

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JENNIFFER BATISTA DOS SANTOS

**HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNAS DA EJA: DA EVASÃO ESCOLAR ATÉ A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PONTA GROSSA, PARANÁ**

PONTA GROSSA

2024

JENNIFFER BATISTA DOS SANTOS

**HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNAS DA EJA: DA EVASÃO ESCOLAR ATÉ A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PONTA GROSSA, PARANÁ**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paola Andressa Scortegagna.

PONTA GROSSA

2024

S237 Santos, Jenniffer Batista dos
História de vida de alunas da EJA: da evasão escolar até a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná / Jenniffer Batista dos Santos. Ponta Grossa, 2024.
134 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna.

1. Educação - jovens - adultos. 2. Evasão escolar. 3. Vida - História. 4. Mulheres. I. Scortegagna, Paola Andressa. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

JENIFFER BATISTA DOS SANTOS

HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNAS DA EJA: DA EVASÃO ESCOLAR ATÉ A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PONTA GROSSA, PARANÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Prof^ª. Dra Paola Andressa Scortegagna - UEPG - (Presidente)

Prof. Dr Eduardo Jorge Lopes da Silva - UFPB

Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior - UEPG

Prof^ª. Dra. Daiana Camargo - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 26/02/2024, às 18:18, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ORIOMAR SKALINSKI JUNIOR, Professor(a)**, em 26/02/2024, às 18:21, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Daiana Camargo, Professor(a)**, em 27/02/2024, às 06:31, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Jorge Lopes da Silva, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 09:26, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1833097** e o código CRC **FBF57031**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar. Sem a presença dele e toda sua glória, eu não poderia finalizar essa pesquisa.

Ao Senhor Antônio, meu pai, que deixou esse plano durante o meu processo de mestrado. Que com seu infinito amor me proporcionou uma excelente educação que hoje me fez chegar onde eu cheguei. Obrigada, pai, certamente o Senhor me deixou o maior exemplo de todos, ser forte, perseverante, acreditar em mim e nunca desistir dos meus objetivos.

Aos meus amigos que me apoiaram durante todo esse processo do mestrado e da escrita da dissertação que, por mais que tenha sido conturbada, não me abandonaram e sequer mediram esforços para me ajudar a trilhar esses dois longos anos de minha vida.

Aos colegas do curso que compartilharam da mesma ansiedade e angústia para a finalização esse processo.

Aos docentes do curso que, mais do que todos, merecem reconhecimento pelo excelente trabalho que realizaram perante todos os mestrandos. Obrigada por colaborarem para a construção desse trabalho e ajudarem a melhorar minha prática docente, me tornando uma pesquisadora.

À minha amada orientadora Paola, não só pelo aceite, pela compreensão, paciência, dedicação, orientação, amizade e por confiar em mim quando quase mais ninguém confiou. Obrigada por acreditar no meu potencial, sem o seu papel de orientadora e amiga, eu não teria trilhado esse caminho.

Aos professores da banca pela compreensão e por disporem do seu valioso tempo para avaliarem e contribuírem com a minha pesquisa.

Em especial às minhas amigas próximas: Francielle, me incentivando a me inscrever para o Mestrado; Marcela, que sempre esteve disposta a escutar e ajudar quando surgiam dúvidas e tristezas; Josiane, que sempre acreditou em meu potencial exaltando minha capacidade; Carla, que permitiu minha ausência durante o ofício para que eu pudesse frequentar as aulas do curso; Géssica, Márcio e Linderson, amigos

que o Mestrado me trouxe e compartilharam das felicidades e tristezas de sermos mestrandos; Raphael, que hoje meu amigo, esteve ao meu lado enquanto eu me esforçava para finalizar cada etapa desse mestrado, acreditando em meu potencial e estando presente nos momentos difíceis que passei durante todo o percurso.

Por fim, não menos importante, agradeço a minha companheira Ana Karolina. Você chegou no finalzinho desse processo, mas, com sua paciência e amor, fortaleceu meus dias, incentivando-me a finalizar essa dissertação com a maior dedicação possível. Obrigada por cada palavra de força, por cada conversa e por compartilhar dessa conquista comigo.

A todos vocês, gratidão.

RESUMO

SANTOS, Jenniffer Batista. **História de vida de alunas da EJA: da evasão escolar até a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

A presente dissertação tem como objetivo geral de pesquisa analisar, a partir da história de vida, os fatores que levaram alunas a recorrerem à Educação de Jovens e Adultos no Município de Ponta Grossa após evasão do ensino regular. Sabendo que a EJA sofre constante desvalorização, a modalidade precisa ser vista como uma ferramenta para diminuir as desigualdades sociais a fim de construir uma sociedade mais justa. Desta maneira, visando responder ao problema de pesquisa - A partir da história de vida das alunas da modalidade de Jovens e Adultos, quais são os principais fatores que as levaram a evasão escolar? – a dissertação pretende apresentar a trajetória da modalidade EJA, contextualizando-a no Município de Ponta Grossa, para que desta maneira seja possível refletir sobre o abandono escolar e identificar nas histórias de vida os fatores que motivaram alunas a matricularem-se na Educação de Jovens e Adultos. O referencial teórico pautou-se nos conceitos bourdieusianas, mais especificamente nas teorias de *habitus* e campos sociais. Esses conceitos possibilitam uma análise da posição desses agentes nos campos em que estão inseridos, bem como a forma que o *habitus* primário influencia a trajetória de vida desse agente. Também foram utilizados autores que discutem questões relativas à Educação de Jovens e Adultos (Arroyo, 1993; Galvão; Soares, 2006; Haddad; Di Pierro, 2000). Além disso, foram utilizados documentos oficiais no que se referem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 que se institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, entre outros documentos. Para discutir sobre a matrícula e a evasão escolar, foram utilizados os dados do Censo Escolar organizados pelo INEP (2022), do IBGE (2015, 2022) e o Caderno Estatístico do Município de Ponta Grossa (2019). A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com pesquisa documental e bibliográfica para situar a EJA no Brasil e em Ponta Grossa. Além disso, utiliza-se a história de vida como fonte de investigação para descoberta dos fatores que levam as alunas ao abandono escolar, sendo fundamentada a partir da autora Ecléa Bosi (2002, 2003). Para análise dos dados das histórias das agentes entrevistadas, foram utilizadas as contribuições de Pierre Bourdieu (1989, 1992, 1996, 1998, 2001, 2004, 2010, 2014, 2016) relacionando a evasão escolar com as ações desses agentes na estrutura do campo educacional. Para análise de dados, foram utilizadas três categorias que emergiram das histórias de vida coletadas: I: acesso e permanência nas escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa – PR. II: desigualdade social e escolar. III: relações de poder frente as questões de gênero. É necessário construir novas estratégias de acesso e permanência e acompanhar sua efetividade no decorrer do ensino. Foi possível verificar como o *habitus* primário perpetua de geração em geração, sendo difícil rompê-lo em uma sociedade organizada em estrutura de classes como a nossa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão Escolar. História de Vida. Mulheres.

ABSTRACT

SANTOS, Jenniffer Batista. **História de vida de alunas da EJA: da evasão escolar até a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

The general aim of this dissertation is to analyze, based on life history, the factors that led students to turn to Youth and Adult Education in the municipality of Ponta Grossa after dropping out of regular school. Knowing that the EJA is constantly undervalued, the modality needs to be seen as a tool for reducing social inequalities in order to build a fairer society. Thus, in order to answer the research problem - Based on the life history of students in the Youth and Adult Education system, what are the main factors that led them to drop out of school? - the dissertation aims to present the trajectory of the EJA modality, contextualizing it in the Municipality of Ponta Grossa, so that it is possible to reflect on school dropout and identify in life stories the factors that motivated students to enroll in Youth and Adult Education. The theoretical framework was based on Bourdieusian concepts, specifically the theories of habitus and social fields. These concepts make it possible to analyze the position of these agents in the fields in which they are inserted, as well as how the primary habitus influences the agent's life trajectory. We also used authors who discuss issues related to Youth and Adult Education (Arroyo, 1993; Galvão; Soares, 2006; Haddad; Di Pierro, 2000). In addition, official documents referring to Youth and Adult Education in Brazil were used, such as the National Education Guidelines and Bases Law (Law 9394/1996), the National Education Plan (PNE 2014-2024), Resolution No. 01/2021 of May 25, 2021, which establishes the Operational Guidelines for Youth and Adult Education, among other documents. To discuss school enrollment and dropout, data from the School Census organized by INEP (2022), IBGE (2015, 2022) and the Statistical Notebook of the Municipality of Ponta Grossa (2019) were used. The research uses a qualitative approach, with documentary and bibliographic research to situate the EJA in Brazil and in Ponta Grossa. In addition, life history is used as a source of investigation to discover the factors that lead students to drop out of school, based on the author Ecléa Bosi (2002, 2003). To analyze the data from the stories of the agents interviewed, the contributions of Pierre Bourdieu (1989, 1992, 1996, 1998, 2001, 2004, 2010, 2014, 2016) were used, relating school dropout to the actions of these agents in the structure of the educational field. For data analysis, three categories were used that emerged from the life stories collected: I: access and permanence in schools that offer Youth and Adult Education in Ponta Grossa - PR. II: social and school inequality. III: power relations in relation to gender issues. It is necessary to build new strategies for access and permanence and monitor their effectiveness over the course of teaching. It was possible to see how the primary habitus is perpetuated from generation to generation, and how difficult it is to break it in a society organized in a class structure like ours.

Keywords: Youth and Adult Education. School dropout. Life History. Women

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos sobre a temática pesquisada, por descritor.....	16
Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas.....	16
Quadro 3 – Matrículas Iniciais (Brasil).....	33
Quadro 4 – Matrículas Iniciais (Ponta Grossa).....	53
Quadro 5 – Caracterização das agentes de pesquisa.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo.....	37
Figura 2 – Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por sexo e grupo de idade.....	37
Figura 3 – Rendimento – taxas de aprovação, reprovação e abandono – Brasil 2009 – 2019	45
Figura 4 – Taxa de analfabetismo segundo faixa etária – 2010.....	52
Figura 5 – Taxa de rendimento por etapa escolar.....	83
Figura 6 – Distorção idade-série Anos Finais, Ponta Grossa, 2022.....	84
Figura 7 – Distorção idade-série Ensino Médio, Ponta Grossa, 2022.....	84
Figura 8 – Localidade das Escolas Municipais EJA a partir do mapa do Município de Ponta Grossa.....	85

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CONFITEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FVC	Faculdade Vale do Cricaré
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOVA-PG	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Ponta Grossa
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano Decenal da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação

PEJA	Programa de Escolarização de Jovens e Adultos
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PLNDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para EJA
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPA	Plano Plurianual
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão dos Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica - Goiás
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	24
1.1	TRAJETÓRIA DA EJA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	24
1.2	A EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	43
1.3	A EJA E A EVASÃO ESCOLAR EM PONTA GROSSA: UMA REALIDADE PRESENTE.....	49
CAPÍTULO 2	HISTÓRIA DE VIDA E O JOVEM ADULTO DA EJA: OS COADJUVANTES DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA	57
2.1	<i>HABITUS</i> , CAMPO E OS AGENTES DA EJA.....	58
2.1.1	Teoria do <i>habitus</i>	58
2.1.2	Teoria dos Campos Sociais.....	65
2.1.2.1	Campo do Poder.....	69
2.1.2.2	Campo Político.....	71
2.1.3	<i>Habitus</i> e o Campo Educacional.....	72
2.2	HISTÓRIA DE VIDA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA	76
2.3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	80
2.3.1	Ética na pesquisa.....	82
2.4	CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDO.....	83
2.4.1	Caracterização das participantes da pesquisa.....	86
2.4.2	Caracterização da escola.....	88
CAPÍTULO 3	UMA ANÁLISE DE HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNAS EVADIDAS QUE RECORRERAM A EJA: DO ABANDONO ESCOLAR À SALA DE AULA	90
3.1	“EU TENTEI ENTRAR NA ESCOLA, MAS NÃO CONSEGUIA PRA MIM...”.....	90
3.2	“TINHA GENTE QUE TINHA O SEGUNDO GRAU E PERDERAM PRA MIM NA PROVA...”.....	98

3.3	<i>“MULHER É SÓ PRA CUIDAR DE FILHO. VAI CASAR, PRA QUE VAI ESTUDAR? FIQUEI MUITO TRISTE, POR ISSO VOLTEI PRA ESCOLA”</i>	107
3.4	<i>”TEM DIA QUE EU NÃO TENHO REMÉDIO PRA MIM VIM, PORQUE AI TEM UM CARA PERTURBADO QUE PÕE APELIDO NA GENTE. VOCÊS SÃO VELHO O QUE QUEREM FAZER AQUI?.....</i>	111
3.5	<i>“EU TIVE FILHO, ERA DE MENOR...” A VIOLÊNCIA DE GÊNERO FORA DA ESCOLA.....</i>	112
3.6	<i>ENTRELAÇOS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS PARTICIPANTES.....</i>	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	132
	APÊNDICE B – TERMO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM.....	133
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	134

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem se tornado desafiadora nas últimas décadas. O abandono escolar que assombra essa modalidade faz com que, não só o Estado, mas também os professores e as escolas, repensassem suas práticas e as Políticas Educacionais propostas para essa forma de ensino, bem como soluções para diminuição desse problema. O processo de evasão nas escolas brasileiras tem instigado a curiosidade em relação as descobertas dos motivos da alta desistência dos jovens do país, visto que a modalidade é uma estratégia a favor da igualdade de acesso à educação, sendo ela pública. Mas quais são as políticas de permanência? Nesse contexto, surgem os seguintes questionamentos: Se o abandono escolar está tão presente nessa modalidade nos últimos anos, quais são motivos para tal abandono? Seriam as Políticas Públicas desatualizadas ou ineficientes? Quais são os percalços, os enfrentamentos e a falta de apoio a esses jovens e adultos? Ou são os baixos investimentos na modalidade que potencializam a evasão escolar?

Esse fato já se evidencia no processo formativo inicial de professores, pois, no decorrer da minha graduação em Licenciatura em Pedagogia, realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa, observei que a modalidade EJA possui pouco aprofundamento enquanto área de estudo e formação. Esse entre outros fatores me fizeram refletir sobre a importância da modalidade para a sociedade, bem como a forma que ela é enxergada no que diz respeito aos investimentos na qualidade da educação e na formação de profissionais capacitado para atuarem nessa etapa de ensino. Ao inserir-me no campo educacional como docente o interesse pela temática surgiu, atuando como professora no Município de Ponta Grossa, no qual leciono na primeira fase do Ensino Fundamental. Tal fase responsável pela alfabetização plena do aluno, me fez repensar qual é a importância dessa fase para o educando e também para a sociedade, logo que, se esse aluno não se alfabetiza e acaba evadindo da escola, seria quase certo dizer que irá recorrer a EJA como modalidade reparadora da escolarização. Cabe salientar que, é no Ensino Fundamental I que o aluno obtém contato com os conteúdos científicos e se torna essencial que o mesmo consiga atingir a alfabetização antes de adentrar a próxima etapa de escolarização. A partir disso, surgiu-me diversos questionamentos ao pensar nos alunos que hoje partem para o 6º ano ainda com esse processo não finalizado, o que me despertou a seguinte dúvida: como esse agente se comporta nos anos seguintes? O que lhe aguarda? O mesmo

finalizará a Educação Básica ou irá evadir para que no futuro recorra a modalidade da Educação de Jovens e Adultos para finalizar seus estudos? Se a modalidade passa por falta de investimentos, sucateamento e diminuição da oferta, como essas pessoas que precisam recorrer a ela irão fazer? O acesso é realmente possibilitado? Esses agentes precisam ser ouvidos, suas histórias trazem o reflexo de lutas em que passaram e ainda passam em suas vidas. O que pulsa para continuar estudando? Além de serem vistos, eles também precisam ser escutados.

A Educação de Jovens e Adultos passou por limitações e desafios. As políticas educacionais sempre estão buscando uma forma de diminuir o índice de analfabetismo e a alta taxa de evasão e abandono escolar. Por essa razão, a EJA tem sido presente em diversas políticas educacionais brasileiras, a fim de regulamentar a educação, garantindo o reconhecimento da modalidade. Todavia, nem sempre essas políticas foram eficazes, logo que ainda existem diversos problemas que envolvem a educação e, principalmente, a Educação de Jovens e Adultos. Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, assegurava-se a modalidade como um direito a todos: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), em seu artigo 37, também prevê que “A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

Historicamente, a EJA (como modalidade) está sendo contemplada em leis e políticas educacionais, desde a Constituição Federal de 1988, no entanto, problemas básicos da educação pública brasileira parecem continuar persistindo na história nacional. O problema do analfabetismo continua sendo um dos principais desafios na atualidade e, para a modalidade de jovens e adultos, fortalece a imagem dos alunos como um problema social, logo que, a modalidade adquiriu essa má reputação por conta de todo o sofrimento de um longo processo histórico de negligência e desvalorização por parte do Governo. Nos últimos anos, a EJA vem apresentando uma diminuição na procura e nas matrículas, além do problema do analfabetismo, ainda nos deparamos com o processo de evasão e abandono escolar, ao qual vem crescendo a cada dia.

Diante de toda a problemática em relação a EJA, investigar a modalidade é uma forma de contribuir na compreensão dos desafios que ela passa no decorrer de sua existência. Desta maneira, por ser uma modalidade reparadora e necessária para atender a sociedade, estudá-la é uma forma de contribuir na formação de uma sociedade mais justa. Pensando em como a EJA é investigada nas pesquisas científicas, buscar produções acadêmicas que envolviam o tema proposto, fortalecem as discussões sobre determinado objeto de estudo.

Também como fundamento para reforçar a relevância desta pesquisa, deu-se início ao estado do conhecimento. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Através do estado do conhecimento, o pesquisador consegue identificar a relevância da temática que está sendo pesquisada. Através da análise de produções já existentes foi possível observar que, por mais que existam pesquisas que abordem a Educação de Jovens e Adultos, ainda é necessário se debruçar sobre esta modalidade de ensino que ainda é muito negligenciada. As histórias de vida dessas mulheres precisam ser escutadas, isso fará com que o presente trabalho traga dados concretos sobre os agentes que de fato vivenciam a EJA.

O levantamento de produções foi realizado no primeiro semestre do ano de 2022 com o objetivo principal de nortear, inicialmente, a pesquisa. Os descritores escolhidos para realizar a busca foram: “Educação de Jovens e Adultos + evasão escolar”, “Evasão escolar + Educação de Jovens e Adultos”, “EJA + abandono escolar”, “Educação de Jovens e Adultos + trabalho”, “EJA + trabalho”. Os descritores mencionados foram utilizados para pesquisa nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não houve delimitação temporal para a pesquisa das teses e das dissertações, logo que, existiam poucas produções relacionando o tema proposto com a metodologia de história de vida.

A partir dos descritores, foi organizado o quadro 1, que se encontra a seguir:

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos sobre a temática pesquisada por descritor.

DESCRITORES	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	TOTAL
Evasão escolar + Educação de Jovens e adultos	2	1	3
Educação de Jovens e Adultos + evasão escolar	2	1	3
Educação de Jovens e Adultos + trabalho	0	3	3
EJA + trabalho	5	1	6
EJA + abandono escolar	2	0	2
			17

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nota: Informações organizadas pela autora (2022).

O presente levantamento de dados foi realizado a partir de uma abordagem quantitativa, considerando os trabalhos que correspondiam ao escopo desta investigação. Dentre os trabalhos, não foi possível acessar um deles, pois sua publicação foi realizada em período anterior à Plataforma Sucupira, assim este não foi adicionado à listagem. Também foram excluídos trabalhos repetidos, que estavam disponíveis nas duas plataformas de busca. Sendo assim, obteve-se o seguinte quadro:

Quadro 2: Teses e dissertações selecionadas:

(continua)

TÍTULO	AUTOR	Tipo	INSTITUIÇÃO	ANO
As contradições na vida e no trabalho dos alunos da EJA em Porto Alegre-ES: um estudo de caso.	Sônia Ribas de Souza Soares	Dissertação	UFRS	2006
Trabalho e educação: um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos e a relação com o mundo do trabalho.	Maria Sônia S. De Oliveira	Dissertação	UFAM	2007
O trabalhador-aluno da EJA: desafios no processo ensino-aprendizagem.	Cláudia Borges Costa	Dissertação	PUC-GO	2008
Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e evasão no Município de Cáceres-MT.	Pedro José de Lara	Dissertação	UNOESTE	2011
A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS (Um estudo de caso).	Sônia Ribas de Souza Soares	Tese	UFRS	2013

Quadro 2: Teses e dissertações selecionadas:

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR	Tipo	INSTITUIÇÃO	ANO
O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos.	Nayara C. Carneiro de Araújo	Dissertação	UFG	2014
Abandono e/ou evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos EJA: uma contribuição para o enfrentamento do problema no Município de Irecê.	Hilma Maria de Souza	Dissertação	UFBA	2016
Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Samaio I – Varzedo/BA.	Marilene Oliveira De Andrade	Dissertação	UFRB	2016
A relação da Educação de Jovens e Adultos com o mercado de trabalho: desafios e possibilidades sob a ótica de seus docentes e discentes.	Damião Fernandes Dos Santos	Dissertação	UFPB	2016
Evasão na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na Escola Papa João Paulo II em Itaúba-MT.	Nilson Caires Ferreira	Dissertação	UNEMAT	2017
O cabo de uma enxada ou cabo de uma foice: idas e vindas nas vivências de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São José/SC.	Andrezza Meyer	Dissertação	UFSC	2018
Jovens mulheres na EJA: reflexões e análises dos fatores que provocam o abandono e a exclusão escolar.	Enerci Candido Gomes	Dissertação	UNIC	2019
EJA: evasão escolar em uma unidade de ensino de Presidente Kennedy/ES- Estudo de caso.	Carla Ferreira A. Belonia	Dissertação	FVC	2020
Políticas e práticas sociais no processo formativo do trabalhador da educação de Jovens e Adultos: o presente, o vivido.	Eloide Teles Silva Grisi	Dissertação	UFPB	2020
“Eu quero educação que tenha importância na nossa vida” Trajetórias escolares e sentidos da escolarização para jovens da EJA no Município de Conselheiro Lafaiete – MG.	Lilia Pereira Soares	Dissertação	UFOP	2020
Estudo sobre o abandono escolar no Centro de Jovens e Adultos Cosme Alves de Lima, em Jaguaribe, Ceará.	Cosme Norberto Tavora Neto	Dissertação	UFJF	2021
Evasão escolar na EJA: contextos e possíveis fatores de exclusão em uma escola na rede municipal de São Leopoldo.	Lilian De Oliveira Pereira	Dissertação	UNISINOS	2021

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nota: Informações organizadas pela autora (2022).

Através dos trabalhos selecionados, foi realizada a leitura inicial de títulos e

resumos para que pudesse ocorrer a seleção dos textos que estavam mais aproximados com o objeto da pesquisa, ou seja, os trabalhos que abordam a evasão escolar e/ou os fatores que levam a essa evasão. Da primeira classificação, foram selecionados 8 trabalhos, a saber:

EJA: evasão escolar em uma unidade de ensino de Presidente Kennedy/ES – Estudo de caso. Essa dissertação sistematizou as razões pelas quais os alunos evadem do ensino regular no tempo correto estudantil, bem como, fatores que também influenciam nessa decisão: formação dos professores atuantes, programas de auxílios governamentais ineficientes, baixa valorização e investimentos na modalidade e nos professores, entre outros.

Abandono e/ou evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos EJA: uma contribuição para o enfrentamento do problema no Município de Irecê. A dissertação construiu um projeto de intervenção que propunha diminuir o abandono e a evasão escolar. Além disso, também elencou sobre a escassa valorização dos professores atuantes na modalidade, a violência no entorno das escolas que oferecem a modalidade, a redução das matrículas, a falta de programas governamentais, entre outros.

Evasão na Educação de Jovens e Adultos um estudo de caso na escola Papa João Paulo II em Itaúba – MT. A dissertação teve como enfoque compreender os agentes que compõem o público EJA, bem como os professores atuantes na modalidade. Analisou quais são as expectativas e necessidades que o público evidencia, promovendo ações que os motivem a buscar constantemente a qualificação, não só para o mercado de trabalho, mas para qualidade de vida em sociedade. Também trouxe como enfoque a qualificação profissional, o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a interação entre os pares, adequar metodologias buscando apoio junto aos colegas para preparar ações educativas, revendo questões estruturais, garantindo assim a permanência dos educandos.

Estudo sobre o abandono escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos Cosme Alves de Lima, em Jaguaribe, Ceará. Essa dissertação analisou fatores que influenciam na evasão e abandono escolar na modalidade EJA. Também foi elencado fatores principais que influenciam nesse abandono, tais como: dificuldades de compreender os conteúdos do livro didático, resolução dos exercícios,

dificuldades cognitivas, qualidade de ensino, insuficiência e carência na preparação dos docentes, deficiências estruturais, falta de materiais didáticos, falta de supervisão no trabalho pedagógico e o não cumprimento do planejamento coletivo. Falta de recursos financeiros.

Jovens mulheres na EJA: reflexões e análises dos fatores que provocam o abandono e a exclusão escolar. Nesta dissertação foi concluído que as mulheres vêm enfrentando a exclusão escolar dentro de um sistema educacional que, dificilmente, contempla, em seus programas, as peculiaridades da condição feminina quanto aos aspectos pessoais, de trabalho e de sociabilidade. Desta forma, a investigação contribui para a melhoria das propostas educativas para à EJA.

Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I – Varzedo/BA. A dissertação teve como objetivo analisar a evasão escolar em uma escola no município. Foi identificado que a maior parte da evasão vem do sexo masculino que residem na zona urbana e tendem a abandonar os estudos por conta da ordem econômica, pessoal, familiar e escolar. Ficou claro que precisam trabalhar, possuem desinteresse e ausência de motivação com a escola, dificuldade na aprendizagem, problemas de saúde, necessidade de ajudar nos afazeres domésticos, bullying, entre outros. A partir do estudo foram traçadas estratégias de políticas institucionais e pedagógicas, centrando-se na ressignificação do currículo escolar e na formação continuada de professores da EJA, visando contribuir para a redução dos indicadores de evasão na escola.

O cabo de uma enxada ou cabo de uma foice: idas e vindas nas vivências de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São José/SC. Sobre os sentidos da evasão para os estudantes de EJA levantaram-se por meio da realização de um grupo de discussão com 12 agentes que já vivenciaram os processos de evasão em suas trajetórias escolares. Como principal resultado, a dissertação identificou que o trabalho foi apontado pelos estudantes como a maior causa dos processos de evasão, mas junto a isso, aparecem as questões de gravidez e a falta de motivação para a continuidade dos estudos. Salienta-se que os investigados tiveram um processo de idas e vindas, marcado por interrupções escolares-abandono e retornos à escolarização e, por ausências caracterizadas como infrequências no mesmo tempo letivo. Tal processo se justifica por compreenderem que a EJA

representa e constitui possibilidades de inserção social (reconhecimento social perante as condições de vida e de sua família, assim como percebem melhoras nas possibilidades de comunicação e interação em seu contexto), bem como profissional, (melhores condição de inserção no mundo do trabalho).

Evasão escolar na EJA: contextos e possíveis fatores de exclusão em uma escola da Rede Municipal de São Leopoldo. Esta dissertação teve como objetivo analisar quais os motivos da evasão escolar na escola estudada. Dentre os motivos apresentados pelos agentes estavam o trabalho, a falta de tempo, e as demandas domiciliares e familiares.

As 4 primeiras dissertações analisadas sistematizam fatores que levam o aluno à evasão escolar e em decorrência à matrícula na EJA. Dentre os fatores, salienta-se a formação de professores para a modalidade, que muitas vezes ocorre de maneira precária e que não corresponde às necessidades dos alunos. Há também destaque à ineficiência das políticas educacionais, em especial, àquelas voltadas para a formação de professores para a EJA.

A quinta dissertação aborda a presença da mulher como aluna na modalidade, registrando todas as dificuldades e limitações que não são consideradas no processo organizacional da EJA. Registra ainda a falta de apoio para o retorno aos estudos, pois precede de várias tentativas frustradas. Ainda aponta que o desejo por melhores condições de vida faz com que essas mulheres recorram à escola para finalizarem seus estudos. Para a permanência, é fundamental considerar as particularidades femininas, como maternidade, afazeres domésticos e casamento.

As 3 últimas dissertações selecionadas apresentam a discussão do aluno trabalhador e as dificuldades encontradas em permanecer na escola. A evasão dos alunos trabalhadores são os motivos mais frequentes e citados nos trabalhos analisados, logo que a forma de subsistência sobressai aos estudos.

Em todas as dissertações analisadas, apontam que apesar dos processos de evasão, os alunos da EJA estão em busca de se integrarem a uma sociedade letrada, buscam a escola para se sentirem agentes ativos, participativos e que possam crescer economicamente, culturalmente e socialmente.

A partir da revisão realizada entre teses e dissertações, apesar das contribuições apontadas, é possível verificar que estas pesquisas não apresentam o mesmo desenho metodológico e também não tem o mesmo pressuposto

epistemológico que se propõe esta investigação. Também não há similaridade quando o lócus da pesquisa, o que pode caracterizar aspectos de ineditismo.

Desta maneira, esta pesquisa se classifica como sendo de abordagem qualitativa, realizando análise documental e bibliográfica para contextualizar a EJA no Brasil e em Ponta Grossa, Paraná, bem como, utiliza-se da metodologia de história de vida como base de investigação dos fatores que levam alunas da EJA a evadirem da escola. Nessa investigação, participaram 2 agentes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos em uma determinada instituição da Rede Municipal de Ensino do Município de Ponta Grossa. As entrevistas foram realizadas de maneira individual, somente pesquisadora e entrevistada, utilizando de gravação de voz para coleta de dados. Na metodologia de história de vida a quantidade de entrevistados é reduzida, logo que, por se tratar de uma pesquisa que se debruça em diversos fatos que ocorreram na vida desse agente, exige proximidade, tempo e conexão com essas pessoas, construindo, desta maneira, confiança entre ambas as partes, fazendo com que os dados apresentados sejam analisados de maneira séria e possa transparecer todos os sentimentos e angústias que esse agente passou e relatou ao pesquisador.

A partir da construção do objeto de análise, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: **A partir da história de vida das alunas da modalidade de Jovens e Adultos, quais são os principais fatores que as levaram a evasão escolar no ensino regular?**

A partir do problema de pesquisa, foram definidos o objetivo geral e os objetivos específicos:

Objetivo geral: Analisar, a partir da história de vida, os fatores que levaram alunas a recorrerem à Educação de Jovens e Adultos no Município de Ponta Grossa após evasão do ensino regular.

Quanto aos **objetivos específicos**, busca-se:

- Apresentar a trajetória da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988;
- Contextualizar a modalidade EJA no Município de Ponta Grossa, Paraná;
- Refletir sobre o abandono escolar com base nas perspectivas teóricas de *habitus* e campos sociais (Bourdieu);

- Identificar, a partir da história de vida, os fatores que motivaram alunas a matricularem-se na EJA no Município de Ponta Grossa, após evadirem da escola na etapa regular de ensino.

A dissertação foi organizada em 3 capítulos. O Capítulo 1 contextualiza a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Município de Ponta Grossa, Paraná. O capítulo traz brevemente a trajetória da EJA a partir da Constituição Federal de 1988. Foram analisados documentos acerca da EJA, tais como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE), Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 que se institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que traz novas alternativas para a efetivação da EJA no Brasil, como a modalidade sendo possibilitada através da EaD (Educação a Distância), entre outros documentos (BRASIL, 1996, 2000, 2014, 2020, 2021, 2022).

E para discutir sobre os dados de matrícula e evasão escolar, tendo em vista a importância de observar a queda de matrículas no decorrer dos anos, foram utilizados os dados do Censo Escolar (INEP 2022), do IBGE (2015, 2022) e o Caderno Estatístico do Município de Ponta Grossa (2019), sendo, a partir desses dados, possível compreender que a EJA ainda não é acessível a todos aqueles que, de fato, precisam dela. Também são citados programas que contemplam a EJA, dados de matrículas e evasão a partir do ano de 2014 com a criação do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Para essa discussão, utilizou-se como referencial teórico autores como: Arroyo, 1993; Charlot, 2000; Galvão e Soares, 2006; Haddad e Di Pierro, 2000; entre outros.

O Capítulo 2 apresenta os conceitos de Pierre Bourdieu. Busca-se conceituar as teorias de *habitus* e de campos sociais, focando no campo educacional. Se faz necessário compreender como esses conceitos podem estar presentes nos fatores cruciais para a evasão escolar dos agentes pesquisados. Além disso, o capítulo traz a relação do campo educacional com o *habitus* incorporado do agente que faz parte dessa estrutura. É através dos seus *habitus* que os agentes asseguram a reprodução social. Através da transmissão da cultura escolar, especificamente do ambiente da escola, em que a classe dominante efetiva a violência simbólica sobre os alunos das classes populares, a partir de diversas ferramentas. Bourdieu (1992), com sua concepção de que a escola não é neutra, coloca a instituição escolar como reprodutora das desigualdades sociais. Desta maneira, com as desigualdades sendo

reproduzidas pelas próprias escolas, os agentes que ali são prejudicados, acabam sendo “obrigados” a abandoná-la, recorrendo a outros meios para a finalização de seus estudos. Além disso, o capítulo explica a metodologia de história de vida como base de investigação. Nesse capítulo, pretende-se trazer os aspectos metodológicos, a importância da ética em pesquisa, o conceito de história de vida como metodologia e contextualizar o campo da pesquisa.

Por fim, o capítulo 3, que analisa os dados a partir da entrevista com as agentes, a luz dos conceitos de Pierre Bourdieu. Para compreender como esse agente se comporta, é necessário estudar de perto sua trajetória educacional, trazendo informações relevantes para analisar onde ocorrem as falhas no meio do caminho que fazem esse agente abandonar os estudos. Além disso, busca-se construir uma ponte entre a análise dos dados com os conceitos bourdieusianos utilizando as categorias de análises que emergiram dos dados coletados.

Na categoria I: acesso e permanência nas escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa – PR;

Na categoria II: desigualdade social e escolar;

Na categoria III: relações de poder frente as questões de gênero;

Após os desdobramentos em relação aos relatos de vida, apresentam-se as considerações finais, a qual contextualiza brevemente a presente dissertação e o conteúdo aqui abordado.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos, também conhecida como EJA, é uma modalidade de ensino destinada as pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade regular. Oferecida em escolas públicas ou privadas, tem como objetivo proporcionar aos agentes a oportunidade de buscar conhecimento e habilidades, levando, desta forma, a melhoria das condições de vida e de trabalho. Apesar dos avanços, a Educação de Jovens e Adultos ainda sofre com diversos desafios no Brasil, como a falta de recursos financeiros, infraestrutura inadequada ou inexistente, ausência de professores capacitados, dificuldade de adaptação pelos estudantes que, em sua grande maioria, é trabalhador. Além disso, a falta de informação sobre a modalidade, faz com que muitos agentes não saibam sobre a sua existência e não recorram a essa alternativa de conclusão dos estudos. Independente de todas as barreiras encontradas na EJA, ela possui um papel fundamental em nossa sociedade, logo que é uma forma de promoção da inclusão social e na redução das desigualdades educacionais no Brasil.

O presente capítulo visa discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos, tais como as políticas públicas educacionais que abrangem a modalidade, quais foram as conquistas e os retrocessos que a modalidade passou, bem como dados e taxas de evasão escolar que, não só a modalidade EJA sofre, como também as etapas de ensino fundamental anos finais e médio também.

1.1 TRAJETÓRIA DA EJA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação de Jovens e Adultos conquistou grandes avanços. Com a promulgação da nova Constituição, os deveres do Estado se ampliaram no que dizia respeito a EJA. O artigo 208 prescreve: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso a idade própria” (Brasil, 1988).

A Constituição garantiu essenciais avanços na modalidade EJA, na qual como objetivo primário era a erradicação do analfabetismo. Democraticamente construída, visava atender a modalidade de forma que ocorresse a transformação social. Na década de 1990, a EJA passou por um grande reconhecimento, visto que a UNESCO e a ONU se responsabilizaram com a melhoria da educação nos países que ainda estavam em desenvolvimento. Nesse mesmo ano, a educação passou a ser tratada como um direito humano, tendo que, obrigatoriamente, se estender a todos, inclusive aqueles que não tiveram o direito anteriormente. Desta maneira, esse ano ficou reconhecido como o “Ano Internacional da Alfabetização” (Lima, 1990).

Todavia, no cotidiano da escola, essa “transformação” não se efetivava nem em qualidade e nem em amplitude. Com a extinção da Fundação Educar, no ano de 1990, a Educação de Jovens e Adultos ficou sem rumo. O Governo Federal estabeleceu reformas e reduções de políticas públicas, redefinindo o papel e o dever do Estado, transmitindo aos municípios e aos Estados a responsabilidade pela EJA, obrigando-os a criar programas em suas escolas, dando início à municipalização da modalidade, por meio de gerenciamento financeiro, oferta de vagas, corpo docente e formações, impactando de forma negativa, com restrições e riscos à qualidade do serviço prestado.

Nesse cenário, surgiu o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) no Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). O PNAC tinha como objetivo, segundo Yanaguita (2011), reduzir o índice de analfabetismo em 70% num período de cinco anos. Os desafios da educação pública, em especial a EJA, ainda se mantinham, perpassando pela necessidade de universalização, considerando o número de jovens e adultos analfabetos absolutos ou com baixa escolarização. Era necessário desenvolver uma política que considerassem os agentes da EJA, levando em consideração as necessidades reais desses jovens e adultos, uma vez que, em muitos momentos, nem o próprio aluno da EJA se reconhece como tal. Esse desafio que a EJA se depara em colocar em prática o reconhecimento do agente, vem da própria necessidade da EJA de construir-se como modalidade de ensino, logo que precisa de fato colocar o aluno no centro de sua proposta educativa.

O reconhecimento do educando como o eixo de organização da modalidade de ensino, associado aos artigos 4º e 5º da LDB, podem ser incentivos para um esforço em direção a uma outra organização da EJA que preveja, por

exemplo: tempo escolar negociado a partir do aluno que será Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos atendido; respeito aos horários possíveis para o aluno trabalhador, seja no que se refere à duração das aulas por dia, seja no total de dias previstos na semana; respeito à produção de conhecimento avaliado pelo tempo de aprendizagem do aluno e não exclusivamente pelo calendário escolar relacionado ao ano civil; entendimento do espaço de produção do conhecimento para além da sala de aula, buscando a integração necessária da escola com o dia-a-dia na luta pela sobrevivência no campo do trabalho, na convivência familiar e nos demais grupos sociais a que pertença o aluno; busca de novas formas de avaliação de modo a reconhecer-se formalmente as aprendizagens que são trazidas pelos alunos jovens e adultos quando retornam à escola (Machado; Ireland; Ireland, 2005, p. 93-94).

Com a mudança no Governo Federal, após o *impeachment* de Collor e a entrada de Itamar Franco, foi criado o Plano Decenal de Educação (PDE) e a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA). O principal objetivo era desenvolver ações que garantissem ao público jovem a garantia dos direitos educativos e culturais (Mamédio, 2019, p. 43). Outra conquista que ocorreu ainda na década de 1990 foi a promulgação da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96), que institucionalizou a EJA como modalidade de ensino:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
 I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).

Desta maneira, visando à superação das desigualdades sociais, criavam-se políticas de permanência, de qualidade e equidade, de financiamento, para que assim pudessem avançar como política pública eficiente e eficaz para a aplicabilidade do direito à educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, dedica dois Artigos, no Capítulo II, Seção V, que reafirmam a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria. A Lei diz:

Art. 37º A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996).

Entretanto, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil gritava por reformulações pedagógicas. A LBDEN, lei n. 9394/96, dedicava apenas dois artigos à EJA, porém promoveu um considerável ganho para esta modalidade, pois a mesma vinha passando por extrema negação e, a partir dessa conquista, se encontrava dentro das Leis das Diretrizes. De acordo com a LDBEN, as Políticas Públicas da EJA incluem aspectos como:

- Acesso e inclusão para garantir a todos os indivíduos a oportunidade de ingressar na educação de jovens e adultos, independentemente da sua idade, gênero, origem socioeconômica, criando programas de alfabetização, oferta de cursos de educação básica e a flexibilização de horários e modalidades de ensino, atendendo às necessidades dos alunos;
- Flexibilização do currículo, reconhecendo que os adultos têm diferentes experiências e conhecimentos prévios. Isso pode ser realizado através de oferta de disciplinas eletivas e possibilidade de aceleração de estudos;
- Formação de professores, oferecendo formação adequada aos professores atuante na modalidade. Também é necessário oferecer programas de capacitação e atualização profissional, desta maneira, os professores podem

se sentir preparados para lidar com os desafios específicos do ensino de jovens e adultos;

- Infraestrutura e recursos, garantindo salas de aula equipadas, bibliotecas, laboratórios e recursos pedagógicos;
- Articular com as demais políticas sociais, integrando com a assistência social, saúde e trabalho, criando uma rede de apoio que atenda às necessidades dos estudantes adultos, promovendo a inclusão social e a superação de desafios.

A Lei de Diretrizes e Bases se tornou um impulso à educação e foi elaborada para que existisse a garantia do direito e acesso à educação gratuita de qualidade, valorizando assim os profissionais da educação e fazendo com que a EJA se tornasse parte integrante da Educação Básica e estivesse disponível para todo cidadão a qualquer tempo. Sendo assim, a EJA se configura como uma modalidade integrante da Educação Básica para qualquer cidadão que não tivera acesso à escola na idade prevista, bem como para aqueles que por algum tipo de impedimento, não pode concluir os estudos. Haddad e Di Pierro (2000) enfatizam que a LDB deu visibilidade para o início de discussões sobre formas da garantia de direitos já conquistados, o papel da educação em cenários políticos e históricos e a reflexão quanto a diversidade dos agentes da EJA.

Ainda no contexto histórico de 1997, com o desenvolvimento dos Fóruns da EJA, a UNESCO juntamente com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, as Universidades e ONGs, se prepararam para a V CONFINTEA, a qual tinha como objetivo discutir e elaborar um documento nacional que abordasse os princípios, compromissos e planos de ações referentes a EJA. Esses eventos fizeram com que a Educação de Jovens e Adultos ressurgisse como uma modalidade de ensino, cobrando ações governamentais que valorizassem a EJA como um espaço de aprendizagem e que necessitava de investimentos financeiros.

Em 1998, os estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Norte implantaram seu Fórum Estadual (Coutinho, 2015, p. 75). Em 1999 ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), no Rio de Janeiro. Esse encontro serviu como motivador para a criação de novos fóruns, logo possibilitando a realização de eventos anuais. O objetivo principal desses fóruns era promover a troca de experiências e diálogo entre as instituições, visto que possibilita

articulação entre as instituições e favorecem a criação e a elaboração de políticas e ações da área da EJA.

Ainda nessa conjuntura, foi criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), o qual focava no desenvolvimento de ações voltadas para a educação profissional contribuindo na redução do desemprego e subemprego da população. O PLANFOR teve sua validade em 2002 sendo substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Em 1998 foi criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). “Apresentava como prioridade política a redução do alto índice de analfabetismo de jovens e adultos, principalmente o relativo à população do campo. Na atualidade face a uma nova reformulação dos objetivos, visa proporcionar não somente a alfabetização, mas também a própria formação humana dessa população” (Coutinho, 2015, p. 76).

Em 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que tinha como objetivo promover a superação do analfabetismo e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. O PBA contava com a participação de voluntários professores da rede pública que atuam como alfabetizadores, coordenadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o trabalho com a alfabetização de jovens com mais de 15 anos, adultos e idosos analfabetos, priorizando-se as pessoas privadas de liberdade e as populações do campo e quilombolas. Os atuantes recebiam bolsas mensais como estímulo à sua ação alfabetizadora.

O Brasil Alfabetizado atendeu prioritariamente 1.928 municípios que apresentavam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% estavam localizados na região Nordeste. Os municípios receberam apoio técnico na implementação das ações do programa.

Com a reformulação do programa em 2007, o sistema de bolsas pagas pelo governo federal aos alfabetizadores e coordenadores passou a ser feita diretamente ao bolsista em sua conta corrente. Os valores foram corrigidos para:

- Bolsa classe I: Valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais para o alfabetizador com turma ativa de jovens, adultos e idosos;
- Bolsa classe II: Valor de R\$ 275,00 (duzentos e setenta e cinco reais) mensais para o alfabetizador com turma ativa que incluía jovens, adultos e idosos com

necessidades educacionais especiais, a população carcerária e aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;

- Bolsa classe III: Valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais para o tradutor-intérprete de LIBRAS que auxilia o alfabetizador com turma ativa que inclui jovens, adultos e idosos surdos;
- Bolsa classe IV: Valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para o coordenador de turmas de jovens, adultos e idosos;
- Bolsa classe V: Valores de R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para o alfabetizador com 2 (duas) turmas de alfabetização ativas.

O programa passou por dificuldades a partir do ano de 2016 e, com a entrada do Governo Bolsonaro (2019) e a extinção da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em 2019, o programa passa por uma pausa. Em relação a EJA, o alto impacto negativo que essa extinção representou foram dos níveis de exclusão desses alunos, o qual ainda não foi possível mensurar, visto que ainda não foi possível analisar em dados o retrocesso que essas ações representaram para o Brasil.

A SECADI surgiu como um movimento político e teórico a favor das lutas pelas políticas inclusivas. Criada em 2004, era denominada SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade -, a qual passou a ser SECADI, pelo acréscimo do termo inclusão. Entre sua criação e o ano de 2015, a secretaria publicou 153 documentos no formato de revistas e livros. “Em toda a produção da Secadi e principalmente nos documentos sobre gênero e sexualidade é muito presente as expressões identidade e diversidade” (Schuchter; Carvalho, 2017, p. 1 – 7). A SECADI foi criada para contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, promovendo a educação inclusiva e os direitos humanos. Todavia, foi extinto em 2019 pelo governo Bolsonaro, o qual significou um dos primeiros atos da implementação da política neoliberal de seu governo. Extinguir a SECADI significou menos políticas públicas sociais para a sociedade brasileira, mas também uma forma de destruir o combate a reprodução social. Felizmente, com a entrada do Governo Lula em 2023, a SECADI retorna com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham acesso equânime à educação. A recriação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão) representa o compromisso com o direito à educação.

Ainda em 2004, ocorreu a substituição da PLANFOR pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ). O PNQ foi criado pautado nas diretrizes do Plano Plurianual – PPA 2004/2007. “Foi organizado seguindo principalmente três aspectos principais: a inclusão social e redução das desigualdades sociais; o crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, de forma ambientalmente sustentável e reduzindo as desigualdades regionais; a promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia” (COUTINHO, 2015, p. 77).

Uma Política Pública de Qualificação, que venha a se afirmar como um fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, com geração de trabalho e distribuição de renda, deve nortear-se por uma concepção de qualificação entendida como uma construção social, de maneira a fazer um contraponto àquelas que se fundamentam na aquisição de conhecimentos como processos estritamente individuais e como uma derivação das exigências dos postos de trabalho (Brasil, 2003, p.23).

A Educação de Jovens e Adultos, desta forma, passa a ter amplo suporte legal, o que fornece autonomia aos sistemas de ensino para se ajustarem e se adequarem às especificidades locais. Além disso, a Constituição de 1988, em seu artigo 214, inciso I, reforça a criação do PNE (Plano Nacional de Educação), com prioridade para a erradicação do analfabetismo.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1990).

Nessa lógica, a Educação de Jovens e Adultos foi ampliando seu espaço legal, garantindo sua aplicabilidade para o cumprimento de sua finalidade educativa e social, bem como corrobora com a construção do cidadão crítico que atua na sociedade fazendo seu papel de transformador social. Esse processo traz para a modalidade EJA diversas propostas que visam garantir o direito a todos os cidadãos o acesso a um ensino de qualidade e a permanência nele.

Como estratégia de planejamento do Governo Federal para a educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu diretrizes e metas para o período de 2014 a 2024. Além disso, o PNE tem impacto direto de médio e longo prazo em todos os níveis de educação, desde a educação infantil até a pós-graduação. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, o PNE traz as seguintes metas para a modalidade:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

A partir das metas relacionadas a EJA presentes no PNE, primeiramente, é necessário identificar a quantidade de adolescentes e jovens que finalizam com êxito a escolaridade obrigatória. A meta 3 traz a necessidade de universalizar o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, além de aumentar a taxa de matrículas em 85%. Isso faz com que o desafio da escola se torne ainda maior, pois necessitará de estratégias para fazer com que esses alunos permaneçam na escola até a conclusão de seus estudos. Todavia, segundo Machado e Alves (2017, p. 146), “um desafio ainda muito longe de ser vencido no Brasil, que ainda possui altas taxas de reprovação, evasão e repetência, o que leva os adolescentes a desistirem e abandonarem a escola”.

Para a análise da meta 3, necessitamos observar os dados que o Censo Escolar apresenta no decorrer da vigência do PNE. No que diz respeito as matrículas iniciais nas modalidades de Nível Médio e de Jovens e Adultos, obtemos os seguintes dados:

Quadro 3 – Matrículas Iniciais (Brasil)

MATRÍCULAS INICIAIS (BRASIL)					
ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		MÉDIO	EJA PRESENCIAL	
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		FUNDAMENTAL	MÉDIO
2014	12.697.369	10.749.421	7.031.624	2.036.084	949.220
2015	12.415.667	10.340.497	6.811.005	1.869.426	923.332
2016	12.237.227	10.182.762	6.878.762	1.807.784	1.004.155
2017	12.108.151	9.948.364	6.682.427	1.882.601	1.046.357
2018	11.891.471	9.869.360	6.462.124	1.822.818	1.055.347
2019	11.688.559	9.724.832	6.192.819	1.664.610	960.852
2020	11.535.554	9.715.010	6.256.296	1.495.623	933.578
2021	11.495.828	9.766.448	6.446.002	1.486.870	898.577
2022	11.351.992	9.607.854	6.319.373	1.446.838	740.574

Fonte: Dados organizados pela autora a partir de Brasil, 2023.

Considerando a quantidade de matrículas apresentado pelo Censo Escolar, somente na transição do ensino fundamental anos finais para o ensino médio, estima-se uma perda de aproximadamente 30% de matrículas, ou seja, são alunos que não dão sucessão a etapa de nível médio de ensino. Ao considerarmos o início de vigência do PNE que ocorreu em 2014 e no ano de 2022 que foi realizado o último Censo Escolar, a quantidade de matrículas, tanto no ensino médio diurno, quanto no ensino médio na modalidade EJA, obteve uma perda considerável. Esses dados indicam uma realidade educacional a qual milhões de adolescentes, jovens e adultos não finalizam seus estudos, seja interrompendo-o no ensino fundamental ou no médio. Quando observamos a quantidade de matrículas na EJA é possível afirmar que, esses jovens não retornam à escola para concluir essa etapa de educação básica, isso sem contar os milhões de jovens que evadem mesmo após se matricularem.

Retomando a meta 3 que tem como objetivo universalizar o atendimento aos jovens entre 15 e 17 anos, bem como, aumentar as taxas de matrículas do ensino médio em 85%, fica visível a partir dos dados do Censo Escolar que, mesmo que exista a universalização do atendimento a essa faixa etária, as taxas de matrículas não aumentaram, pelo contrário, vem caindo ano após ano de forma considerável, o que nos faz pensar, será que essa meta será atingida, visto que, restam apenas dois anos de vigência desse PNE. Com a Pandemia da COVID-19 e a omissão política do Governo Bolsonaro quanto a educação, essas metas ficam mais distantes de serem atingidas.

As condições precárias de vida desse público mais pobre, a falta de adequação dos currículos e as dificuldades das escolas para lidarem com a identidade dos agentes que a frequentam, fazem com que esses adolescentes e jovens recorram a EJA com idade cada vez mais baixa. Mayer (s.d. *apud* Machado; Alves, 2017) considera que “para muitos adolescentes a EJA também apresenta um atrativo ao possibilitar “a oportunidade para ‘acelerar’ seus estudos”. Assim, os adolescentes estão cada vez mais presentes nas escolas de EJA, e a grande maioria advindos de um processo de escolarização disciplinar, fragmentado, com altos índices de evasão e retenção no ensino fundamental”. Desta maneira, é possível observar que essa realidade mais do que presente no nosso país, se repete ano após ano, negligenciando direitos, aumentando a reprodução das desigualdades sociais, logo que, os alunos que evadem, em sua grande maioria, são pobres.

(...) a condição marginal em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos, seja no interior da escola, rotulada como o turno da evasão, seja no interior das secretarias de educação, pelo descompromisso que tem se evidenciado com relação a esta modalidade de ensino. As reclamações dos alunos revelam um sentimento de abandono e reforçam o que já vem sendo dito por pesquisadores que analisam projetos exitosos em EJA: não se trata apenas de interesse e boa vontade de alunos e professores, mas é necessário um projeto político-pedagógico construído conjuntamente, para dar início à reconstrução da escola noturna (Haddad, 2002, p. 53-54).

Nas estratégias 3.7, 3.11, 3.12, Machado e Alves (2017, p. 148-149) ressaltam que as mesmas “retomam a necessidade de um atendimento mais voltado as características do público adolescente e jovem, que ultrapasse a questão curricular e proponha novos formatos de organização escolar, considerando a educação profissional, a oferta noturna e os que vivem em condições de itinerância”:

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

[...]

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos alunos;

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante; (Brasil, 2014).

É possível afirmar que, a educação profissional entra como forma tecnocrática, logo que visa atender as demandas do mercado de trabalho. Além disso, as três estratégias estão ligadas ao acesso desse jovem para o ensino técnico, com fim de dominação, visto que, esse aluno sairá da escola já qualificado para o mercado de trabalho sem nenhum questionamento ou criticidade. Bourdieu, em seu livro “A reprodução”, explana que:

Todos esses indicadores repousam sobre uma definição implícita da “produtividade” do sistema escolar que referindo-se exclusivamente à sua “racionalidade formal e externa”, reduz o sistema de suas funções a uma dentre elas, ela mesma submetida a uma abstração redutora: a medida tecnocrática do rendimento escolar supõe o modelo empobrecido de um sistema que, sem conhecer outros fins exceto aqueles que retivesse do sistema econômico, corresponderia ao máximo, em quantidade e em qualidade, e ao menor custo, à demanda técnica de educação, isto é, às necessidades do mercado de trabalho (Bourdieu, 1992, p. 192).

Sobre a meta 8, o seu objetivo é: elevar a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano para as populações do campo e da região de menor escolaridade no País. A partir da mesma tabela usada anteriormente, observando a quantidade de matrículas que diminuíram de ano após ano, é estimar que mais de 30 milhões de jovens e adultos conseguissem retomar os estudos e finalizasse o mesmo com exatidão. Na medida em que os anos passam e a população aumenta, a quantidade de matrículas diminui, situação difícil de definir logicamente, uma vez que ainda há um grande contingente populacional que não concluiu a Educação Básica (IBGE, 2022). De acordo com Machado e Alves (2017, p. 148), “quando esse dado se refere às populações do campo, às regiões de menor escolaridade e com população mais pobre e negra, esses dados tornam-se ainda mais gritantes, o que exigirá dos

governos estaduais estratégias muito bem planejadas para que esses números não se repitam na mesma proporção”.

Para além das divergências que já estão evidentes na meta 8, um fator mais preocupante ainda são as estratégias contraditórias que estão presentes nela. Primeiramente a estratégia 8.1, que retoma o atendimento de jovens de 18 a 29 anos por programas de correção de fluxo, algo que já não cabe mais a EJA, logo que não contribui em nada na consolidação da modalidade como política pública de estado.

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados; (Brasil, 2014)

Essa estratégia reforça a ideia de que a EJA é um atendimento provisório, sem considerar a quantidade de agentes do país que não finalizaram a educação básica. Já na estratégia 8.3 traz a questão das certificações e a possibilidade de conclusão do ensino fundamental através de exames de certificação. Todavia, mesmo que os exames de certificação sejam uma alternativa para finalização do ensino fundamental ou médio, cabe ressaltar que, a política educacional deve priorizar o acesso dos trabalhadores a uma educação de qualidade. Lembrando que, os exames de certificação nacionais como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), surgiram como uma forma de balizar a qualidade da educação a partir dos estudos dos seus resultados, porém não é sabido, de fato, como ambos podem ser utilizados para a melhoria de oferta da EJA. De acordo com Machado e Alves (2017, p. 149), “os dados divulgados pelo INEP tem demonstrado é que na medida em que cresce a procura pelos exames, decresce a matrícula na EJA presencial”.

A meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Porém, de acordo com os dados do IBGE para verificação da meta:

Figura 1 – Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo

Tabela 1187 - Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo	
Brasil	
Variável - Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)	
Sexo - Total	
Ano	
2014	91,7
2015	92,0
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.	

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015.

O primeiro objetivo era aumentar a taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais até 2015. A partir dos dados do IBGE, isso já não foi possível.

Figura 2 – Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por sexo e grupo de idade

Tabela 7111 - Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por sexo e grupo de idade				
Variável - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas (Mil pessoas)				
Brasil				
Grupo de idade - 15 anos ou mais				
Sexo - Total				
Ano				
2016	2017	2018	2019	2022
10.690	10.495	10.265	10.054	9.560
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre				

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2022.

A segunda parte da meta era erradicar o analfabetismo e, diminuir em 50% o analfabetismo funcional. Através dos dados do IBGE, novamente conseguimos

verificar que isso também não foi possível, logo que, em 2022 ainda existiam mais de 9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas. Portanto, a meta 9 não pode ser alcançada e chegamos novamente ao mesmo questionamento, será que ela poderá ser alcançada nos próximos dois anos que restam de vigência do PNE?

Por fim a meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Machado e Alves (2017, p. 156) cita que “a tentativa de implantar a educação profissional no nível médio, propugnada pela Lei 5.692/71, fracassou, em especial, pela falta de condição de infraestrutura das escolas, de laboratório e equipamentos, e capacitação de professores das redes estaduais”. Isso só poderia se tornar viável se, a rede estadual garantisse condições infraestruturais e pudesse realizar a contratação de professores capacitados para atender ao ensino profissional mediante os currículos escolares.

Para além das questões estruturais e profissionais, pensando no agente que irá frequentar essa educação profissional integrada à educação básica, é também essencial analisar como as particularidades dessa população será enxergada, logo que esses agentes precisarão se adaptar e adequar a um novo ambiente que já não é muito atrativo. Desta maneira, a estratégia 10.6 e 10.8, vem para corroborar com a ideia de adaptação desse agente:

10.6: estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.8: produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas; (Brasil, 2014).

Em contrapartida, compreendendo a EJA como modalidade necessária para garantia do acesso à educação para os mais pobres, marginalizados e que não puderam concluir seu ensino enquanto criança ou adolescente, a estratégia 10.9 propõe:

[...] institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a

aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (Brasil, 2014).

Apesar das metas não conseguirem alcançar o sucesso desejado, a avaliação das políticas educacionais se torna importante pelo fato de mostrar a realidade presente em nosso país. Portanto, a necessidade de ações e assistência social e financeira para esses agentes se torna uma ferramenta de auxílio e apoio para que esses números não continuem aumentando, logo que a evasão e o abandono da escola continuam sendo um dado importante e exorbitante. A escola precisa se reinventar para atender esses jovens e adultos excluídos que estão em condições de vulnerabilidade, agentes que recorrem a escolarização e a escola como um espaço público humanizador.

É evidente que há a preocupação por parte do Estado no que diz respeito a alfabetização desse público, jovens e adultos. Fica claro que os pontos mais abordados são a alfabetização, a garantia de acesso e a superação das desigualdades; contudo, isso realmente acontece? Ou apenas na legislação? As políticas públicas existentes no decorrer de toda a história, são formuladas e reformuladas a partir de determinadas ideologias, independentemente de serem de ordem estatal, a escola não só pública, se torna privada a partir do momento que está sob o poder do Estado e, daqueles que detêm os meios de produção, a burguesia. Referente a isso, Sanfelice (2005, p.91) diz que “o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa”. Ou seja, é a partir dos interesses dos detentores do poder, seja estatal ou burguesia, que essas Políticas Públicas são implementadas.

Quando as Políticas Públicas estão entrelaçadas aos órgãos estatais, as mesmas ficam dependentes de seus interesses, logo, as classes menos favorecidas que dependem da educação pública proposta pelo Estado, são dominadas, mantendo-se onde a burguesia deseja. É indiscutível a importância do Estado na universalização da escola pública; mas, essas escolas públicas estão atendendo aos interesses das classes populares? Se a escola pública é algo para ser construído, as políticas públicas devem ser repensadas, pois através do diálogo que ocorre a percepção da necessidade de implantar políticas que visam diminuir os problemas sociais. Uma política pública deve ter como base um projeto social a ser desenvolvido;

ou seja, não basta criar, deve estar atrelada com outras políticas que sustentem a permanência das mesmas, fortalecendo ações que garantam o desenvolvimento social e minimizem as desigualdades sociais.

Com a mercantilização da educação, tornar o agente mais produtivo sobressai a ideia dos problemas sociais existentes, conseqüentemente, resolver as desigualdades sociais não se torna interessante quando comparados ao objetivo final: a dominação. Nesse cenário, a EJA aparece sucateada e com menos investimentos do que todos os tempos, “se observa no esquecimento do Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)” (SORIANO; FARIAS; FERNANDES, 2023, p. 9). Nesse contexto, surge a Resolução MEC/CNE/CEB nº 01/2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA. Nessas Diretrizes fica claro a atuação dos aparelhos privados em relação a educação de Jovens e Adultos, “articulados para camuflar, distorcer e até suprimir as reivindicações populares de maneira a fazer prevalecer os interesses empresariais como se interesse público fossem” (Soriano; Farias; Fernandes 2023, p. 10).

Com essa reformulação da EJA e a forte presença do empresariado na nova diretriz, Lamarão (2021, p. 24 apud SORIANO; FARIAS; FERNANDES, 2023, p. 11) cita que:

Estas políticas educacionais não são mera carta de intenções, desprovidas de conteúdo de classes e, portanto, síntese da vontade coletiva. Nem se dão em uma sociedade abstrata, em uma escola abstrata, mas sim no Brasil, marcado por uma formação social específica que denominaremos de capitalismo dependente, seguindo os passos de Florestan Fernandes, onde a escola (ou a ausência de) cumpre papel determinante na reafirmação da autocracia burguesa e na nossa heteronomia cultural (Lamarão, 2021, p. 24 apud Soriano; Farias; Fernandes, 2023, p. 11).

As políticas educacionais servem como estratégias de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, logo que, atendem aos interesses burgueses. Nessa nova Resolução MEC/CNE/CEB nº 1 (2021), o art. 1º traz alguns aspectos que são necessários serem discutidos.

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:

I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);

III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;

IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;

V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD); VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e

VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado.

No inciso I diz sobre o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contudo, a EJA só é mencionada na introdução do documento, afastando assim o reconhecimento dos agentes da EJA, ignorando qualquer particularidade dos mesmos e, de qualquer maneira, aplicando currículos dissociados ao desenvolvimento desses jovens adultos. Já no inciso II, o alinhamento seria com o PNA (Plano Nacional de Alfabetização), este que propõe um método de alfabetização de criança também para jovens e adultos, o que nos faz pensar na desvalorização desses agentes atuantes na EJA, resumindo a aprendizagem a partir de estratégias ineficientes para o público e que não promove a emancipação dos mesmos. Essa oferta de educação emancipadora é inexistente, levando mais uma vez aos interesses burgueses.

Nos incisos III, IV, V e VII, fica evidente os interesses burgueses em relação ao baixo conhecimento científico e tecnológico da EJA, logo que, resumem a modalidade a uma simples certificação de ensino fundamental e médio, visto que, o interesse é somente nessa certificação, pois disponibiliza o ensino de jovens e adultos na forma de EaD e na flexibilização da oferta, invalidando qualquer apropriação dos conhecimentos referentes a essas etapas de ensino.

Não à toa, desde 2018, o governo federal tem direcionado ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) recursos consideravelmente superiores aos destinados à EJA escolar, havendo um crescimento exponencial no número de inscritos de 366 mil, em 2012, para 2,9 milhões em 2019, o que demonstra que “[...] o governo federal apostou muito mais na via da oferta dos exames como política pública para a EJA do que na indução da ampliação da oferta de cursos pelos estados e municípios” (CENPEC, 2022, p. 23 apud Soriano; Farias; Fernandes, 2023, p. 13).

A Resolução MEC/CNE/CEB nº1/2021 ainda impulsionam a certificação através de exames supletivos, a flexibilização do tempo de cumprimento da carga horária, dispensa de registro de frequência, a oferta em EaD, todos esses fatores que levam a precarização da modalidade, barateando para o Estado a oferta de uma educação que realmente contemple as especificidades desses jovens e adultos. Desta maneira, a educação na EJA se torna superficial, e novamente levando a uma mera certificação. Cabe ressaltar que, toda essa degradação promovida na EJA por essas Diretrizes Operacionais da EJA, são estratégias discursivas mascaradas a partir de falas como “inclusão”, “acesso e oferta”, “permanência e continuidade”, mas que no fim só são ferramentas utilizadas como forma de dominação e garantia dos interesses das classes dominantes. Transformar a educação em mercadoria é uma forma de instrumento para atingir os objetivos econômicos e transformar esses agentes em massa trabalhadora.

A Educação de Jovens e Adultos não deve ser considerada somente uma modalidade de ensino, mas também uma política pública de caráter social, garantindo o acesso e permanência dos direitos sociais da população, para que, através do seu trabalho possa transformar sua realidade. Sendo assim, o objetivo é uma transformação social mais ampla, no qual o agente se humaniza e promove a transformação do meio social ao qual pertence. Muitas vezes, a ausência do governo em cumprir com investimentos, promessas e atenção, faz com que essa etapa de ensino seja mais sucateada ainda. Quando falamos sobre Políticas Públicas na Educação, falamos sobre a escola para todos, esta que forneça uma educação de qualidade, que elimine o déficit de aprendizagem dos alunos e, principalmente na modalidade EJA, consiga ofertar um ensino que o agente possa conciliar o trabalho com as atividades escolares. É a partir daí que se pode iniciar o combate à evasão escolar, fazendo com que esse jovem seja recebido em um ambiente acolhedor, integrativo e que reconheça o real papel da escola.

As políticas públicas para essa modalidade foram construídas com base nas campanhas de alfabetização e projetos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) reconhecem que a exclusão social é significativa no Brasil por conta da defasagem educacional. Portanto, refletir sobre esse público de ensino é essencial, buscando aproximar os princípios da escola popular e democrática com

aqueles que a frequentam. É necessário reconhecer que jovens e adultos vivem seu tempo educacional de direito, logo que não tiveram a possibilidade de conclusão e não foi plenamente legitimado pela sociedade e pelo poder público. São evidentes as fragilidades que a modalidade enfrenta. Rummert e Ventura (2007, p. 41) relatam que:

O caráter utilitarista e empobrecido da concepção de educação proposta para os jovens e adultos brasileiros está amplamente coerente com a opção de sermos uma economia inserida no mercado mundial de forma associada e subordinada às nações centrais, posição que nos coloca predominantemente ligados às atividades econômicas neuromusculares, as quais necessitam de pouco investimento em educação. Trata-se de uma concepção de Educação para Jovens e Adultos trabalhadores restrita às necessidades do modelo societário do capital, que nos coloca, predominantemente, como consumidores e não como produtores de tecnologia.

A EJA necessita de um trabalho pedagógico específico, precisa-se considerar a flexibilidade do currículo, o tempo e os horários de trabalho dos estudantes e os professores que atuam na modalidade precisam estar preparados para enfrentar os desafios que irão encontrar, garantindo a concretização das funções da EJA. Evidentemente, as Políticas Públicas são medidas criadas pelos governos para garantir direitos a população. Elas têm como objetivo assegurar aos cidadãos acesso aos direitos garantidos por lei. São uma forma de diminuir as desigualdades sociais, sendo usadas como ferramenta de inclusão social. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), são diretrizes e ações governamentais voltadas para a garantia do acesso, permanência e qualidade da educação para aqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade adequada. Na EJA, o objetivo principal é oferecer oportunidades educacionais para jovens e adultos que almejam retomar ou iniciar os estudos e, conseqüentemente, levar a melhoria no mercado de trabalho e na qualidade de vida. As Políticas Públicas destinadas à modalidade devem ser desenvolvidas de forma participativa, envolvendo a todos da comunidade, educadores, estudantes e os agentes relevantes. Além disso, sempre devem ser avaliadas e revisadas, garantindo sua efetividade à realidade social.

1.2 A EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

A evasão escolar é um problema que afeta gravemente o nosso País. Em todos os níveis de ensino podemos nos deparar com esse fator que assombra nossa sociedade. Dentre os temas mais discutidos em debates e reflexões, a evasão escolar

da educação pública brasileira é, infelizmente, um dos assuntos que mais possui relevância e importância no cenário das políticas educacionais. Quando falamos em educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança durante sua caminhada sócio educacional. De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996):

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.

A educação parece não estar alcançando todos os cidadãos, tão pouco garantindo a conclusão de todos os níveis de ensino, logo que, a evasão escolar vem tomando espaço e crescendo cada dia mais. Muitos estudos têm contribuído na descoberta dos motivos que ocorrem essa evasão escolar e, como principal, estão os aspectos sociais como determinantes da evasão. Dentre eles, podemos citar a falta de estruturação familiar, as políticas públicas, desemprego, a escola e inclusive a criança. Isso isenta a escola da responsabilidade referente a esse processo de exclusão das crianças do sistema educacional.

A evasão escolar não se restringe apenas à algumas escolas, mas ocupa todo o território nacional. As questões sobre o analfabetismo e a baixa valorização dos profissionais de educação faz com que as pesquisas educacionais no cenário brasileiro se tornem mais frequentes, logo que, por ser um dos problemas que podem contribuir para o aumento do índice de analfabetos e a evasão escolar, pesquisas acerca do tema são necessárias para entender os motivos que a criança que chega à escola, mas muitas vezes nela não permanece. No Censo Escolar da Educação Básica 2022 (INEP, 2022, p. 31), diz que “o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022 chegando a 2,8 milhões em 2022”. Logo, se a taxa de matrículas da EJA diminuiu nos últimos anos, o questionamento que fica é: para onde estão indo os alunos evadidos das escolas de ensino regular? Esses agentes estão à procura da escola?

Figura 3 – Rendimento – taxas de aprovação, reprovação e abandono – Brasil – 2009-2019

Rendimento

Taxas de aprovação, reprovação e abandono – Brasil – 2009-2019 (Em %)

Ensino Fundamental - Anos Iniciais

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Aprovação	88,5	89,9	91,2	91,7	92,7	92,7	93,2	93,2	94,0	94,2	95,1
Reprovação	9,2	8,3	7,2	6,9	6,1	6,2	5,8	5,9	5,2	5,1	4,3
Abandono	2,3	1,8	1,6	1,4	1,2	1,1	1,0	0,9	0,8	0,7	0,6

Ensino Fundamental - Anos Finais

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Aprovação	81,3	82,7	83,4	84,1	85,1	84,8	85,7	85,6	87,1	88,1	89,9
Reprovação	13,4	12,6	12,4	11,8	11,3	11,7	11,1	11,4	10,1	9,5	8,2
Abandono	5,3	4,7	4,2	4,1	3,6	3,5	3,2	3,0	2,8	2,4	1,9

Ensino Médio

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Aprovação	75,9	77,2	77,4	78,7	80,1	80,3	81,7	81,5	83,1	83,4	86,1
Reprovação	12,6	12,5	13,1	12,2	11,8	12,1	11,5	11,9	10,8	10,5	9,1
Abandono	11,5	10,3	9,5	9,1	8,1	7,6	6,8	6,6	6,1	6,1	4,8

Fonte: Todos pela Educação, 2021.

É possível observar que, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, as taxas de abandono diminuíram significativamente, todavia, de acordo com os dados de Censo Escolar de 2019, o abandono escolar no ensino médio no Brasil foi cerca de 500 mil jovens evadindo da escola todos os anos antes da conclusão dos estudos. No ensino fundamental, foi mais de 200 mil alunos (Brasil, 2020). Essa realidade está presente na vida de milhões de brasileiros. Em 2022, um estudo realizado pelo Ipec para UNICEF, revelou que “2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos que ainda não haviam terminado a educação básica deixaram a escola no Brasil, representando 11% do total da amostra pesquisada” (UNICEF, 2022). Essa evasão possui consequências negativas na vida desse agente, visto que, a falta de qualificação dificulta o acesso ao mercado de trabalho e aumenta a vulnerabilidade social. Além disso, prejudica também o desenvolvimento do país já que a educação é essencial para o crescimento econômico e para reduzir as desigualdades sociais.

Os estudos que analisam os fatores para o fracasso escolar trazem duas diferentes abordagens; a primeira são os fatores externos à escola. Brandão, Baeta e Rocha (1983, p. 38) citam que,

O fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento.

Desta maneira, a família é um fator determinante no fracasso escolar dessa criança. Segundo a pesquisa da UNICEF (2022), “quem não está frequentando a escola, metade (48%) afirma que deixou de estudar “porque tinha que trabalhar fora””, além disso 30% informam sobre a dificuldade na aprendizagem: “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades” (UNICEF, 2022). Em seguida, “29% dizem que desistiram, pois, “a escola não tinha retomado atividades presenciais” e 28% afirmam que “tinham que cuidar de familiares”” (UNICEF, 2022). Além desses motivos ainda apareceram outros como, falta de transporte, gravidez, desafios por ter alguma deficiência, racismo.

As desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira fazem com que esse aumento do abandono escolar se torne ainda mais alarmante no passar dos dias. De acordo com Arroyo (1993, p. 21 *apud* Fagundes, 2016), o fracasso escolar nas classes baixas é ocasionado pelas diferenças de classe,

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (ARROYO, 1993, p. 21 *apud* FAGUNDES, 2016).

Quando olhamos mais atentamente aos cursos noturnos, conseguimos observar que a evasão escolar se dá pela necessidade do próprio sustento e o da família, levando esse agente ao esgotamento físico e mental o que ocasiona a desmotivação para estudar. A realidade dos alunos pobres é muito distante dos alunos da classe dominante, logo que, os filhos da classe dominante podem se dedicar exclusivamente aos estudos, atividades artísticas, enquanto os filhos da classe dominada tampouco têm acesso ao ensino. Isso deixa evidente que, a criança/jovem/adulto pode ser culpabilizada pelo seu próprio fracasso, o fracasso da

pobreza, da falta de esforço, da fome, do desinteresse. Culpar a criança é isentar a escola de qualquer responsabilidade quanto ao fracasso do aluno, logo que não é levado em consideração a ausência de condições básicas para a aprendizagem. Pelo simples fato de pertencer a uma classe desfavorecida, esse aluno é destinado a ser portador de desvantagens culturais ou déficits socioculturais.

Na segunda abordagem, os fatores internos à escola também são responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas. Zaia Brandão, Anna Maria Bianchini Baeta e Any Dutra Coelho da Rocha (1983), apontam que:

O fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade (Brandão, Baeta e Rocha, 1983, p. 38).

Desta maneira, ao responsabilizar a criança pelo seu fracasso é fortalecer o pensamento da doutrina liberal, legitimando a sociedade de classe e, fazendo a sociedade acreditar que o sucesso e o fracasso social de cada um são responsabilidade do próprio indivíduo e não da organização social (Queiroz, 2002). Para Bourdieu (1998 *apud* Xavier, 2019, p.32) em seus escritos “Os três estados do capital cultural (1998)”, considera que as escolas das classes trabalhadoras vêm fracassando em virtude de que a escola que temos serve de instrumento de dominação, reprodução e manutenção dos interesses da classe burguesa. Em sua concepção, a escola não leva em consideração o capital cultural de cada aluno, e que:

Os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros (Bourdieu, 1998 *apud* Xavier, 2019, p. 32).

Dentro da escola, o professor também é considerado um produtor do fracasso escolar, visto que, às expectativas negativas que este educador tem de seus alunos faz com que os alunos se comportem de acordo com o que se espera deles. Combinando isso à falta de estrutura, baixos investimentos na educação, desvalorização dos profissionais da educação, políticas educacionais ineficientes, o fracasso escolar desse aluno é garantido, também por fatores internos das instituições educacionais.

Discutir a questão do fracasso escolar vai além de apontar erros e seus responsáveis. Charlot (2000, p. 14) lembra que:

Sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania (Charlot, 2000, p. 14).

Charlot (2000) acredita que não existe fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos com dificuldades de aprender, se retraem e se fecham para o campo educacional. Responsabilizando-os sobre seu próprio fracasso, só faz com que esses agentes abandonem a escola e se afastem de qualquer tipo de ensino. Na maioria das vezes, esses jovens e adultos evadem da escola para ingressarem no mercado de trabalho, isso é um fator determinante no que diz respeito a forma estrutural que estamos organizados, logo que é na classe menos favorecida que encontramos os alunos que abandonaram os estudos. Bourdieu (1996), argumenta que a estrutura e o funcionamento do sistema educacional perpetuam as desigualdades sociais existentes. As instituições educacionais valorizam o conhecimento e as habilidades associadas às classes privilegiadas, levando, desta maneira, a exclusão dos alunos oriundos das classes baixas.

Quando falamos sobre evasão e o campo educacional, falamos sobre a falta de equidade, de possibilidades, de projetos, que possam possibilitar o acesso e a permanência nas escolas desses alunos menos favorecidos economicamente. Fica evidente a importância que o Capital cultural tem na educação, pois são essas competências consideradas legítimas que fazem a instituição escolar se tornar uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais. As crianças que não obtêm acesso a formas de capital cultural, possuem menos chances de saírem bem no sistema educacional, enfrentando dificuldades, sendo marginalizadas e desvalorizadas, ocasionando assim ao abandono da escola. Consequentemente, os alunos que evadem precisarão recorrer a modalidade EJA para conclusão no futuro acabam se deparando com uma realidade um pouco pior do que no ensino regular.

Bourdieu (1996) considera que as instituições escolares criam barreiras para os alunos de origens sociais menos favorecidas por meio de práticas discriminatórias, currículos descontextualizados e avaliações que não consideram as experiências e conhecimentos dos alunos. Todos esses fatores podem levar à exclusão e à evasão escolar, já que os alunos se sentem desmotivados, desvalorizados e alienados em

relação ao ambiente educacional. Por essa razão, Bourdieu (1996) destaca a importância de reconhecer e valorizar diferentes formas de capital cultural, bem como a necessidade de reformas no sistema educacional, reduzindo as desigualdades e garantindo oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de sua origem social.

Combater a evasão escolar é, pensar em políticas públicas eficazes, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes na escola, ofertar melhorias de ensino, criar programas de apoio financeiro para as famílias mais pobres. É fundamental que as escolas e os educadores possuam mais atenção às necessidades dos estudantes, oferecendo um ambiente acolhedor, motivador, estimulando o interesse a participação dos alunos.

1.3 A EJA E A EVASÃO ESCOLAR EM PONTA GROSSA, PARANÁ: UMA REALIDADE PRESENTE

No Município de Ponta Grossa, a Educação de Jovens e Adultos é recente, aconteceu quando a Secretaria de Educação passou a fazer parte do MOBRAL, na década de 1980, a partir de atividades de alfabetização seguindo as orientações do Governo Federal até o ano de 2004. A Secretaria de Educação de Ponta Grossa firmou várias parcerias com o Governo Federal e Estadual, visando proporcionar a escolarização para aqueles jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade própria. É necessário destacar que a EJA em Ponta Grossa, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, iniciou suas atividades em 1994, através de parceria com a Secretaria de Educação do Estado. A proposta curricular era indicada pelo Estado, através do Conselho Estadual de Educação (CEE), pertencendo a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa se responsabilizar pelo espaço físico, materiais de consumo e a contratação de professores. Essa parceria era denominada PEJA – Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos – e foi um projeto iniciado no ano 2000 (Santos, 2008, p. 69-70).

No ano de 2001, 28 escolas do município realizaram atendimento a 681 alunos. Nessas escolas, atuavam professores contratados para trabalhar no ensino regular que poderiam estender suas atividades na educação dos jovens e adultos no período noturno, desta maneira, aumentariam a carga horária de trabalho e

consequentemente o seu salário. Contudo, pela falta de experiência e formação adequada, esse atendimento a modalidade EJA contribuiria na baixa qualidade de ensino, logo que não existia um quadro próprio e especializado para trabalhar com aquele público. Como o objetivo era preparar os alunos para a realização do Exame de Equivalência, efetuado pelo CES, possibilitando a certificação de conclusão da primeira etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), o ensino só precisaria atuar como um “treino” para a realização do exame, ou seja, a preocupação não era ensino, mas sim a diminuição das taxas de analfabetismo no país (Santos, 2008, p. 70).

No Governo Péricles de Mello, entre 2001 e 2004, foi lançado um programa denominado “Viva Escolarização”, que tinha como meta garantir o acesso e permanência a todos, independentemente de sua idade, para que desta forma a modalidade criasse uma identidade, o que levaria a um comprometimento maior com a educação de jovens e adultos e, consequentemente, ganhasse mais espaço. A Secretaria de Educação também conservava os convênios na área da educação de jovens e adultos com instituições não governamentais, ONGs e empresas, visto que a preocupação era a relação da educação desses jovens e adultos com o alto índice de analfabetismo existente na cidade. Desta maneira, buscavam proporcionar oportunidades de acesso à escola, utilizando como ferramenta para o desenvolvimento social e pessoal, visto que se era necessário a inserção desses agentes no mercado de trabalho. A partir disso, acreditava-se que com esse acesso e permanência no ensino e no saber escolar os alunos iriam ter uma melhoria na qualidade de vida (Santos, 2008, p. 71).

Com essa preocupação em relação as necessidades reais dos alunos, nasceu o MOVA-PG, que tinha como objetivo reduzir a demanda existente de adultos não alfabetizados ampliando o atendimento da Educação de Jovens e Adultos. A metodologia de trabalho proporcionava a valorização da experiência de vida do aluno, fazendo com que os mesmos pudessem ter uma maior participação na sociedade e vissem a educação como meio de luta e superação das injustiças sociais. O MOVA-PG era pautado nos ideais de Paulo Freire, mobilizando os segmentos sociais locais juntamente com o poder público na inclusão do processo escolar para aqueles denominados “excluídos”. O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, posteriormente, foi difundido em outras cidades do Brasil, incluindo Ponta Grossa (Santos, 2008).

De acordo com Galvão e Soares (*apud* Albuquerque, 2006, p. 48), no que se refere ao Movimento:

Os MOVAs (Movimento de Alfabetização) se multiplicaram como uma marca das administrações ditas populares, tendo o ideário da educação popular como o princípio da sua atuação: o “olhar diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização; a elaboração das propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos; a consideração dos sujeitos como co-participes do processo de formação. Portanto, é característica do MOVA, como gestor de uma política pública de alfabetização e ao pressupor a associação entre educação e cultura como base dessa política, o vínculo Estado -sociedade.

No ano de 2002, a parceria entre Estado e Município passou a se chamar Programa de Escolarização de Jovens e Adultos (PEJA). O MOVA-PG continuava em atividade, destinando ações pedagógicas relacionadas a alfabetização desses jovens e adultos analfabetos. Para essas ações, o Movimento contava com a participação de voluntários da comunidade que, quase sempre eram acadêmicos da UEPG, realizando atividades pautadas na concepção freiriana de educação. Além disso, a Coordenação de Jovens e Adultos continuava realizando discussões em torno da EJA nos municípios do Paraná com o objetivo de fazer com que a modalidade se construísse com uma política pública consistente, obtendo investimentos e, desta maneira, garantindo a oferta e manutenção por parte do poder público (Santos, 2008). Todavia, com o passar dos anos, baixos investimentos para a modalidade, alteração de governo, projetos, a modalidade começou a ter menos procura. Logo, além da taxa de abandono escolar se tornar gritante, as taxas de analfabetismo também se tornavam um problema.

De acordo com dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - feito em 2010, Ponta Grossa possuía 311.611 habitantes, sendo que 3,69% ainda se tratavam de analfabetos, ou seja, cerca de 11,5 mil pessoas. Observe o percentual para cada faixa etária:

Figura 4 – Taxa de analfabetismo segundo faixa etária - 2010

TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETÁRIA - 2010

FAIXA ETÁRIA (anos)	TAXA (%)
De 15 ou mais	3,69
De 15 a 19	0,71
De 20 a 24	0,67
De 25 a 29	1,01
De 30 a 39	1,69
De 40 a 49	3,03
De 50 e mais	9,39

FONTE: IBGE - Censo Demográfico

NOTA: Foi considerado como analfabetas as pessoas maiores de 15 anos que declararam não serem capazes de ler e escrever um bilhete simples ou que apenas assinam o próprio nome, incluindo as que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram.

Fonte: Caderno estatístico Município de Ponta Grossa, 2019.

Em 2011, a Prefeitura de Ponta Grossa mantinha 23 escolas ofertando a Educação de Jovens e Adultos. Isso é reflexo da preocupação com as taxas de analfabetismo e abandono escolar. De acordo com a Secretária de Educação da época, Zélia Marochi, “Trabalhamos com a promoção de uma escolarização com qualidade e não com mera campanha de alfabetização. A nossa educação de jovens e adultos é consistente, profunda e densa, e para isso é necessária vontade política, competência científica, técnica e humana” (Antunes, 2011). Com o propósito de elevar a escolaridade da população ponta-grossense, a Secretaria de Educação fornecia condições de infraestrutura e investia em professores para garantir o sucesso no aprendizado (Antunes, 2011). A proposta da Secretaria de Educação de Ponta Grossa era dar a possibilidade do jovem, adulto ou idoso, optar por avaliação direta em exame supletivo ou cumprir a carga horária necessária através de aula (Antunes, 2011). Ponta Grossa passava por um período preocupante em relação ao analfabetismo, logo que, o Censo Demográfico do IBGE feito em 2010, apresentava um dado importante para o Município, mais de 11 mil ponta-grossenses ainda não sabiam ler e escrever (UEPG, 2018).

Em 2018, a chefe da coordenação da EJA, Perla Cristiane Enviy, informou que “a maior procura é de pessoas com cerca de 40 anos com o objetivo de “conseguir um emprego com carteira assinada” (UEPG, 2018). Além disso, a Coordenadora ainda

esclarece que “alguns vem para poder fazer a prova da Carteira de Motorista, outros frequentam, porque são beneficiários do INSS e há aqueles que vem para cumprir pena judicial” (UEPG, 2018). Ela ainda complementa que “geralmente essas pessoas param de estudar quando criança para poder ajudar em casa, trabalhando desde cedo” (UEPG, 2018). De acordo com a reportagem realizada pela UEPG (2018),

Quando o aluno já está apto a ler e escrever, deve passar por uma prova aplicada pela prefeitura duas vezes ao ano – uma em junho e outra em dezembro -, assim comprovar que concluiu o Fundamental I e passará a estudar no CEEBEJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) caso queira continuar os estudos.

Para realizar esta prova, não precisa estar matriculado na EJA. Chefe da coordenação da EJA expõe que dos 100 alunos realizam esta prova, cerca de 76 são aprovados. “Nos últimos 5 anos certificamos cerca de 600 pessoas”, ressalta Perla.

As classes da EJA são multisseriadas e as matrículas acontecem diariamente em todas as escolas municipais. Caso a matrícula seja feita em uma escola que não faz parte do projeto, o aluno é encaminhado para a que for mais próxima (UEPG, 2018).

No ano de 2018, o Município contava com 5 escolas para atendimento da EJA, sendo uma turma por escola. Cada turma contava com cerca de 30 alunos, totalizando 150 alunos para todo o município. Todavia, a partir do Censo Escolar, é possível verificar a quantidade de matrículas iniciais realizadas pelo Município:

Quadro 4 – Matrículas Iniciais (Ponta Grossa)

(continua)

MATRÍCULAS INICIAIS (PONTA GROSSA)	
ANO	EJA PRESENCIAL FUNDAMENTAL MUNICIPAL
	PARCIAL
2014	130
2015	164
2016	128
2017	76
2018	77
2019	83

Quadro 4 – Matrículas Iniciais (Ponta Grossa)

(conclusão)

2020	51
2021	50
2022	65

Fonte: BRASIL, 2023.

A partir desses dados apresentados no Censo Escolar, as matrículas para EJA foram diminuindo no decorrer dos anos, seguindo a tendência nacional, conforme já dito anteriormente. Ao início de vigência do PNE 2014-2024, conseguimos verificar que a meta de aumentar as matrículas para modalidade não foi alcançada com sucesso. Quando verificamos o ano de 2018, podemos ver que a quantidade de matrículas foi de 77 alunos, ou seja, não chega a 30 alunos por sala como citado pela reportagem da UEPG (2018).

Nos anos de 2022/2023, o Município reduziu a oferta de EJA para apenas 5 escolas (urbanas). Considerando as matrículas iniciais, que foram de 65 alunos, as turmas contam com aproximadamente 16 alunos. O Paraná concentra mais da metade dos analfabetos adultos da região Sul, são mais de 400 mil paranaenses com 15 anos ou mais, analfabetos (IBGE, 2020). Visando diminuir essa estatística, a Prefeitura está realizando uma mobilização para resgate desses alunos que ainda não possuem o ensino básico completo, para assim diminuir as taxas de abandono e analfabetismo. De acordo com a coordenadora da EJA, Edicleia Aparecida Alves dos Santos, “Com esta mobilização, estamos levantando a demanda dos alunos interessados em participar do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecido pela Prefeitura nas escolas municipais. A partir dela, definiremos as escolas polo onde serão abertas as turmas para estes novos alunos” (Santos, 2023). O interesse da Secretaria de Educação é fazer com que esses jovens, adultos e idosos, possam ter o conhecimento da possibilidade de retorno para a escola.

De acordo com o Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Ponta Grossa, PR – Lei Municipal nº 12213 de 23/06/2015 (Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2022), para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Estadual de Educação (PEE), foram apresentados os resultados de vinte metas que compõem o Plano Municipal de Educação do Município.

Das vinte metas apresentadas, serão elencadas apenas duas que estão diretamente relacionadas ao objeto de estudo.

- META 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A META 8 não obteve nenhum resultado apresentado, logo que, foi declarado inviável por não existir dados públicos municipais e anuais que informem os anos de estudo de todas as pessoas na faixa etária selecionada.

- META 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

A META 9 também foi considerada como inviável, logo que, foi declarado que não existem dados públicos municipais e anuais que informem a escolaridade dos indivíduos.

Desta maneira, é possível verificar que no Plano Municipal não existem dados concretos que se referem ao combate do analfabetismo e a escolarização de Jovens e Adultos, o que nos faz questionar como o Município está agindo frente a esse problema? Atualmente, com apenas 5 escolas atendendo a Educação de Jovens e Adultos, conseguimos verificar que a grande diminuição das matrículas iniciais e poucas escolas ofertando a modalidade fazem com que a EJA seja desvalorizada, mesmo que exista mobilização para o acesso dos alunos. A Educação de Jovens e Adultos precisa ser reconhecida como uma etapa de ensino, não somente como uma categoria de projetos. A EJA necessita de um trabalho pedagógico que leve em consideração as especificidades dos agentes que ali dependem, seja jovem, adulto ou idoso, fazendo com que o direito a educação desses agentes denominados “excluídos”, aconteça. É a partir dessa construção que se pode contribuir para a transformação social desse agente, buscando a cidadania a partir da transformação

do ser humano e da sociedade. Nessa perspectiva que a Educação de Jovens e Adultos precisa ser assumida, possibilitando aqueles que não puderam finalizar seus estudos no momento adequado, possa utilizar da modalidade para tal, assim como garante a própria LDB 9394/1996. É preciso garantir a EJA como modalidade da educação básica nos seus níveis fundamental e médio, para que de fato se torne uma política pública de responsabilidade do Estado.

Para discutir sobre a modalidade, se faz necessário escutar os agentes envolvidos, ou seja, os alunos que estão frequentando a Educação de Jovens e Adultos. Garantir o acesso e a permanência nas escolas de EJA vai muito além das Políticas Públicas, é preciso escutar quem vive isso na pele, é necessário conhecer suas histórias de vida, é essencial dar voz a aqueles que muitas vezes não se sentem parte da escola, aos agentes que não são enxergados, aqueles que não fazem parte da sociedade letrada que conhecem seus direitos. Ao escutá-los, é possível conhecer esses jovens e adultos, torná-los protagonistas da sua própria história, é construir uma ponte entre o passado e o presente, ressignificando suas vivências.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DE VIDA DE DUAS MULHERES DA EJA À LUZ DE PIERRE BOURDIEU: OS COADJUVANTES DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA

A Educação de Jovens e Adultos passa por grande desvalorização. No decorrer da sua existência, sempre existiram barreiras e lutas para alcançar sua legitimidade, logo que, muitas vezes pode ser vista como um projeto. Sabemos que ela atende jovens acima de 15 anos que não concluíram o ensino primário e secundário no tempo ideal previsto, bem como, em sua grande maioria, alunos de classe baixa e trabalhadores.

Mas, por que coadjuvantes? Primeiramente, coadjuvantes, de acordo com o dicionário, é um personagem secundário em filmes, novelas, peças de teatro. No dos educandos da EJA, são agentes secundários que não representam o papel principal de sua própria história no campo educacional, ou seja, não são protagonistas. E o que isso quer dizer? São agentes que usufruem do ensino de Jovens e Adultos, porém não são levados em consideração por suas subjetividades e nem são escutados. São agentes excluídos do sistema de ensino que precisam ter voz ativa quanto a sua história.

Sujeitos excluídos e reincluídos que tem vozes que contam suas histórias, falam de suas lutas e sonhos, motivam o campo da educação a almejar mais e rever conceitos. A escola, para essas pessoas, deveria ser de outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas, poderia ser reelaborada, debatida, e em conjunto, alterada para o bem comum, uma escola aberta a essas novas identidades juvenis (Amorim; Pereira; Santos, 2018, p. 127).

Escutar esse agente da EJA é, acima de tudo, conhecê-lo. Saber escutar é dar voz a quem não possui voz ativa, é dar a possibilidade de se expressar enquanto agente construtor da sua própria história, é ajudá-lo a compreender que o problema não está nele, que a educação é um direito, e por isso lutar por seus direitos é essencial para que a modalidade de jovens e adultos não continue sendo vista como algo transitório.

Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não

escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos (Carrano, 2007, p. 3).

Diante o exposto, o presente capítulo irá abordar sobre os conceitos de Bourdieu, o qual contribuirá para refletir sobre as histórias de vida das agentes participantes da pesquisa. O capítulo também discorre sobre a metodologia adotada para a realização da pesquisa, bem como contextualiza o campo de estudo e as agentes em questão.

2.1 *HABITUS*, CAMPO E OS AGENTES DA EJA

Bourdieu foi um dos intelectuais mais influentes do século XX e criticou fortemente o neoliberalismo. Retomando os ensinamentos de Durkheim, Bourdieu considera os fatos sociais uma construção para se tornarem um objeto de estudo. Na construção desse objeto é necessário preparar categorias que possam construir o mundo social fazendo referência ao sistema completo das suas inter-relações, ou seja, levar a campo conceitos sistêmicos capazes de analisar o objeto de estudo. Para Bourdieu (1992), os conceitos primários são o de *habitus* e o de campo, a estes se agregam os secundários, formando uma interação entre eles, possibilitando uma análise das relações internas do objeto social. As teorias de *habitus* e campo estão enlaçadas, se tornando uma consequência da outra. Para prosseguir com o processo investigatório de um objeto social se torna essencial compreender como estes conceitos estão postos e, como se articulam, logo que, suas ideias e conceitos têm sido usados para entender as relações sociais e culturais na sociedade incluindo diferentes campos de interação.

2.1.1 Teoria do *habitus*

Das ideias de Bourdieu, o conceito de *habitus* é o mais popular. De acordo com Bourdieu (2001), o *habitus* é um sistema de disposições, modos de sentir, fazer, pensar e agir, de acordo com alguma circunstância dada. Essas disposições são flexíveis, podendo ser fortes ou fracas. Elas são condicionáveis, como capacidade natural de adquirir capacidades não-naturais, arbitrárias (Bourdieu, 2001). A partir da interiorização das estruturas sociais, essas capacidades são adquiridas, são

internalizadas a ponto de não enxergarmos que existem. Quando falamos sobre internalizar a estrutura social, é possível verificar como isso se torna um fator determinante no público da Educação de Jovens e Adultos. Esses agentes que frequentam a EJA, em sua grande maioria de classe baixa, fazem parte de uma gama de agentes que abandonaram os estudos e possuem a esperança de retornar para a escola em busca de melhor qualidade de vida. Compreendem que esse caminho é uma opção para obter melhores ofertas de emprego, se culpando, muitas vezes, por terem evadido da escola quando mais jovens, naturalizando a ideia de que, por ser pobre e sem acesso ao capital cultural exigido pelas instituições de ensino, não se esforçaram o suficiente para permanecer na escola. Isso faz parte de uma estrutura social a qual os marginalizados pela sociedade são colocados a prova das desigualdades sociais e de ensino, em um ambiente a qual deveria proporcionar acesso e permanência, porém, somente reproduz ainda mais essas desigualdades.

Esse *habitus* em que Bourdieu se debruçou, são considerados costumes corporais e mentais que nos levam a agir sem pensar e, a partir disso, sendo um processo sem consciência, se torna natural nos conduzindo a um determinado meio. Segundo Alves (2016), Bourdieu compreende que “os agentes têm uma apreensão ativa do mundo e constroem sua visão de mundo”, porém, essa construção está “submetida a coações estruturais” (Alves, 2016, p. 300). Logo, por mais que esse agente compreenda a realidade que está presente, acabam sendo engolidos pela estrutura social a qual fazem parte, como por exemplo, o campo escolar, que direciona aquele agente com baixo capital cultural a ser dominado pela cultura dos dominantes, os verdadeiros ditadores da estrutura. O *habitus* constitui a maneira de julgar e valorizar o mundo, condicionando a nossa forma de agir. Bourdieu define o *habitus* como sendo “o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (Bourdieu, 1996, p. 21-22).

O *habitus* é composto por três conceitos: primeiramente o *ethos*, que é o conjunto sistemático de disposições morais, princípios práticos. São valores que em estado prático, não são conscientes. São esses valores implícitos e interiorizados que contribuem nas atitudes frente ao capital cultural. No sistema escolar, é evidente as diferenças entre os agentes e as classes das quais são oriundos e, de acordo com

essa classe, esses agentes possuem um *ethos* existente que molda a forma de agir, pensar e se colocar dentro no espaço que está ocupando. Um agente que interage com outros agentes, age de acordo com seus valores que já estão interiorizados. Por exemplo, no campo escolar, os agentes atuantes possuem diferentes *ethos* geradores de práticas. Considerando o capital cultural que cada um já possui através da herança familiar, determinados agentes tendem a agir de maneira que, dominem aqueles que são desfavorecidos por esse capital. Esse fator que leva as desigualdades sociais e escolares, separando entre dominantes e dominados e a escola reproduz a mesma ideia, levando, desta maneira, os dominados que não obtiveram sucesso no decorrer da escolarização ao abandono e, conseqüentemente, futuros frequentadores da EJA.

O segundo conceito é o *h  xix*, que são os princípios interiorizados pelo corpo, tais como posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal que não foi dada pela natureza, mas sim adquirida no decorrer da vida.    toda a  o que se pratica com a influência das vivências que o agente adquiriu, ou seja, no determinado espaço que ocupa, traz consigo posturas interiorizadas no decorrer de sua vida. Essas aptidões corporais podem ser no âmbito do esporte, das línguas, da arte. O agente, por possuir um capital cultural vasto e ter acesso a determinadas atividades, já consegue se sobressair a aqueles sem nenhum acesso extracurricular ou de herança familiar, levando, mais uma vez, as desigualdades sociais e escolares, em que a escola, por sua vez, somente reproduz.

O terceiro conceito    o *eid  s*, que    um modo de pensar específico, uma constru  o da realidade fundada em uma crença pr  -reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de constru  o e nos objetos construídos. O *eid  s*    o aspecto mental, psiquismo, cérebro e cogni  o,    o pensar, o compreender,    entender o conhecimento e como ele está posto (Bourdieu, 2001, p. 121). O *eid  s*    a maneira de pensar especificadamente sendo impostas aos novos agentes.    o princípio de uma constru  o da realidade.

O *habitus* não    simplesmente um condicionamento, um estímulo, mas sim, um princípio da a  o. Ao mesmo tempo que    uma estrutura com disposi  es interiorizadas, também    estruturante, geradoras de práticas. Para Bourdieu, a estrutura social    como um sistema hierárquico que são interdependentes do poder material e do poder simbólico, determinando a posi  o social que cada grupo ocupa na sociedade. O poder, desta maneira,    uma ferramenta de domina  o utilizada

pelos grupos sociais que ocupam as mais altas classes. Sendo assim, quando falamos de poder dentro das escolas, falamos do poder que o capital cultural fornece a esse agente dominante que, com sua posição no grupo que ocupa, domina aqueles grupos que não oferecem nenhum capital cultural, posição ou capital econômico. Esses agentes dominantes dentro da escola podem ser, tanto alunos sob alunos, quanto direção/coordenação sob professores/funcionários. A forma que o poder se manifesta sempre leva a dominação, conseqüentemente a desigualdade social, tornando a escola um ambiente antidemocrático e reprodutor das desigualdades sociais.

Para Bourdieu, somos o produto de estruturas profundas, está em nós os princípios geradores das nossas práticas, ações e pensamentos. O *habitus*, relativamente, é autônomo, porém, é condicionado e intencionalmente calculado. Os agentes são agentes a partir do momento que atuam, que sabem, que possuem um senso prático, preferências, classificações e percepções (Bourdieu, 1996). Os agentes sociais, indivíduos e grupos, absorvem um *habitus* gerador, disposições que são adquiridas pela experiência, variando no tempo e no espaço (Bourdieu, 2004, p. 21). Durante toda a vida, do nascimento ao falecimento, absorvemos e modificamos nossos *habitus*, pensamos e agimos dentro daquela lógica do campo em que estamos inseridos e ocupando em determinado momento. É um sistema de repertórios de modos de pensar, agir, estilo de vida, herdado pelo ambiente familiar e reforçado na escola. É a articulação dos capitais cultural, econômico, social e simbólico, fazendo com que determinados grupos ocupem alta posição na estrutura social, construindo assim uma hierarquia social. É uma mediação entre sociedade e agente, ao mesmo tempo que pertence ao domínio coletivo de um grupo ou classe, também é internalizado pelos agentes que compõem essa classe, influenciando suas ações no que consideram mais adequadas em relação a sua estrutura social. Por exemplo, na escola, grupos que ocupam posições de poder tendem a dominar aqueles que estão abaixo da hierarquia social. No caso dos grupos dominantes, ou seja, aqueles com maior capital cultural e econômico, tendem a ditar as regras dentro daquele campo para favorecer a seus interesses. No caso dos alunos marginalizados e que ocupam as classes baixas a permanência nesse ambiente de disputa se torna cada vez mais difícil, o que diversas vezes leva ao abandono e, mais uma vez, nos deparamos com a EJA, a modalidade que recebe os agentes que foram excluídos de alguma maneira do sistema de ensino.

Bourdieu considera a estruturação familiar como primeira socialização, onde se forma o primeiro mundo do agente pela posição de filho (a). Nessa relação estabelecida, com condicionamentos sociais de seu meio e classe social, são incorporados a criança um conjunto com os capitais econômico, social, cultural e simbólico, formando um *habitus*, atuando como um esquema de percepção do mundo e um esquema prático, que seria o modo de agir em um campo específico como o da escola. Nessa lógica, o *habitus* gerado na estruturação familiar guia a razão prática no campo escolar. As demandas escolares que são exigidas nesse campo se tornam diferentes do *habitus* formado pelo aluno, visto que, boa parte das famílias possuem pouco capital econômico e cultural, levando esse aluno ao fracasso em seu desempenho. No fracasso do desempenho, encontramos a reprodução das desigualdades instaurada, levando a uma reprodução invisível das classes sociais por intermédio da violência simbólica (Souza, 2003).

Segundo Bourdieu (2001, p. 206 *apud* Souza, 2012) considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação”. Desta forma, as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola desenvolvendo estratégias de autorreprodução. A partir do momento que exclui o aluno que não se enquadra nos padrões impostos pela instituição, torna o processo educacional inviável, levando ao desestímulo, e, por fim, à exclusão. Desta forma, não existe inclusão dos desiguais, mas sim atribuem o fracasso a eles como falta de esforço, fracos e incapazes. Esses agentes excluídos do sistema escolar encontram como solução recorrer a Educação de Jovens e Adultos, a modalidade sucateada e com baixos investimentos, deixando aqueles que a frequentam em posição de fracassados.

Para Bourdieu (1992), a violência simbólica é vista como a forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja econômica, social ou simbólica. Através do discurso dominante, a violência simbólica se torna uma manifestação, um meio de exercício do poder simbólico. Na sociedade contemporânea, cada vez mais os pais se isentam do papel de educar seus filhos,

incumbindo esse papel a escola, se configurando está, como principal agente educacional da sociedade atual. A escola, por sua vez vem educando os cidadãos para legitimar o poder simbólico da classe dominante. Na teoria de Bourdieu (1992), a educação perde o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades, passando a ser vista como um meio de manter e legitimar os privilégios sociais.

Na perspectiva de Bourdieu (1992), a escola não seria uma instituição imparcial, neutra, mas um lugar que seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Ele questiona a neutralidade da escola, visto que a mesma cobra dos alunos valores e posturas dos grupos dominantes, esta que consideram uma cultura universal, deixando a herança familiar que os constituem como agentes fora da escola, sendo considerada não legítima. Bourdieu (1992, p. 52) ressalta que a camada dominante tem sempre a função de manter a ordem, logo, reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes. Isso faz com que seja imposto aos grupos dominados a legitimidade da cultura dominante. Isso se manifesta a partir do momento em que os dominados não se consideram pertencentes ao sistema de ensino e abandonam a escola e, recorrendo a EJA, precisam se adaptar a uma educação agilizada e com baixa qualidade de ensino.

A posição de classe da família, determina na maioria das vezes a manutenção das desigualdades: “a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social, e das relações sociais” (Bourdieu, 2011, p. 131). Os agentes de família pobre, com um *habitus* não ajustado às exigências da lógica escolar, leva ao grupo dominante, com posição de classe elevada e com mais capital cultural, a serem favorecidos por essa prática educacional, que por sua vez, possuem um *habitus* adaptado à escola. Esses, denominados *herdeiros*¹, o sucesso social é uma garantia, enquanto os desiguais ficam a miséria do fracasso escolar, favorecendo ainda mais a reprodução social a partir da violência no campo de disputa escolar. Nesse sentido, a escola aumenta as desigualdades, contribui para a reprodução social

¹ Os *herdeiros*, diz respeito ao peso da bagagem cultural na definição dos destinos escolares. Os ricos também podem passar pelo fracasso, logo que a escola de maneira geral lida com a média cognitiva dos alunos, todavia, o fator econômico não é determinante, mas sim o capital cultural daquele agente. Consequentemente, quem possui maior capital cultural não arca com o fracasso escolar tão severamente quanto os agentes oriundos de famílias pobres.

de uma estrutura totalmente desigual. Nessa lógica, a escola se torna o principal espaço da reprodução social, visto que reforça as desigualdades nesse meio que as precedem.

[...] ela reforça na criança seu sentimento de ser desse jeito por natureza. Assim, a autoridade legitimadora da escola pode redobrar as desigualdades sociais porque as classes mais desfavorecidas, muito conscientes de seu destino e muito inconsciente das vias pelas quais ele se realiza, contribuem para a sua reprodução (Bourdieu, 2014.p.97).

A instituição escolar naturaliza as desigualdades de forma inconsciente – violência simbólica – já que as pessoas enxergam como natural o fracasso escolar, bem como o talento, que mesmo sendo uma construção social do privilégio, ainda é vista como um dom natural. Segundo Souza (2011), considera essa desigualdade de classe realizada de forma invisível, uma produção da elite quando diz respeito a realidade Brasileira, visto que, é uma ação tão mascarada, a ponto de ficar escondida nas entrelinhas do sistema educacional. Para Bourdieu, na sociedade moderna onde acontece a elevada objetificação do capital, a dominação acontece de forma indireta por mecanismos mais sofisticados que se tornam difíceis de identificar, como por exemplo a educação. Como o *habitus* está incorporado e naturalizado aos integrantes da classe, os dominantes permanecem obtendo o sucesso nas instituições, bem como na sociedade, que em torno delas constituem-se os principais meios de reprodução social. Consequentemente, os dominados são levados ao fracasso escolar e social e se o *habitus* é o que rege todo esse espetáculo social, o fracasso é interpretado, tanto pelas classes dominantes quanto pelas classes dominadas, algo natural, tão natural quanto o *habitus* e tudo aquilo que o acompanha.

Como o ambiente educacional é reprodutor dessas desigualdades, o papel das instituições públicas é, conseqüentemente, corroborar com a reprodução dessas desigualdades. Sabendo que o ensino público é fornecido pelo Estado, este tem um papel essencial para que a elite consiga dominar através de suas ações. E como isso ocorre? Na concepção de Bourdieu, os juristas, a partir do capital simbólico das palavras, descrevem e constroem a realidade, moldando-a conforme lhe é favorável utilizando como ferramenta a construção de regras. “A mobilização do direito e a participação dos juristas são essenciais no processo de constituição do universal como princípio da administração e do Estado como uma ficção jurídica” (Bezerra,

2015, p.493). Quando falamos sobre o papel do Estado na modalidade de Jovens e Adultos, podemos verificar que a falta de investimentos, a diminuição de oferta, as políticas públicas ineficientes, são formas de dominação que ocorrem de maneira mascarada, isto é, tendem a acontecer para favorecer aos interesses da burguesia, utilizando desse meio educacional para aumentar a reprodução das desigualdades sociais.

O Estado é uma ilusão bem fundamentada, que existe porque se acredita que ele existe. Uma realidade ilusória, mas validada coletivamente em consenso (Bourdieu, 2016). Mesmo que esse Estado seja uma ilusão, por trás dele existe os verdadeiros ditadores de regras, estes que constroem maneiras e estratégias de dominação, utilizando de ferramentas que são denominadas iniciativas públicas para realizar a reprodução das desigualdades e, uma dessas ferramentas é a educação, a qual é o principal campo desse estudo. Compreendendo a educação como ferramenta de dominação e reprodução das desigualdades, classificamos ela como um campo social, ou seja, o campo educacional.

2.1.2 Teoria dos Campos Sociais

A partir das análises fundamentadas do sociólogo Pierre Bourdieu, um campo social é formado por agentes que se relacionam a partir de diferentes hierarquias de poder. O *habitus* é referido a um campo que, nas relações estruturais, molda as ações e as instituições, bem como as ações dos atores que estruturam as relações. O social é composto por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas. Bourdieu (1987) denomina microcosmo como espaços sociais que possuem certa autonomia, leis e regras específicas, sendo esse microcosmo influenciado pelo macrocosmo, um campo mais amplo. Esse campo é uma estrutura em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (Thiry-Cherques, 2006, p. 35).

Os campos não são estruturas fixas, mas sim, produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam (Bourdieu, 2001, p. 129 *apud* Thiry-Cherques, 2006). O que faz com que exista um campo são os interesses, os investimentos econômicos e psicológicos que ele exige dos agentes dotados de um *habitus*. O que compõe o campo é a ação desses agentes e dos grupos ao qual

pertencem, que são constituídos e constituintes das relações de poder no qual investem dinheiro, tempo e trabalho, tendo como retorno a economia particular de cada campo. Desta forma, os campos criam processos de diferenciação social, tendo seu próprio objeto e forma de vida, seja no campo artístico, educacional, político, etc. São microcosmos sociais, com valores, objetos e interesses específicos (Bourdieu, 1987 *apud* Thiry-Cherques, 2006).

Bourdieu desenvolveu a teoria dos campos sociais como uma maneira de analisar como ocorre as interações dos agentes em diferentes espaços sociais. De acordo com Bourdieu, o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo. O *habitus* é a internalização da estrutura social, já o campo, é a exteriorização do *habitus*. De acordo com Thiry-Cherques, quando cita Bourdieu, o campo é

Como espaço relacional, a estrutura do campo designa uma exterioridade (o que não é o campo), e uma interioridade mútua: os agentes e instituições que existem e subsistem pela diferença, isto é, como ocupantes de posições relativas na estrutura. A nossa posição em um campo determina a forma como consumimos não só as coisas, mas também o ensino, a política, as artes. Determina, igualmente, a forma como as produzimos e acumulamos. O campo é um espaço de relações objetivas entre indivíduos, coletividades ou instituições, que competem pela dominação de um cabedal específico. A posição é a face objetiva do campo que se articula com a face subjetiva, a disposição. A posição é causa e resultado do *habitus* do campo. Conformam e indica o *habitus* da classe e da subclasse em que se posiciona o agente (Thiry-Cherques, 2006, p. 36).

O campo é o espaço estruturado de acordo com as posições que os agentes possuem. Essa posição está organizada como um estruturalismo geral, não levando em consideração as características dos agentes ocupantes. De acordo com Bourdieu (1984 *apud* Thiry-Cherques, 2006, p. 37), as posições na estrutura do campo são determinadas pelos seus ocupantes e correspondem a um estado não-permanente de relações de força, ou seja, as relações de força entre os agentes que estão dentro de determinado campo fazem com que ocorra a disputa pela autoridade, o poder de ditar regras, disputar o capital. Logo, a forma que ocorre a competição dentro do campo faz com que se de origem à sua estrutura.

No campo, os agentes que dominam sempre estão em conflito com os demais agentes que fazem parte de tal estrutura, ou seja, aqueles que monopolizam o capital específico do campo, por meio da violência simbólica, em outras palavras, da autoridade, utilizam dessa ferramenta para a dominação dos demais agentes

(Bourdieu, 1984 *apud* Thiry-Cherques, 2006, p.37). Como já visto anteriormente, a violência simbólica é uma maneira de coação e dominação. A dominação é, em geral, violenta. A violência simbólica, por sua vez, ocorre com o entendimento daqueles que a sofrem, logo, das vítimas dessa violência. Está presente no discurso das autoridades, dos mestres, por exemplo, na educação, a escola é considerada uma ferramenta das desigualdades, os agentes que atuam como detentores do “poder” naquele campo, tal como é o professor, o diretor, o coordenador pedagógico, muitas vezes utilizam discursos que tem como objetivo desfavorecer aquele aluno que é considerado um fracassado dentro da escola, culpabilizando o aluno por seu fracasso sem considerar todos os fatores que o leva a isso, simplesmente utilizando do poder como maneira de coação (Thiry-Cherques, 2006, p. 37).

A dominação é feita de forma indireta, visto que não existe uma luta aberta da classe dominante contra a classe dominada, pelo contrário, são ações realizadas de forma infraconscientes, que leva a ação sem um controle consciente daquilo que está sendo feito, na qual os agentes dominantes realizam sobre todos os demais (Bourdieu, 1996, p. 52). São essas lutas que fazem com que todo campo continue se reproduzindo. Bourdieu considera o ensino um empreendimento da cultura de classes, já que, a cultura escolar é dominada pela burguesia através dos seus códigos comportamentais, linguísticos e intelectuais, levando a reprodução e manutenção do sistema que está sendo exercida naquele campo.

Bourdieu (1984) considera que os agentes e as instituições que estão na posição de dominantes, impõem essa cultura dominante, a fim de reproduzir o *habitus* e as desigualdades sociais, seja na forma de falar, de julgar, trabalhar. Para ele, a família, a escola, o meio onde se está inserido, reproduzem e legitimam essas desigualdades sociais, inconscientemente levando a esta reprodução. Logo, todo e qualquer meio de interação desses agentes, se tornam aparelhos de dominação. Segundo Bourdieu (1984 *apud* Thiry-Cherques, 2006), cada campo tem um interesse que é fundamental comum entre os agentes. Isso está relacionado a própria existência do campo como maneira de sobrevivência, todavia, continua existindo a reprodução das posições sociais.

A posição que o agente ocupa no campo é determinada pelo capital que o mesmo detém. O autor deriva o conceito de capital a partir da noção econômica, como

a riqueza material, dinheiro, bens, patrimônios, entre outros. Para além do econômico, ele também considera mais três tipos de capital:

1. **Capital cultural:** que compreende o conhecimento, habilidades, qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pela escola. Que segundo Bourdieu (1999, p. 71-79), podem ser classificadas sob três formas:
 - Estado incorporado: disposição durável do corpo, por exemplo: a forma de portar em público;
 - Estado objetivo: posse de bens culturais, por exemplo: obras de arte;
 - Estado institucionalizado: títulos acadêmicos;
2. **Capital social:** que corresponde ao conjunto de acessos sociais, tais como redes de contato, relacionamento com agentes em determinadas posições etc.
3. **Capital simbólico:** que corresponde ao conjunto de rituais de reconhecimento social, como prestígio, honra etc. Pode também ser considerado uma junção dos demais capitais: cultural, econômico e social.

A partir do volume e da qualidade do capital que o agente possui é que se determina sua posição na estrutura, por exemplo: o capital cultural é a herança, transmitida pela família e pela escola (Bourdieu, 1992). Levando em consideração um agente oriundo de uma família que não transmitiu um capital cultural rico, ou seja, pouco conhecimento, poucas habilidades, o mesmo ao fazer parte do campo escolar, se depara com uma cultura de agentes dominantes em relação ao capital cultural, visto que foi adquirido anteriormente em seu campo familiar com determinado *habitus*, logo, esse aluno desfavorecido culturalmente passa a ser um agente dominado que precisa jogar de acordo com as regras dos agentes dominantes. Uma vez no interior desse campo se dá uma dinâmica de concorrência e dominação. A distribuição de capital é desigual, o que faz com que o campo sempre esteja em conflito entre os agentes dominados e os agentes dominantes, fazendo com que o grupo dominante procure defender seus privilégios sob os demais agentes.

Para continuar a cultura de dominação e reprodução das desigualdades sociais, as estratégias iniciam a partir da conservação das formas de capital, nos investimentos com vistas à sua reprodução, na educação, na acumulação econômica,

social, cultural e simbólica. Quando Bourdieu fala sobre estratégia, ele se refere a relação infraconsciente entre um campo e um *habitus*. As estratégias podem parecer serem produto do cálculo, todavia não necessariamente são calculas e sistematizadas (Bourdieu, 2004).

O campo como espaço social, é estruturado a partir de relações geradas pela distribuição de diferentes espécies de capital, visto anteriormente. Todo campo pode ser dividido em subcampos, no qual se comportam da mesma forma que os campos. A maneira que se dá a dinâmica dos campos e dos subcampos é relacionada a partir da luta das classes sociais com o objetivo de modificar a sua estrutura mudando o princípio hierárquico (econômico, simbólico, cultural) das posições internas do campo. Por um lado, temos as classes dominantes, aquelas que impõem suas regras, hierarquizam o campo, por outro lado, temos as classes dominadas, que precisam seguir tais regras para se adequar ou ao menos tentar se adequar a estrutura do campo. Mas essa luta não é meramente política, logo que o campo político é um campo como qualquer outro, mas sim uma luta inconsciente pelo poder.

2.1.2.1 Campo do Poder

O campo do poder é uma espécie de metacampo; ele regula as lutas em todos os campos e subcampos. Para Bourdieu (1999), o poder sempre está presente nos campos. As relações de poder podem estar implícitas ou explícitas, conscientes ou inconscientes, em toda a relação humana e em todos os campos dos espaços sociais. O poder diz respeito à disputa pela autoridade, legitimidade e pelo domínio. Dentro da escola o poder possui um papel importante para os agentes que nesse campo estão inseridos. As posições hierarquicamente organizadas como, diretor, coordenador pedagógico, professor, possuem certo poder sob os alunos, o que pode levar a reprodução das desigualdades ou a equidade. Logo, dispondo desse poder, esses agentes conseguem controlar os demais e manter a estrutura social desse campo.

O campo é constituído por um sistema de força; os agentes e instituições estão em uma relação de forças para defender sua posição em uma estrutura específica. As lutas acontecem no interior de cada campo, bem como externamente em relação aos outros campos. Quando falamos sobre luta, queremos dizer as relações de poder. O campo é estruturado a partir dessas relações de poder, o que leva a oposição de

forças que são distribuídas entre os dominantes e os dominados de acordo com o capital simbólico, cultural e econômico de cada agente ou instituição. O campo do poder é então esse espaço de relação de força entre os agentes com diferentes tipos de capital, levando esses agentes a dominarem o campo. Na modalidade de Jovens e Adultos, os agentes que detêm o poder vão além daqueles agentes hierarquicamente organizados no interior da escola. Estamos falando do Estado como legitimador das desigualdades sociais, visto que, quando diminuem investimentos e acesso para aqueles que necessitam do atendimento da EJA, se colocam como detentores do poder, dominando o campo.

No interior do campo, dependendo da posição que esse agente ocupa na estrutura, ou seja, na distribuição do capital simbólico, os mesmos procuram estratégias para se legitimarem e permanecerem com o poder que estruturam o campo. Segundo Bourdieu (1996, p. 64),

Para resumir em poucas frases uma teoria complexa, eu diria que cada autor, enquanto ocupa uma posição no espaço, isto é, em um campo de forças, só existe e subsiste sob as limitações estruturadas do campo; mas ele também afirma a distância diferencial constitutiva de sua posição, seu ponto de vista, entendido como vista a partir de um ponto.

O campo, desta maneira, estabelece as formas de consagração e reconhecimento; os critérios não são impostos pelo estado ou pelo mercado, mas são constituídos a partir de dentro do campo, conferindo uma relativa autonomia. Como um espaço social, é um campo de forças objetivas impostas a todos que entram nesse campo. Do lado objetivo, refere-se as autoridades ligadas aos agentes e às instituições; do lado subjetivo, refere-se as lutas simbólicas, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social.

Desta forma, o campo do poder pode ser considerado um espaço social de agentes que competem pelo controle sobre instituições. Essas instituições podem ser partidos políticos, grupos econômicos, Estado. Bourdieu (1999) argumenta que, o capital cultural é um recurso utilizado pelos agentes para determinarem suas posições de influência, visto que, o capital cultural pode gerar a legitimação e aceitação para as posições de poder, deixando de lado aqueles que não possuem esse capital.

2.1.2.2 Campo Político

Como caracterizado anteriormente, o campo é um espaço de disputas em torno de um determinado objeto levando os agentes a disputa. Esse campo está representado por estruturas que compõem um espaço. Para Bourdieu, a partir da compreensão de Catani (2017, p. 91), o campo político é entendido como:

[...] um espaço relativamente autônomo, dependente de um universo de regras, crenças e papéis próprios. É o “lugar em que se geram – na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos – produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de “consumidores”, devem escolher”.

Quanto menor o capital político de um agente, menores serão as condições de percepção em entendimento das regras do jogo em que ali se estabelecem. O campo político é, então, um espaço de lutas, logo que, se trata de um espaço do estado burocrático envolvendo os capitais jurídico, militar, econômico, simbólico e cultural. Desta forma, o campo político acaba exercendo grande influência sobre os demais campos, possuindo um capital específico chamado de metacapital. O campo político, sendo assim, considerado de metacapital, é como um campo que rege os demais. É através dele que as estruturas burocráticas que compõe o campo político transpassam as ações que acontecem nos demais espaços sociais. O campo político é um espaço que apresenta autonomia, permeia entre as disputas internas e pelas forças externas ao campo. Essas disputas são ações realizadas pelos agentes políticos que sempre estão em busca da elevação de seu capital político e simbólico, visando zelar por sua reputação e pela autoridade política aos partidos que fazem parte, estes que são instituições que acumulam o capital (Bourdieu, 1989).

De acordo com Bourdieu (1999), o campo político é formado por agentes que possuem capital político, ou seja, recursos que fazem eles exercerem influência e controle sobre as instituições políticas. Esse capital político se expressa de diferentes formas, através dos recursos financeiros, a influência em determinados grupos de interesse, ou até mesmo em habilidades para mobilização de eleitores. Sendo assim, nesse campo, a luta entre os agentes é constante sempre em busca de legitimação e controle.

2.1.3 *Habitus* e o Campo Educacional

Pierre Bourdieu foi um dos pensadores mais influentes no que se refere à área da educação nas sociedades modernas. “Teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 16). Em sua concepção, a herança familiar e cultural, são diretamente ligadas ao desempenho escolar, logo que, numa determinada família de classe baixa onde a maioria dos ascendentes não possuem escolaridade a educação possui um baixo valor, visto que, essa herança cultural não é passada de pai para filho. O autor também estabelece a relação entre o papel da escola e a reprodução das desigualdades sociais no contexto capitalista. Bourdieu (1989), através de sua análise em torno das estruturas sociais, identifica como a participação social dos agentes baseiam-se em sua herança social, se reproduzindo constantemente em uma sociedade, a qual ele denomina como *estrutura estruturante*. Nessa *estrutura estruturante*, permanentemente, as relações estão se reestruturando a partir das ações dos seus agentes. Desta maneira, o acúmulo de bens simbólicos, como a educação, concentra-se no pensamento desses agentes levando a manifestações externalizadas por suas ações (Bourdieu, 1989).

Bourdieu (1989) pressupõe uma relação dialética entre o agente e a sociedade, uma relação entre *habitus* individual e a estrutura de um campo. É necessário retomar que, a relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e o de campo é condição para seu entendimento. “Campo” em Bourdieu é um espaço marcado pelos conflitos e pela dominação, nele se encontra o campo educacional. Segundo o pensador, cada campo teria uma certa autonomia, possuindo próprias regras de organização e de hierarquia social. Nesses espaços, os agentes atuam de acordo com o seu capital social, ou seja, as possibilidades que possuem a partir da rede de contatos em que fazem parte. A partir disso, as ações, os comportamentos, as escolhas, são produtos da relação entre um *habitus* e os estímulos que recebem de acordo com uma conjuntura.

Gonçalves e Gonçalves (2010, p. 7) salientam que,

O *habitus*, coletivo e individual, confunde-se com o próprio agente na medida em que esse, em um processo de interiorização, incorpora e reproduz, na maioria das vezes inconscientemente, as estruturas externas do mundo. O *habitus* incorporado no âmbito familiar, dado o instante e as condições de sua constituição é o mais difícil de ser alterado, pois os valores e 'certezas' estabelecidos parecem naturais e darão significado ao mundo, para este agente.

A partir do seu *habitus* que os agentes elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. No entanto, só acontece através da ação dos agentes e das instituições, preservando uma forma de dominação simbólica exercida sobre os agentes. Logo, um dos conceitos mais importantes utilizados por Bourdieu é o de *habitus*, que traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, criando estratégias individuais e coletivas (Bourdieu, 1989). Outro conceito necessário para o entendimento do campo educacional, é o de capital cultural. O capital cultural refere-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos e valores em que o agente possui em uma determinada sociedade. Esse capital é acumulado e transmitido de geração em geração, podendo ocorrer através da educação formal ou informal. Como visto anteriormente, o capital cultural pode existir de três formas: estado incorporado, referindo-se as habilidades, conhecimentos e valores internalizados no agente através da socialização e da educação. Esse, muitas vezes, subconsciente, se manifestando a partir de suas práticas e comportamentos. Estado objetivado, referindo-se a bens culturais (livros, obras de arte, instrumentos) que são adquiridos e podem ser acumulados. Estado institucionalizado, referindo-se sob a forma de diploma (Bourdieu, 1999, p. 71-79).

Bourdieu (1999) argumenta ainda que esse capital cultural é uma forma de capital simbólico, visto que ele se torna fundamental para a posição do agente na sociedade. Quando se refere ao campo educacional, é um recurso valorizado pelas instituições e pelos empregadores, se transformando em capital econômico e social. Logo, aqueles agentes que possuem maior capital cultural, possuem vantagens competitivas na escola e no mercado de trabalho. Todavia, Bourdieu (1999) enfatiza que o capital cultural não se distribui de forma igualitária perante a sociedade. A acumulação desse capital está diretamente ligada a classe social de origem desse agente, bem como pela cultura dominante da sociedade. Evidentemente, aqueles originados de famílias privilegiadas possuem maior acesso a recursos culturais, levando assim ao acúmulo de capital cultural fortalecendo as desigualdades sociais.

Segundo o autor, os estudantes que pertencem às classes médias e a alta burguesia possuem maior acesso à cultura erudita, visto que, estão rodeados pelas práticas culturais ou linguísticas de seu meio familiar, levando, desta forma, a maior probabilidade do sucesso escolar. Bourdieu sempre procurou explicar a relação entre a cultura e as desigualdades escolares. A escola considera que os agentes já chegam com certas competências adquiridas da esfera familiar e no meio social em que está inserido, todavia, isso não necessariamente acontece como via de regra. As instituições e os agentes oriundos das classes dominantes, praticam a violência simbólica, levando aqueles dominados a aceitarem com naturalidade as representações e os ideais dominantes, que por sua vez, são coordenados pela burguesia (Vasconcellos, 2002, p. 80-81). Através da transmissão da cultura escolar e do ambiente da escola, pelas suas regras, valores e os padrões de comportamento, a classe dominante revela sua violência simbólica sobre as classes populares, os dominados. Isso ocorre por diversos fatores, como as formas de avaliação, os métodos de trabalho, os conteúdos, práticas pedagógicas. Desta maneira, a violência simbólica se mostra eficaz, logo que os dominados aderem o que é imposto pelas classes dominantes, aceitando as regras do jogo.

(...) Na medida em que o educando interioriza os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino – de tal modo que, mesmo depois determinada sua fase de formação escolar, ele os tenha incorporado aos seus próprios valores e seja capaz de reproduzi-los na vida e transmiti-los aos outros – Bourdieu diz que ele adquire um habitus. Uma vez que o arbitrário cultural a ser imposto é incorporado ao habitus do professor, o trabalho pedagógico tende a reproduzir as mesmas condições sociais (de dominação de determinados grupos sobre outros) que deram origem àqueles valores dominantes (Rodrigues, 2007, p.74).

Para Bourdieu, a educação serve como um campo de luta pelo poder simbólico, onde os agentes envolvidos – professores, alunos, pais, governantes – estão em constância competição pelo controle dos recursos e pela forma de legitimação da hierarquia social. Esse campo educacional se torna um espaço de reprodução e disputa, fortalecendo as desigualdades sociais. As instituições educacionais, como estruturas sociais, refletem as desigualdades existentes na sociedade. O acesso à educação é desigual, logo que, não se considera a classe social e a cultura dos alunos atuantes nesse meio. Supondo que, por meio da escola pública seria solucionado o problema do acesso à educação, garantindo igualdade de oportunidades onde todos

os agentes competiriam dentro dos sistemas de ensino com condições iguais, a escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, todavia, isso não ocorre. A escola reforça o seu papel de reprodutora das desigualdades sociais, tratando todos os alunos como iguais, desconsiderando toda e qualquer dificuldade que o mesmo possua. A educação escolar para as crianças dos meios mais favorecidos, se torna uma extensão da educação familiar, enquanto para as crianças pobres, se torna algo ameaçador. Logo, a posse de capital cultural não só faz a diferença, como também favorece o êxito escolar, melhorando o desempenho dos processos formais e informais de avaliação.

Podemos compreender o motivo que as famílias privilegiadas continuam em constante posição de dominantes das classes menos favorecidas, visto que, possuem maior acesso aos recursos culturais. A educação está organizada e estruturada para reproduzir as desigualdades sociais, deixando seu papel de transformadora e democrática em segundo plano, ou talvez essa segunda parte nem exista. É necessário questionar e transformar as estruturas e práticas do campo educacional, tornando-o mais justo e democrático, onde todos os alunos tenham acesso a oportunidades iguais, sem serem avaliados pelo seu status social ou econômico. A escola, local que deveria garantir esses direitos, transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares, legitimando uma cultura escolar que não é reconhecida por todos os agentes. Logo, os filhos da classe trabalhadora sofrem pelo impacto cultural ao serem inseridos nessa escola de classes, frequentando um ambiente ao qual sucesso e fracasso são medidos a partir da bagagem precoce advinda do meio familiar. São esses agentes da classe trabalhadora que vem fracassando e evadindo do campo educacional, tanto pela forma de reprodução das desigualdades sociais que acontecem dentro da escola, quanto da falta de pertencimento a esse meio. Logo, recorrem a Educação de Jovens e Adultos, modalidade reparadora de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos oferece esperança para aqueles agentes que enxergam na educação uma saída para melhoria de vida. Não se pode falar sobre esses agentes e não os escutar, visto que, é a partir de sua trajetória de vida que compreendemos como esse jovem adulto chegou até a EJA e quais são as motivações que os fazem continuar perseverando em busca de uma nova vida, uma vida escolarizada. Sendo assim, ouvir suas histórias, seus relatos, se faz necessário

para que possamos entender como, no decorrer da vida, esse agente esteve invisível no sistema escolar.

2.2 HISTÓRIA DE VIDA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de história de vida é uma abordagem qualitativa que visa se preocupar com a realidade que não pode ser quantificada, que possa responder questionamentos particulares, trabalhando significados, valores e crenças que correspondem a um espaço de relações (Spindola; Santos, 2003, p. 120). Desta maneira, a história de vida se torna uma metodologia que permite investigar e priorizar as informações do entrevistado possibilitando uma aproximação, construindo, desta forma, uma relação de confiança. De acordo com Spindola e Santos (2003, p. 121), essa forma de pesquisa utiliza o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados e, no ambiente a fonte direta dos dados.

É caracterizada pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valorizando-se mais o processo que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, isto é, o significado que eles atribuem às coisas e à vida. Dessa forma, são percebidos como as pessoas mais importantes no processo (Spindola; Santos, 2003, p. 121).

A Educação de Jovens e Adultos, além de ser uma modalidade com baixo investimento e pouca visibilidade, atende agentes que já se sentem fracassados por não terem finalizado o processo educativo. A partir da história de vida é possível criar o sentimento de pertencimento daqueles agentes que estão presentes nessa modalidade, colocando-os como parte importante do processo, não mais como coadjuvantes. Logo, essa metodologia se baseia em ouvir a história de vida contada pelo agente que a vivenciou. Do outro lado existe o pesquisador que, não necessita da confirmação e autenticidade dos fatos, visto que, o importante é o ponto de vista de quem está narrando. Além da própria narrativa de vida, os agentes conseguem apresentar documentos que consideram, de alguma maneira, importantes para a história que está contando, como boletins escolares, fotos do decorrer da vida, certificados de cursos, entre outros. Logo, o método de história de vida “tem como consequência tirar o pesquisador de seu pedestal de “dono do saber” e ouvir o que o

sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida” (Glat, 1989 apud Spindola; Santos, 2003, p. 121).

Essa metodologia procura analisar as particularidades dos agentes que estão relatando sua própria história, “história de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: de formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte” (Bertaux, 1980 *apud* Spindola; Santos, 2003, p. 121). Esses agentes fazem parte de uma estrutura social e, nessa estrutura social, fazem parte de diferentes campos, sendo necessário se adaptar e seguir as regras do jogo em cada campo que está inserido (Bourdieu, 1996), logo, o relato da própria história de vida possibilita ao pesquisador o estudo sobre a vida desses agentes e como essas relações sociais impactam no processo educativo.

A história de vida é narrada, mas não falam sozinhas, é essencial que exista o enquadramento no contexto em que se desenvolve, logo, precisa avaliar todas as significações que formam a vida cotidiana. Os agentes fazem parte de diferentes campos durante toda a sua vida e, nesses campos, precisam estar em constante adaptação, ou seja, por ser uma estrutura estruturante, a forma que esse agente se coloca no jogo interfere na posição que o mesmo tem nesse campo. Para Bourdieu (2001), os agentes são como marionetes das estruturas dominantes, estão submetidos aos desígnios da sociedade. Sendo assim, na ação de escuta em relação ao contexto em que esse agente está inserido, é possível significar como esses fatores influenciam no abandono escolar.

A pesquisa com histórias de vida se torna um processo de construção do conhecimento, relacionando o pesquisador com o agente pesquisado. Para que esse agente possa se sentir acolhido e ter a confiança para relatar sua história, é necessário criar um vínculo. O entrevistador não pode esquecer que, no decorrer da narração, esse agente precisa estar se sentindo à vontade para contar sobre particularidades, frustrações, logo que, pode tratar se de desgostos sofridos no decorrer de sua vida.

Quando existe a narração da vida, o agente que está narrando consegue se reapropriar de sua própria história, é uma maneira de reviver aquilo que passou. Segundo Bosi (2003, p. 69) a história narrada “(...) não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu”. Desta maneira, quando o entrevistador finaliza a escuta da história de vida, precisa transcrevê-las e analisá-las para identificar naquele material pistas que

ajudarão a tentar responder suas questões de pesquisa (Nogueira; Barros; Araujo; Pimenta, 2017, p. 468).

Vincent de Gaulejac (1996, p.15 *apud* Nogueira; Barros; Araujo; Pimenta, 2017, p. 469), afirma que:

As histórias de vida são ferramentas de historicidade que permitem ao sujeito “trabalhar sua vida” ao contá-la, jogar com o tempo da vida. Possibilitam reconstruir o passado restaurando-o e fazendo sua vinculação com a história para reencontrar o “tempo perdido”, reabilitando o que havia sido invalidado; possibilitam também ao sujeito sustentar o presente pela história incorporada, pela maneira que ela age sobre ele hoje, compreendendo em que a história é presente nele, o que lhe permite projetar um futuro situando-o em relação a esse passado.

A partir disso, analisar como os fatos narrados influenciaram ou ainda influenciam a vida do agente hoje, é necessário para significar os caminhos que o trouxeram até aqui, o presente desse agente ainda pode estar sendo influenciado por alguma vivência do passado, por essa razão é essencial escutar sua história de vida.

Ainda, Bosi (2003, p. 56), afirma que:

Quanto mais o pesquisador entra em contato com o contexto histórico preciso onde viveram seus depoentes, cotejando e cruzando informações e lembranças de várias pessoas, mais vai-se configurando a seus olhos a imagem do campo de significações já pré-formada nos depoimentos. Para os depoimentos que são autobiográficos vale considerar que estas são, além de testemunho histórico, a evolução da pessoa no tempo.

Desta forma, a história de vida é uma valiosa ferramenta que permite ao investigador identificar fatores que se ligam diretamente a sua pesquisa, ouvindo dos próprios agentes a sua realidade frente ao campo que está inserido. A partir daí o pesquisador poderá relacionar as falas de acordo com os questionamentos que o levaram ao estudo sobre a temática escolhida. É importante que esse pesquisador possua intimidade com o tema proposto, logo que, quando se trata de histórias de vida os dados obtidos são delicados e o pesquisador precisa realizar um mergulho analítico para interpretar os dados de forma fiel e respeitosa, dando voz a aqueles que muitas vezes não puderam ser ouvidos.

A metodologia de história de vida ou relato de vida tem como ponto de vista o agente, sendo a partir dos seus relatos uma forma do pesquisador compreender e apreender a vida desse agente. Esses relatos marcam o momento histórico vivido por essa pessoa, logo que, é possível observar as estruturas de relações sociais que esse agente passou e como ocorreu o processo de mudança em sua vida. Essa

metodologia permite que exista o estudo sobre a vida das pessoas, possibilitando a compreensão de toda a dinâmica ocorrida ao longo de sua existência. No âmbito científico, a história de vida se torna um instrumento de pesquisa muito importante, logo que, nasce a partir da tradição oral. Como metodologia, é um referencial importante no estudo de pessoas, grupos e comunidades, podendo explorar dados que muitas vezes não se pode explorar em questionários.

As histórias das pessoas vão sendo construídas a partir das heranças que adquirem ou possuem, como econômica, social e cultural, formando um patrimônio e produzindo conhecimento. A metodologia de história de vida possui três matrizes principais: biográfica, psicobiográfica e etnográfica.

Dentro da perspectiva biográfica, existem as autobiografias diretas que são elaboradas sem um intermediário, num exercício da própria pessoa em contar livremente sua história, e as autobiografias indiretas, onde ocorre a presença física do pesquisador e a gravação do relato. A psicobiografia tem como característica a ênfase sobre a personalidade que é narrada e o significado pessoal que é atribuído aos fatos. É realizada uma análise psicológica da informação. A etnobiografia enfatiza a história do grupo social e os dados antropológicos que são revelados pelo sujeito. Na perspectiva etnográfica, as questões sócio-culturais que perpassam a narrativa são fonte de produção de um saber que envolve uma lógica global das relações sociais estabelecidas pelo sujeito (Oliveira, 2010, p. 21).

Desta forma, a presente pesquisa utilizará da perspectiva etnobiográfica, logo que, possibilita o estudo psicossocial sem perder a dimensão psicológica do agente. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela própria autora pesquisadora, o que possibilitou recordar o momento vivido da entrevista. A análise da história é mais que verificar um dado social, deve representar significado, identidade e refletir na narrativa a dinâmica social vivida. Segundo Gaulejac (1999, p. 4), o agente é produzido por sua história, sua identidade vai se construindo a partir dos acontecimentos que vai vivenciando, formando, desta maneira, sua biografia. É uma história única, singular, mas ao mesmo tempo também se constitui pela família, pela cultura, pelo meio social em que está inserido, a classe social que faz parte e a sociedade em que vive. Logo, esse agente é o ator de sua própria história, sendo produzido e também sendo o produtor de sua vida.

A utilização da História de Vida como abordagem metodológica vem evoluindo no decorrer dos anos. De acordo com Spindola e Santos (2003, p. 3), “foi introduzida no meio acadêmico, em 1920, pela Escola de Chicago e desenvolvida por Znanieski,

na Polônia. A partir da década de 60, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais”. A história de vida é manifestada a partir do movimento humano, por essa razão não se pode somente reduzi-la a uma técnica de recolha de dados, ela necessita de uma mediação entre a prática da investigação e a construção de conhecimento. Trabalhar com essa metodologia é romper com a linearidade das informações, ou seja, não as simplificar. As reflexões cruzam o passado, o presente e o futuro, problematizando o passado e projetando o futuro, logo, é realizar o movimento ontológico de conhecer e dar sentido às trajetórias vividas.

2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, na qual serão utilizadas narrações de histórias de vida de alunas da Rede Municipal de Ensino do Município de Ponta Grossa, Paraná. A materialização da metodologia de história de vida se deu através de entrevistas em profundidade realizadas com as agentes entrevistadas. Para nortear os discursos das agentes, foi utilizado um roteiro inicial para dar segmento a entrevista:

- Nome, idade, estado civil, quantidade de filhos, escolarização de familiares (pais, irmãos, parentes próximos, filhos), quando ocorreu o abandono escolar, quantas vezes abandonou a escola, os sentimentos em relação a não escolarização, os sentimentos em relação ao analfabetismo, como enxerga a escola, os professores, o papel do estado.

O roteiro tinha como objetivo dar início aos temas em que o investigador pretendia chegar, delineando sempre o caminho para o campo educacional e a escolarização. De acordo com a delimitação do tema que visa identificar os fatores que levaram esses agentes a evasão escolar, as questões iniciais instigaram os entrevistados a falarem abertamente sobre sua trajetória de vida em relação ao espaço escolar. Segundo Queiroz (1988 *apud* Ferrazza; Antonello, 2017, p. 26), o pesquisador, durante a entrevista, deve realizar minimamente qualquer interferência, de modo a permitir ao entrevistado determinar o que é relevante ou não contar”. Queiroz (1988 *apud* Ferrazza; Antonello, 2017, p. 26) também cita que “quem decide o

que vai contar é o narrador [...] e nada do que relata pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência”.

Narrar é verbalizar uma experiência particular a qual construímos um sentido e damos um significado. Os agentes quando narram suas histórias de vida, refletem sobre sua existência, reconstruindo os acontecimentos que vivenciou e transmitindo a experiência que adquiriu, como também conseguem expor os acontecimentos que os trouxeram para o presente. A história de vida deve evidenciar o percurso vivido ao invés da cronologia dos acontecimentos, deve dar oportunidade de a história ser contada e dar voz para o agente entrevistado.

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo às mesmas o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes (Queiroz, 1988 *apud* Souza, 2007, p. 67).

Após a coleta de dados, para análise das histórias de vida, foram elencadas as seguintes categorias:

Categoria A: Acesso e permanência nas Escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

Categoria B: Desigualdade social e escolar;

Categoria C: Relações de poder frente as questões de gênero.

A partir das categorias encontradas, espera-se realizar uma análise minuciosa das histórias de vida coletadas relacionando-as a essa categorização. Segundo Oliveira (2010, p. 25),

Tudo depende da maneira pela qual se recolhem as histórias de vida, a que fins servirão e quais são as indagações que irá tentar responder. O autor indica que a interpretação não deve concentrar-se sobre a “vida” como objeto único no qual buscaremos o sentido, mas ao contrário, sobre as relações sociais e interpessoais que estão na origem das experiências práticas. A partir de uma perspectiva materialista dialética, entendemos que as experiências dos sujeitos são interpretadas em função de uma situação concreta em que os sujeitos se encontram e de sua percepção dessa condição. A observação do contexto econômico, social e cultural do sujeito que conta a sua história não pode passar imperceptível pelo escopo da análise.

Desta forma, a análise é compreender os diferentes registros que determinam a história de um agente, seja aspectos psicológicos ou sociológicos.

2.3.1 Ética na pesquisa

Para falar sobre pesquisa, precisamos falar sobre os princípios éticos da pesquisa em Educação. Para iniciar a discussão, os princípios gerais que devem orientar as pesquisas, de acordo com Mainardes e Cury (2019, p. 27) são as seguintes:

Com base na teoria principialista, bem como nos documentos de associações com longa tradição no debate e na formulação de documentos orientadores com relação aos padrões éticos na pesquisa em Educação, os princípios gerais que devem orientar as pesquisas em Educação são os seguintes:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social.

Desta forma, se tratando de uma pesquisa que utiliza pessoas para a coleta de dados, as participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como Termo de Uso de Imagem, Voz e Som, a qual se encontra nos Apêndices desta dissertação. Além disso, em anexo também consta a Carta de Anuência, autorizando a realização da pesquisa pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. As agentes participantes da pesquisa foram informadas sobre o sigilo de informações e concordaram com a participação, sendo utilizada a gravação de voz como instrumento de coleta de dados que ficou em poder da pesquisadora. A escola selecionada para a pesquisa foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, bem como a escolha das agentes participantes da pesquisa. Ao todo foram realizadas seis entrevistas, sendo dois encontros em dias distintos com cada agente.

É essencial compreender como a ética faz parte do procedimento de pesquisa, visto que, por mais que os princípios gerais sejam altamente complexos, asseguram não só os agentes participantes como a própria pesquisadora a seguir nos princípios éticos da pesquisa em Educação. Respeitar as pessoas que estão colaborando com a pesquisa, envolve reconhecer a autonomia das pessoas e a necessidade de proteger os que possuem autonomia reduzida, fazer o bem e evitar danos (Mainardes; Cury, 2019, p. 25).

2.4 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDO

Para conhecer esse agente e o campo em que está inserido, é necessário contextualizarmos onde o mesmo vive e reside. Ponta Grossa conta com mais de 350 mil habitantes e é um polo industrial extenso e com uma economia fortíssima no Estado do Paraná, ainda sofre com o analfabetismo e as taxas de abandono escolar.

Figura 5 – Taxas de rendimento por etapa escolar



Fonte: Taxas de Rendimento 2022, INEP.

De acordo com as Taxas de rendimento por etapa escolar, é possível verificar que, por mais que o percentual pareça baixo, a quantidade de jovens que abandonam a escola, seja nos anos finais do ensino fundamental, quanto no ensino médio, fica próximo a mil alunos. Além disso, se considerarmos as reprovações, também de ambas etapas de ensino, esse número ultrapassa três mil alunos. O questionamento que fica é, se parte desses jovens que abandonam seus estudos ou seguem

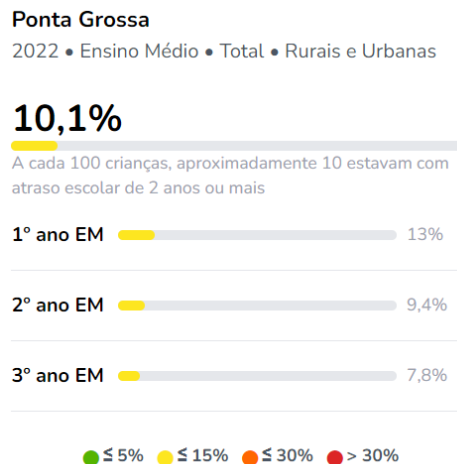
reprovando no sistema escolar no futuro recorrerão a EJA, qual a qualidade de ensino que eles irão encontrar na modalidade?

Figura 6 – Distorção idade-série Anos Finais, Ponta Grossa, 2022



Fonte: Indicador de Distorção idade-série, 2022, INEP.

Figura 7 – Distorção idade-série Ensino Médio, Ponta Grossa, 2022



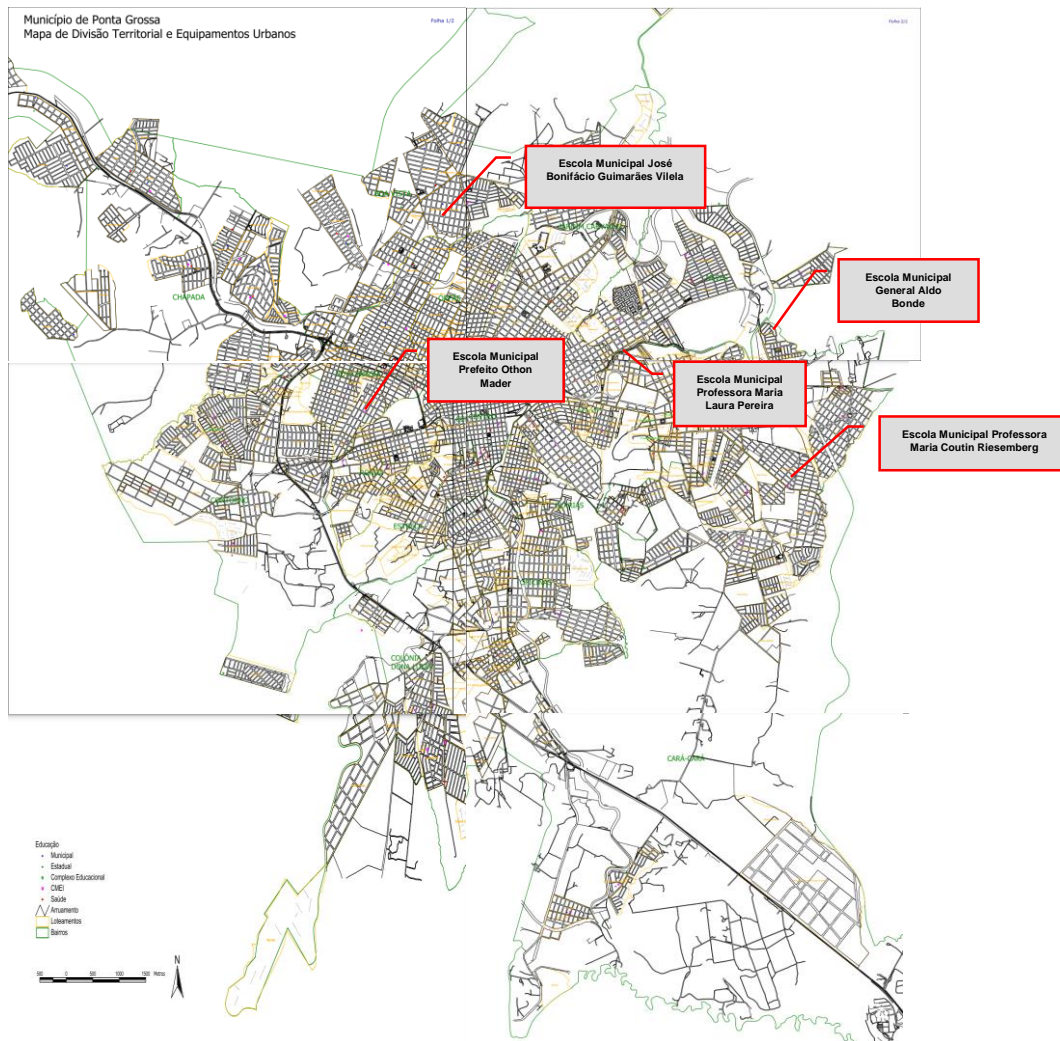
Fonte: Indicador de Distorção idade-série, 2022, INEP.

Quando trazemos os dados de distorção idade-série, observamos que essas crianças e jovens ainda possuem um atraso escolar de dois anos ou mais, um dado importante, pois as chances desses alunos recorrerem ao abandono escolar ou passarem por uma reprovação é ainda maior quando se possuem atraso no ensino-aprendizagem. Nesse contexto está o Município de Ponta Grossa, possuindo apenas

cinco escolas ofertando a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade que além de desvalorizada é pouco divulgada para aqueles que necessitam de uma educação reparadora. Além do mais, por existirem poucas escolas ofertando a EJA em um Município extenso, esses agentes que a procuram ainda passam pelas dificuldades de acesso e permanência, logo que, muitas vezes a escola está localizada muito distante de sua residência, o que faz esse aluno ficar desmotivado para frequentar as aulas no período noturno.

Observando o mapa de Ponta Grossa (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Ponta Grossa, 2013), podemos verificar a localidade das escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos no Município atualmente:

Figura 8 – Localidade das Escolas Municipais EJA a partir do mapa do Município de Ponta Grossa



Fonte: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Ponta Grossa, 2013.

Levando em consideração a extensão geográfica do município e a quantidade populacional, apenas cinco escolas ofertando Educação de Jovens e Adultos é um descaso com a modalidade e com a população que a procura. Mesmo com alternativas disponibilizadas para facilitar o acesso à escola, tal como é o passe livre, precisa-se levar em consideração o trajeto, o tempo que esse agente leva até a escola, as condições pessoais (alimentação, vestimentas) e o fator que mais interfere na vida dos adultos, o emprego. Esse agente, muitas vezes não possui tempo para se locomover até a escola, o que faz ocorrer as faltas e até mesmo a desistência. No mapa de divisão territorial é possível verificar como as escolas ofertantes da EJA estão delimitadas no Município. Conseguimos averiguar que, a maioria delas estão localizadas no bairro de Uvaranas e possuem grande proximidade, o que nos leva ao questionamento: se a maioria das escolas está inserida na região central ou próxima da região central, como fica o acesso à escola EJA por aqueles que moram em uma região muito distante, assim como mostra no mapa? É possível garantir acesso e permanência a aqueles que sequer conhecem a região que está localizada as escolas ofertantes?

Considerando as opções de escolas que ofertam a modalidade no Município, a Escola selecionada para a realização da pesquisa foi a *Escola Municipal Prefeito Othon Mader*, localizada no bairro da Nova Rússia. A escolha da instituição de ensino foi feita pela Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo estipulada a escola bem como as participantes da pesquisa.

2.4.1 Caracterização das participantes da pesquisa

Para a escolhas das participantes da pesquisa, optou-se por selecionar apenas 2 (dois) agentes que estão devidamente matriculadas na Educação de Jovens e Adultos no Município de Ponta Grossa, Paraná. Considerando que a metodologia de história de vida exige maior aprofundamento e proximidade com o agente a ser entrevistado, se torna inviável realizar uma pesquisa com mais pessoas, logo que, a presente metodologia tem como objetivo conhecer e dar voz as histórias relatadas criando sentido para o pesquisador.

As 2 (dois) agentes foram entrevistadas de maneira individual. Foram realizados três encontros que duraram aproximadamente 40 minutos com cada uma

delas. Todos os relatos foram registrados através de gravador de áudio e com a autorização das mesmas. Para referir-me a elas será optado por sigilo de seus nomes, escolhendo como codinome *agente 1* e *agente 2*.

Quadro 5 – Caracterização das Agentes de pesquisa

AGENTE	IDADE	CARACATERIZAÇÃO
1	58 anos	Negra, com estatura média, cabelos longos enrolados, olhos castanhos. A agente estava empolgada, informou que gosta de se comunicar com outras pessoas e que adora relatar sua trajetória de vida. Ela é separada e possui 4 filhos. Mora sozinha, porém, no mesmo terreno que seu ex-marido. Atualmente desempregada, realizando atividades autônomas para conseguir sobreviver (manicure, costureira, auxiliar de cuidadora de idosos, artesã etc.). Demonstrou muito sofrimento em relação a sua história de vida, relatando muitas dificuldades e doenças que a afetam atualmente. Abandonou a escola 3 vezes, sendo na etapa regular e também na EJA.
2	57 anos	Branca, com estatura baixa, cabelos pretos longos e lisos, olhos castanhos. A agente estava feliz e informou que queria muito participar. Ela é solteira e possui 9 filhos. Informou que veio de uma família grande de 8 irmãos, e por essa razão foi criada para ser dona de casa e mãe. Atualmente desempregada, sobrevive com ajuda de filhos e de atividades autônomas (doméstica). Abandonou a escolar regular 2 vezes e tentou frequentar a EJA duas vezes, sendo a primeira vez sem sucesso e a segunda vez conseguiu a vaga.

Fonte: Dados organizados pela autora a partir das histórias de vida, 2023.

Durante a realização da pesquisa as entrevistas foram realizadas dentro de uma sala de aula na escola. O ambiente era tranquilo, silencioso e bem arejado. A sala disposta para a realização era utilizada durante o dia com alunos do ensino

fundamental I. Foram feitos três encontros nos respectivos dias: 27 de abril de 2023, 04 de maio de 2023 e 11 de maio de 2023; todos no período noturno. As duas agentes foram conversar com a pesquisadora de maneira individual, demonstravam interesse na realização da pesquisa e queriam poder contribuir com a construção da mesma. A pesquisadora tentou ser a mais acolhedora possível, deixando-as confortáveis em um ambiente já frequentando durante suas noites. As entrevistas duravam aproximadamente uma hora meia cada uma e era possível conversar de maneira aberta e tranquila em casa uma delas.

2.4.2 Caracterização da Escola

A Escola Municipal em que a pesquisa foi realizada está localizada na Região do Bairro Nova Rússia. Possui ensino regular no período integral e oferta Educação de Jovens e Adultos no período noturno. A escola, no geral, tem um espaço bom e se encontra em bom estado de conservação. Possui fácil acesso, tanto de carro, moto, ônibus, quanto de a pé. Não está inserida em uma localidade perigosa e a comunidade que a rodeia aparenta ser tranquila e comprometida com a Instituição Escolar, respeitando sua estrutura e seus funcionários.

A sala de aula em que ocorre as aulas da EJA é bem equipada, possuindo televisão, ventilador, mesas e cadeiras novas, armários, livros didáticos. É bem arejada e tranquila em relação a barulhos. Se tratando de uma Escola Municipal, os recursos são vindos do Governo. A escola é bem equipada e consegue oferecer um ambiente acolhedor para os jovens e adultos que a frequentam. Em relação ao livro didático, causou certo desconforto na Professora² ao citá-lo como material de apoio aos alunos. Segundo ela:

Os livros são muito bons, mas eu acho muito infantilizados para eles. Eu tenho uma turma de ensino fundamental I na outra escola que trabalho e percebo que esse livro seria muito melhor para trabalhar com as crianças do que com adultos, eles precisariam rever como os livros deveriam ser organizados para não dar a impressão de estarmos ensinando crianças aqui (PROFESSORA, 2023)

² Diálogo com a professora (identidade preservada), com consentimento para publicação, durante uma das idas à escola, para realização da coleta de dados da pesquisa.

A professora atuante na turma permaneceu como regente até o mês de julho de 2023, assumindo uma nova professora a partir do mês de agosto na retomada das aulas. Esse fator é mais uma ação que demonstra falta de comprometimento com a modalidade, logo que, as educadoras atuantes não assumem o compromisso como professoras de EJA pelo fato de não as garantirem uma estabilidade em sua atuação, conseqüentemente, a formação continuada, o interesse em aprender mais sobre como ser um professor de Jovens e Adultos se torna inviável para elas, visto que a instabilidade em seu local de atuação é decorrente da falta de organização perante a modalidade.

CAPÍTULO 3

UMA ANÁLISE DE HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNAS EVADIDAS QUE RECORRERAM A EJA: DO ABANDONO ESCOLAR À SALA DE AULA

Escutar, de acordo com o dicionário, significa “ouvir com atenção e ter a consciência do que está ouvindo; dar atenção a algo ou a alguém” (Dicionário Online de Português, 2023). Escutar histórias de vida vai além de somente escutar, é preciso sentir, se conectar, transmitir confiança, criar intimidade e estar disposto a ouvir aquilo que muitas vezes ninguém mais quer escutar. Estamos falando de mulheres que sofreram e ainda sofrem com a falta de escolarização, ainda sofrem com o analfabetismo, que abandonaram os estudos para se dedicarem à família, aos seus filhos. Escutá-las significa mais do que apenas ouvi-las, significa entendê-las.

Em termos gerais, o método de história de vida participa da metodologia qualitativa biográfica na qual o pesquisador escuta, por meio de várias entrevistas não diretivas, gravadas ou não, o relato da história de vida de alguém que a ele se conta. Nesse processo, a relação entre pesquisador e aquele que narra sua história é um ponto essencial e só acontece na presença de um vínculo de confiança mútua que é construído ao longo de um processo (Nogueira; Barros; Araujo; Pimenta, 2017, p. 468).

Desta maneira, a partir das histórias de vida de alunas que evadiram do ensino regular e atualmente recorrem a Educação de Jovens e Adultos com a esperança de se escolarizarem, iremos analisar como o *habitus* incorporado e os campos que estão inseridas influenciam na trajetória de vida dessas agentes. Para analisar os dados, serão utilizadas três categorias de análises, aquelas que emergiram dos dados obtidos: Categoria I: acesso e permanência nas escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa – PR. Categoria II: desigualdade social e escolar. Categoria III: relações de poder frente as questões de gênero.

3.1 “EU TENTEI ENTRAR NA ESCOLA, MAS NÃO CONSEGUIA PRA MIM...”

O enunciado acima ilustra uma realidade presente entre os jovens e adultos que recorrem a modalidade EJA no Município de Ponta Grossa. O Paraná é o Estado que mais possui pessoas analfabetas da Região Sul do País e, o Município de Ponta Grossa também sofre com essa realidade. Atualmente a cidade conta com apenas

cinco escolas municipais ofertando a Educação de Jovens e Adultos para aqueles que precisam finalizar a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

“eu tinha que fazer a quarta e a quinta, pra mim continuar né? Daí, simplesmente não tinha lá na vila que eu to morando agora, e daí não tinha oportunidade né? Daí longe também não tinha vale transporte né? Não sabia que tinha também consegui esse passe livre né? E não tinha oportunidade” (AGENTE 2, 2023)³.

A partir da fala da agente 2 é possível verificar que a dificuldade de encontrar a oportunidade de retomar os estudos foi difícil. A aluna informa sobre a inexistência de uma escola que atendesse a modalidade em sua vila, fazendo com que recorresse a uma instituição distante de sua residência. Segundo Bourdieu (1992), a dominação acontece de forma indireta por mecanismos mais sofisticados que se tornam difíceis de identificar, como por exemplo a educação. O campo educacional é ocupado por dois tipos de agentes, aqueles que possuem maior capital social e cultural e por agentes que são definidos pela ausência desses capitais. Essa estrutura do campo se monta em torno dos dominados e dos dominantes, reproduzindo, desta maneira, as hierarquias que definem determinado campo.

A falta de acesso à escola já mostra a reprodução das desigualdades sociais que o próprio sistema escolar reproduz, logo que, por não dar oportunidade de acesso a instituições localizadas nas proximidades das residências e do trabalho desses adultos faz com que o abandono aconteça novamente. De certa forma, se é negado o acesso ao capital cultural a esse agente, mantendo, desta maneira, a divisão de classes.

A falta de acessibilidade e suporte aos agentes que recorrem a EJA, faz com que eles acabem se rendendo a desistência, como também foi constatado, a partir da fala da agente 1: *“quando eu não conseguia fazer o meu passe livre, que eu tinha medo né, que tinha dia que tinha dinheiro pra vir, tinha dia que não tinha dinheiro, não dava pra vim”* (em 27/04/2023). Bourdieu (1992) considera que o capital cultural constitui, em sua forma incorporada, o elemento da bagagem familiar que mais impacta na vida escolar desse agente. O fator econômico é um peso em relação ao cultural quando falamos em desigualdades escolares. As condições e posse de um

³ Todas as transcrições foram realizadas a partir das falas gravadas durante os momentos de coleta de dados. Optou-se pela transcrição verbatim (*ipsis litteris*) das falas das Agentes 1 e 2, respeitando todas as características, bem como garantindo o registro de todas as informações relevantes.

grande volume de capital econômico, social e cultural, torna o fracasso escolar quase improvável, logo, não possuir esses capitais, faz com que o agente inserido em uma realidade desfavorável não alcance esse sucesso escolar, implicando, desta maneira, na conclusão de seus estudos e reproduzindo as desigualdades escolares.

É suposto que por meio da escola, pública e gratuita, o problema de acesso à educação seria resolvido, logo que estaria sendo garantido, oferecendo igualdade de oportunidades a todos. Todavia, é observável que, oferecer apenas a matrícula e o passe livre, por exemplo, não é uma garantia de acesso e permanência, logo que, a distância também afeta o agente no que diz respeito a escola que está matriculada, como identificamos no seguinte trecho: *“ah eu gosto, eu saio daqui se tiver lá perto da minha vila pra eu sai daqui e ir lá e simplesmente mudar lá, é perto, bem mais melhor né”* (AGENTE 2, em 27/04/2023). Fica evidente como a distância da escola é um fator que incomoda, atrapalha e afeta a dinâmica de vida dessa agente, visto que, por mais que possua acesso ao passe livre ela ainda optaria por uma escola próxima da casa dela. Como destacado no mapa da página 85, as escolas não conseguem abranger todas as regiões do Município de Ponta Grossa, o que leva esse agente que reside muito distante da escola e que conseguiu se matricular, o enfrentamento de desafios para permanecer na escola.

Outra dificuldade de acesso que esses agentes passam é a de informação, como cita a agente 2: *“por causa também do ônibus, daí tinha que pagar né? Daí era mais longe, não tinha ônibus, daí quando abriram aqui eu não tinha oportunidade de, porque eu tava trabalhando na época que abriu aqui eu até esqueci que tinha, não tavam mais divulgando né?”*. A partir dessa fala é possível verificar que, além do problema financeiro para pagar as passagens necessárias, a falta de transporte até o local da escola, a distância entre o local que reside e o local que estuda, o trabalho que se torna um empecilho para frequentar as aulas, essa agente ainda sofre com a falta de divulgação de oferta da Educação de Jovens e Adultos.

Bourdieu (1992) favorece o entendimento, de que as atuais políticas tentam ajustar a estrutura social existente, buscando justiça e redução das desigualdades, todavia, não alteram a estrutura que gerou as próprias desigualdades. O Brasil mantém as mesmas desigualdades que apresentou historicamente, ou seja, por mais que se criem políticas que favoreçam o acesso e permanência, as desigualdades sociais, econômicas e escolares já estão tão enraizadas que dificilmente se alteram.

A desigualdade não residindo no acesso ao campo, mas no âmago do próprio sistema. A vida social é governada pelos interesses específicos do campo. É regida pela doxa sobre o que vale, tanto no sentido do que tem valor, isto é, o que constitui o capital específico do campo, como no sentido do que é válido, o que vale nos termos da regra do jogo no campo. Cada campo tem um interesse que é fundamental, comum a todos os agentes. Esse interesse está ligado à própria existência do campo (sobrevivência), às diversas formas de capital, isto é, aos recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais (Bourdieu, 1984, p. 114).

O agente inserido nas instituições escolares que oferecem a Educação de Jovens e Adultos passam pelas desigualdades diariamente, em pequenas atitudes que, muitas vezes, é tratada como algo natural. Esse agente sofre e se envergonha da realidade que vive.

[...] o motivo meu é conseguir fazer, eu participo de um grupo e sempre tem curso, coisas assim, mas tem que ter estudo completo, eu não pude fazer por conta disso [...] porque imagina você arrumar um serviço, sem conseguir ter pelo menos o fundamental completo né? (AGENTE 2).

A partir dessa fala da agente 2, é possível observar como a falta de escolarização causa frustração e as envergonha perante a sociedade. De acordo com ela, o retorno a escola foi justamente pela dificuldade de se inserir no mercado de trabalho,

[...] por isso vim pra escola, eu fui pegar emprego e tinha mais de 3 mil empregos, diz que tinha mas era só lá pra eles lá, porque eu fui lá dei todos os meus dados, levei meu currículo, eu precisando, paguei dois real num papel pra jogar fora, daí dizer tem emprego mas você não completou o fundamental completo, tem trabalho aqui mas você não tem pelo menos o fundamental, tem monte de trabalho, mas você não tem estudo, daí eu pensei: meu deus do céu, e o estudo agora, será que só estudo precisa? (AGENTE 2).

A falta de escolarização também afeta no acesso ao mercado de trabalho, ou seja, esse acesso oferecido aos jovens adultos garante a inserção ao mercado de trabalho de forma efetiva? Quando falamos de acesso e permanência na escola, não resumimos somente ao acesso ao conhecimento, ao ensino e escolarização, estamos discutindo o futuro que esse agente terá de acordo com seu processo educativo. Isso afeta diretamente ao acesso à cultura e trabalho, que são produto, muitas vezes, da própria escolarização. Quando essa Agente foi questionada se a educação poderia

mudar seu futuro, ela contribuiu que: *vai facilitar muito ainda, até pra você limpar um chão, tem que ter estudo antes não precisava, até portanto que o pai desses mais novo ele não tem estudo e agora disse que vai ter que vai ter que abaixar a carteira que diz que não consegue fazer a prova.*

O papel que a educação tem na vida desse agente o motiva a continuar lutando por aquilo que é seu direito. O que os fortalece a continuar? Quais são os sentimentos que provocam esse agente a continuar? Escutar histórias de vida é dar oportunidade para que esse agente possa ser ouvido quando ninguém quis escutá-lo. A determinação para continuar reflete todo aquele agente negligenciado durante toda uma vida.

[...] ah é muito bom, se eu ficar na casa não tá bom, eu não consigo fazer as coisa, um dia eu fiquei porque eu não podia vim né? Não tinha vale transporte, menina do céu, eu devia ter emprestado, mas de quem, fiquei apavorada quase, imagina se tivesse depressão sabe, daí eu não tava certa, eu não tenho depressão (AGENTE 2).

É possível, a partir dessa fala, compreender o quanto a oportunidade de acesso traz a motivação para continuar a estudar. Todavia, mesmo com o acesso à educação, a escola ainda é produtora das desigualdades. A desigualdade social e, conseqüentemente a escolar, é presente nas instituições de ensino, logo que é uma ferramenta para reproduzir essas desigualdades. Segundo Nogueira e Nogueira (2002),

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 32).

Ou seja, a escola reproduz um papel de desigualdade no momento que exige “qualidades” que nem todos os alunos possuem, logo que, sua herança familiar não forneceu aquilo que os fariam ascender socialmente. Desta maneira, por mais que o acesso à educação seja realizado, políticas de permanência sejam pensadas, de que forma isso pode ser efetivado sem que ocorra as desigualdades e exclusões escolares?

De acordo com Ferreira (2013, p. 49),

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, Bourdieu passou a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação perderia o papel, que lhe fora atribuído, de instância transformadora e democratizadora e passaria a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Uma das teses centrais da sua Sociologia da Educação é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que traz incorporada, em larga medida, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar.

Desta maneira, a escola é uma ferramenta que, não só reproduz as desigualdades sociais e escolares, como também fortalecem a sociedade de classes. A partir disso, Bourdieu têm a concepção que a escola não é neutra, logo que, a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada. Com isso, quando falamos sobre oportunidade de acesso e permanência a escola, a educação, é necessário compreender que isso vai além de uma simples política educacional, visto que, as desigualdades sociais e escolares estão enraizadas na sociedade levando a um ciclo de reprodução das mesmas.

O sujeito da EJA, de modo geral, não foi apenas excluído do direito à educação, mas também teve negado o acesso a outros direitos, dentre eles, a saúde, a moradia, ao trabalho, a assistência social e ao lazer. De acordo com o Marco de Ação de Belém (2010), a aprendizagem dos adultos tem uma grande importância social, contribuindo para o enfrentamento das diversas formas de exclusão dentro de uma sociedade. Na VI CONFITEA (UNESCO, 2010) ressaltou-se ainda que é necessário passarmos da retórica para a ação, ou seja, recomenda executar políticas públicas mais inclusivas, equitativas, democráticas, emancipadoras e humanistas, no sentido de fortalecer o direito à educação e promover a melhoria na qualidade do processo educativo. A Educação de Jovens e Adultos é concebida como processo de inclusão e de enfrentamento da exclusão social (Albuquerque; Souza, 2013, p. 15-16).

A EJA é vista como uma modalidade de formação para a cidadania plena, no qual o jovem adulto pode modificar a sua realidade na perspectiva de transformação. Desta maneira, a EJA combate à exclusão na medida que garante como um direito humano e social o acesso e permanência na modalidade de ensino. Todavia, é possível ver que muitos brasileiros ainda estão lutando para obter sucesso na finalização de seus estudos, como por exemplo essas agentes que participaram dessa pesquisa, na qual as três ainda estão em processo de alfabetização e possuem empecilhos para continuarem perseverantes quanto a própria escolarização.

meus fio novo são gêmeos né? Tão no segundo ano do médio, eles vão pra escola eu também vou, eu achei a oportunidade né? Que eu precisa de um grupo né? Daí, portanto, até tinha me esquecido que tinha EJA aqui, ah mas eu agarrei com todas as mão. Portando que venho com o ônibus do gralha azul, que vem por aqui que da certo, tem outro mas daí eu chego atrasada (AGENTE 2).

É possível verificar a partir da fala dessa agente que, a agente procura a escola para finalizar seus estudos mesmo após tanto sofrimento e anos de espera. Quando questionada se a vontade de retornar as salas de aula era presente no passar de sua vida, a agente 2 respondeu que: *vontade era grande mas não tinha como deixar os fio né? E também não tinha recurso né? Eu acho que é o recurso mesmo sem ter o financeiro, sem ter pessoas para cuidar né?* Além de toda dificuldade de acesso, do pouco aporte financeiro, as lutas pessoais como ser mãe solo era outro fator que impossibilitava essa agente de retomar seus estudos.

A agente 1 também trouxe memórias referentes à falta de escolarização. Quando questionada sobre seus irmãos e o processo de escolarização na vida deles, a mesma contou que:

[...] se tornemo o que a vida ensinou nós, todas nós só tivemos o primeiro ano, quem voltou fui eu, eu voltei, fiz curso de datilografia, como eu te falei que eu passei lá no curso que eu fiz, técnica de cuidadora, e você sabe que, todos os cursos que eu faço eu tenho que mentir que eu tenho o primeiro ano se não eles não me dão, eles não pedem o histórico da escola, mas eu tenho que dizer que tenho o primeiro grau, se não eles não me dão os cursos pra mim, e todos os curso eu passo (AGENTE 1).

A partir da fala dessa agente, podemos compreender que, em sua concepção, a vida que a fez se tornar o que é hoje, uma mulher trabalhadora que conquistou as coisas pela perseverança, tanto nos ensinamentos e aprendizados, quanto na maneira de enxergar o mundo. Não somente ela, mas como os irmãos e irmãs passaram pela mesma dificuldade. Isso, de acordo com Bourdieu, é o *habitus* primário, que de acordo com sua sociologia, refere-se ao conjunto de valores, práticas e disposições adquiridas pelos indivíduos ao crescerem em um determinado ambiente familiar (Thirty-Cherques, 2006). Isso é moldado por fatores como a classe social, a educação, as crenças, as tradições e as experiências vivenciadas na família. Desta forma, essas disposições internalizadas moldam as ações desses agentes e influenciam na reprodução social, logo que, as práticas e valores familiares são transmitidos de uma geração para a outra. A partir da concepção de Bourdieu, o

habitus primário é um conceito fundamental para que se possa compreender como as reproduções das desigualdades sociais acontecem, logo que, as estruturas sociais e culturais presentes na vida familiar podem reforçar as desigualdades existentes na sociedade em geral. Portanto, as experiências familiares na formação do indivíduo, influenciam na formação de suas trajetórias sociais.

A falta de acesso as instituições de ensino fazem com que esse agente se distancie mais ainda do retorno as salas de aula. Isso não ocorre só nessa etapa da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a agente 2, em sua infância o acesso à escola também era precário, levando-a ao abandono escolar,

eu me lembro que nós não convivia com as pessoa, morava nos mato né, e daí não sei que idade que eu fui pra escola que eu não me lembro, não tenho lembrança com quantos anos minha mãe levou eu na escola que eu ia lá, eu me lembro que eu não fazia nada que até portanto eu fui aprender a ler e escrever aqui, porque com 11 anos que minha mãe me colocou na escola (AGENTE 2).

A partir dessa fala é possível verificar que, na área rural a qual essa agente residia, também existia dificuldade de acesso à escola. Ao ser questionada sobre a escola em sua infância, ela informa que a escola era distante e não tinha quem levá-los. Ela também afirma que seus pais eram simples e não depositavam valor a educação, logo que, o trabalho de casa era mais importante para o sustento da família. A partir disso, é possível observar como o *habitus* primário interfere na maneira que essa agente transita pelo mundo. A forma que ela foi criada, a educação recebida e as experiências vivenciadas em seu âmbito familiar, influenciam diretamente em sua vida, fazendo com que até mesmo a educação seja colocada em segundo plano, ou as vezes nem se é cogitada como objetivo de vida.

Essa agente também traz lembranças sobre como era diferente a concepção de educação destinada a ela e a seus irmãos. Quando questionada se seus irmãos estudaram ela conta que: *estudaram até quando quiseram, quando queriam, porque eu queria estudar minha mãe não deu estudo, daí minha irmã mais nova que eu, abandonou, e eu que queria estudar e não pude, meu pai comprou roupa tudo na época era comprado e ela foi até um pouco e abandonou (AGENTE 2).* A partir dessa fala é possível verificar que, até as relações familiares atrapalhavam o desenvolvimento dessa agente, fazendo com que a mesma fosse impossibilitada de estudar mesmo quando sua irmã era incentivada a isso. De que maneira isso a afetou?

Ela conta que por sua irmã ser mais nova, era incentivada a estudar na esperança de se tornar “alguém na vida”, todavia, a mesma oportunidade não chegou a ela, fazendo com que ela questionasse a própria criação familiar.

Com base nisso é possível verificar que a sociedade, a partir da sua organização em estruturas, reproduzem as desigualdades sociais, fazendo com que esses agentes passem de geração a geração esse *habitus*, ou seja, uma herança familiar que naturaliza essas desigualdades em oportunidades, em acesso, desigualdades sociais que afetam todo o decorrer da vida desse agente 2. A Educação de Jovens e Adultos vem para ser entendida como um processo social, político, cultural e educacional, combatendo, dessa maneira, a exclusão social, essa que continua sendo problematizada na atualidade. A exclusão social é o resultado de ações de grupos sociais mais favorecidos em detrimento da classe popular, fazendo com que a intenção da elite mantenha essa sociedade de classes onde os dominados são subordinados a regras estipuladas pelos dominantes a fim de manter a reprodução das desigualdades sociais.

3.2 “TINHA GENTE QUE TINHA O SEGUNDO GRAU E PERDERAM PRA MIM NA PROVA...”

A desigualdade escolar já faz parte do cotidiano da escola. De acordo com Bourdieu, a violência simbólica presente na estrutura social fez com que existissem classes bem definidas sendo sustentadas pelo preconceito e pelas desigualdades. Nessa sociedade, o capital econômico exerce grande poder, espalhando-se para os outros diversos campos existentes como nas relações políticas, profissionais e culturais. A elite, desta maneira, cultiva hábitos que são considerados melhores, levando a sociedade a referenciar esses hábitos como o melhor estilo de vida que se deve ter.

Na educação não é diferente. Ela se desenvolveu, primeiramente, como fonte de acesso aos filhos das elites, logo que, viram a possibilidades de elevação de *status* e aquisição de capital cultural, juntamente com o capital econômico que já fazia parte de sua realidade. Desta maneira, o capital cultural se torna indispensável para uma boa evolução na aprendizagem e aprofundamento do conhecimento em relação ao mundo. Todavia, esse capital cultural que é herdado da família não é igual a todos

aqueles agentes que estão inseridos na escola, visto que, a elite possui capital econômico suficiente para fornecer acesso à cultura, o que facilita o desenvolvimento desse agente dentro das instituições escolares. Mas aquele agente que não herdou nenhuma capital cultural de sua família, irá partir do mesmo ponto de partida daquele que teve grande acesso ao capital cultural?

[...] eu não tinha oportunidade que a vó faleceu e a mãe simplesmente falou assim: não menina é só pra cuidar de fio, não tinha caderno não tinha nada, e tudo era comprado e minha mãe não teve condições pra mim continuar (AGENTE 2).

A partir da fala da agente 2, é possível verificar que, a desigualdade social e a falta de capital cultural herdado por essa agente, fez com que o abandono da escola fosse inevitável. Nessa situação, a agente já não pode continuar seus estudos pelo simples fato de não possuir capital econômico suficiente para adquirir materiais escolares. Sendo assim, respondendo à pergunta feita anteriormente, os filhos da elite e os filhos das classes pobres, irão partir do mesmo ponto de partida? Não, visto que as oportunidades de acesso são diferentes para aqueles que possuem amplo suporte financeiro e cultural.

Bourdieu procurou demonstrar que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares. Ou seja, a escola pressupõe certas competências que são, de fato, adquiridas na esfera familiar e no meio social do indivíduo. Utilizando-se do conceito de “violência simbólica”, o autor busca desvendar os mecanismos que fazem com que os sujeitos aceitem com naturalidade as representações e as ideias dominantes, coordenadas pela burguesia. A violência simbólica, na sua visão, seria desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as põem em prática e sobre a qual se apoiaria o exercício da autoridade (VASCONCELLOS, 2002).

A herança familiar é um fator de importância no sucesso escolar, logo que, aqueles que possuem mais acesso ao capital cultural já possuem pré-disposições que a escola exige. Bourdieu justifica, justamente, essa violência simbólica que ocorre dentro das instituições de ensino, visto que, os agentes que não as possuem, aceitam de forma natural as ideias da burguesia em seu papel dominante. Desta maneira, é possível verificar pela fala da agente 2 que o abandono escolar não é uma escolha: *“ah mas eu era muito boa, eu não larguei, não tinha, a minha mãe não me deu o caderno, é quer dizer, eu não fui porque a minha mãe não me matriculou, ela não tinha condições de me dar” (AGENTE 2).*

Bourdieu lança a concepção de que a escola não é neutra. Formalmente, ela efetivamente trataria a todos de modo igual, na medida em que todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, teriam as mesmas chances. Contudo, Bourdieu mostra que, na prática, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas e subliminares, da escola (Ferreira, 2013, p. 49 – 50).

A maneira desigual que os agentes adentram dentro das instituições escolares já faz com que a violência simbólica ocorra a partir dali. Enquanto alguns possuem maior conhecimento e acesso à cultura erudita, outros não possuem nem condições de adquirir material escolar, vale transporte ou alimentação mínima para a sobrevivência.

Bourdieu sustenta que os agentes e instituições dominantes tendem a inculcar a cultura dominante, de modo a reproduzir o *habitus*, as desigualdades sociais nas maneiras de falar, de trabalhar, de julgar. Para ele, a família, a escola, o meio não só reproduz as desigualdades sociais, como legitimam inconscientemente esta reprodução. São aparelhos de dominação. A desigualdade não residindo no acesso ao campo, mas no âmago do próprio sistema. A vida social é governada pelos interesses específicos do campo (Thiry-Cherques, 2006, p. 38).

A falta de acesso à educação e as oportunidades escolares fazem com que esse agente passe por diversos dilemas em sua vida, e uma delas que, dentre as principais, é no campo profissional. Segundo a agente 2, a ausência de estudos prejudicou-a para adentrar ao mercado de trabalho: *“eu podia tá fazendo, é que eu gosto de cozinhar né? Podia ter feito um curso de cozinheira né? Até fui, tava trabalhando num restaurante né? Ai não tinha oportunidade de mais, porque não tinha estudo, não tinha como”* (AGENTE 2). O que motiva esses agentes a continuarem lutando para terem acesso à educação?

[...] eu falei pros meus fio lá que são casado, falei assim: só se eu não tiver mais nesse mundo, eu não gosto de faltar, só faltei uns dia daqui de dezembro, dai quando começou, porque não tinha vale transporte, não tinha condições de vir, mas eu faltei uma semana que eu fiquei doente né? Mas agora depois que eu peguei vale transporte e eu consegui colocar, jamais eu deixo de vir, só se eu tiver doente. Eu adoro vir pra escola (AGENTE 2).

A partir da fala dessa agente é possível observar o quanto a educação tem um papel fundamental em sua vida. Mesmo com todos os empecilhos enfrentados no

decorrer de sua trajetória, ainda existe a esperança e a vontade de continuar lutando para finalizar sua escolarização. Não só a esperança de finalizar os estudos, mas também os arrependimentos de não o ter finalizado na época regular, afeta essa agente, como contribui nessa fala: *“as pessoas que eu estudei já tão formada, já era pra mim ta formada”* (AGENTE 1). Com a visão da formação que não ocorreu em sua época regular, essa agente recorreu à EJA para conseguir finalizar sua escolarização e, mesmo sem ter tido acesso à EJA, antes ela procurou meios de continuar estudando:

[...] eu voltei pra escola pra mim fazer enfermagem, daí eu já sou cuidadora de idosos, eu sou manicure, costureira, tudo que eu fiz, que o prefeito deu né? daí eu fiz na faculdade a gente fez microempresário, fiz atendimento ao público, fiz aquele que é finanças né? Participei de palestra de finanças, ganhei um certificado da palestra de finanças (AGENTE 1 em 04/05/2023).

É evidente o esforço que essa agente teve para permanecer estudando, mesmo com a falta de acesso e permanência nas instituições de ensino. A desigualdade escolar então está entrelaçada à desigualdade social presente na sociedade, logo que, a partir do momento que essa instituição escolar está inserida em uma estrutura social em que o campo é composto por agentes dominantes e dominados, no qual os interesses dominantes se sobressaem, conseqüentemente, a escola é utilizada como ferramenta reprodutora das desigualdades, favorecendo, desta maneira, a divisão de classes e assegurando a burguesia um papel de poder na sociedade.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1998, p. 41).

Assim, como contribui Bourdieu, a escola se torna uma ferramenta de reprodução dessas desigualdades. Isso ocorre através da falta de acesso, de permanência, de oportunidades, de oferta de ensino, da cultura escolar inapropriada para todos os agentes em que estão inseridos nesse campo desigual. De acordo com a agente 2, as tentativas de acesso à Educação de Jovens e Adultos ocorreram diversas vezes e, mesmo com dificuldade, não desanimou de sua escolarização: *“essa é a terceira vez, a segunda vez eu tentei, fui colocar o meu nome e já nem*

pegaram essa segunda vez, e não queria desistir”. Fica evidente que a motivação para finalizar seus estudos perpassa toda e qualquer dificuldade encontrada, *“tenho a oportunidade de vim, tenho vale transporte, pra que que eu não posso vim? Eu não tenho mais criança pequena, os meus já estão estudando a noite, eu jamais vou sair daqui”* (AGENTE 2).

Para Bourdieu, a escola é um instrumento de reprodução de uma cultura dominante a qual foi escolhida para se sobressair as outras culturas fortalecendo as desigualdades sociais. Em sua obra “A reprodução” (1992), o sociólogo afirma que a escola é um espaço de legitimação da ordem social existente, na qual são reproduzidas as hierarquias e as desigualdades de classe, gênero, raça e tantas outras formas de diferenciação social. Segundo Bourdieu (1992), como uma instituição que reproduz as estruturas de poder e dominação da sociedade, ela é responsável por conferir títulos e certificados que legitimam a posição dos indivíduos na hierarquia social. Tudo isso faz com que a instituição escolar se torne um mecanismo de seleção e legitimação das desigualdades sociais, logo que, quando valoriza habilidades e conhecimentos em detrimento dos outros, cria uma hierarquia entre os diferentes saberes e práticas culturais.

Na Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino que tem como finalidade diminuir a desigualdade social e oportunizar o início ou a conclusão dos estudos, mesmo com sua função pautada na perspectiva de combate à exclusão social, ainda sofre com diversos fatores que favorecem a legitimação das desigualdades, tais como o baixo investimento em infraestrutura, em recursos didáticos, falta de formação especializada aos educadores, ausência de políticas educacionais que fortaleçam a permanência dos agentes dentro da escola, principalmente quando falamos do capital financeiro. Na medida em que os agentes dessa modalidade são vistos como frutos de histórias malsucedidas de seus antecedentes, acabam sendo levados a um contexto de exclusão social, onde seus direitos básicos de condição humana e o acesso à educação lhe são negados. Quando questionada sobre a escolarização dos filhos, as agentes demonstram orgulho pela trajetória que seus descendentes estavam traçando em relação à educação, mostrando que, por mais que as mesmas não tivessem tido a oportunidade de estudar, seus filhos deveriam trilhar caminhos diferentes: [...] *os meus filhos têm estudo, meus piá, as minha crianças, graças a Deus tem estudo. Tem um que faz*

faculdade, ele é uber de dia de moto, de noite é de carro, e tem uma lojinha lá no Paraguai que ele monta e desmonta computador, daí faz faculdade (AGENTE 1).

Corroborando com a ideia da agente 1, a agente 2 também compartilha da opinião de que os estudos facilitam a trajetória de vida das pessoas. Quando questionada sobre os estudos de seus filhos, a agente 2 comenta que uma de suas filhas abandonou a escola, mas retornou junto com ela para que pudessem alcançar juntas a escolarização: *“a minha menina agora com vinte e poucos anos né, ela abandonou quando tava no sétimo, ela não ia pra escolas as vezes, ela tinha o que uns 14 anos, daí agora ela mesmo que tá ali se formando, assim terminando os estudos”* (AGENTE 2 em 11/05/2023).

A partir da fala dessa agente, é possível observar que, o incentivo vindo da família é importante quando se fala sobre escolarização. Sobre incentivo, essa mesma agente diz: *“ah incentivava né, ajudava eles a fazer, por isso que eu não deixei de ler. Assim, não leio muito bem mas leio né. Essas continhas né eu sei, só não sei aquelas mais difícil né, passou da quarta série eu já não sei mais, mas eu sempre estava estudando com as crianças”* (AGENTE 2 em 04/05/2023). Por meio dessa fala, consegue-se observar o quanto essa mãe prezava por aquilo que ela mesma não teve quando criança, a educação escolar: *“eu falava, meu deus vocês têm oportunidade, tem tudo, mas ela não ia não ia não ia não adianta, ela ficou moça né, daí não tem filho nenhum, não é casada, só namorado, daí agora ela começou a estudar, daí incentivou eu também, daí eu fiz o provão, mas eu não consegui passar”* (AGENTE 2 em 27/04/2023). Por meio do incentivo e apoio de uma com a outra, que fez com que a EJA fosse considerada como um meio de oferecer a tão sonhada conclusão da escolarização.

A Educação de Jovens e Adultos tem um comprometimento com as desigualdades sociais. O insucesso escolar permeia por toda a vida escolar daquele aluno que possui defasagem de ensino e, quando esse aluno evade da escola, encontra na EJA a oportunidade de finalizar sua escolarização. A EJA é também uma educação para a cidadania, vista como um direito para a sociedade, é entendida como um reflexo social de um país que, quanto maior o grau instrucional e de conhecimento da população, maior será a visão crítica de mundo, levando, desta maneira, a melhoria em outros campos, como no saneamento básico, na saúde pública, na habitação, alimentação e educação. Contudo, a EJA ainda passa por muita desvalorização. O

apoio que a modalidade recebe para continuar ofertando o ensino é muito grande comparado as outras modalidades. Os próprios agentes que estão inseridos na modalidade, mesmo com esperança de finalizarem os estudos, ainda sofrem com as desigualdades de oportunidades e de permanência na escola:

[...] aqui eu quero terminar, continuar e ir terminando, pra terminar pelo menos até o ensino fundamental completo né, o nono. Minha dificuldade é que se fosse mais perto, mas eu não saio daqui pra ir pra um duvidoso lá, porque lá diz que é pra ter, só que lá começam daí a professora não vai, daí os alunos desaparecem, eu só coloquei o nome lá, só que não abriu turma (AGENTE 2).

Quando questionada sobre o apoio por parte do Governo em relação ao aporte financeiro, a mesma disse que nunca obteve nenhum auxílio que a ajudasse a permanecer na escola além do passe livre. Dar acesso e oferecer permanência para esses agentes vai além da oferta do passe livre, visto que, essas pessoas possuem necessidades básicas, muitas vezes estão com idade avançada e, por não terem concluído sua escolarização básica, nem no mercado de trabalho conseguem se inserir. Desta forma, de que maneira o Governo dá suporte para que esses agentes realmente permaneçam dentro da EJA? Por mais que essa realidade seja cruel, ainda assim essa agente encontra esperança de que, da forma que está, está bom para ela, pois somente o passe livre seria o suficiente para ela frequentar a escola, quando na verdade a mesma precisa muito mais do que um auxílio para o transporte, para conseguir continuar frequentando a instituição escolar.

[...] agora tem o passe livre né, não vem quem não quer oportunidade. Eu acho que pra mim tá bom, deve de ter mais alguma coisa né. Antes meu filho concluiu e tá formado até agora porque eles pagavam. Quando ele foi trabalhar ele ganhava muito pouco né, daí o governo mandava dinheiro pra ele poder estudar, entende, não sei se era vale transporte, não sei, mas nós já estamos ganhando esse vale transporte, é uma benção, eu tô achando que tá bom (AGENTE 2 em 04/05/2023).

Bourdieu (1992) argumenta que, a desigualdade social é frequentemente naturalizada, vista como algo natural que se torna inevitável. Em sua opinião, a desigualdade não é um resultado natural, mas sim socialmente construída e reproduzida. Partindo da naturalização dessa desigualdade, segundo Bourdieu (1992), a mesma ocorre porque as estruturas sociais e culturais que a sustentam são invisíveis para aqueles que a vivenciam. As práticas realizadas na própria posição

social, são internalizadas pelos agentes e parecem fazer parte de sua natureza, quando na verdade são resultado de um processo social. Desnaturalizar essa desigualdade social é fazer com as mesmas se tornem visíveis as estruturas que as sustentam. Questionando-as, é possível analisar criticamente as instituições e práticas sociais que perpetuam essas desigualdades e como elas são legitimadas e internalizadas pelos agentes que as sofrem.

Para Bourdieu (1992), a escola é uma instituição que envolve relações de poder e dominação. Por um lado, possui a autoridade pedagógica vinda dos professores em relação ao conteúdo do ensino. Por outro lado, a autoridade simbólica, referindo-se à autoridade dos professores em relação à cultura e valores que são transmitidos na escola. Bourdieu argumenta que, a autoridade simbólica possui um papel importante na reprodução das desigualdades sociais nas instituições de ensino, visto que ela é responsável pela transmissão dos valores e das formas de pensamento da cultura dominante.

Além disso, o sociólogo também enfatiza sobre a importância do *habitus* na reprodução das desigualdades sociais na escola, logo que, refere-se aos padrões de comportamento, pensamento e linguagem que são interiorizados pelos agentes, moldando, desta maneira, a forma que devem agir no mundo. O *habitus* é influenciado pelas condições sociais e pelo meio em que esses agentes estão inseridos, o que também se permeia de geração em geração. Esse *habitus* internalizado pode afetar esse agente na escola, uma vez que, aqueles que possuem um *habitus* mais próximo daquele dissipado nas instituições de ensino, têm uma vantagem em relação aos que possuem um *habitus* distante. Bourdieu também cita sobre a importância das relações sociais na reprodução das desigualdades sociais na escola, argumentando que essas relações são fundamentais para a construção de um *habitus* no agente, logo que, influenciam suas percepções, valores e atitudes em relação ao mundo. A partir dessas relações sociais é que o indivíduo pode receber incentivos ou serem desencorajados de acordo com as relações com os professores e com outros alunos.

A partir das relações sociais e da autoridade simbólica, é possível verificar por meio da fala da agente 1 como essa violência acontece: “*eu fui morar com uma pessoa, quando eu voltei a estudar ele ia bêbado na escola aprontar, a ponto da professora me falar que não era pra mais ir*” (AGENTE 1 em 27/04/2023). É evidente que além do sofrimento por não ter finalizado os estudos, essa agente ainda sofria

violência doméstica e autoridade simbólica por parte da professora, que em seu papel de autoridade na escola, desmotivava-a a continuar frequentando a escola, levando a mesma a desistência mais uma vez.

Em outra fala é possível verificar que nem o apoio de familiares ela obtinha em seu processo de retorno à escola: *“eu não sabia que tinha aula aqui, porque a minha sobrinha dava aula aqui, eu moro perto dela, ela nunca falou que tinha aula aqui, entendeu, ela ficou anos e anos aqui e nunca falou que tinha EJA aqui pra mim”* (AGENTE 1 em 11/05/2023). Em outro momento a agente retorna a falar sobre a falta de informação sobre a modalidade na escola, que além de não existir divulgação sobre as escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, nem mesmo a sobrinha que era professora da escola informou sobre a existência da EJA: *“minha sobrinha dava aula aqui e nunca me ensinou, isso que te digo pra você, moro do lado da casa dela e ela nunca falou pra mim que aqui dava aula de noite aqui, ela se aposentou, 20 anos, e nunca ela falou “ó nega, vai lá que tem aula lá”, ai quando eu falo errado é porque eu não tenho estudo”* (AGENTE 1 em 04/05/2023).

O contexto social em que o agente está inserido muitas vezes o obriga ao abandono escolar e, esse contexto também está intrinsecamente relacionado ao não acesso à escola na idade considerada adequada. Na maioria das vezes, esses agentes precisam se inserir no mercado de trabalho precocemente. O trabalho se torna importante e necessário para a sobrevivência, fazendo com que a escola seja deixada de lado. De acordo com Moura (2008, p. 145),

Pode-se considerar que o perfil dos alunos da EJA é fruto da desigualdade social, da situação de pobreza que vive a maioria da população e também pelo despreparo da escola para trabalhar com esse público que carrega consigo, uma bagagem enorme de experiências de vida.

É nessa realidade que os agente da EJA estão inseridos. São pessoas que não herdaram se seus pais sucesso escolar e profissional e por conta da necessidade de sobrevivência, não colocaram a educação em primeiro plano. Esses agentes são pessoas da classe proletarizada, excluídos da sociedade, que encontraram na modalidade a esperança de finalizarem sua escolarização que um dia lhe foi negada.

Fica notória a forma que as duas agentes participantes da pesquisa se sentem em relação a falta de oportunidades ao acesso à educação e também a dificuldade que encontram ao tentar entrar no mercado de trabalho. Bourdieu (1998) aborda em

seu livro “A dominação masculina”, a relação de gênero e desigualdade. Ele argumenta sobre como as estruturas sociais e simbólicas mantêm e perpetuam a dominação masculina e a subordinação feminina na sociedade. Ele analisa essa relação a partir de uma visão crítica de que as diferenças entre homens e mulheres são meramente biológicas e inerentes, sendo que, essas diferenças são socialmente construídas e mantidas através de mecanismos simbólicos e institucionais. Para o sociólogo, a desigualdade de gênero se perpetua por meio das estruturas sociais, como a divisão sexual do trabalho, a distribuição desigual de recursos e oportunidades, a existência de uma cultura dominante masculina em relação a feminina. Por se tratarem de duas participantes de pesquisa que são mulheres, é essencial relacionar as desigualdades sociais quanto ao gênero. Bourdieu (1998) destaca que o papel da socialização de gênero na internalização dessas desigualdades está presente desde a infância, em que meninos e meninas são criados para agirem de maneiras distintas, internalizando papéis de gêneros estereotipadas.

Bourdieu (1998) analisa a violência simbólica na relação de desigualdade e gênero como uma forma em que o agressor utiliza recursos simbólicos para exercer poder e controle sobre a vítima. Os campos sociais são regulados por regras que moldam as relações entre os diferentes agentes sociais, manifestando o poder presente nessas relações, podendo ocorrer nas relações familiares, relações profissionais, ou em outro campo em que o agente esteja inserido. Desta maneira, é indispensável compreender como as relações de gênero afetaram a vida das agentes participantes da pesquisa.

3.3 “MULHER É SÓ PRA CUIDAR DE FILHO. VAI CASAR, PRA QUE VAI ESTUDAR? FIQUEI MUITO TRISTE, POR ISSO VOLTEI PRA ESCOLA”

As estruturas e as práticas sociais reforçam a subordinação das mulheres. Bourdieu (1998) argumenta que, por falta de capital econômico e simbólico, as mulheres são prejudicadas na nossa sociedade. Em sua grande maioria, essas mulheres têm menor acesso a recursos econômicos e vem sendo sub-representadas quando falamos de posições de poder ou prestígio. Ele cita como exemplo a divisão tradicional do trabalho doméstico, o qual colocam as mulheres em uma posição de desvantagem quando frequentemente são responsáveis pelo trabalho não

remunerado de cuidar da casa e da família. Bourdieu também destaca a importância do capital cultural na construção das desigualdades de gênero, logo que, na sociedade muitas vezes existem o reforço de estereótipos de gênero limitando as oportunidades das mulheres na participação de campos culturais dominantes.

No campo escolar isso também não é diferente, todavia, muitas vezes a violência sofrida em outros campos (profissional, social etc), como por exemplo o campo familiar, é o mais significativo para o abandono dos estudos. Em toda a interação com as agentes investigadas, situações de gênero, violência simbólica, violência doméstica, foram os pontos mais abordados em seus relatos, o que permite refletir no quanto as relações de gênero estão entrelaçadas com o preconceito e as desigualdades sociais e escolares. De acordo com a agente 1, desde sua infância a educação era algo fora de sua rotina normal e a relação com seus pais fizeram com que a escola ficasse mais longe ainda de sua vida:

Meus pais sempre foram problemáticos, eram alcoólatras, sempre tínhamos que ajudar em casa e por isso nunca consegui estudar. Casei com um homem que também era ruim pra mim, tá... daí me separei com três filhos né... (AGENTE 1 em 04/05/2023).

Num primeiro momento a agente cita a relação com os pais no início de sua vida, a qual era problemática por conta do alcoolismo e a necessidade de trabalhar para ajudar na sobrevivência da família. Logo após esse relato, ela já cita que mesmo após se libertar da relação de poder que existia por parte de seus pais perante a ela, a mesma se casou com um homem que também não a apoiava nos estudos e utilizava da força para controlá-la, levando-a à separação. Após sua segunda libertação, ainda assim encontrava empecilhos para retornar aos estudos, pois tinha três filhos pequenos na época e precisava trabalhar para garantir a sobrevivência de sua família.

A luta das mulheres para estudar representa uma contínua batalha por igualdade de acesso à educação. Historicamente, as mulheres foram excluídas ou limitadas em seu acesso à educação formal em muitas sociedades patriarcais. O papel doméstico e o cuidado com os filhos faziam com que a maioria delas fossem desencorajadas ou proibidas de buscar uma educação formal. No entanto, ao longo dos anos, as mulheres vêm se mobilizando para reivindicarem seus direitos à educação. Nessa luta se encontram as mulheres da Educação de Jovens e Adultos. A presença das mulheres na EJA, que de acordo com o INEP (2022), dos 2.774.428

matriculados na Educação de Jovens e Adultos, 51,77% eram mulheres. Isso mostra o quanto modifica o cenário em relação às lutas de gênero, que além de possuírem dificuldades quanto capital econômico, social e simbólico, ainda encontram na sociedade o preconceito e a desigualdade em relação ao gênero.

Discutir sobre a mulher dentro da EJA vai além de somente existir a presença dela na modalidade, pois isso não garante sua permanência e o seu êxito na escola. Arroyo (2007) diz que a EJA é marcada por negações e, esses agentes negados, evadem do ensino regular e serão frequentadores da EJA, posteriormente. Foi o que aconteceu com a agente 1, que após muitas dificuldades em sua infância, acabou recorrendo a EJA após adulta para tentar finalizar sua escolarização. De acordo com ela, os empecilhos para estudar já vieram desde muito nova, ainda quando morava com seus pais:

a mãe se mudava lá pro Rio dos Índios, pra cidade dela, ia se mudando pra Guarapuava, Santa Catarina, e a gente sempre ia estudando, mas nunca fomos buscar boletim, nunca ficamos um mês na escola, e graças a Deus tudo que eu sei fazer foi o mundo que ensinou (AGENTE 1 em 11/05/2023).

De acordo com Bourdieu (1996) o *habitus* pode influenciar nos estudos de uma pessoa, logo que suas disposições e comportamentos adquiridos ao longo da vida podem moldar sua abordagem e perspectiva em relação aos estudos. Esse *habitus primário familiar* que a agente 1 adquiriu em sua infância, fez com que a educação não se tornasse algo importante no momento. Contudo ela não deixou de aprender conteúdos, reforçando o quanto a escola ainda deve articular os saberes escolares aos saberes experienciais de vida, pois como afirma Freiras Junior (2016): o público da EJA em sua diversidade possui diferentes necessidades, expectativas, habilidades e vivências, logo, tudo isso deve ser usado para a construção de uma proposta pedagógicas que respeite a particularidade desses agentes. Pois essa construção ajudará no processo de permanência na escola da EJA. O *habitus*, segundo Bourdieu (1996), pode ser modificado ao longo do tempo através de novas experiências e circunstâncias vividas por esse agente. Os estudos podem desempenhar um papel importante na transformação do *habitus*, possibilitando o acesso a novos conhecimentos e melhores oportunidades. Um agente que cresce em um ambiente acadêmico e com acesso a recursos educacionais, tende, desta maneira, a ter uma

postura mais valorizada em relação aos estudos, enquanto alguém que teve limitações e barreiras sociais pode enfrentar desafios adicionais na busca pela educação escolarizada. Que foi o caso da agente 1:

Meus pais bebiam né, daí um pouco nós ficava com o pai e um pouco com a mãe e daí eles não ligavam muito, porque a minha mãe não tem estudo né? (AGENTE1 em 04/05/2023)

A família possui um papel fundamental de influência na escolarização de seus descendentes. Geralmente, os membros da família podem ter influência positiva ou negativa no desenvolvimento acadêmico de uma pessoa, isso depende do apoio e dos valores que lhe são transmitidos. De acordo com a agente 2, sua família não a apoiava nos estudos quando era criança:

De estudo eu não me lembro nada de quando eu morava nos mato. [...] aqui minha mãe colocou eu com 11, dai passei pela primeira, segunda, da terceira, passei pra quarta série minha mãe falou assim: você vai cuidar de filho (AGENTE 2 em 27/04/2023).

A partir dessa fala é possível verificar como o *habitus* primário influenciou na vida dessa agente, logo que, passando de geração em geração a ideia de que mulher existe para “cuidar” de filho, fez com que a mesma deixasse de lado os estudos e se dedicasse inteiramente à maternidade, mesmo que isso a custasse um sonho, o da escolarização.

Com a esperança de finalizar seus estudos, não só para essa agente, como também para milhares de brasileiras e brasileiros, há a modalidade da EJA. Para as mulheres, o retorno à rotina escolar acontece por vários motivos, algumas é para adquirir conhecimento, outras para melhorar as oportunidades de emprego, conhecer novas pessoas, buscar melhores condições de vida para si e para família. Segundo Leão (2006, p. 36) “a escola é uma experiência em que entram ações, valores, projetos de vida, expectativas [...]” e ressalta que “a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”.

No caso das agentes de pesquisa, a EJA surgiu como uma possibilidade de reingresso e continuidade dos estudos, permitindo a essas mulheres o acesso ao

conhecimento e adquirir habilidade que agregassem valor às suas vidas pessoais e profissionais. Muitas mulheres interrompem seus estudos em virtude de questões sociais e familiares, como maternidade precoce, falta de oportunidades de emprego, entre outros diversos fatores. A EJA é uma modalidade que visa proporcionar um espaço de acolhimento e troca de experiências entre essas mulheres, possibilitando o fortalecimento de vínculos sociais e a formação de redes de apoio para elas. A presença das mulheres na modalidade é uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária que promove a inclusão e a valorização da educação como um direito humano fundamental.

A interação dentro da escola também é um fator determinante para que os agentes que frequentam a EJA permaneçam dentro das instituições de ensino. Ao questionar as agentes participantes da pesquisa sobre como era o ambiente escolar, as mesmas informaram que adoram ir à escola. Sobre as professoras atuantes elas disseram: *“ah eu amo ela, ela é um amor ela. A outra professora também era um amor”* (AGENTE 1). Para a agente 2, a professora é ótima no que faz: *“ah eu gosto, a outra também era boa, eu não tenho queixas, ela trata muito bem, ensina muito bem”* (AGENTE 2).

3.4 “TEM DIA QUE EU NÃO TENHO REMÉDIO PRA MIM VIM, PORQUE AI TEM UM CARA PERTURBADO QUE PÕE APELIDO NA GENTE. VOCÊS SÃO VELHO O QUE QUE QUEREM FAZER AQUI?”

Mesmo dentro de um ambiente escolar em que recebe pessoas adultas e, como deveria ser, um ambiente de respeito, as agentes sofrem preconceito dentro da sala de aula por parte de um aluno.

Quando questionadas sobre as situações que ocorriam em sala de aula, uma delas informou que, por mais que gostasse da escola, o preconceito que sofria durante as aulas a faziam desistir de ir: *“eu gosto daqui né, mas é... tem dia que eu não tenho remédio pra mim vim, porque ai tem um cara perturbado que põe apelido na gente, daí ninguém controla ele, ele é muito besteirento, ele põe apelido na gente, tira sarro da roupa da gente”* (AGENTE 1 em 11/05/2023). Não só esse aluno, mas como também outra aluna, utilizavam de ofensas para desestimular a agente: *“eu estudei aqui já, eu já queria sair, tem uma mulher aqui perturbada, perturbada, que diz “vocês*

são velho o que que querem fazer aqui?” (AGENTE 1 em 27/04/2023). A partir dessas falas é possível observar que os próprios alunos que frequentam a modalidade utilizam da violência simbólica para desestimular as colegas, retratando mais uma discriminação: a idade.

Bourdieu (1989) descreve a violência simbólica como uma manifestação por meio de linguagem e práticas sociais que impõem o poder e a dominação de um grupo sobre outro. Nessa situação em sala de aula, alunos utilizam dessa violência simbólica como meio de ofensa para fortalecerem o pensamento de fracasso que esse agente possui, logo que, por ser uma pessoa mais velha, acaba naturalizando a ideia de que não mereceria estar ali.

3.5 “EU TIVE FILHO, ERA DE MENOR...”: A VIOLÊNCIA DE GÊNERO FORA DA ESCOLA

Bourdieu (1989) destaca que essa violência simbólica vai além da dominação de classe, ela envolve outras formas de opressão, como etnia, sexualidade, idade, e, nesse caso o gênero, o qual um homem utiliza de sua masculinidade e até mesmo de sua força para se sobressair as mulheres. Não só dentro da escola, mas fora dela, essas duas agentes participantes da pesquisa, sofreram com a violência de gênero em suas vidas pessoais. De acordo com a agente 1, desde que casou, já sofria com questões de violência e opressão:

[...] eu ia pro curso das oito até as seis horas da tarde, daí dez horas eu tinha que ir, daí eu chegava em casa ele tava perturbado, bêbado, ele vendia as coisa, ele não era drogado mas vendia as coisa, comida, as coisa de dentro de casa, ele não trabalhava, eu que bancava a casa, pagava prestação da casa, aí eu tive que vender a casa, casa da PROLAR, não tinha condições de pagar (AGENTE 1 em 04/05/2023).

Com todo o sofrimento que essa agente sofria dentro de sua casa, ainda se deparava com o preconceito em outros campos de convivência, como por exemplo a escola. Ela ainda contribui que: *“eu tive filho, era de menor, até o documento foi meu marido que fez”* (AGENTE 1). A dominação masculina por parte de seu ex-marido, fez com que nem sua família a apoiasse na realização das próprias documentações necessárias para sobrevivência em sociedade.

Mesmo após tantos anos de sofrimento, mesmo após o divórcio, essa agente continua passando por violência, só que dessa vez física, visto que mesmo depois do término de um relacionamento abusivo, ela reside no mesmo terreno que seu ex-marido, que junto com a sobrinha, utilizam de ações violentas para impedi-la de ir à escola: *“a sobrinha dele solta o cachorro pra pegar eu. Ele rasgou tudo porque eu joga a mochila, outro caderno meu, então eu tô sofrendo ainda. Sofro porque mulher sozinha sofre”* (AGENTE 1).

Para a agente 2, a escola era um sonho que almejava desde pequena, todavia, por engravidar muito nova, esse sonho ficou para trás.

[...] eu entrei uma vez na EJA, portanto quando fizeram a escola que ia, daí meus fio né, tavam indo né, daí o EJA acabou, simplesmente, acho que não deu um mês acabou, vai eu ganha fio e cuida de fio, e daí só colocar os fio, e cuidar dos fio né, pra eles estuda e nunca sobrava pra mim até portanto nem o trabalho eu tive oportunidade de trabalhar né não tinha quem cuidasse (AGENTE 2).

Ao questioná-la como era a relação dos estudos com a vida materna, a agente contou que:

[...] eu fiquei um tempo com o segundo que eu tive, porque eu fui mãe solteira na primeira, daí e ele estudou né, até quando ele quis, quando ele não quis mais ele casou. Daí ele abandonou os estudos, mas os outros, que eu arrumei outro marido né, o primeiro marido né, quer dizer o primeiro não tinha né, então veio o filho né, daí eu, o primeiro marido assim de morar junto ele ficou doente, pai dos dois que são formados, daí ele ficou doente e eu tive que ficar sozinha de volta. Daí fiquei sozinha, arrumei um, o segundo né, o pai dos seis mais novo né que bem dizer não tinha marido, mas não me dava oportunidade de estudar, só se fosse trabalhar e olhe lá ainda, só trabalhar (AGENTE 2 em 11/05/2023).

Através da fala dessa agente, é possível observar que, o papel de mulher-mãe sempre esteja acima de qualquer desejo pessoal dela. Seu segundo marido a proibia até mesmo de estudar, sendo possível, talvez trabalhar, o que a fez continuar engravidando e mantendo a vida materna como objetivo de vida.

Eu fiquei com a minha vó, que minha vó ainda era viva, mas ficou doente, daí eu fiz primeira comunhão, crisma, antes de minha vó morrer, daí a minha vó morreu, faleceu, daí eu vim morar com a mãe, daí fiquei com a mãe né, daí tinha muitas crianças né, daí passava necessidade, daí eu arrumei um emprego né, 15 pra 16, daí 17 eu fiquei grávida (AGENTE 2 em 27/04/2023).

Bourdieu (1999) argumenta que, as desigualdades são reproduzidas e perpetuadas por meio das instituições sociais, como família e a educação. Na maternidade precoce, pode-se dizer que jovens de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social, estão mais propensas a se tornarem mães precocemente. Bourdieu ainda contribui que, esses grupos têm menos capital cultural e econômico, o que limita suas oportunidades de ascensão social. Além disso, eles possuem menos acesso a informações e recursos sobre métodos contraceptivos e planejamento familiar. Através do conceito de *habitus* de Bourdieu, também podemos considerar que, jovens que crescem em ambientes onde a maternidade precoce é mais comum, podem internalizar essa norma e ver a maternidade como uma maneira de adquirir status e reconhecimento social. Logo, a maternidade precoce pode ser vista como uma expressão do *habitus* adquirido nessas circunstâncias sociais.

Junto com a maternidade precoce vem as responsabilidades da casa, da criação dos filhos, da sobrevivência. A agente 2 ainda conta que:

[...] depois de arrumar marido e ter filho né, daí como você vai pra escola, daí você tem que colocar os fio na escola, tem que levar, daí não dava nem pra trabalhar, eu só fui trabalhar depois que os gêmeos tinham 4 anos. Trabaiei, trabaiei assim, por conta eu trabaiei bastante nossa, por dia, pra colocar as coisas na casa né, pois o pai deles não davam né, daí eu trabaia na igreja, aonde tivesse serviço, trabaiei esses dias menina, esse meu mais velho quando tinha 12 anos ele começou a trabalhar, 12 anos, mas não largava os estudo né fez até o fundamental completo, daí o ensino médio ele não fez, daí que ele fez provão, só que não passou, só na matemática, mas ele fez porque tava trabalhando (AGENTE 2 em 11/05/2023).

É notório que, para essa agente a maternidade vinha em primeiro lugar, inclusive o trabalhar também era algo difícil, logo que, com quem deixaria os filhos para conseguir se inserir no mercado de trabalho e ainda sem estudos? Retomando novamente o conceito de *habitus* para Bourdieu, para o sociólogo, o *habitus* primário permite entender como os padrões de comportamento e valores são transmitidos de geração em geração, perpetuando desigualdades sociais. Para Bourdieu, a mudança desse *habitus* primário é um processo complexo e requer a transformação das estruturas sociais que perpetuam essas desigualdades.

A partir da fala da agente, pode-se verificar que, ela não pode estudar para cuidar dos filhos e trabalhar, logo, seu filho mais velho também precisou trabalhar para ajudar na sobrevivência da família, finalizando somente o ensino fundamental, e hoje, seu filho não consegue finalizar os estudos, pois ainda precisa trabalhar para garantir

a sobrevivência de sua nova família – esposa e filhos. Desta maneira, o conceito de *habitus* está presente nessa organização familiar, a qual de geração em geração, reproduz as mesmas desigualdades por conta de uma estrutura social organizada para reproduzir essas mesmas desigualdades sociais.

Ao questionar a agente 2 sobre a formação de seu filho mais velho, ela conta que: “*esse primeiro ele não é formado porque ele trabalhou muito novo pra me ajudar*” (AGENTE 2 em 04/05/2023). Mesmo com as dificuldades que permearam sua vida, ela sempre teve o objetivo de retomar os estudos e de proporcionar a oportunidade de estudo para seus outros filhos: “*Eu não deixo meus filho falta aula, não gosto, eles não faltam aula. [...] eu ensinava as minhas crianças até quando eu sabia né, por isso eu acho que aqui eu faço alguma coisa útil como diz, porque né meus filhos tão agora com 16 anos né, os mais novo, daí até mais ou menos a quarta série eu ensinava eles*’ (AGENTE 2).

A agente 2 tinha o comprometimento com a educação de seus filhos, mesmo com os empecilhos e barreiras encontrados em seu caminho, a mesma ajudava-os para que tivessem um futuro diferente do dela: “*eu levava até os filhos dos outros para a escola, eu levava os filho dos outros, levava se molhando, levava pra escola, no primeiro dia de aula eu levava*” (AGENTE 2).

Para a classe pobre, a educação possui um papel fundamental por ser um fator decisivo para romper o ciclo da pobreza. A educação pode proporcionar igualdade de oportunidades, empoderamento, melhores oportunidades de emprego, melhoria da saúde e bem-estar, além disso podem impulsionar o desenvolvimento econômico. Romper com esse *habitus* primário, é romper com a reprodução das desigualdades sociais. Lutar pela valorização da educação e acima de tudo, a valorização da Educação de Jovens e Adultos, é criar meios de combater a desigualdade que está presente em toda a estrutura social de nossa sociedade. Como contribui a agente 1 em relação a desvalorização da modalidade: “*eu acho que tinha que melhorar, nós somos pessoas mais velhas, eu sou bisavó, nós somos senhoras que estuda aqui, eu acho que deveria ter respeito para a professora e com nós também*” (AGENTE 1).

A partir da fala de uma aluna atuante na modalidade, é possível afirmar que, a desvalorização que a EJA vem sofrendo prejudica toda uma sociedade, desmotivando quem atua nela como professor e os alunos que a frequentam e enxergam ela como um meio de finalizarem os estudos. Valorizar a EJA é construir possibilidades, é

enxergar o aluno como o centro de todo o processo educativo. É necessário construir estratégias para que essas pessoas possam ter acesso e terem condições de permanecerem na escola. É preciso estudar sobre a EJA e sobre as pessoas que a frequentam, logo que são agentes que possuem sonhos e novas expectativas de vida. Como contribui a agente 2, quando questionada se teria feito algo diferente em sua vida: *“ah tinha, tinha feito menos fio, ia ser segundo plano, eu ia estudar”* (AGENTE 2).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade fundamental para a transformação da realidade social e para a construção de um futuro mais igualitário e esperançoso. A partir dela, é possível garantir oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para aqueles que foram excluídos do sistema educacional durante a juventude.

A EJA é importante para proporcionar uma segunda chance de educação para aqueles que não puderam ter acesso à educação formal na idade adequada. Muitos jovens e adultos enfrentam diferentes desafios que impedem a sua escolarização, como o trabalho, a família, a necessidade de sobrevivência, as dificuldades financeiras. A EJA permite que essas pessoas possam conciliar suas responsabilidades cotidianas com o aprendizado. Por isso, é fundamental que a EJA e os seus alunos sejam valorizados e incentivados, para que mais jovens e adultos tenham acesso à educação e possam criar uma nova realidade para si mesmos e para suas comunidades. O investimento na educação de jovens e adultos é um investimento no futuro de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.6 ENTRELAÇOS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS PARTICIPANTES

As histórias de vida das agentes 1 e 2 podem ilustrar uma realidade de vida de uma classe excluída da sociedade. As trajetórias das participantes, consideradas como o elemento central de análise deste estudo, puderam suscitar questionamentos sobre semelhanças e diferenças entre as pessoas que frequentam a modalidade EJA. Conforme foi trabalho nos subcapítulos anteriores, dentre os aspectos analisados no percurso das agentes participantes, alguns foram considerados mais marcantes para o entendimento da problemática: a dificuldade de acesso e permanência nas instituições de ensino, as desigualdades sociais e escolares e as relações de poder

frente as questões de gênero. Dentro dessas categorias ainda foi possível encontrar subcategorias de análises que fizeram relação direta com as histórias contadas, que são elas: o contexto socioeconômico de cada agente, a relação com a família e a relação entre o campo escolar de convívio.

Na primeira categoria de análise, acesso e permanência nas instituições de ensino, foi possível verificar que, a Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em poucas escolas, isso leva a dificuldade de acesso à escola, não só por parte das duas agentes da pesquisa, mas para outros estudantes do Município que necessitam frequentar a modalidade. Apenas cinco escolas ofertam a modalidade na cidade, e quase todas estão localizadas no mesmo bairro. Isso faz com que os estudantes que residem nos outros locais no Município se desmotivem para adentrar nas instituições de ensino, logo que, por necessitarem de meio de transporte e tempo hábil para locomoção, acabam desistindo de se matricular.

Outra situação presente nas duas histórias de vida foi da falta de informação sobre a disponibilidade da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Ponta Grossa, fazendo com que as mesmas não tivessem conhecimento sobre a oportunidade do retorno aos estudos. A falta de divulgação ainda é um ponto importante a ser melhorado, visto que, é a partir da divulgação que esses agentes tomarão conhecimento da oferta da EJA. Não divulgar a oportunidade de retomada dos estudos é como excluir desses jovens adultos a oportunidade de finalizar sua escolarização.

Outra questão levantada pelas agentes entrevistadas foi a dificuldade de ir até a escola, visto que, antes de existir o passe livre, elas eram impossibilitadas de pagarem o vale transporte por falta de dinheiro, isso faz com que percebamos como o capital econômico afeta a vida desses agentes. Além disso, a necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência também foi um ponto forte nas histórias de vida, pois como garantir a permanência desses agentes dentro da modalidade EJA se eles não conseguem conciliar os estudos com o trabalho? Se tornando um fator decisivo no que diz respeito a acesso e permanência na escola.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à

educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 223).

Isso leva à desigualdade social que se manifesta na EJA a partir de diversas maneiras, como nessa falta de acesso, a falta de recursos educacionais adequados, dificuldade em conciliar os estudos e o trabalho, falta do apoio familiar, entre outros fatores determinantes. Essas desigualdades criam barreiras para o acesso e a permanência dos estudantes na modalidade, afetando negativamente seus resultados e oportunidades futuras. Desta maneira, leva-se a segunda categoria elencada como análise de estudo: a desigualdade social e escolar.

Na segunda categoria de análise, desigualdades sociais e escolares, foi possível verificar que, as desigualdades perpetuam nossa sociedade e reproduzem-nas em todos os campos presentes nas estruturas sociais. Ambas as agentes trazem angústias em relação a falta de oportunidade de estudo e de trabalho.

A falta de escolarização de o analfabetismo foram pontos chaves nas falas dessas agentes, considerando esses fatores como os mais fortes no que diz respeito às desigualdades encontradas no decorrer da vida. As duas agentes contaram que, pela falta de escolarização perderam muitas oportunidades de emprego e, mesmo com força de vontade e experiência em algumas áreas, não lhe eram oferecidas vagas pela falta de estudo ou pelo fato de serem analfabetas. A desigualdade escolar ocorre dentro da EJA devido a diversidade de experiências e trajetórias educacionais dos alunos. Alguns agentes tiveram menos oportunidades de aprendizado ao longo da vida, o que resultou em diferenças significativas em relação ao conhecimento prévio e às habilidades educacionais.

Essa divergência dificulta o processo de ensino e aprendizagem, gerando as desigualdades entre os alunos. Foram essas desigualdades que as duas agentes participantes da pesquisa encontraram durante todo o decorrer de sua vida, seja acadêmica ou social. Uma delas informou sobre a forma autoritária que uma professora agia com ela numa das primeiras vezes que tentou finalizar seus estudos na modalidade EJA. Outra agente trouxe contribuições sobre a falta de apoio por parte do governo para auxiliar na finalização dos estudos. Todos esses fatores levam às

desigualdades sociais, essas desigualdades que são perpetuadas numa estrutura organizada para reproduzi-las de acordo com o interesse da classe dominante.

Para combater a desigualdade social e escolar na Educação de Jovens e Adultos, é necessário implementar medidas e políticas que promovam a equidade educacional, como investimentos em recursos e infraestrutura, garantir materiais didáticos, espaço de estudo, recursos tecnológicos, programas de apoio financeiro. A partir de ações de inclusão social e políticas públicas que busquem identificar e abordar as causas estruturais das desigualdades sociais e escolares na EJA, será possível oferecer uma modalidade de qualidade para aqueles que foram excluídos dos sistemas de ensino na idade considerada regular.

Ao se falar de sujeito tratamos de um ser Humano, aberto a um mundo, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos (também sujeitos); um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e ainda um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, e que interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (Charlot, 2001, p. 33, *apud* Durand et. al., 2011, p. 167).

Os agentes da EJA são constituídos por e nas relações sociais, na vida em sociedade. Essas relações acontecem em diferentes campos como o familiar, o escolar, o profissional, entre outros. Para as agentes da pesquisa, o campo familiar foi um dos mais determinantes para o abandono escolar, logo que, a educação não era algo importante vindo dos seus antecedentes. Além disso, após a maternidade precoce o casamento, a escolarização ficou ainda mais longe de ser alcançada. Isso nos levou as relações de gênero, que foi a terceira categoria de análise desse estudo.

Na terceira categoria de análise, relações de poder frente as questões de gênero, foi possível verificar que, a mulher enfrenta desafios para conseguir se colocar no campo escolar e profissional desde sua infância. Dentre todas as outras categorias, essa foi a mais presente nas falas das agentes participantes da pesquisa. As relações de família sempre foram muito conturbadas para ambas, vindo desde sua infância. Uma das agentes sofria com pais alcoolizados que não valorizavam a educação e tampouco ofereciam a oportunidade de estudo. Outra sofria com a falta de oportunidade escolar combinada com a necessidade de trabalho para a sobrevivência de sua família. Após a adolescência, ambas engravidaram precocemente, o que as

fez escolher entre a maternidade e a escolarização. A partir da dificuldade de criação dos filhos, ficava inviável continuar estudando por conta das crianças, levando-as novamente a deixar a educação em segundo plano. Outro fator considerável era a relação com companheiros afetivos, o qual nunca as apoiavam e utilizavam da violência simbólica para as controlarem.

Essas contribuições são percebidas quando se recorre às práticas sociais que, durante séculos, evidenciaram a mulher como um ser

exclusivamente dona de casa, guardiã do lar. E as próprias mulheres, em sua imensa maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo (Saffioti, 2013, p. 57).

Desta forma, a mulher criou uma identidade social por meio daquilo que a sociedade esperava. Nesse sentido, Saffioti contribui que:

[...] a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. A socialização dos filhos, por exemplo, constitui tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres. Mesmo quando a mulher desempenha uma função remunerada fora do lar, continua a ser responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações mais jovens para a vida adulta. A sociedade permite à mulher que delegue esta função a outra pessoa da família ou a outrem expressamente assalariado para este fim. Todavia, esta "permissão" só se legitima verdadeiramente quando a mulher precisa ganhar seu próprio sustento e o dos filhos ou ainda complementar o salário do marido (SAFFIOTI, 1987, p. 08)

Mesmo com todo esse conjunto de discriminações e delimitações, as mulheres, por meio vêm se fortalecendo em busca da igualdade de direitos. A partir da experiência das agentes que participaram da pesquisa, é possível concluir que, mesmo após todo o esforço, dificuldade e empecilhos, elas ainda estão lutando para finalizarem sua escolarização, isso leva à seguinte conclusão: o que as faz continuar em frente sem desistir é a força de vontade e a esperança de que a educação e a escola fazem a diferença. Nem a idade, nem o preconceito, nem as dificuldades, nem a falta de acesso a fizeram desistir, **isso é sinônimo de luta**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou a história de vida de duas agentes regularmente matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Ponta Grossa, Paraná. Esta pesquisa também visou obter maior compreensão sobre a modalidade EJA e, conseqüentemente, responder ao seguinte problema elencado: “A partir da história de vida das alunas da modalidade de Jovens e Adultos, quais são os principais fatores que as levaram a evasão escolar?”. Levando em consideração que, embora a EJA atenda muitos agentes que não trabalham, é sabido que a grande maioria de seu público são trabalhadores que recorrem a Educação de Jovens e Adultos a fim de melhorar sua escolarização e, por conseguinte, adentrar ao mercado de trabalho com mais facilidade.

A partir do referencial teórico foi possível conhecer de perto como a EJA está posta no nosso País, bem como, conhecer as Políticas Educacionais destinadas a ela, as leis que embasam a modalidade e quais foram os avanços que ocorreram ao longo do tempo. Todavia, a partir da pesquisa realizada com as agentes da EJA, notou-se que, apesar de todos os avanços a EJA ainda não tem recebido a devida atenção por parte do Estado. Os dilemas em relação a evasão escolar, ao abandono, a falta de pessoas capacitadas para atender os alunos, a ausência de materiais adequados, a falta de oferta da modalidade nas diferentes regiões do Município, fazem com que a Educação de Jovens e Adultos continue em uma posição de sucateamento da educação.

A pesquisadora percebeu durante as entrevistas e a análise das histórias de vida que, a necessidade de existir um comprometimento com a modalidade, pois a mesma muitas vezes é desvalorizada até mesmo por aqueles que nela atuam. Não se pode negar os avanços ocorridos na EJA como fora apresentado no referencial teórico, mas apesar disso, ainda existem diversos aspectos a serem melhorados, não só de acesso à escola, mas também garantir a permanência nesta. A criação de políticas públicas para a modalidade é um ato inútil se não forem devidamente implementadas e se não existir um monitoramento para verificar se de fato elas estão chegando aos maiores interessados: os alunos da modalidade.

Além disso, por meio das histórias de vida foi possível observar quais são os fatores que mais se tornam determinantes quando acontece o abandono escolar que,

no caso das agentes participantes da pesquisa, foi a maternidade e o casamento precoce. Não se pode negar a influência que ser mãe jovem trouxe para a vida dessas mulheres, visto que, esse foi um importante motivo para a evasão do processo de escolarização. Outro fator observado nas análises foi a falta de apoio por parte da família (pai, mãe, irmãos) e do companheiro. Muitas mulheres ainda sofrem com a violência doméstica e enfrentam desafios diários para se libertarem de um relacionamento abusivo, que no caso das agentes, foi também um importante motivo para o abandono escolar. A partir dos relatos contados, também foi possível observar como a estrutura que a sociedade está organizada afeta e contribui nas desigualdades sociais e escolares. Através dos relatos, alguns pontos como: preconceito, falta de oportunidades, falta de apoio por parte do Governo, foram aspectos determinantes adicionados à decisão de abandono dos estudos. Soma-se a isso, ainda a limitação do acesso e a difícil permanência na escola, tornando-se, muitas vezes, inviável continuar estudando.

As análises dos dados foram feitas à luz da teoria de Pierre Bourdieu, o qual auxiliou no entendimento de como o *habitus* primário perpetua de geração em geração, naturalizando as posições de classe que a sociedade está organizada. Também foi possível confirmar como as desigualdades sociais são reproduzidas dentro das instituições escolares, logo que, estas são utilizadas como ferramenta reprodutora das desigualdades. A partir dos conceitos de Pierre Bourdieu fica mais fácil de compreender como a educação favorece a cultura dominante, logo que, é essa cultura que se sobressai não só no campo escolar, mas também em diferentes campos de convívio desse agente.

A pesquisadora considera que, os questionamentos iniciais foram respondidos de acordo com os relatos de vida ouvidos e analisados. Ouvir os agentes é, acima de tudo, olhar com empatia, é escutar com os ouvidos e ouvir com o coração. Os alunos que ali estão matriculados, em sua grande maioria, não pode ser escutado, possuem diferentes histórias de vida que não tem a oportunidade de verbalizar para o mundo. Através dessa pesquisa, as duas agentes puderam trazer suas contribuições a partir de seus relatos de vida. Valorizar suas experiências de vida é, mais do que tudo, auxiliá-los a atingirem seus objetivos, aqueles traçados desde a infância. Há ainda a necessidade de incentivar a permanência destes na escola, todavia, proporcionar um

momento de escuta fez toda a diferença para fortalecer os sonhos que ainda estão guardados no peito dessas agentes.

A pesquisadora considera seu problema de pesquisa foi resolvido, porém, contribui que, é apenas um “ponto” na reflexão sobre a modalidade de Jovens e Adultos. A mesma sentiu a necessidade de ouvir as histórias de agentes frequentadores da EJA, contudo, ainda entende que a modalidade “possui muitos nós a serem desatados”. Realizar a presente dissertação possibilitou uma aproximação com a Educação de Jovens e Adultos, além disso, para a pesquisadora foi como um espelho de sua própria realidade e dilemas no que diz respeito ao acesso e permanência no meio acadêmico. As novas reflexões trazem sentido e significado ao papel do educador de Jovens e Adultos perante a sociedade, bem como, ao nosso papel como ser humano.

Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta (Bosi, 2002, p. 199).

Essas histórias de vida se fundem a tantas outras histórias de mulheres que, mesmo com toda a luta, todo o enfrentamento a violência que sofrem, em uma sociedade de classes desigual, ainda buscam na Educação de Jovens e Adultos uma alternativa de modificarem sua realidade social. Apesar de não existir uma certeza de sucesso escolar, a esperança da escolarização ainda é um fato na vida dessas mulheres. É esperado que, não só as duas agentes que participaram e contribuíram com esta pesquisa, mas também todos aqueles agentes que estão presentes na modalidade, possam alcançar o objetivo estimado desde o início de sua matrícula: a finalização dos estudos.

Mesmo não existindo a garantia da conclusão da Educação Básica, para milhares de brasileiros, cabe a pesquisadora divulgar os resultados aqui analisados, oportunizando que os relatos de vida destas duas agentes, ecoem e sejam uma forma de dar voz a aqueles que muitas vezes são silenciados.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. C. S.; SOUZA, D. D. N. **Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o enfrentamento da exclusão social**. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- ALVES, A. R. C. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 42, p. 294-397, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/79xVzqYq8pkCdMFDcmGM5qR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- AMORIM, A.; PEREIRA, M.; SANTOS, J. Os Sujeitos Estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-135, 2018. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_estudantes_da_EJA_um_olhar_para_as_diversidades.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.
- ANTUNES, P. **Educação – programa de escolarização de jovens e adultos forma mais 120**. Ponta Grossa: PMPG, 2011. Disponível em: <https://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/11878>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-52.
- BELARMINDA, D. A. **A função do conceito de hábito na teoria moral aristotélica**. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201422/A%20FUN%20c3%87%20c3%83O%20DO%20CONCEITO%20DE%20H%20c3%81BITO%20NA%20TEORIA%20MORAL%20ARISTOT%20c3%89LICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BEZERRA, M. O. Bourdieu, Pierre. Sobre o estado. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. **Revista de história**. São Paulo, n. 173, p. 487-495, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rh/a/LVQQjcYvybfjTrCbt7yXmSc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças paulistanas. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena kuhner. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. Tradução de Magali de Castro. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os Herdeiros**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2014.

BOURDIEU, P. **Sobre o estado**: cursos no Collège de France 1989-1992. Tradução de Rosa Freire Aguiar. São Paulo: Companhia de letras, 2016.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1o grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, 1983.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei Federal 10.172, de 09 de junho de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer CNB/CEB 11/2000 de 5 de maio de 2000**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu

alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concurso Literatura para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/concurso-literatura-para-todos>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Agenda Territorial de EJA**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLA**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnla>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**. Brasília: FNDE, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja/pba. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA)**. Brasília: FNDE, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja/peja. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projovem Urbano – Programa Nacional de Inclusão de Jovens**. Brasília: FNDE, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja/ps-projovem-urbano. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projovem Campo – Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Saberes da terra**. Brasília: FNDE, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja/ps-projovem-campo. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 29 out. 2023.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Ponta Grossa**. Curitiba: IPARDES: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. 2019. Disponível em: https://smma.pontagrossa.pr.gov.br/download/pg_sustentavel/ipardes_caderno_pg.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

CATANI, A. M. *et al.* **Vocabulário de Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CERQUEIRA, E. T. V. “Escritos de Educação” por Pierre Bourdieu. **Revista ACOALF: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. São Paulo, n. 4, 2008. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COUTINHO, S. A. S. **A formação continuidade de Professores que atuam no PROEJA no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

DURAND, O. C. da S. *et. al.* Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos Saberes. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: UFSC, 2011. p.160-245.

FAGUNDES, M. C. V. Reflexões sobre os motivos do abandono escolar nos cursos técnicos subsequentes de informática e edificações do Colégio Estadual do Paraná. *In*: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, v.1, 2016.

FERRAZA, D. S.; ANTONELLO, C. S. O método de história de vida: contribuições para a compreensão de processos de aprendizagem nas organizações. **Revista Gestão**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 22-36, 2017.

FERREIRA, W. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **Revista multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues de Silveira**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46 – 59, 2013.

FREITAS JÚNIOR, Ricardo. Diversidade em cena na EJA: leituras possíveis. *In*: RIBIERO, Ana de Almeida (Org.). **Estudos e práticas em EJA**. Rio de Janeiro: Caetés, 2016, p. 105-111.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GAULEJAC, V. Histórias de vida y sociologia clínica. **Boletín del Programa de Pobreza y Políticas Sociales de SUR**. Santiago, p. 1-8, 1999.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *In: Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, p. 108-130, 2000.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)**. 2015. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1187#resultado>. Acesso em: 30 jun. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre: pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por sexo e grupo de idade**. 2015. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7111#resultado>. Acesso em: 30 jun. 2023.

INEP. **Censo da Educação Básica: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2020.

INEP. **Censo da Educação Básica: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE PONTA GROSSA. **Base Cartográfica**. Prefeitura de Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <https://iplan.pontagrossa.pr.gov.br/base-cartografica/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

LEÃO, G. M. P. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BTtCp6THPYXGqHqMDsjLxJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2024.

LIMA, L. C. **Ano Internacional da Alfabetização 1990: analfabetismo funcional e pós-alfabetização**. Lisboa: FORUM, 1990.

MACHADO, M. M.; IRELAND, T. D.; IRELAND, V. E. J. C. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e inclusão tutelada. *In: KRUPPA, S. M. P. (org.). Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. Brasília, p. 91-104, 2005.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F.. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. *In: Luiz Fernandes Dourado (org.). Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. 1. ed. Campinas, v.1, p. 139-172, 2017.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, p. 23-29, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

MAMÉDIO, R. C. C. **A EJA como direito na legislação e na política educacional brasileira: uma análise da década de 1930 ao contexto atual**. João Pessoa: UFPB, 2019.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conhecimento....pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MOURA, T. M. de M. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 156 p., 2008.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

OLIVEIRA, D. C. **A história de Teresa**: a filha dos acordos de Lusaka em Portugal. Trajetória, experiências e subjetividades: imigração, relações de gênero e “raça”, violência e saúde. Dissertação (Mestrado em psicologia) - Faculdade de psicologia e de ciências da educação, Universidade do Porto, Porto, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Ponta Grossa – PR. **Lei Municipal nº 12213 de 23/06/2015**. Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/Relatorio-de-Monitoramento-do-Plano-Municipal-de-Educacao.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RIBEIRO, D. **DICIO**: dicionário online de português. Matosinhos: 7 graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/escutar/>. Acesso em: 07 nov. 2023

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/44933424/Sociologia-da-Educacao-AlbertoTosi-Rodrigues#>. Acesso em: 14 jun. 2023.

RUMMERT, S.; VENTURA, J. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**. Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **A escola pública no Brasil**. Campinas: HISTEDBR, p. 89-105, 2005.

SANTOS, E. A. A. **Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Ponta Grossa**: período de 1990 a 2004. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

SCHUCHTER, T. M.; CARVALHO, J. M. A produção -da SECADI e a Base Nacional Comum Curricular: entre reminiscências e ausências. **Políticas e Organização da Educação**: cenários e vozes em disputa. IX Encontro Estadual de Política e Administração da Educação. Espírito Santo, p. 1-7, 2017.

SILVA, R. K. **Prefeitura convida Jovens e Adultos para concluírem o Ensino Fundamental**. Ponta Grossa: SME, 2023. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/prefeitura-convida-jovens-e-adultos-para-concluirem-o-ensino-fundamental/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *In: Cad. CEDES*. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009.

SORIANO, G. N. R.; FARIAS, A. M.; FERNANDES, M. N. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, v. 17, mar. 2023.

SOUZA, J. **A Construção Social da Subcidadania** – Para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/zqRMhkXy8jHL8MDGgNMbnrn/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, p. 59-74, 2007. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-4.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B66viAvZOGMFSnlpVjdPQmV6dG42YlpZY0s2ZExtTWIzZWxj/view?resourcekey=0-ifpWGQbbg7RXvsQokqf0Lg>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**. Ceará, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6703>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, n. 37, p. 119-126, 2003.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./jun. 2006.

THIRY-CHERQUES, H. R. **O primeiro estruturalismo**: método de pesquisa para as Ciências da Gestão. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 137-156, abr./jun. 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNICEF. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF**, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 30 jun. 2023.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kDqCgM8Svv4XpskKMV5DZPN/?format=pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

XAVIER, M. P. S. R. **Estudos sobre persistência e evasão escolar em EJA no nordeste, Castanhal-PA**: análise e proposições. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2019.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Você está sendo convidado (a) a participar como colaborador da pesquisa intitulada: “Evasão Escolar e a Educação de Jovens e Adultos: história de vida de alunas da EJA do Município de Ponta Grossa, Paraná” realizada pela acadêmica Jenniffer Batista dos Santos, do mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Paola Andressa Scortegagna.

O objetivo desta pesquisa é descobrir e analisar quais fatores que levam alunas da Educação de Jovens e Adultos do Município de Ponta Grossa, Paraná a evasão escolar. Ao aceitar participar desta pesquisa, você responderá questões abertas sobre a temática proposta de forma livre. A entrevista acontecerá presencialmente com a pesquisadora. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a mestrandia Jenniffer Batista dos Santos, telefone (42) 99964 - 7833, e-mail: jenniffermessias7@gmail.com ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a. Paola Andressa Scortegagna, e-mail: paola_scortegagna@hotmail.com.

Como colaborador desta pesquisa, é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da mesma. A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar, sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com a pesquisa de campo da dissertação. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Atenciosamente, Jenniffer Batista dos Santos

Declarante:

Eu, _____ inscrito no CPF, sob o n.º _____, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada. A pesquisadora me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa. Certifico de que recebi uma cópia deste Termo, tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

_____, ____/____/2023.

Assinatura do Participante	nº documento de identidade
Assinatura da Pesquisadora	nº documento de identidade
Assinatura do Orientador	nº documento de identidade

APÊNDICE B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM**

Eu, _____, portador(a) do CPF _____, AUTORIZO a Mestranda Jenniffer Batista dos Santos, a utilizar a minha imagem, em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e voz, capturados para a realização da pesquisa intitulada: "Evasão Escolar e a Educação de Jovens e Adultos: história de vida de alunas da EJA do Município de Ponta Grossa, Paraná" realizada pela acadêmica Jenniffer Batista dos Santos, do mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Paola Andressa Scortegagna.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo a acadêmica Jenniffer Batista dos Santos ainda a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e também não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente e a acadêmica Jenniffer Batista dos Santos.

DECLARO, portanto, que estou de acordo com essas imagens, que não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente, e que tenho ciência que este material constituído por imagens e sons pertence exclusivamente a acadêmica Jenniffer Batista dos Santos, que poderá usá-lo a seu exclusivo critério.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Cedente

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

ANEXO A

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Núcleo de Formação, Avaliação e Tecnologia Educacional
dos Profissionais da Educação
nucleo.formacao@pontagrossa.pr.gov.br

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Evasão escolar e a Educação de Jovens e Adultos: história de vida de alunas da EJA do Município de Ponta Grossa, Paraná”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo executada por meio de metodologia História de Vida, pela Mestranda Jenniffer Batista dos Santos, com alunos regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino. Sendo assim, assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada, no período de maio a julho de 2023.

Ponta Grossa, 30 de maio 2023.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Nilceia Mottin de Andrade", written over a horizontal line.

Prof. Nilceia Mottin de Andrade

Coordenadora do Núcleo de Formação, Avaliação e Tecnologia Educacional dos
Profissionais da Educação (NUFAT)
PORTARIA No 20.604 de 17.05.2021