



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS

CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

AS RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO ESCOLAR E O PERFIL
SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES DA EJA EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE ANÁPOLIS-GO

Vanuza Maria dos Santos Moura

ORIENTADORA: Prof^a. Me. Erika Marinho Witeze

ANÁPOLIS
2021

VANUZA MARIA DOS SANTOS MOURA

**AS RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO ESCOLAR E O PERFIL
SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES DA EJA EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE ANÁPOLIS-GO**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de artigo científico, apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis.

Orientadora: Prof^a. Me. Erika Marinho Witeze

**ANÁPOLIS
2021**



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Vanuza Maria dos Santos Moura

Matrícula: 20171060090086

Título do Trabalho: AS RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO ESCOLAR E O PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES DA EJA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ANÁPOLIS-GO

Autorização - Marque uma das opções

1. (x) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data __/__/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

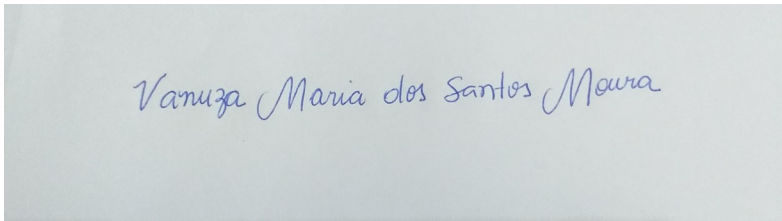
O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis-GO, 06 / 05 / 2021.

Local Data

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS**



Vanuza Maria dos Santos Moura

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Moura, Vanuza Maria dos Santos

M929rel Relações entre desempenho escolar e o perfil socioeconômico de estudantes da EJA em uma escola estadual de Anápolis-GO / Vanuza Maria dos Santos Moura. – Anápolis: IFG, 2021.
32 f. : il. color.

Orientadora: Prof. Ma. Erika Marinho Witeze.

Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Anápolis – Licenciatura em Ciências Sociais, 2021.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. estudantes 3. desigualdades socioeducacionais. 4. desempenho. I. Witeze, Erika Marinho, orient. II. Título.

CDD 374



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

No dia 22 do mês de abril do ano de dois mil e vinte e um, às 15:00 horas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis situado à Avenida Pedro Ludovico s/n., Residencial Reny Cury, Anápolis, Estado de Goiás, foi realizada a sessão pública de apresentação e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso da Graduanda **Vanuza Maria dos Santos Moura** (matrícula 20171060090086) do curso de **Licenciatura em Ciências Sociais**. A banca foi composta pelos seguintes membros: **Dr. Danilo José Dalio** e **Dr. Neville Júlio de Vilasboas e Santos**. O trabalho de conclusão de curso tem como título “**As relações entre desempenho escolar e o perfil socioeconômico de estudantes da EJA em uma escola estadual de Anápolis-GO**”, da área de Sociologia/Educação, sob orientação da **Profa. Me. Erika Marinho Witeze**. Após a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, tendo sido a autora arguida pela Banca Examinadora, a nota obtida foi **9,0**.

Encerra-se a presente sessão às 17 horas. Eu, Profª Me. Erika Marinho Witeze, dato e assino a presente ata que segue assinada por todos os membros da Banca.

Prof. Dr. Danilo José Dalio

Prof. Dr. Neville Júlio de Vilasboas e Santos

Profa. Me. Erika Marinho Witeze

Documento assinado eletronicamente por:

- Erika Marinho Witeze, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/05/2021 15:45:06.
- Neville Julio de Vilasboas e Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/05/2021 14:43:06.
- Danilo Jose Dalio, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 27/04/2021 15:46:34.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/04/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 156003

Código de Autenticação: ebe248b972





INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS

VANUZA MARIA DOS SANTOS MOURA

AS RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO ESCOLAR E O PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES DA EJA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ANÁPOLIS-GO

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de artigo científico, apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte das exigências para obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais.

Aprovado em 22/04/2021

Prof.^a Me. Erika Marinho Witeze

Orientadora

Prof. Dr. Neville Júlio de Vilasboas e Santos

Membro da Banca

Prof. Dr. Danilo José Dalio

Membro da Banca

Documento assinado eletronicamente por:

- Erika Marinho Witeze, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 03/05/2021 12:07:48.
- Neville Julio de Vilasboas e Santos, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 28/04/2021 16:48:06.
- Danilo Jose Dalio, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 28/04/2021 15:36:25.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/04/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 156085

Código de Autenticação: 94167e3876



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Pedro Ludovico, s/ nº, Reny Cury, ANÁPOLIS / GO, CEP 75131-457
(62) 3703-3373 (ramal: 3373)

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus. Dedico também a todos os meus familiares e amigos, que me incentivaram para a permanência no curso de Ciências Sociais. Em especial aos meus pais, José Antônio dos Santos (em memória) e Sebastiana Maria dos Santos. A minha família, Valdemir Soares de Moura (Esposo), Thailane Santos Moura (Filha), Thaís Santos Moura (Filha). E aos professores que contribuíram e se fizeram presentes em minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser minha base nas angústias e desafios enfrentados diariamente, possibilitando minha permanência no curso e a realização deste trabalho e que, ao mesmo tempo, me inspira a almejar novas conquistas na vida.

Agradeço de coração aos meus pais, José Antônio dos Santos (em memória) e Sebastiana Maria dos Santos que contribuíram para que eu pudesse estudar, sempre levando em consideração a importância do ensino na formação e aprendizado para a vida, na busca dos objetivos.

Em especial agradeço minha família, Valdemir Soares de Moura, Thailane Santos Moura e Thaís Santos Moura que servem de inspiração, motivação e incentivo para a realização dessa conquista educacional.

Com carinho, agradeço à minha orientadora, Prof. Me. Erika Marinho Witeze, que sempre esteve atenciosa, dedicada e empenhada em ajudar no que fosse necessário para a realização deste trabalho. Muito obrigada.

A todo o corpo docente do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Anápolis, e aos colaboradores da instituição de ensino, que contribuíram fortemente para a obtenção da formação ética, consciente e crítica sobre os diferentes aspectos da vida em sociedade.

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferecido pela CAPES e ao Governo Federal que proporcionaram aos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais a possibilidade de atuar em uma escola estadual de Anápolis - GO em parceria com o IFG - Campus Anápolis. Desta forma tive a oportunidade de realizar meus objetivos de pesquisa através da experiência docente; e do conhecimento amplo do campo da prática de ensinar e aprender.

Agradeço excepcionalmente ao Prof. Dr. Neville Julio de Vilasboas e Santos e ao Prof. Dr. Danilo José Dalio pela participação em minha banca examinadora, e pela contribuição para o andamento deste trabalho.

AS RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO ESCOLAR E O PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES DA EJA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ANÁPOLIS-GO

Vanuza Maria dos Santos Moura

Orientadora: Ms. Erika Marinho Witeze

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral analisar as relações entre desempenho escolar e o perfil socioeconômico dos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola estadual de Anápolis-GO. Trata-se de um estudo de natureza quali/quantitativa, de base analítica e descritiva. Busca-se, em linhas gerais, compreender as relações existentes entre o contexto cultural, econômico e escolar dos alunos da EJA formulando, além disso ideias e conceitos sobre o que seria esta modalidade de ensino, com base na legislação específica e em alguns autores da área como Bourdieu e Passeron (1975), Dubet (2004 e 2013), Freire (1987) e Seabra (2009). Objetivamos, desta forma, analisar como as desigualdades sociais perpassam a trajetória dos alunos da EJA, interferindo em seu desempenho e culminando em processos de exclusão escolar. Verificaremos, por fim, a influência do capital cultural dos estudantes na delimitação de seu rendimento e na apropriação do conhecimento no Ensino Médio regular. Conclui-se que os estudantes da EJA vivenciam mecanismos de exclusão, abandono, evasão e reprovação escolar integrados à fatores econômicos, sociais e étnico-raciais, que culminam em desigualdades educacionais que afetam o seu desempenho escolar, bem como as possibilidades de acesso ao conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Desigualdades socioeducacionais; Desempenho escolar.

ABSTRACT: This article aims to analyze the relationship between school performance and the socioeconomic profile of students from EJA (Youth and Adult Education) of a state school in Anápolis-GO. It is a qualitative / quantitative study, with an analytical and descriptive basis. It seeks, in general lines, to understand the existing relationships between the cultural, economic and school context of EJA students, formulating, in addition, ideas and concepts about what this teaching modality would be, based on the specific legislation and on some authors of the EJA. area such as Bourdieu and Passeron (1975), Dubet (2004 and 2013), Freire (1987) and Seabra (2009). In this way, we aim to analyze how social inequalities permeate the trajectory of EJA students, interfering in their performance and culminating in processes of school exclusion. Finally, we will verify the influence of the students' cultural capital in the delimitation of their income and in the appropriation of knowledge in regular high school. It is concluded that EJA students experience mechanisms of exclusion, dropout, dropout and school failure integrated with economic, social and ethnic-racial factors, which culminate in educational inequalities that affect their school performance, as well as the possibilities of access to knowledge .

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Socio-educational inequalities; School performance.

INTRODUÇÃO

A educação é uma forma de compreender as relações sociais e os posicionamentos dos sujeitos diante da sociedade. Ela ajuda na construção de visões de mundo, carrega consigo possibilidades de acesso aos bens sociais, influenciando o indivíduo na formação de sua identidade. Ela possibilita a integração dentro da sociedade e os processos de emancipação e conscientização dos sujeitos, levando-os a reconhecer seu papel político, social, cultural e econômico, podendo assim ampliar suas perspectivas de vida. A educação perpassa por várias barreiras, principalmente na forma de se estruturar, pois ela sofre variações no modo de se organizar e transmitir os conhecimentos, sendo diretamente influenciada por mecanismos econômicos que constituem o sistema capitalista.

Essa perspectiva traz para o indivíduo desafios à sua própria formação, pois ele precisa passar por diversos processos seletivos ao longo de sua escolarização. Dependendo da sua posição econômica, cultural e social, ele enfrentará as consequências das desigualdades educacionais (BOURDIEU e PASSERON, 1975), o que irá interferir em seu desempenho escolar.

A EJA abarca justamente a compreensão dessas desigualdades no acesso aos meios sociais e educacionais. A análise do perfil dos estudantes da EJA desvela uma série de elementos alinhados com a garantia de direitos fundamentais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), que tornam pertinente essa modalidade de ensino no contexto brasileiro.

Falar em EJA é tentar trazer à tona a realidade de pessoas que não concluíram seus estudos no tempo regular. Trata-se de um direito garantido pela legislação, sobretudo pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Contudo, na prática, esse direito não é possibilitado a todos da mesma forma, ou seja, nem todos têm acesso igualitário a esta modalidade de ensino. De acordo com a Silva (2015, p. 02)

toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF. Art. 205). Retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como

bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), é dever do Estado assegurar o Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório para todos que não puderam concluir na idade apropriada. Já o art. nº 208 da Emenda Constitucional de 11 de novembro de 2009 garante:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
VII – Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009, p.03).

A partir dos elementos apresentados, este artigo tem como objetivo geral analisar as relações entre desempenho escolar e o perfil socioeconômico dos alunos da EJA de uma escola estadual de Anápolis – GO. Ele se fundamentou em uma pesquisa realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado no curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Anápolis, entre os anos de 2018 e 2020. O projeto garantiu a participação de licenciandos em atividades de formação, todas voltadas para a prática docente, que se disponibilizaram a trabalhar juntamente com professores formados em Ciências Sociais que atuaram/atua nas escolas, em parceria com o IFG.

Através da dialética que perpassa os âmbitos da escola e da sociedade, buscaremos problematizar o tema, partindo do conhecimento inicial do que seria a EJA. Em seguida falaremos sobre o estudo das desigualdades sociais e dos processos de exclusão escolar, dialogando com autores de referência, com a legislação educacional e com as pesquisas já realizadas na área apresentando, por fim, os resultados da pesquisa.

DEFINIÇÃO GERAL DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

Retomando aspectos históricos de surgimento da EJA no Brasil vemos que, a partir da década de 1930 a educação brasileira obteve um avanço em suas ações, como foi o caso da gradual expansão do ensino gratuito e obrigatório para todos os indivíduos independentemente de sua situação econômica, social e cultural. Um dos primeiros

fundadores da educação voltada para o meio rural, foi Lourenço Filho, que além de ser formado em magistério, buscou a união entre a psicologia e a educação, proporcionando um maior incentivo à educação para os sujeitos que se encontravam em espaços rurais e que não possuíam acesso ao ensino (FREIRE e CARNEIRO, 2016).

Depois desse incentivo nos espaços rurais brasileiros, inicia-se uma discussão voltada para o que seria o analfabetismo no Brasil. Um dos principais teóricos brasileiros a relatar sobre este assunto foi Paulo Freire, que dirigiu um olhar detalhado sobre a problemática que envolvia os indivíduos presentes no meio rural, bem como sobre a questão do analfabetismo (STRELHOW, 2015).

Tais reflexões sobre o enfrentamento do analfabetismo levaram à elaboração de um programa que tinha o objetivo de trazer à tona as palavras geradoras, que incentivavam e estimulavam a prática do aprendizado de ler e escrever, sendo construído através da realidade cultural, social e principalmente do trabalho realizado pelos alunos inseridos naquele contexto social.

Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras (FREIRE, 1967, p. 04.).

O Brasil vivenciou um movimento político muito intenso no período da Ditadura Militar (1964-1985), em que muitos teóricos, compositores, escritores e artistas tentaram expressar suas críticas e análises sobre aspectos pertinentes que faziam parte daquele contexto opressor, e que envolvia toda a sociedade brasileira. Houve então, o que chamamos de censura, que proibia e repudiava ações que iam contra as decisões governamentais.

Devido a todos esses acontecimentos, alguns teóricos tiveram que sair do país, e se exilar em outros países, o que ocorreu com Paulo Freire, havendo assim, uma ruptura no ensino brasileiro voltado para adultos analfabetos. A EJA, inicialmente, foi ofertada por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se estruturou até os anos 80. O MOBRAL durou exatamente 15 anos e nesse período não conseguiu cumprir seus objetivos, que era erradicar o analfabetismo no Brasil, sendo um verdadeiro fracasso durante o governo de José Sarney (1985-1990).

O MOBRAL foi substituído pelo programa EDUCAR – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. Vejamos o que dizem os arts. 1º e 2º do Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985.

Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

Art. 2º. Para a consecução do objetivo previsto no artigo 1º deste Decreto, deverá a Fundação EDUCAR: I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica; II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas; III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais; IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas¹.

Logo após o EDUCAR, criou-se o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) no ano de 1980 com a finalidade de promover a atuação conjunta das instituições de educação e cultura vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), aos Estados e Municípios e à iniciativa privada, tendo em vista desenvolver ações que viessem a beneficiar as populações rurais carentes. O PRONASEC deveria ainda, promover a integração das “instituições de educação e cultura com os programas sociais, sobretudo, aqueles voltados para a formação profissional, saúde e assistência social, destinados a satisfazer as necessidades básicas dos grupos rurais pobres” (STRELHOW, 2015, p 185).

A Constituição Federal de 1988 assegura em seu Art. nº 208 a oferta da EJA como vemos abaixo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988).

1 Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/11/1985, Página 17214 (Publicação Original).

Historicamente, a EJA cumpre a função de garantir a aqueles que não tiveram acesso na idade própria condições para a conclusão dos estudos, englobando o Ensino Fundamental Fases I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano), o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Profissionalizante (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006). Atende estudantes na faixa etária acima dos 15 anos (no caso do Ensino Fundamental) e dos 18 anos (no que se refere ao Ensino Médio). A modalidade está voltada para os indivíduos que não concluíram seus estudos nas idades consideradas apropriadas por lei.

A EJA pode ser oferecida nas esferas municipal, estadual e federal. A modalidade já se modificou bastante desde o início de sua oferta nas instituições de ensino, principalmente no que diz respeito à sua carga horária. Em muitos casos ela passou de quatro anos para um ano e seis meses, dependendo da localidade analisada.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Título V, Capítulo II trata do ensino supletivo para todos que não concluíram ou não obtiveram acesso aos meios educacionais na idade adequada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006), por sua vez, destacam as funções exercidas pela EJA, a saber: reparadora, equalizadora e qualificadora. A reparadora refere-se à construção de uma escola de qualidade, comprometida com padrões de igualdade educacional, ou seja, com o atendimento educacional a todos os cidadãos. A equalizadora volta-se para a inclusão escolar de trabalhadores, donas de casa, migrantes e entre outros grupos marginalizados que não puderam concluir seus estudos. Enquanto isso, a qualificadora representa o próprio sentido de ser da EJA, pois leva em consideração as possibilidades presentes nos ambientes formais e informais de aprendizagem, com vistas à plena formação dos sujeitos. Desta forma, ela possibilita a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, levando em conta a dimensão pessoal e profissional. Contudo,

o acesso igualitário a serviços educacionais é um princípio desrespeitado no Brasil, o que gera diversos efeitos perversos, principalmente para a população que é excluída do direito à educação de qualidade. Por exemplo, durante muito tempo, aqueles que não tinham acesso ao sistema educacional e eram analfabetos não tinham o direito de votar. Este é só o exemplo mais óbvio, mas, ainda hoje, o não acesso à boa educação pode ser empecilho para o exercício efetivo da cidadania (OLIVEIRA, 2015, p. 512).

A despeito da contribuição de Paulo Freire para a materialização da EJA no Brasil vale salientar a atuação dos movimentos sociais² na legitimação da modalidade, sobretudo no que se refere à educação no campo, que ganhou força ao longo das últimas décadas do século XX. No ano de 1997

a luta pela educação do campo configurou com primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, que discutiu algumas experiências que pudessem contribuir na implementação de políticas públicas educacionais para o campo. No ano seguinte ocorre a I Conferência “Por Uma Educação Básica do Campo”, que se realiza em um contexto de crise do desemprego e êxodo rural. Tais fatores contribuíram na reação dos trabalhadores do campo, que buscavam alternativas políticas e econômicas para suas vidas” (FELICIANO; MELLO; PEREIRA, 2011. p. 04).

Tais direitos reivindicados pelos movimentos sociais estavam pautados em uma ideia de educação que levasse em consideração os conhecimentos dos estudantes e suas vivências. Buscava-se, pois, uma forma de aprendizado que contribuísse para a afirmação da identidade desses trabalhadores. Ou seja, esses indivíduos reivindicavam uma educação emancipatória que pudesse proporcionar novos conhecimentos e possibilidades de acesso à cultura, em suas múltiplas manifestações.

Destaca-se que a EJA, nas áreas de reforma agrária emergiu como uma importante conquista dos movimentos sociais. Contudo, ainda há muitos desafios para que esta se consolide em suas três funções, fazendo sobressair a função qualificadora, segundo a perspectiva da educação do campo (FELICIANO; MELLO; PEREIRA, 2011. p. 11).

Para analisar e compreender o perfil dos alunos da EJA podemos nos apoiar nas ideias e conceitos elaborados por grandes pensadores desta área, que tentaram compreender as trajetórias de vida que levaram estes estudantes à esta modalidade educacional. Outro aspecto fundamental que nos ajuda a compreender esse processo é o fator econômico, ou a condição socioeconômica dos alunos da EJA. Pode-se perceber que um dos fatores que causam a desistência ou a não continuação dos estudos é, justamente, a falta de condições financeiras, o que ocasiona o afastamento dos estudantes da escola, na faixa etária regular estimada pela legislação.

2 Os movimentos sociais são conhecidos como uma manifestação coletiva das lutas por direitos, sejam eles de diversas vertentes. No geral, eles integram vários grupos de pessoas, fazendo com que se envolvam em uma causa comum, mesmo que haja divergências em seus pensamentos e opiniões .

A CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EJA EM SUA INTERFACE COM AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS

No trabalho junto ao público-alvo da EJA, o professor além de necessitar de um conhecimento amplo, precisa buscar estratégias para que os alunos possam usufruir das aulas com mais motivação. Em uma sociedade capitalista, em que as questões econômicas interferem de forma contundente na vida dos seres humanos, é importante que pensemos na realidade das classes menos favorecidas, que vivem na pobreza e que fazem do seu dia a dia uma luta pela sobrevivência. Nessa perspectiva, o trabalho e a educação emergem como formas de romper com as barreiras presentes no cotidiano dos grupos marginalizados.

É pobre, relativamente ao conjunto da população, quem se situa abaixo desse padrão médio de consumo, não só do ponto de vista do seu déficit de renda, mas também do não acesso a bens e serviços. Passa-se de uma abordagem centrada exclusivamente na renda para um enfoque mais amplo, o da falta de recursos (LAVINAS, 2002, p. 36).

Nas sociedades capitalistas, a educação ajuda a minimizar as desigualdades sem romper, de fato, com elas. Apresenta, pois, tal como descrito por Durkheim (1978, p. 41), a função de manter a ordem social dentro de padrões estabelecidos:

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

Já o trabalho se torna uma ferramenta de sobrevivência e, ao mesmo tempo de dependência, pois para se manter dentro de uma estrutura dominante, o indivíduo necessita participar dos meios sociais, econômicos ou culturais. A cultura envolve práticas, hábitos, experiências, costumes, identidades, símbolos e uma série de outros elementos que dialogam com as questões estruturais mais amplas, incluindo os aspectos socioeconômicos.

Florestan Fernandes (2003), sociólogo e professor, contribuiu para a caracterização das classes sociais na sociedade, sugerindo a diferenciação entre classes privilegiadas e subalternas – divisão construída historicamente em decorrência do

processo de colonização e escravização das populações negras no Brasil. As classes privilegiadas, se configuram como os tradicionais detentores do poder, da renda e dos privilégios. Já as classes subalternas são consideradas as camadas populares, que vivenciam de forma mais aguda os processos de exclusão e a desigualdade econômica, social, cultural, educacional e racial. Sendo assim,

[...] é igualmente claro que, no Brasil, as elites não concedem espaço para as camadas populares e para as classes subalternas de motu próprio. Estas têm de conquistá-lo de tal forma que o avanço apareça como “fato inevitável e consumado” (FERNANDES, 2003. p. 04.)

A desigualdade afeta as relações entre indivíduos e a sociedade, estando presente também no ambiente escolar. Esses aspectos são vivenciados por indivíduos que não têm o acesso ao mínimo vital como uma renda para sua sobrevivência. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975) a educação evidencia um processo de reprodução do sistema dominante. Os conhecimentos que são repassados para os alunos favorecem desta forma os mais favorecidos, o que contribui para a ampliação dos processos de exclusão escolar.

A análise do papel da escola nos mecanismos da exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola “acrescenta”, alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais (DUBET, 2003, p. 35).

O indivíduo que faz parte de uma classe favorecida e/ou privilegiada terá mais facilidade de entender os saberes presentes em contextos educacionais. Já os membros das camadas menos favorecidas e/ou subalternas passam por dificuldades não conseguindo, por vezes, atingir os objetivos no que se refere ao aprendizado e ao rendimento escolar. Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1975, p. 125) afirmam que

confluentes com esta lógica, apresenta-se o fato de que o sistema de ensino atua como mecanismo reprodutor de desigualdade, uma vez que a escola, funcionando desta maneira, desprezará saberes e valores inerentes à origem destes sujeitos. Assistidos por estes mecanismos, a probabilidade de que os membros de classe dominante obtenham sucesso é significativamente maior do que aqueles que da miséria vieram. Por contribuírem com a perda de identidade, com rompimento de origens e descaracterização cultural destes sujeitos, as instituições de ensino acabam por atuar no campo da “violência simbólica”, ou seja, a primazia de um grupo economicamente bem-sucedido

como modelo e referência, imposta sobre outro grupo que tem desprezada a sua identidade cultural.

Além do aspecto cultural vemos que outro elemento fundamental é o socioeconômico, que engloba a renda, o padrão financeiro e as condições materiais que levam os estudantes a optarem pelo trabalho remunerado ao invés da formação escolar. Esta, costuma ser uma das maiores justificativas que os jovens e adultos utilizam para não darem continuidade aos estudos. De acordo com Oliveira e Araújo (2005 apud Oliveira e Sampaio, 2015, p. 514) com a

a expansão da oferta educacional foi solucionando o primeiro problema, mas obstáculos internos ao sistema escolar passaram a impedir o prosseguimento nos estudos da população recém-chegada à escola, que não tinha as mesmas experiências culturais extraescolares dos grupos que já tinham acesso à escola.

Para poder compreender a EJA de forma ampla, é preciso partir da historicidade e da pesquisa de experiências e vivências dos estudantes – o que nos leva à discussão sobre os saberes que o aluno traz consigo, ou seja, o seu capital cultural.

O capital cultural envolve todo o conhecimento que o indivíduo adquire no convívio familiar, podendo trazer resultados positivos ou negativos quando transposto para o ambiente escolar. De acordo com Setton (2005, p. 80), [...] “capital cultural” é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos. Refere-se, assim, a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes formativos, que predispõe os indivíduos a uma atitude de reconhecimento em relação às práticas educativas. Existem três formas de capital cultural para Bourdieu que podem ser desdobradas como “capital cultural incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo; capital cultural objetivado, sob a forma de bens culturais materiais; e o capital cultural institucionalizado, sob a forma de diplomas e titulação (SETTON, 2005, p. 98).

Em síntese, de acordo com Bourdieu e Passeron (1975), tudo dependerá das condições econômicas, pois se ele vem de uma classe mais favorecida encontrará maiores facilidades na apropriação do conhecimento escolar. Nesse sentido vemos que a escola reproduz o conhecimento da classe dominante. E esse indivíduo poderá passar

por um processo de exclusão educacional e econômica caso pertença às classes menos favorecidas. Dessa forma surgem as desigualdades sociais e principalmente as desigualdades educacionais. Logo, o fator econômico e o capital cultural de sua família poderão interferir em seu percurso de vida.

É no mesmo sentido que Lahire (2003 apud, SEABRA, 2009, p. 76) salienta só fazer sentido relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares quando há uma igualdade na procura e valorização da escolaridade por parte de todos os grupos sociais e nem todos conseguem atingir os níveis de escolarização ou o tipo de formação desejados.

A desigualdade é um fator que evidencia as diferenças em relação ao acesso, e principalmente, à permanência nos meios educacionais pois, é possível perceber que os alunos que se encontram na EJA passam ou passaram por situações de conflito, pobreza e marginalização social.

Logo, família pobre, dentro deste entendimento, é aquela que não tem oportunidades de produzir rendimento suficiente para lazer, habitação, saúde, alimentação e, principalmente, educação, tendo como referências padrões de consumo da classe dominante. Observando que educação é vista como fonte de possibilidades de rompimento do ciclo de pobreza entre as gerações das famílias que vivem sob estas condições (ROCHA, 2016, p. 122).

A escola como uma instituição do sistema capitalista, privilegia o desempenho dos alunos, sendo que eles são avaliados pelos métodos padronizados existentes nos meios educacionais. Nessa perspectiva, a meritocracia, é utilizada para ocultar as desigualdades sociais, levando o indivíduo a acreditar que depende apenas do seu esforço para alcançar o sucesso escolar.

Assim, uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça. (DUBET, 2004, p. 540).

A escola no sistema capitalista volta-se ao mercado de trabalho como uma forma de “inclusão” na sociedade. Vemos que ela incentiva as classes menos favorecidas a acreditarem que através do estudo o aluno conseguirá alcançar um lugar de destaque no campo profissional, o que estimula a competitividade entre diferentes grupos. Contudo,

aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades de ter uma educação com recursos, terão dificuldades para se apropriar do conhecimento exigido pela classe dominante. (BOURDIEU e PASSERON, 1975). Favorece-se assim, uma classe privilegiada, o que dialoga com o conceito de meritocracia.

O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004, p. 543).

O aluno que participa dos espaços educacionais, carrega consigo uma ideia de que ele é o culpado por seu fracasso escolar. E esse aspecto poderá repercutir na sua vida social, cultural e econômica, levando-o a passar por um processo de interiorização da exclusão (DUBET, 2013). Sendo assim, a escola agrega formas de reprodução do sistema capitalista, justificando desigualdades.

Para se pensar a função social da escola, seria necessário aprimorar o processo de conscientização e emancipação do indivíduo, para que ele se torne o protagonista da sua própria formação, numa perspectiva dialógica (FREIRE, 1987), podendo participar de forma integral da vida em sociedade, em igualdade de condições. “Para isso, entende-se que, há necessidade da EJA estar articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as disparidades sócio-raciais na sociedade brasileira” (PASSOS, 2012, p. 155).

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza quali/quantitativa, do tipo exploratório e analítico. Para obtenção de dados utilizou-se um questionário semiestruturado, aplicado durante a participação no PIBID entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Os dados também foram coletados através da observação participante. Objetivou-se, desta forma, identificar as principais causas da exclusão, do abandono e/ou da evasão escolar, a partir da coleta de dados junto às turmas de 3º do Ensino Médio (modalidade EJA) de uma escola pública estadual de Anápolis - GO, buscando compreender como as desigualdades sociais e escolares emergem a partir dos dados fornecidos por alunos(as) da EJA. Ao mesmo tempo procurou-se verificar a influência do capital cultural (BOURDIEU e

PASSERON, 1975; DUBET, 2013) dos estudantes na delimitação de seu desempenho escolar e na apropriação do conhecimento.

Ao todo foram disponibilizadas três escolas para a sistematização das atividades do PIBID, em parceria com o IFG e com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Duas delas ofertam o Ensino Médio e uma o Ensino Fundamental e Médio, na modalidade EJA, com as matérias e disciplinas voltadas para o ensino e a prática do professor de Sociologia. Partiu-se, pois, da necessidade de compreender a escola e o seu contexto, através dos relatos dos estudantes.

Especificadamente a escola com o ensino voltado para a EJA, possui dois professores formados em Ciências Sociais, mas apenas um assumia a disciplina de Sociologia. Aprender, ensinar e articular os conteúdos desta disciplina é uma tarefa difícil para o docente, que busca formas de relacionar os conteúdos escolares com a prática, de forma que os alunos possam aprofundar esses conhecimentos em seu dia a dia.

A escola encontra-se localizada na região central da cidade de Anápolis - GO. Entre 2018 e 2020 ela funcionava no período da manhã, ofertando o Ensino Médio regular; no período da tarde, com a EJA direcionada ao Ensino Fundamental; e no período noturno com a disponibilização da EJA voltada tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

No período de entrada em campo, foram realizadas duas apresentações envolvendo os alunos do 3º ano da EJA. A primeira ocorreu na própria escola estadual mencionada e contou com a participação dos discentes de Ciências Sociais que atuaram no PIBID. Neste momento inicial, apresentou-se a proposta de trabalho e suas finalidades. Discutiu-se também qual seria o papel da educação em nossa sociedade, uma vez que os estudantes da EJA estavam no último ano do Ensino Médio. O segundo encontro foi realizado no IFG - Campus Anápolis, com a participação do docente coordenador do PIBID, juntamente com os discentes e professores do colégio que sediou a pesquisa. Falou-se, conforme deliberação coletiva anterior, sobre desigualdade social. Logo após a apresentação, ocorreu um lanche seguido de uma visita às dependências do IFG.

O projeto PIBID foi realizado com sucesso. As atividades propostas pelos discentes de Ciências Sociais possibilitaram uma interação produtiva entre professores e alunos. Estes puderam vivenciar novas maneiras de interpretar e analisar o seu cotidiano, através das mediações e métodos utilizados nas aulas e nas dinâmicas. Um

dos pontos positivos do programa PIBID, foi a oferta de uma formação mais integrada, onde os discentes puderam construir pontes entre teoria e prática, com vistas à sua capacitação ética e profissional. O convívio dentro do contexto escolar trouxe reflexões sobre como acontecem os processos de ensino e aprendizagem dentro dos meios cultural, familiar e social.

Observou-se, contudo, que o estabelecimento escolar não proporcionou meios de acesso ao material didático por parte dos alunos, havendo uma restrição da oferta de livros e outros recursos pedagógicos. Nesse contexto, os professores elaboravam seu próprio material de aula, não havendo materiais específicos para a EJA. É importante salientar que existem outros meios de promover o ensino como o uso das tecnologias e atividades interativas dentro da sala de aula. Entretanto, a oferta de livros facilitaria e ampliaria as condições de trabalho junto ao público da EJA.

A participação dos discentes de Ciências Sociais nas atividades propostas pelo projeto foi de extrema importância, tendo em vista o contato entre o licenciando em formação e os alunos que estão terminando o Ensino Médio. Evidenciou, além disso, de uma forma prática, a realidade das escolas brasileiras, principalmente as do município de Anápolis - GO.

Durante o período de participação no estágio e no programa de iniciação à docência, ambos na mesma instituição, observou-se a presença de servidores indispensáveis à organização da escola, sendo eles professores, coordenadores, vigias, diretor, intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), colaboradores da secretaria escolar e estagiários de outras instituições de ensino. A escola era composta por aproximadamente 600 alunos que frequentavam a instituição nos três períodos. No que se refere à infraestrutura, no primeiro andar do prédio temos um auditório e uma sala que deveria ser uma sala de vídeo, mas funciona como uma sala utilizada para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, além de um banheiro, salas dos coordenadores e sala do diretor. Já no segundo andar, temos as salas de aula e os banheiros.

Os licenciandos participantes do PIBID se uniram e elaboraram, juntamente com o coordenador do programa, as perguntas que serviram de base para os questionários que foram aplicados aos alunos do 3º ano da EJA, de forma presencial, com duração média de 40 minutos. Estes foram divididos em três grupos. Realizou-se também a observação participante, que ocorreu durante o PIBID e durante o estágio obrigatório. No total foram respondidos 87 questionários.

Os dados indicam que os estudantes do 3º ano do Ensino Médio da EJA estão na faixa etária que vai dos 18 anos aos 55 anos de idade. Destes, 41 são do sexo masculino enquanto 46 são do sexo feminino. No quesito cor/raça, 49 se autodeclararam pardos, 21 brancos, 9 pretos, 1 indígena e 7 amarelos. Constatamos, pois, a prevalência de alunos pardos que, junto com os pretos somam 58 sujeitos, o que corresponde a 66,7% do total.

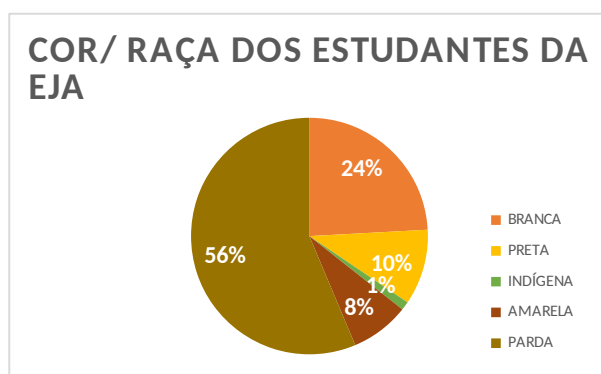


FIGURA 1: Caracterização étnico-racial dos estudantes da EJA (3º ano do Ensino Médio)

Retomando alguns aspectos históricos da presença de pretos e pardos nas instituições de ensino, Passos (2010 apud Fonseca, 2002) nos apresenta o seguinte panorama:

Fonseca (2002) identifica em seu estudo três elementos básicos na educação das crianças nascidas livres, de mães escravas e que frequentavam alguma instituição: a educação para o trabalho; a educação moral de caráter religioso; e a instrução. A educação da criança negra era marcada pela função produtiva, característica herdada do período escravocrata. Do mesmo modo, a igreja católica sempre foi vista como uma instituição importante no processo de preparação do escravo para a adaptação à sociedade. A instrução tinha como objetivo disciplinar a população que trazia consigo os vícios da senzala e da raça. As crianças negras nascidas livres deveriam ter acesso à educação, no entanto, não deveriam ser inseridas na cultura da leitura e da escrita, pois isso poderia comprometer sua função no processo produtivo. O objetivo da educação, portanto, nessa perspectiva, era contribuir para edificar uma realidade social para o Brasil, na qual os negros eram tidos como indispensáveis de serem adequados às novas relações sociais que começavam a se esboçar. Desse modo, “embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como trabalhadores negros do futuro” (FONSECA, 2002, p. 62).

Conclui-se que a prevalência de pardos na EJA é resultado de um processo histórico no qual a classe dominante branca compreendia o preto e o “mestiço” como sujeitos subalternos, aptos apenas para o mercado de trabalho, não havendo a

preocupação de incluí-los no sistema educacional ou de garantir sua emancipação na sociedade. Tal configuração se mantém até os dias de hoje, aliada à fatores de natureza socioeconômica que colocam pretos e pardos entre os grupos menos favorecidos no que se refere à renda e acesso ao trabalho.

Outro fator que chamou a atenção foi o nível de escolaridade dos pais desses alunos. 38 participantes relataram que suas mães não possuem qualquer escolaridade ou têm apenas o Ensino Fundamental incompleto; 20 afirmaram ter mães com Ensino Fundamental completo; 24 com Ensino Médio completo; 2 com Superior completo; e 3 com Pós-graduação. Conclui-se, pois, que 66,7% das mães não possuem escolaridade ou possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto/completo.

No que concerne aos pais dos estudantes, vemos que 44 não frequentaram a escola; 18 têm o Ensino Fundamental completo; 17 o Ensino Médio completo; 1 possui Graduação; e nenhum Pós-graduação, ou seja, 71,2% dos pais não possuem escolaridade ou possuem apenas Ensino Fundamental incompleto/completo.

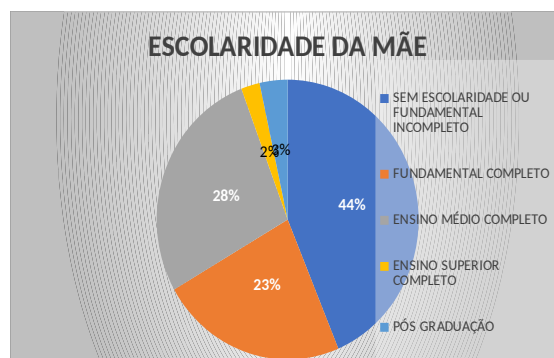


FIGURA 2: Escolaridade das mães dos estudantes da EJA (3º ano do Ensino Médio)

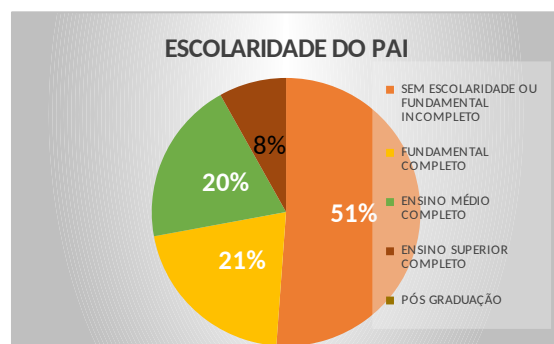


FIGURA 3: Escolaridade dos pais dos estudantes da EJA (3º ano do Ensino Médio)

Concluímos, pois, que a grande maioria das mães e pais dos alunos entrevistados não concluíram a educação básica³, o que vai de encontro com a análise de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a forma como o nível de escolaridade dos pais interfere nas chances de sucesso/fracasso escolar dos filhos, bem como na sua permanência na escola.

O capital cultural enquanto habitus, conforme os exemplos apresentados até aqui, não vai muito além da ideia de que existe uma subcultura de classe que auxilia o processo de reprodução social. Entretanto, o conceito de capital cultural também é utilizado por Bourdieu numa acepção um pouco diferente. Capital cultural indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerado como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor, i.e., a que tem valor simbólico. Também a classe dominante teria o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto das informações legítimas (SILVA, 1995, p. 27).

Com relação à renda familiar, os dados evidenciaram que a maioria dos estudantes da EJA possuíam rendimento que varia entre 300 e 3.000 reais por mês, sendo que apenas 1 pessoa declarou ter uma renda que chegava a 10.000 mil reais. Em geral, 13 alunos responderam que a renda familiar gira em torno de 3.000 reais, enquanto 5 alunos relataram ter renda mensal de 2.500. Dos participantes, 12 responderam 2.000 reais; 4 alunos declararam renda de 1.500 reais; 8 alunos renda de 1.000 reais; e 1 pessoa com renda de 300 reais mensais. A renda total descrita é distribuída, em média, entre 3 e 5 pessoas que residem na mesma casa, sendo que para manter tal patamar de rendimentos, as famílias precisam ter de 1 a 3 membros trabalhando.

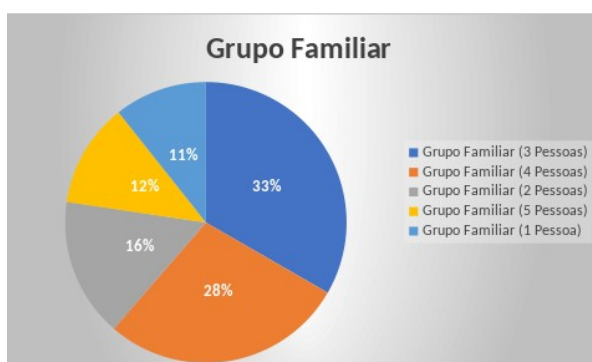


FIGURA 4: Configuração do grupo familiar dos estudantes da EJA (3º ano do Ensino Médio)

3 Que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Fases I e II e o Ensino Médio.

Com relação à localidade de residência, vemos que os alunos gastam em média de 40 a 100 minutos para saírem de sua casa e chegarem à escola. O bairro/setor de origem do maior número de estudantes foi o Leblon, seguido de Jamil Miguel, Vivian Parque, Vila Mariana, Jundiaí e Vila Formosa – quase todos bairros periféricos da cidade de Anápolis - GO. Os resultados mostram que esses alunos residem em regiões distantes, o que dificulta o acesso à unidade escolar.

Além disso, na pesquisa foi possível observar que esses indivíduos por não terem acesso a um meio econômico favorável para a aquisição de um padrão de vida adequado necessitam conciliar o trabalho e escola. Assim, não têm tempo disponível para se dedicar aos estudos, o que pode levar a um processo de exclusão do sistema educacional. Trata-se de um público heterogêneo, que detém uma renda baixa que exige maior dedicação ao trabalho, não dando possibilidades de amplo acesso aos sistemas educacionais, consequentemente promovendo uma reprodução da classe dominante.

O abandono escolar foi relatado por 71 pessoas que responderam ao questionário, totalizando 81,6% dos estudantes que já abandonaram a escola. Os dados da pesquisa revelam que a maioria dos participantes teve que desistir dos estudos para trabalhar.

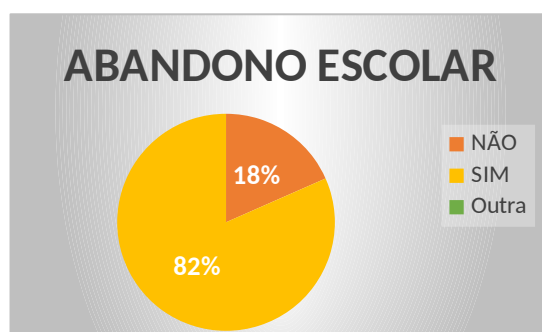


FIGURA 5: Porcentagem de abandono escolar entre estudantes da EJA (3º ano do Ensino Médio)

Tal fato constitui um problema pois os indivíduos que não possuem acesso ao meio escolar ampliam suas chances de vivenciar a desigualdade e a exclusão social, já que não tiveram a oportunidade de adquirir os conhecimentos que são cobrados no mercado de trabalho e em outros espaços. De fato, o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos revelam-se fatores importantes, pois os indivíduos que possuem uma melhor formação escolar têm chances de conseguir um trabalho mais qualificado, tendo acesso aos meios sociais e culturais e, eventualmente, a um salário mais elevado. A figura abaixo expressa a pequena variação entre sujeitos que exercem ou não atividades remuneradas no momento da coleta de dados.

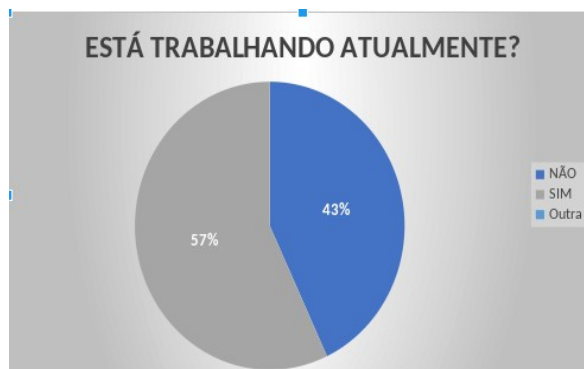


FIGURA 6: Porcentagem de estudantes da EJA (3º ano do Ensino Médio) exercendo atividades remuneradas.

Quando perguntados se já haviam sido reprovados, dos 87 alunos pesquisados, 63 responderam que já reprovaram em alguma disciplina e 24 alunos responderam que não reprovaram.

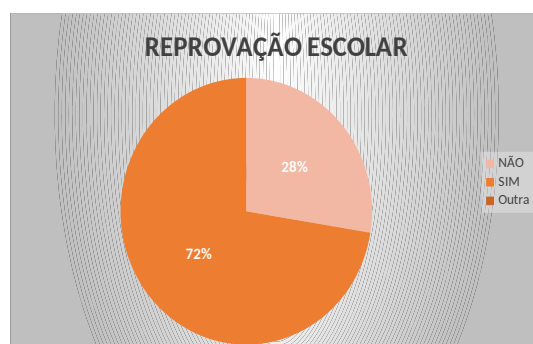


FIGURA 7: Porcentagem de reprovação escolar entre estudantes da EJA (3º ano do Ensino Médio).

Vemos, pois, que há um índice muito grande de reprovação na amostra apresentada, com um total de 72,4% dos alunos. Uma explicação possível para esse fato, como já foi discutido por autores como Bourdieu e Passeron (1975), Dubet (2013), Freire (1987) e Seabra (2009), está na trajetória de vida de indivíduos que integram as classes menos favorecidas e que ao invés de estudar necessitam trabalhar para o próprio sustento, não tendo oportunidades de dar continuidade aos estudos ou de obter um desempenho satisfatório na escola.

Quando questionados sobre o motivo que os fizeram optar pela EJA como modalidade de ensino, foi possível identificar a influência do capital cultural, que envolve os aspectos familiares, em diálogo com a realidade econômica, educacional e social. Em suma, a trajetória escolar desses alunos envolve a associação entre histórico

familiar e renda, tal como foi descrito por Bourdieu e Passeron (1975), bem como por Dubet (2013). Envolve também as características étnico-raciais dos sujeitos, elemento não devidamente abordado por esses autores, mas que pôde ser identificado na pesquisa.

Os dados apresentados revelam as demandas e especificidades desses estudantes, bem como a influência do capital cultural na delimitação do desempenho e na dificuldade da apropriação do conhecimento escolar. Isto gera dificuldades para uma participação igualitária nos meios sociais. Interfere também no aprendizado, levando-os a enfrentarem as desigualdades em vários níveis como o social, o econômico e o cultural.

A observação participante no espaço escolar revelou que quando inseridos no contexto educacional, os alunos da EJA encontram dificuldades para assimilar os conhecimentos, por terem que trabalhar para sua subsistência. Nesse contexto, é necessário priorizar o trabalho e o ensino acaba ficando em segundo plano, o que acaba produzindo um processo velado de exclusão e manutenção das desigualdades.

Conclui-se, por fim, que um aspecto muito relevante para a transformação cidadã desse indivíduo envolveria um processo de conscientização sobre as desigualdades estruturais existentes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as relações entre o desempenho escolar e o perfil socioeconômico da EJA nos ajudou a trazer explicações sobre formas e estruturas existente dentro da sociedade, e como esses aspectos podem influenciar na vida do indivíduo. O desempenho escolar está associado a outros mecanismos como a renda familiar, o fator socioeconômico, raça/cor e região em que esses indivíduos estão inseridos. Levando em consideração esses aspectos, é possível compreender como as desigualdades se manifestam, trazendo consequências como a exclusão educacional, que acaba refletindo as disparidades sociais e econômicas já existentes. A desigualdade escolar envolve a evasão escolar, a exclusão do sistema de ensino, o abandono escolar e a reprovação. Essas formas de exclusão, por sua vez, podem ser transpostas para a vida profissional, cultural e econômica (DUBET, 2013).

Nessa perspectiva, um dos fatores que mais influencia a vida desses indivíduos é o fator econômico. Se eles não têm um suporte financeiro que possibilite o acesso aos bens materiais e simbólicos, bem como acesso ao trabalho, ao lazer, à cultura, isso irá

interferir no meio escolar – o que contribui para a manutenção da sociedade de classes. Se o indivíduo vem de uma classe menos favorecida, vivenciará as desigualdades em vários espaços sociais, entre eles a escola (BOURDIEU E PASSERON, 1975; DUBET, 2013).

A análise do perfil dos alunos da EJA e o manejo de alguns indicadores coletados em campo mostram a importância de se avaliar maneiras de se trabalhar com essa modalidade de ensino, levando em conta os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas trajetórias de vida, sempre pensando em perspectivas inclusivas e participativas, que possam dar suporte à sua permanência nos meios escolares (DUBET, 2004).

Tal discussão precisa estar sempre presente nos contextos escolares, como forma de fomentar políticas públicas educacionais, como um mecanismo de acesso ao conhecimento e como uma forma de minimizar as desigualdades existentes na sociedade. Nessa perspectiva, questionamos as proposições de Bourdieu e Passeron (1975) quanto ao papel meramente reprodutor de desigualdades exercido pelas escolas. Estas necessitam lançar um olhar mais propositivo sobre a importância do ensino, da ciência e da pesquisa, de forma que todos tenham possibilidade de acesso igualitário à educação pública e de qualidade. Esse seria um primeiro passo no enfrentamento das desigualdades sociais, através de um amplo processo de esclarecimento e emancipação dos sujeitos.

A pesquisa abordou, de forma breve, a possível influência do fator econômico no desempenho escolar de alunos da EJA. Já existem algumas escolas que ofertam a modalidade EJA e que investem em projetos de intervenção como forma de estimular o interesse para a inclusão, e para a manutenção e permanência dos estudantes na escola, despertando o aluno da EJA para a socialização e para a elevação de sua autoestima, com base em uma proposta de ensino democrática.

As instituições de ensino precisam estimular o lado lúdico com eventos, em que o aluno possa participar, levando em conta a relação pedagógica entre teoria e prática como fundamento de grande importância nessa dinâmica. Nessa perspectiva, deve-se trabalhar com o desenvolvimento de habilidades, mostrando aos estudantes que eles são capazes de avançar nos estudos, se apropriando de saberes necessários à sua autonomia e emancipação (FREIRE, 1987). As escolas precisam, além disso, se preocupar com a questão da evasão escolar, elaborando planos de ação com a participação dos gestores, professores e de toda a comunidade escolar.

Conforme descrito por Bourdieu e Passeron (1975), o contexto escolar poderá influenciar formas de exclusão, bem como as desigualdades educacionais, por meio do que é repassado para o aluno, como os conteúdos, as metodologias e as estratégias avaliativas. Esses métodos precisam ser repensados, sempre levando em conta o conhecimento que o estudante já possui. Nesse sentido, o fator econômico surge como um dos parâmetros centrais que influencia o acesso aos bens materiais e culturais representativos na sociedade.

Nesse cenário de desigualdades, precisamos ofertar uma educação de qualidade, com tratamento e acesso igualitário para todos os indivíduos, independentemente da classe social. Todos precisam ter oportunidades dentro do sistema escolar. A universalização do ensino, como fundamento legal (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) precisa se efetivar, o que também envolve a universalização do acesso ao conhecimento.

As desigualdades estão presentes em vários setores na sociedade como no social, econômico e cultural e tentar amenizar suas consequências na vida de cada estudante é incentivar métodos e formas de participação. Pois o indivíduo que nasce em uma cultura marginalizada e faz parte dos grupos menos favorecidos dentro do sistema capitalista poderá vivenciar um processo de exclusão – o que é visível entre os estudantes da EJA. Trata-se, assim, de enfrentar as desigualdades na sociedade e tentar romper o paradigma capitalista, sempre pensando no bem coletivo, com uma metodologia dialógica e participativa (FREIRE, 1987), que respeite a diversidade e a heterogeneidade dos grupos que formam nossa sociedade, como pretos, pardos, amarelos, indígenas e brancos⁴; alcançando a igualdade que todos almejam.

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, P. La distinction: critique sociale du jugement. **Revue Française de Sociologie**, Paris: Minuit, 1979.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

4 Utiliza-se assim a classificação proposta no último Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** SEED: Curitiba, 2006.

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

DUBET, F. Escola e exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2013.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FELICIANO S. M; MELLO; R. R; PEREIRA, K. A. **Educação do campo e EJA do campo:** conquistas dos movimentos sociais e desafios, p. 01-12, 2011. Disponível em: file:///tmp/mozilla_erika0/Educacao%20do%20campo%20e%20EJA%20do%20campo%20-%20conquistas%20dos%20movimentos%20sociais%20e%20desafios.pdf.

Acesso em: 02 mai. 2021.

FERNANDES. F. **O mito revelado.** Revista Espaço Acadêmico, ano III, nº 26, p. 1-4, jul. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53040/751375149861>. Acesso em: 02 mai.2021.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros:** uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17º.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. C. M.; CARNEIRO, M. E. F. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: contradições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 10, p. 34-43, 2016.

LAHIRE, B. Crenças colectivas e desigualdades culturais. **Educação e Sociedade**, 24 (84), p. 983-995, 2003.

LAVINAS, L. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Revista Econômica**, v. 4, nº 1, 2002.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abr., p. 05-24, 2005.

OLIVEIRA, R. P; SAMPAIO, G. Dimensões de desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Paulo, p. 511-530, 2015.

PASSOS, J. C. dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. 2010, 242 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

_____. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 137-155, 2012.

ROCHA, R. B. G. da. Pobreza e educação: caminhos da desigualdade. **Terceiro Milênio**: Revista crítica de Sociologia e Política, v. 7, nº 2, p. 144-134, jul./dez. 2016.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia**: problemas e práticas, n. 59, p. 75-106. 2009.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré – disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com a baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, nº 90, p. 77-105, 2005.

SILVA, E. A. de M.; EVANGELISTA, F. Antonio Gramsci e a educação (escola unitária). **Laplace em Revista**, v. 1, n. 3, p. 55-66, set./dez. 2015.

SILVA, G. O. V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação**, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **REVISTA HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 9-59, dez. 2015.