

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**DAYSE ALINE MOREIRA**

**MIGRAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E OS ALUNOS DE**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:**  
**HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**São Paulo**

**2007**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**DAYSE ALINE MOREIRA**

**MIGRAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E OS ALUNOS DE**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Dissertação** apresentada à Banca Examinadora da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, como exigência parcial para obtenção do grau de **MESTRE** em *Educação: História, Política, Sociedade*, sob orientação da **Profa. Dra. Paula Perin Vicentini**.

**São Paulo**

**2007**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

*À minha família,  
Ao meu Fofo companheiro Cobra (Gilberto)  
E ao meu filho Victor Yure.*

## AGRADECIMENTOS

Aos *meus pais* que, embora tendo pouca escolarização, sempre investiram na educação das filhas;

Ao meu *Fofo companheiro* que com seu eterno jeito de menino zangado é, na verdade, a pessoa mais generosa e carinhosa que encontrei;

Às *minhas irmãs* pelo amor incondicional que sentem por mim demonstrado principalmente nesses últimos dias;

Às *minhas sobrinhas* pela alegria que possuem e que me contagia;

Aos meus cunhados *Carlos e Maicon* pela compreensão e solidariedade que sempre tiveram;

Ao meu cunhado *Nelson* pelos “quebra-galhos” nos momentos dos piores apertos;

À minha querida amiga *Olga* pela nossa velha amizade e por ter me “arrastado” para o curso de pós-graduação;

Ao meu amigo *Márcio Rogério* pela amizade e por me incentivar a enfrentar novos desafios;

À minha orientadora *Profa. Dra. Paula Perin Vicentini* por sempre ter acreditado em mim e me orientado com extrema paciência e carinho;

Ao *Prof. Dr. José Geraldo da Silveira Bueno* pela gentileza com que me ajudou durante todo o curso;

À secretária do Programa EHPS, *Elisabete Adania*, a querida Betinha, por nos ajudar sempre com simpatia;

À *Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo* pela concessão da bolsa-mestrado.

Aos *meus alunos*, principalmente os de EJA, os maiores responsáveis pela conclusão desse trabalho;

À “pessoinha” mais importante da minha vida, meu filho *Victor Yure*, simplesmente por existir;

*Muito Obrigada!*

## RESUMO

O presente trabalho teve por finalidade realizar um perfil dos alunos que estão hoje freqüentando a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), confrontando as características daqueles que estão matriculados na série inicial e na final do ciclo II do Ensino Fundamental (5ª e 8ª séries). A pesquisa foi realizada em 2006 em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de São Paulo, localizada em uma região periférica, às margens da rodovia Anhangüera. Partiu-se da hipótese de que existem tanto permanências quanto mudanças no perfil do aluno que está freqüentando a EJA, comparado com o perfil do aluno que freqüentou o supletivo no passado. Além disso, contando com um número expressivo de migrantes entre os sujeitos investigados, buscou-se investigar se a experiência da migração influenciou a forma como os sujeitos vivenciam a escolarização. Também procurou-se verificar se homens e mulheres vivenciam a experiência da escolarização de formas diferentes. Os dados para traçar o perfil dos sujeitos investigados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário que continha 40 perguntas que giravam em torno de aspectos socioeconômicos e aspectos ligados à trajetória escolar. O questionário foi respondido por 23 alunos da 5ª. série e 31 da 8ª. série, totalizando 54 sujeitos. A análise dos dados foi feita com base nas contribuições sociológicas de Pierre Bourdieu. A tabulação dos dados mostrou que todos os sujeitos têm o desejo de prosseguir os estudos no nível do Ensino Médio. Isso demonstra o quanto os sujeitos estão investindo no aumento do seu capital cultural por meio da obtenção do diploma - forma materializada do capital cultural no estado institucionalizado. Os dados foram tabulados por série e demonstraram que os sujeitos da 8ª são mais críticos em relação à escola uma vez que somente nessa série apareceram avaliações negativas. Os dados tabulados por sexo demonstraram que as mulheres apresentam “desvantagens” quando comparadas aos homens em relação ao tempo de afastamento da escola. A comparação entre migrantes e não-migrantes revelou existir tanto semelhanças quanto diferenças entre esses dois grupos, sendo que a diferença que mais chamou a atenção foi com relação aos aspectos relacionados à alfabetização, tanto dos sujeitos quanto dos seus pais. Em relação a esses aspectos, os índices dos sujeitos migrantes são piores que os índices dos não-migrantes.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Migração, Alunos.

## ABSTRACT

This work had the purpose of drawing a profile of students who are attending nowadays Youth and Adults Education module, contrasting the characteristics of those ones who are in the first level to the ones who are in the final level of the basic school. This search was concluded in 2006 at a municipal school from São Paulo city, situated in a suburb area at Anhanguera São Paulo city, situated in a suburb area at Anhanguera Road border. This study arose from the hypothesis that there are permanencies and changes in the student profile when compared to the ones of students who attended the Adult Education in the past. The data for outlining the profile of the investigated persons were taken by a questionnaire which had forty questions about socioeconomic aspects and scholar course aspects. Twenty three students from first level have answered the questions and thirty one from the last level of Basic School, this way totalizing fifty four individuals. The data analysis was done with base on the Pierre Bourdieu 's sociologic contributions. A great number of migrants composes the investigated individual's profile due to this, another purpose of this work is was to investigate if the experience of migration influenced the way on how the individuals live the scholar learning. Another point of analysis was to do a comparison between the sexes for investigating if men and women experience the scholar learning in different ways. The data tabulation showed that the individuals wish to continue their studies. It demonstrates how much they are investing on the growth of their cultural capital through the diploma – materialized form of the cultural capital in the institutionalized state. The data were tabulated according to each level and demonstrate that the individuals from the final level (8 series) are more critic when referring the school, once only in this group of students appeared negative evaluations. The data were also tabulated considering the sex genre and showed that women had “disadvantages” referring the period the were out of the school. Another analysis axis was the comparison between migrants and non-migrants. This revealed the existence of likeness and differences between this two groups. The difference which called more attention was about alphabetization aspects with the individuals and with their parents too. In these aspects, the rates of migrants individuals are worse than the ones of non migrants.

**Keywords:** Youth and Adults Education, Migration, Students

**SUMÁRIO**

<b>DEDICATÓRIA</b>	p. 4
<b>AGRADECIMENTOS</b>	p. 5
<b>RESUMO</b>	p. 6
<b>ABSTRACT</b>	p. 7
<b>LISTA DE QUADROS</b>	p. 9
<b>LISTA DE TABELAS</b>	p. 10
<b>INTRODUÇÃO</b>	p. 13
<b>CAPÍTULO I: Educação de Jovens e Adultos, Migração e Exclusão</b>	p. 24
<b>CAPÍTULO II: O campo empírico e os procedimentos da pesquisa</b>	p. 38
<b>CAPÍTULO III: Origem, perfil socioeconômico e trajetórias escolares dos alunos de EJA</b>	
<i>1.1 Origem, Migração e Moradia Atual</i>	p. 48
<i>1.2 Idade e Características Socioeconômicas</i>	p. 57
<i>1.3 Escolarização dos pais, trajetória escolar e significados atribuídos à escolarização</i>	p. 68
<b>CAPÍTULO IV: Migração e Escolarização nos alunos de EJA</b>	
<i>1.1 Migrantes, não-migrantes e escolarização</i>	p. 82
<i>1.2 Homens, mulheres e escolarização</i>	p. 92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	p.108
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	p.111
<b>ANEXOS</b>	
<b>QUESTIONÁRIO</b>	p.114

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Descrição do local de origem com a indicação do número de respostas	p. 52
<b>Quadro 2 -</b>	Relação das atividades profissionais dos sujeitos da pesquisa	p. 67
<b>Quadro 3 -</b>	Relação dos motivos apresentados para a interrupção dos estudos com a indicação do número de respostas	p. 73
<b>Quadro 4 -</b>	Relação dos motivos apresentados para voltar a estudar com a indicação do número de respostas	p. 74
<b>Quadro 5 -</b>	Opinião dos sujeitos por série sobre a escola com a indicação do número de respostas	p. 78
<b>Quadro 6 -</b>	Opinião dos sujeitos por série sobre os professores com a indicação do número de respostas	p. 79
<b>Quadro 7 -</b>	Opinião dos sujeitos por série sobre as aulas com a indicação do número de respostas	p. 80
<b>Quadro 8 -</b>	Comparação entre os sexos sobre os motivos apresentados para a migração	p. 95
<b>Quadro 9 -</b>	Comparação entre os sexos sobre os motivos apresentados para a interrupção dos estudos com a indicação do número de sujeitos	p. 100
<b>Quadro 10 -</b>	Comparação entre os sexos sobre os motivos apresentados para voltar a estudar com a indicação do número de sujeitos	p. 100
<b>Quadro 11 -</b>	Opinião dos homens e mulheres sobre a escola com a indicação do número de sujeitos	p. 101
<b>Quadro 12 -</b>	Opinião dos sujeitos por série sobre os professores com a indicação do número de sujeitos	p. 102
<b>Quadro 13 -</b>	Opinião dos sujeitos sobre as aulas com a indicação do número de respostas	p. 103
<b>Quadro 14 -</b>	Opinião dos sujeitos sobre o diretor com a indicação do número de respostas	p. 104
<b>Quadro 15 -</b>	Opinião dos sujeitos sobre o coordenador com a indicação do número de respostas	p. 105
<b>Quadro 16</b>	Opinião dos sujeitos sobre os colegas com a indicação do número de respostas	p. 106

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	- Distribuição total dos sujeitos segundo a naturalidade	p. 48
<b>Tabela 2</b>	- Distribuição por série dos sujeitos segundo a naturalidade	p. 49
<b>Tabela 3</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o fato ser migrante	p. 50
<b>Tabela 4</b>	- Motivos que levaram os sujeitos a migrar	p. 54
<b>Tabela 5</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de moradia em São Paulo	p. 55
<b>Tabela 6</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de moradia no bairro Montanha Suave	p. 56
<b>Tabela 7</b>	- Motivos que levaram à escolha do bairro Montanha Suave	p. 57
<b>Tabela 8</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser jovem ou adulto	p. 58
<b>Tabela 9</b>	- Distribuição total dos sujeitos segundo a idade	p. 58
<b>Tabela 10</b>	- Distribuição por série dos sujeitos segundo a idade	p. 60
<b>Tabela 11</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o sexo	p. 60
<b>Tabela 12</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o estado civil	p. 61
<b>Tabela 13</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo a situação funcional	p. 62
<b>Tabela 14</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o tipo de moradia	p. 63
<b>Tabela 15</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo a jornada de trabalho	p. 64
<b>Tabela 16</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo a quantidade de pessoas que trabalham na casa	p. 64
<b>Tabela 17</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo a renda individual	p. 65
<b>Tabela 18</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo a renda familiar	p. 66
<b>Tabela 19</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser ou não alfabetizado na infância	p. 69
<b>Tabela 20</b>	- Alfabetização do pai	p. 70
<b>Tabela 21</b>	- Alfabetização de mãe	p. 70
<b>Tabela 22</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de afastamento da escola depois que foram alfabetizados	p. 71
<b>Tabela 23</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo a quantidade de interrupções nos estudos	p. 72
<b>Tabela 24</b>	- Distribuição dos sujeitos segundo o tempo entre a penúltima matrícula e a matrícula atual	p. 72

<b>Tabela 25</b> - Distribuição dos sujeitos segundo a pergunta: Você acha que continuará com esse trabalho depois que concluir a 8ª. série?	p. 75
<b>Tabela 26</b> - Distribuição dos sujeitos quanto ao desejo de cursarem o ensino médio	p. 76
<b>Tabela 27</b> - Distribuição dos sujeitos quanto ao grau de certeza de cursarem o Ensino Médio	p. 77
<b>Tabela 28</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com a situação funcional	p. 83
<b>Tabela 29</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com a jornada de trabalho	p. 83
<b>Tabela 30</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com a renda individual	p. 84
<b>Tabela 31</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com a renda familiar	p. 85
<b>Tabela 32</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com o fato ser alfabetizado na infância	p. 86
<b>Tabela 33</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com a idade em que foram alfabetizados	p. 86
<b>Tabela 34</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com o tempo de afastamento da escola depois que foram alfabetizados	p. 87
<b>Tabela 35</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com a quantidade de interrupções nos estudos	p. 87
<b>Tabela 36</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com o tempo entre a penúltima matrícula e a matrícula atual	p. 88
<b>Tabela 37</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com o desejo de fazer o Ensino Médio	p. 89
<b>Tabela 38</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com o grau de certeza de cursar o Ensino Médio	p. 89
<b>Tabela 39</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com a alfabetização do pai	p. 90
<b>Tabela 40</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com a alfabetização da mãe	p. 90
<b>Tabela 41</b> - Distribuição dos sujeitos segundo o critério ser migrante de acordo com a expectativa de mudança de trabalho após a conclusão do Ensino Fundamental	p. 91
<b>Tabela 42</b> - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com a situação funcional	p. 92
<b>Tabela 43</b> - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com a renda	p. 93

<b>Tabela 44</b> - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com a jornada de trabalho	p. 94
<b>Tabela 45</b> - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com o critério: alfabetizado na infância	p. 95
<b>Tabela 46</b> - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com o tempo de afastamento da escola depois que foram alfabetizados	p. 96
<b>Tabela 47</b> - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com o tempo entre a penúltima matrícula e a matrícula atual	p. 97
<b>Tabela 48</b> - - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com a quantidade de interrupções nos estudos	p. 97.
<b>Tabela 49</b> - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com o desejo de cursarem o Ensino Médio	p. 98
<b>Tabela 50</b> - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com o grau de certeza de cursarem o Ensino Médio	p. 98
<b>Tabela 51</b> - Distribuição dos sujeitos por sexo de acordo com a pergunta: Você acha que continuará com esse trabalho depois que concluir a 8ª. série?	p. 99

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por finalidade realizar um perfil dos alunos que estão hoje freqüentando a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), confrontando as características dos que estão matriculados na série inicial e na final do ciclo II do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. Séries). Essa pesquisa foi realizada numa escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, subordinada à Coordenadoria de Pirituba, localizada numa região periférica, às margens da rodovia Anhangüera. Os dados para traçar o perfil desses alunos foram obtidos por meio da aplicação de questionários para duas turmas distintas: uma 5<sup>a</sup>. série e uma 8<sup>a</sup>. série. Um número expressivo de migrantes compõe o perfil dos sujeitos investigados, devido a isso outra finalidade do presente trabalho foi investigar se a experiência da migração influenciou a forma como os sujeitos vivenciam a escolarização.

A opção por alunos matriculados na 5<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries deve-se à pretensão de comparar os perfis desses alunos em dois momentos bastante distintos e importantes do processo de escolarização da vida de qualquer sujeito. No caso específico do aluno de EJA, é admissível supor que esses momentos sejam ainda mais especiais, visto que a maioria dos sujeitos dessa pesquisa não teve a oportunidade de freqüentar uma instituição escolar no período regular da vida<sup>1</sup>. Trata-se, portanto, de caracterizar os alunos dessa modalidade de ensino no início e na conclusão de uma etapa da educação básica, ou seja, tanto na ocasião da retomada do contato com o universo do mundo letrado quanto no momento em que esse contato já sofreu um relativo tempo de duração e está em vias de concluir essa fase da escolaridade. Desse modo, pretendeu-se identificar como a relação dos sujeitos com o universo escolar se alterou após o primeiro contato com a escola depois de anos de afastamento dela e o significado que ela tem para eles, após terem mantido um contato relativamente durável com ela.

Pesquisar o aluno que cursa a EJA passou a ser uma preocupação minha desde quando comecei, em 1998, a lecionar nessa modalidade de ensino, no município de

---

<sup>1</sup> Está sendo considerado aqui como período regular a realização da educação básica (Ensino fundamental e Ensino Médio) iniciada aos sete anos e concluída aos 17 anos de idade.

Osasco. Essa preocupação aumentou a partir de 2003 quando passei a trabalhar numa região periférica da cidade de São Paulo conhecida como Montanha Suave<sup>2</sup>. Os alunos de EJA dessa região me chamaram a atenção, inicialmente, por parecerem constituir um universo estudantil muito diferente daquele com o qual eu estava acostumada a lidar até então. Iniciei minha carreira no magistério em 1994 ministrando aulas para o período noturno, tanto no primeiro como no segundo grau, do ensino regular. O público estudantil com o qual tomei contato, nessa época, era composto, em sua grande maioria, por adolescentes e jovens, sendo que em algumas ocasiões havia alguns adultos, mas estes últimos constituíam raríssimas exceções. No ano de 1998, mudei de escola e foi nessa ocasião que comecei a lecionar na modalidade EJA, também no período noturno. Passei a ter contato, então, com um público estudantil diferente daquele com o qual estava habituada a trabalhar. Nessa segunda escola, a proporção de adolescentes, jovens e adultos ficou mais equilibrada, passando estes últimos a constituírem a metade do universo estudantil. Essa diferença na composição etária do público estudantil repercutia, evidentemente, no trabalho pedagógico que era desenvolvido nessa escola e tal fato chamou-me, portanto, a atenção.

Quando fui trabalhar no bairro Montanha Suave, em 2003, novamente deparei-me com uma mudança no universo estudantil com relação à composição etária. Dessa vez, os adultos compunham a maioria do número de matriculados e os adolescentes se tornaram a exceção. Percebi, mais uma vez, que a composição etária causava impacto no trabalho pedagógico e, conseqüentemente, meu interesse pelos alunos adultos matriculados na EJA se multiplicou resultando, agora, nesse trabalho de pesquisa. Inicialmente, além da homogeneidade etária, outra particularidade dos alunos do bairro Montanha Suave me chamou a atenção: eram quase todos migrantes oriundos principalmente da região Nordeste. Essa particularidade também interferiu no meu interesse acadêmico sobre o tema Educação de Jovens e Adultos. Foi, portanto, dessa forma que iniciei meus estudos no programa de pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Devido à minha experiência profissional e às observações que havia feito em sala de aula, minha proposta de pesquisa, no início do curso, estava voltada à investigação

---

<sup>2</sup> O nome Montanha Suave é fictício e será utilizado em lugar do verdadeiro nome do bairro onde a pesquisa foi realizada com o objetivo de preservar a identidade do local.

sobre cultura. A minha prática me fazia crer que havia um conflito entre a cultura escolar e a cultura nordestina, sendo que esta última, no meu entender, transformava todos os alunos-migrantes-nordestinos numa massa homogênea que, muitas vezes, é vista de forma estereotipada, sem considerar as especificidades da cultura de cada estado e das condições de vida que marcaram as trajetórias de diferentes migrantes. Essa visão homogênea e estereotipada, muitas vezes reforçada pelas artes, transformava todos os alunos-migrantes em alunos-severinos <sup>3</sup> — Severinos vivendo e estudando na Grande São Paulo. A homogeneização e a estereotipação abrangiam não só os moradores da região Nordeste, mas, evidentemente, também todo o universo geográfico da região impedindo, por exemplo, perceber as diferenças entre as zonas rural e urbana. Foi, dessa maneira, que todos os sujeitos dessa pesquisa foram inicialmente amalgamados e romanticamente apresentados como imitadores do personagem criado por João Cabral de Melo Neto (1975) no poema *Morte e Vida Severina*. Ou seja, as singularidades das histórias de vida de todos os alunos-migrantes (nordestinos ou não) foram ignoradas e eles passaram a parodiar a trajetória de Severino apenas devido ao fato de terem em comum a experiência da migração. Foi assim que a voz de Severino transmutou-se na voz dos alunos do bairro Montanha Suave. Assim sendo, tanto o fictício Severino como os alunos-migrantes da EJA que estudam na escola investigada sofreram, na minha visão, uma simbiose e passaram a ter a mesma sina que foi descrita da seguinte forma: nascer pobre no interior da região nordeste significa, entre outras coisas, conviver com a fome em moradias precárias, com a seca, com o índice de expectativa de vida mais baixo do país, com a falta de médicos e de escolas, enfim com a falta da satisfação das necessidades básicas de todo ser humano. A alternativa que resta às pessoas que vivem nessas condições é o abandono do seu local de origem, ou seja, é sair em direção à cidade grande em busca de uma vida melhor, ou pelo menos, sem tantas privações; conforme expressou o personagem Severino de João Cabral de Melo Neto no poema *Morte e Vida Severina*:

- Nunca esperei muita coisa,  
digo a Vossas Senhorias.  
O que me fez retirar  
não foi a grande cobiça;  
o que apenas busquei

---

<sup>3</sup> Os sujeitos da pesquisa estão sendo chamados de Severinos em alusão ao personagem criado pelo poeta João Cabral de Melo Neto no poema *Morte e Vida Severina*. Essa alusão está melhor detalhada mais adiante.

foi defender minha vida  
da tal velhice que chega  
antes de se inteirar trinta;  
se na serra vivi vinte,  
se alcancei lá tal medida,  
o que pensei, retirando,  
foi estendê-la um pouco ainda. (p. 186)

(...)

- Nunca esperei muita coisa,  
é preciso que eu repita.

(...)

esperei, devo dizer,  
que ao menos aumentaria  
na quartinha, a água pouca,  
dentro da cuia, a farinha,  
o algodãozinho da camisa,  
ou meu aluguel com a vida. (p. 192)

O processo de estereotipação e de simbiose entre a ficção e a realidade dos sujeitos da minha pesquisa foi reforçado por meio da constatação de outras coincidências tanto com a arte quanto pela leitura de alguns trabalhos acadêmicos, conforme demonstrado a seguir. O personagem Severino, ao apresentar-se no começo do poema, diz que os sertanejos são muito parecidos entre si:

Somos muitos Severinos  
iguais em tudo na vida:  
na mesma cabeça grande  
que a custo é que se equilibra,  
no mesmo ventre crescido  
sobre as mesmas pernas finas,  
e iguais também porque o sangue  
que usamos tem pouca tinta. (p. 171-172)

(...)

Somos muitos Severinos  
iguais em tudo e na sina:  
a de abrandar estas pedras  
suando-se muito em cima,  
a de tentar despertar  
terra sempre mais extinta,  
a de querer arrancar  
algum roçado da cinza. (p. 172)

No trabalho *Letramento, Cultura e Modalidades de Pensamento* de Marta Kohl de Oliveira (1995), a autora tece considerações sobre a exclusão cultural que marca grupos culturais “pouco letrados” quando inseridos em sociedades “urbanas, escolarizadas,

industrializadas, burocratizadas, marcadas pelo conhecimento científico e tecnológico e pela forte presença dos meios de comunicação de massa” (p. 147), também serviu para o processo de simbiose entre o Severino da poesia e os alunos-migrantes, uma vez que, assim como o personagem Severino, a autora ao caracterizar os grupos culturais pouco letrados ressaltou as semelhanças sociais que existem entre eles:

esses grupos tendem a ser extremamente homogêneos do ponto de vista social: seus membros são migrantes de zonas rurais empobrecidas, trabalhadores em ocupações urbanas pouco qualificadas, com uma história descontínua e malsucedida de passagem pela escola e filhos de trabalhadores rurais analfabetos ou semi-alfabetizados. (Oliveira, 1995, p.147)<sup>4</sup>

Por conseqüência, tanto a descrição fornecida pelo personagem Severino quanto a descrição de Marta Khol de Oliveira tornaram-se coincidentes com o perfil dos alunos que cursam a EJA nas escolas do bairro Montanha Suave: são pessoas pobres, muitos provenientes de zonas rurais, pouco escolarizadas (alguns aprenderam a ler e a escrever em São Paulo). Em relação ao trabalho, exercem funções que exigem pouca ou nenhuma qualificação percebendo, conseqüentemente, baixos salários. Além disso, residem numa das áreas periféricas da cidade de São Paulo. Apesar dessas pessoas serem desfavorecidas socialmente, elas têm sonhos de melhorar de vida, de alcançar um grau mais elevado de escolarização, de viverem mais e melhor; plagiando Severino, elas nutrem o sonho de aumentar o seu “aluguel com a vida”. Essas pessoas ao se maticularem numa escola pública na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos estão perseguindo esses sonhos por meio do investimento na sua educação.

Outro trabalho utilizado no processo de homogeneização dos sujeitos da pesquisa foi *A estória do Severino e a história da Severina*, de Antonio da Costa Ciampa (1987). Ao escrever um ensaio de Psicologia Social, esse autor fez uma análise do personagem do poema *Morte e Vida Severina*. Embora a área e o tema da pesquisa do autor sejam diferentes dos propostos por esta pesquisa – Ciampa preocupou-se com a questão da identidade –, sua análise sobre o personagem do poeta João Cabral de Melo Neto foi muito interessante e útil no sentido de tornar possível o estabelecimento de paralelos entre a história de vida do Severino e as histórias de vida dos sujeitos dessa pesquisa. Analisando o poema verso a verso, Ciampa constatou que todas as tentativas que Severino faz no

---

<sup>4</sup> Este trabalho constitui parte da obra *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* organizada por Ângela B. Kleiman e publicada pela editora Mercado das Letras.

sentido de buscar sua singularidade o conduzem à igualdade e à “mesmice”. Igualdade porque existem milhares – senão milhões – de indivíduos como ele, conforme denunciado pelo próprio personagem várias vezes ao longo do poema:

Como há muitos Severinos (p. 171)  
 (...)
   
Somos muitos Severinos
   
Iguais em tudo na vida:
   
( )
   
Somos muitos Severinos
   
Igual em tudo e na sina:

Ciampa observou que, mesmo com todas as informações fornecidas pelo personagem ao leitor, que o colocam dentro de uma posição social e uma perspectiva histórica – ele faz referência à sua família e à história do seu nome –, Severino não consegue se distinguir dos muitos indivíduos que são iguais a ele. O processo de produção da igualdade é desvendado por Ciampa por meio das reiteradas tentativas que o personagem faz, no início do poema, tentando se apresentar. Todas as tentativas mostram-se inúteis porque as condições objetivas que o cercam revelam “a função homogeneizadora do poder que produziu muitos Severinos, que têm dificuldade de se distinguir”. (p. 20) Sendo assim, seu nome deixa de ser substantivo próprio e transforma-se em substantivo comum. Então, o personagem torna-se um personagem “comum”, com pai e mãe igualmente “comuns”, todos vivendo em um local (“vivendo na mesma serra/ magra e ossuda em que eu vivia”, p. 21) que oferece apenas a possibilidade de uma existência “comum” – carregada sempre de grande sofrimento social – que os transforma em “seres homogêneos e homônimos condenados à mesmice” (p.21), pois, na vida desses indivíduos o passado, o presente e o futuro parecem ser sempre iguais. Dessa forma, o nome Severino, que de substantivo próprio tornara-se substantivo comum, converte-se em adjetivo a tal ponto que Ciampa diz: “O Severino é um severino severino. Homogeneização absoluta”. (p.22) Perseguindo, portanto, o início da trajetória do personagem esse autor conclui que o Severino ao fazer

Cada novo esforço em descrever sua identidade revela que sua existência é a encarnação de um momento da História, fazendo com que seu tempo seja um tempo severino.

Um tempo Severino que é vivido como um cotidiano estruturado na luta pela sobrevivência. O cotidiano o produz e ele o reproduz severino: esta

sua sina!

Sua identidade é a História personificada – não se tratando de ver alguém apenas sendo afetado por condições históricas determinadas que pudessem ser destacadas dele ou ele delas pudesse ser separado: ser Severino é personificar a História, é História se concretizando. (Ciampa, 1987, p. 23)

Ao encerrar a análise da apresentação do personagem, Ciampa verificou que ele percebe a impossibilidade de sua singularidade. Todos os seus esforços o fizeram ser apenas o representante de uma massa severina. Ele consegue apenas se identificar coletivamente, no entanto, para que a reprodução da mesmice se encerre, é necessário não permanecer como substantivo nem como adjetivo, e sim “se fazer verbo, fazer-se ação” (1987, p.24) e, dessa forma, Severino pára de tentar dizer quem é e passa a dizer o que vai fazer: ele vai migrar. Por meio dessa ação Ciampa constata que o personagem transfigura-se num ator. Tendo como ponto de partida a minha visão estereotipada sobre os sujeitos da pesquisa, utilizei-me do mesmo raciocínio de Ciampa, para arriscar-me a dizer que os sujeitos dessa pesquisa – que, de acordo com o meu julgamento, em muito se assemelhavam ao personagem Severino devido às suas condições objetivas e materiais de existência – também transfiguraram-se em atores na medida em que estão buscando, por meio do investimento em sua educação, desempenhar não só o papel que lhes é reservado de mão-de-obra desqualificada, ou pouco qualificada no mercado de trabalho da maior metrópole brasileira, mas também desempenhar outros papéis com os quais sonharam quando empreenderam o projeto da migração.

No entanto, a minha visão estereotipada sobre os sujeitos da pesquisa foi colocada em xeque pela teoria do ator plural desenvolvida por Bernard Lahire (2002). Esse sociólogo questiona a visão homogeneizadora que os estudiosos das Ciências Sociais têm sobre o indivíduo. Para ele, a homogeneidade pode ser observada em raríssimas exceções porque os indivíduos são dotados de múltiplos esquemas de ação que são acionados de acordo com a necessidade que os diferentes contextos sociais exigem. Esse alerta foi importante para analisar o perfil dos sujeitos da pesquisa principalmente para poder perceber as diferenças entre eles. Reafirmo que meu olhar, pautado unicamente pela minha experiência profissional, fazia-me crer que existiam conflitos entre a cultura escolar e a cultura trazida pelos alunos-migrantes. Esse olhar equivocado encontrou ecos na música popular brasileira que utilizei como argumento no projeto de pesquisa apresentado ao programa EHPS da PUC-SP. Foi, dessa forma, que utilizei letras de música do compositor

Luiz Gonzaga para exemplificar o choque entre a escola e o aluno-migrante. Uma das letras utilizadas foi a da canção *Pau-de-arara* (1952) que se refere a um sertanejo que deixa o seu local de origem trazendo na bagagem os seus bens culturais:

Quando eu vim do sertão,  
 seu moço, do meu Bodocó  
 A malota era um saco  
 e o cadeado era um nó  
 (...)  
 Trouxe um triângulo, no matolão  
 Trouxe um gonguê, no matolão  
 Trouxe um zabumba dentro do matolão  
 Xote, maracatu e baião  
 Tudo isso eu trouxe no meu matolão

Uma outra canção desse mesmo artista popular que utilizei foi *ABC do Sertão* (1953) que diz:

Lá no meu sertão pros caboclo lê  
 Têm que aprender um outro ABC  
 O jota é ji, o éle é lê  
 O ésse é si, mas o erre  
 Tem nome de rê  
 Até o ypsilon lá é pssilone  
 O eme é mê, O ene é nê  
 O efe é fê, o gê chama-se guê  
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto "ê"

Essas letras de música serviram, portanto, para exemplificar as condições sociais vivenciadas pelos sujeitos dessa pesquisa e também para que eu argumentasse o quanto a escola não atendia as peculiaridades e necessidades dos alunos-migrantes, uma vez que havia um descompasso entre o universo cultural da escola e o capital cultural trazido pelos migrantes. Tracei esse histórico para contar a minha trajetória e o percurso que a pesquisa seguiu, pois foi, dessa forma, que apresentei a primeira questão central que eu me propunha investigar que era saber: como se efetua a relação entre a escola e o aluno-migrante-nordestino-adulto, do ponto de vista deste último. Com o Exame Geral de Qualificação, essa primeira idéia revelou-se difícil de ser investigada da maneira como eu a havia formulado, portanto foi aperfeiçoada com a incorporação das sugestões apresentadas pela banca examinadora. O foco foi mantido (aluno de EJA) e a questão central da pesquisa foi, então, reformulada da seguinte maneira: quem são os alunos que hoje estão freqüentando a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos na escola pública?

Além do interesse de caráter particular apresentado por meio do relato da minha trajetória profissional, também acrescento como justificativa para essa pesquisa o levantamento bibliográfico que realizei nos “sites” da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e também da Organização Não-Governamental Ação Educativa, cujo resultado foi a localização de muitos trabalhos sobre os dois temas presentes nesse estudo - Educação de Jovens e Adultos e Migração -, mas, no entanto, não localizei trabalhos que estivessem focados nas questões que foram formuladas para essa pesquisa. A migração é um tema presente na investigação das Ciências Sociais, assim como o tema da Educação de Jovens e Adultos também é muito investigado pelos estudiosos da Educação, mas o levantamento bibliográfico apontou que a ligação entre os dois temas não tem merecido muita atenção até agora.

Na delimitação da proposta da pesquisa, considerou-se que, apesar do tema Educação de Jovens e Adultos ser muito caro à Educação, os trabalhos voltados para o aluno de EJA representam o menor percentual das produções sobre o tema. No estado da arte, coordenado pelo professor Sérgio Haddad, sobre os estudos realizados acerca dessa modalidade de ensino, durante o período compreendido entre 1986 a 1998, publicado pelo MEC/Inep em 2002, foram localizadas 183 teses e dissertações. Dessas, apenas 48 focam o aluno, representando 26% do total; dentre as quais o tema migração não consta. Após 1998, o levantamento bibliográfico que realizei, junto ao site da CAPES, também aponta para a quase inexistência de trabalhos acadêmicos que relacionem migração interna (especificamente da região Nordeste para a cidade de São Paulo) com educação. Das 240 teses e dissertações localizadas por meio da palavra-chave EJA no processo de busca, apenas uma dissertação dedicou-se à questão da migração. No entanto, essa tese trata da produção de sentidos da educação para os alunos investigados. A questão foi investigada a partir dos significados que os sujeitos foram atribuindo aos conceitos de cidadania e escolarização por meio da aquisição da leitura e da escrita no processo de formação e profissionalização.

Nesse segundo período, os pesquisadores têm dirigido mais sua atenção para os problemas relacionados com alfabetização, políticas, currículo e atuação de professores. A professora Marília Pontes Sposito também confirma a ausência do tema na investigação científica ao iniciar o artigo “O migrante e a educação: o sonho nutre a luta” dizendo:

Este artigo procura contribuir para a compreensão da vida do migrante na cidade ao trazer para discussão um tema em geral ausente das

preocupações daqueles que têm procurado entender sua trajetória e suas lutas: os migrantes e seus projetos educativos. (Sposito, 1988, p. 16)

Introdutoriamente, ressalto que os sujeitos investigados nessa pesquisa, devido às condições objetivas de sua existência, vivenciaram ou ainda vivenciam o que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1997) chamou de “miséria social”. São pessoas cujas histórias de vida são marcadas pela pobreza e pela escolaridade acidentada, muitos são marcados também pela migração - que nem sempre foi desejada -; além de também serem marcados por um período relativamente longo de distanciamento da escola (o tempo médio entre o momento atual de suas vidas – em que os sujeitos estão na escola – e a vez imediatamente anterior em que tiveram a oportunidade de freqüentar a escola é de 11 anos, aproximadamente). Essas condições objetivas propiciaram a elaboração da hipótese que alicerça esse trabalho, a saber: existem tanto permanências quanto mudanças no perfil do aluno que está hoje freqüentando a Educação de Jovens e Adultos, comparado com o perfil do aluno que freqüentou o supletivo no passado. O perfil do aluno que freqüentou o curso supletivo no passado foi construído principalmente com base no trabalho “Uma proposta de educação popular no ensino supletivo” de Sérgio Haddad (1982). Nesse trabalho, Haddad pede para que o leitor imagine “um Sebastião qualquer da vida” e prossigue dizendo: “Este senhor, conversando com seus amigos (...), olhando seus filhos (...), vai gradativamente se convencendo de que a sua situação é ruim porque não teve oportunidade de estudar quando era pequeno” (p.16). O autor, por meio dessa história fictícia, mas que podemos acrescentar “baseada em fatos reais”, constrói o perfil do público do ensino supletivo na época em que realizou sua pesquisa. Vale acrescentar que o personagem criado por Haddad era também um aluno-trabalhador.

Os dados obtidos por meio dos questionários, conforme veremos, mostram que, ainda hoje, há uma maioria de sujeitos adultos freqüentando a EJA tal como havia no passado, permitindo relativizar, portanto, os sinais do processo de juvenilização que essa modalidade de ensino vem apresentando. Vale reafirmar, portanto, que o presente trabalho pretende investigar quais são as permanências e as mudanças existentes entre os alunos do presente e os alunos que freqüentaram o ensino supletivo no passado. Segundo Haddad (2000), foi a partir dos anos 80, do século passado, que o perfil do público que freqüenta a EJA começou a mudar, acolhendo “um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal-sucedida” (p.127) e, portanto, os programas destinados à escolarização de jovens e adultos deixaram de ser exclusivos “de pessoas

maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares”. (p. 127)

A variável ser aluno-migrante ou aluno-não-migrante não foi excluída dos objetivos do presente trabalho de pesquisa. Ela continuou sendo relevante e, atendendo às sugestões feitas pela banca examinadora do Exame Geral de Qualificação, passou a ser investigada, por meio da seguinte pergunta: Os alunos que hoje estão estudando na EJA apresentam singularidades por serem migrantes? Além disso, procurou-se identificar as diferenças entre os sexos e de modo a responder a seguinte questão: no caso do alunado de EJA, homens vivenciam a experiência da escolarização de forma diversa de mulheres? Por fim, buscou-se mostrar as diferenças existentes na significação atribuída à escola pelos alunos de EJA matriculados nas séries inicial e final no Ensino Fundamental (5<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries). Ressalto, ainda, que a preocupação com as permanências e as mudanças no perfil do aluno que está hoje freqüentando a Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo genérico contribuir para a compreensão do fenômeno educacional que vem ocorrendo nas escolas onde a presença de alunos migrantes ainda é maciça, tal como é o caso das escolas situadas no bairro Montanha Suave.

Após o relato do meu percurso profissional e acadêmico e das justificativas apresentadas nesse capítulo introdutório, passo a discorrer sobre a estrutura do trabalho.

O capítulo I intitulado “Educação de Jovens e Adultos, Migração e Exclusão” discorre sobre algumas produções da área e sobre a relação entre migração e escolarização - um dos eixos de análise dessa pesquisa. Nesse capítulo também é apresentado o referencial teórico.

O capítulo II intitulado “O campo empírico e os procedimentos da pesquisa” apresenta o detalhamento dos procedimentos da coleta dos dados e fornece informações sobre a escola onde foram coletados.

O capítulo III intitulado “Origem, perfil socioeconômico e trajetórias escolares dos alunos de EJA” traça um perfil dos sujeitos investigados classificados por série apresentando a origem, as características socioeconômicas e os aspectos ligados à escolarização.

O capítulo IV intitulado “Migração e Escolarização nos alunos de EJA” apresenta uma análise dos dados dos sujeitos classificados segundo os critérios sexo e ser migrante e não-migrante.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MIGRAÇÃO E EXCLUSÃO

Iniciativas na área de educação de adultos sempre existiram no Brasil. Observamos que desde o período colonial, por meio da ação dos jesuítas, havia o intuito de “educar” não só as crianças, mas também os adultos nativos para que estes adquirissem os costumes, os valores e a fé do colonizador. Decorrência dessa realidade histórica mais remota e também de outra mais recente – o número elevado de analfabetos e adultos sem a conclusão da escolaridade básica -, em âmbito acadêmico, a educação de jovens e adultos tem garantido o seu espaço com publicações de autores importantes assim como com a realização de eventos (Seminários, Congressos, etc) específicos sobre essa modalidade de ensino. Um exemplo disso é o *Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos*<sup>5</sup>, realizado na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, no período de 08 a 10 de setembro de 1996, publicado pelo MEC/UNESCO, em 2004, que chama a atenção para o fato de que o perfil do público que procura a EJA “vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento”. Esse documento também expressa a preocupação com o lugar que a EJA ocupa dentro do cenário nacional dizendo:

A inegável prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA, que cada vez mais ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais em geral e de educação fundamental em particular. Essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas de governo; conseqüentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação. (UNESCO/MEC, 2004, p. 19)

Diante dessa constatação, nesse seminário afirmou-se que a EJA também é direito público subjetivo do cidadão, conforme garante a nossa Constituição, constituindo, portanto, parte da educação básica e que

a heterogeneidade sociocultural dos indivíduos, a diversidade de suas

---

<sup>5</sup> Esse documento pertence à coletânea, organizada por Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland, que reúne documentos resultantes de Conferências e Encontros sobre a Educação de Jovens e Adultos, sob o título Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004, publicado pela UNESCO conjuntamente com o MEC.

demandas educativas e de suas condições de estudo e aprendizagem requerem respeito às especificidades das zonas urbanas e rurais e à pluralidade cultural, de gênero, étnica e religiosa da população brasileira. (UNESCO/MEC, 2004, p. 31)

Também, nesse documento, apontou-se para a necessidade de se produzir conhecimento sobre o tema. Os delegados reunidos no encontro aprovaram 27 propostas visando à elaboração de um Plano Nacional de EJA, cuja proposta número 16 foi redigida da seguinte forma: “Desenvolver estudos e pesquisas sobre o perfil sociocultural, as características cognitivas e as necessidades educativas específicas dos educandos jovens e adultos, garantindo recursos para tais fins”. (UNESCO/MEC, 2004, p. 37)

A preocupação com a diversidade sociocultural do público que se matricula na EJA também encontrou ecos na *5ª Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (Confitea)*, realizada em 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Maria Clara Di Pierro, coordenadora da obra *Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*<sup>6</sup>, publicada pela Ação Educativa, destaca, na introdução, que o documento final dessa conferência contemplou dez áreas temáticas, tendo a sétima a seguinte redação “O direito de todos a uma educação de adultos sensível às aspirações dos diferentes grupos: idosos, indígenas, migrantes, reclusos, portadores de deficiências”. (Di Pierro, 2003, p. 5). Os referidos documentos (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos e a Declaração de Hamburgo) expressam a preocupação que o Estado, por meio do MEC, e a UNESCO têm com essa modalidade de ensino, especialmente quanto à necessidade de se conhecer a heterogeneidade do alunado.

A preocupação do Estado com a Educação de Jovens e Adultos não é uma novidade. Biesiegel na obra *Estado e Educação Popular*, publicada em 1974, chama a atenção para esse fato. Para esse autor, a EJA ganha importância a partir da década de 1940, marco considerado por ele como o início da história da educação de adultos no Brasil, pois é a partir dessa data que o Estado brasileiro chama para si a responsabilidade sobre “a educação de todos que nasce atrelada à idéia de futuro, de construção de uma nova sociedade”. (p.58) Relacionando as mudanças sociais provocadas pela Revolução de 30 e pela industrialização com as mudanças educacionais, o autor questiona as conexões entre a educação de adultos e o processo de desenvolvimento situando essas conexões também no âmbito de processos ideológicos e jurídico-políticos. Dentro dessa ótica, faz

---

<sup>6</sup> Os seis anos são referentes ao período pós-Conferência de Hamburgo (1997) até o ano 2003.

outros questionamentos correlatos, tais como os fundamentos da crença generalizada nas virtualidades da educação de adultos; as raízes dos movimentos de educação em massa; as razões da redução da educação de adultos à simples alfabetização e as razões do descrédito que envolvia a educação de adultos realizada no âmbito do sistema escolar estadual. Em meio a essas questões, Beisiegel faz referência ao trabalho de Paulo Freire e às diferenças empregadas pelo seu método.

Mais recentemente, dois trabalhos desenvolvidos na área de história e filosofia da educação examinam os avanços e as dificuldades da Educação de Jovens e Adultos, nos períodos mais recentes da história do Brasil. Trata-se dos trabalhos de Souza (1999) e de Di Pierro (2000). O primeiro é uma dissertação intitulada *Estrutura e funcionamento do ensino supletivo fundamental e médio nas unidades da federação na década de 90* em que o autor analisa que, apesar de nos anos 90 a EJA, no âmbito das preocupações do Estado, ficar relegada num segundo plano, a movimentação da sociedade conseguiu influenciar alguns órgãos oficiais (secretarias de educação) imprimindo em seus programas princípios educacionais direcionados às especificidades da EJA. O segundo trabalho intitula-se *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985-1999* em que a autora constata a existência de dois períodos distintos que marcaram o destino da EJA no Brasil. O primeiro começa em 1985 e encerra-se no final dessa mesma década. A característica desse período é que, com a saída dos militares do poder, a sociedade civil se reorganiza passando a legitimar publicamente as demandas educacionais, inclusive a EJA que passa a ser responsabilidade do Estado. O segundo período compreende a década de 90, cuja característica é a relativização dos direitos educativos conquistados no período anterior, determinados, sobretudo, pelo ajuste econômico e fiscal que visavam à estabilização da economia.

A produção acadêmica tem se voltado para diversos aspectos que envolvem a EJA, no entanto, praticamente, inexistem trabalhos diretamente preocupados com a questão da migração e, conforme mencionado na introdução, as publicações cujo foco seja o aluno que frequenta essa modalidade de ensino existem em menor número. Entretanto, breves comentários sobre algumas teses/dissertações que tratam do aluno de EJA são apresentados a seguir.

O primeiro trabalho é a dissertação de Possani (1999), intitulada *Sombras e Luzes: a exclusão na suplência organizada em ciclos na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo 1991-1998*. Trata-se, na verdade, de um trabalho desenvolvido na área de

currículo em que a autora entrevistou alunos matriculados no curso supletivo de uma determinada unidade escolar visando desvendar os mecanismos internos de funcionamento da escola que contribuem para a sua exclusão. Como resultado, a autora aponta vários fatores internos à escola que concorrem para a exclusão; sendo eles: o espaço e o tempo da escola que são muito estranhos e impróprios aos alunos, dificultando, portanto, a sua aprendizagem; os conteúdos que, por não serem contextualizados, tornam-se desinteressantes; a avaliação, que ao invés de servir como instrumento pedagógico, serve como instrumento de poder; a cultura profissional dos professores que se sentem donos do saber e por esse motivo desqualificam a cultura do aluno e; por fim, a própria estrutura da escola que impede que os alunos obtenham sucesso dentro dela.

Cabe destaque também para quatro trabalhos desenvolvidos na área de Psicologia da Educação. O primeiro, datado de 1994, é uma dissertação de Abilene Bispo de Souza, intitulada *A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: contribuição à compreensão do cotidiano escolar*. Nessa dissertação, a autora preocupou-se em saber, a partir dos relatos de história de vida escolar dos sujeitos, obtidos por meio de entrevistas abertas, se as suas representações poderiam ser consideradas representações sociais. O trabalho privilegiou alunos com idade entre 14 e 18 anos, nascidos no município de Santo André (local onde foi realizada a pesquisa), porque, para responder as questões de pesquisa da autora, era necessário excluir os alunos migrantes. As conclusões dessa pesquisa mostraram que havia semelhanças no modo dos sujeitos representarem a escola e que essas representações são claramente representações sociais.

Os trabalhos de mestrado e doutorado de Ângela Márcia Zago Giglio concentraram-se especificamente sobre os sentimentos experimentados pelos alunos de EJA em situação de sala de aula ou dentro da escola. A pesquisa de mestrado, publicada em 1988, voltou-se, exclusivamente, para o sentimento de medo, procurando identificar as situações nas quais ele ocorre e como se manifesta nos alunos de EJA, a partir da percepção dos próprios sujeitos, colhidas por meio de redações e questionários. Podemos perceber que nesse trabalho, a origem dos alunos não foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, visto que a autora menciona na página 31 que “93% desses alunos são originários do nordeste e sudeste”, sem apresentar dados separados sobre migrantes e não-migrantes. A pesquisa do doutorado, publicada em 2004, direcionou-se, exclusivamente, aos sentimentos que interferem diretamente no processo ensino-

aprendizagem em situações de sala de aula. Os resultados da pesquisa apontaram que as situações que marcaram os sujeitos foram as que envolveram a relação com o professor, com os colegas e com o conhecimento decorrendo sentimentos positivos e negativos, tais como alegria, tristeza, orgulho e vergonha.

A tese de Shirley Costa Ferrari, publicada em 2001, investigou as mudanças pessoais na vida dos alunos adultos e dos alunos jovens (as mudanças foram investigadas separadamente entre os dois grupos) e as razões apresentadas pelos sujeitos para tais mudanças e, por esse motivo, o trabalho intitula-se *Dar voz ao aluno do supletivo: mudanças pessoais e suas razões*. Os dados foram coletados por meio de observação das atividades escolares, questionário e entrevista coletiva e são apresentados diferenciando o grupo de jovens, compreendido por sujeitos na faixa etária entre 15 e 21 anos, do grupo de adultos. Devido a isso, podemos perceber, nesse trabalho, que a diferenciação entre jovens e adultos foi um critério importante na condução do desenvolvimento da pesquisa, visto que foi feita uma comparação entre os dois grupos. Vale salientar que a autora observou que nos dois grupos era significativa a presença de migrantes nordestinos, mas a origem dos sujeitos não foi um critério importante para a análise dos resultados. A autora aponta, como conclusão, que importantes mudanças relacionadas à auto-estima dos alunos ocorrem em suas vidas apenas devido ao fato de estarem freqüentando a escola, embora esta não seja adequada às suas necessidades e ao seu perfil.

Podemos afirmar que os trabalhos centralmente preocupados com os alunos que freqüentam a EJA identificaram que há, nesses cursos, a presença significativa de migrantes, especialmente nordestinos. No entanto, essa constatação não mereceu maior atenção devido ao fato de não se constituir como um aspecto importante de análise. A presente pesquisa, diferentemente dos trabalhos acima citados, procurou investigar a relação entre migração e escolarização. E procurou também traçar um perfil dos alunos que estão hoje matriculados na EJA na rede pública de ensino da cidade de São Paulo. Retomando o que foi mencionado na introdução, o interesse pela questão da migração decorre do fato de haver uma presença expressiva de alunos migrantes matriculados na escola investigada. Esse fato evidentemente está ligado com as condições sócio-históricoeconômicas do nosso país, pois, acompanhando o desenvolvimento econômico observado na história do Brasil, principalmente após 1930, as migrações internas passaram a ser uma realidade no país, resultantes dos processos de industrialização e urbanização ocorridos principalmente na região Sudeste e, de forma muito intensa e acelerada, na cidade de São

Paulo. Dentro, portanto, desse panorama de progresso econômico ocorrido nessa região e iniciado na primeira metade do século XX, a região metropolitana de São Paulo passou a atrair um contingente diversificado de pessoas oriundas não só de diferentes lugares de dentro do Brasil, como também de fora. Grande parte desse contingente é composta, principalmente, por nordestinos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola quando eram crianças ou adolescentes; ou a frequentaram por pouco tempo, não adquirindo escolarização considerada satisfatória pela sociedade ou pelo mercado de trabalho. Para muitos a cidade grande oferece a oportunidade de se matricularem e de frequentarem uma escola pública cursando a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Sposito (1988), o migrante, ao chegar na cidade de São Paulo, enfrenta diversas lutas para sobreviver. Ele sonha com melhores condições de vida – foi isso, aliás, que o fez migrar. Assim, ele trava luta por emprego, por moradia e também por trazer para o bairro precário em que mora “os benefícios urbanos que os bairros mais ricos têm em sua totalidade”. (1988, p. 17) Entre esses benefícios está a escola. Segundo essa autora, casa, saúde e educação constituem trilogia importantíssima para o migrante. Ao sonhar em melhorar suas condições de vida, o migrante encontra na educação um meio para concretizá-las e mais:

No sonho da educação, da ida à escola, da conquista de um diploma, está a vontade de melhoria, de ascensão, mas está escondido, também, o desejo de poder mudar a vida, a possibilidade de romper com a mera repetição e projetar-se como um ser diferente do que lhe foi imposto pela realidade social que o engendrou como um destituído, que não pode ter necessidades ou carecimentos. (Sposito, 1988, p. 17)

Também vale ressaltar que os migrantes que não conseguem investir em sua própria educação investem na educação dos filhos. Marília Pontes Sposito (1992), no artigo “Indagações sobre a Educação de Jovens Filhos de Migrantes”, diz que, apesar de todas as adversidades advindas em função da migração, “os migrantes e suas famílias lutam por um destino melhor e condensam nos filhos a possibilidade de sua realização”. Portanto, as famílias migrantes, ao matricularem seus filhos na escola pública, também estão perseguindo o sonho de viver melhor na cidade grande. Segundo Sposito, o sonho com a educação dos filhos

É um projeto que se delinea imprecisa mas fortemente, porque nele está contido o desejo de recusar a condição de vida que lhe foi imposta, lutando por um futuro melhor, mediante a vontade de um outro destino

para o filho. É preciso oferecer aos filhos o que não se teve: a escola. Mas essa educação desejada não integrou a experiência concreta de sua existência anterior, porque as condições de vida recusaram a escola, ela não foi incorporada em sua trajetória e, assim, aparece como sonho, utopia e, muitas vezes como mito. Além de uma ocupação mais digna, a escola pode oferecer o saber para a sobrevivência. Os filhos precisam ser ‘sabidos’, donos de um saber que permita enfrentar não apenas a pobreza, mas as várias dimensões da subalternidade: a opressão, a dominação e a humilhação. (Sposito, 1992, p.27)

Dessa forma, fica evidente o sentimento de valorização que as populações migrantes nutrem pela educação e, por consequência, pela escola. Após as considerações acima é oportuno dizer que investigar a significação atribuída à escolarização pelos alunos de EJA diferenciando os migrantes e não-migrantes tem relevância, uma vez que, essa investigação requer compreender como se relaciona a situação social dos sujeitos com a sua situação escolar que, por sua vez, se relacionam com a experiência que possuem implicando na forma de apreensão do mundo concreto.

Di Pierro (2005) aponta para “a descoberta da diversidade” presente nos cursos de EJA. Ela diz que

Em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos. (Di Pierro, 2005, p. 5)

E, por isso, até a década de 1990 “a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais – sob a condição e o rótulo genérico de “alunos””. (Di Pierro, 2005, p.5) Mais recentemente, essa autora diz que começaram a surgir trabalhos preocupados com a diversidade da EJA, mas que ainda são insuficientes. Dessa forma, traçar o perfil do aluno que está freqüentando a EJA hoje, atentando para a diversidade etária e de origem é relevante para contribuir para o debate sobre as questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, chamando a atenção das escolas para a diversidade de público que recebem e suas demandas.

Há muito tempo, a educação vem sendo cientificamente investigada. Decorre desse fato um especial interesse das diversas áreas do conhecimento pela escola e pelo que nela acontece, destacando-se os estudos sociológicos. O interesse da Sociologia pelos fenômenos educacionais que ocorrem no interior da escola advém do fato de que ela é um “*mundo social*”, conforme afirmou Willard Waller (1961). Dessa forma, a “*vida social da escola*” é, obviamente, o resultado das interações sociais que acontecem dentro dela dotando-a, conseqüentemente, de características próprias. Entre essas características estão: população definida, estrutura política derivada das interações sociais que nela acontecem; sentimento coletivo, cultura própria e rede de relações sociais. Ainda segundo esse mesmo autor, todas as escolas apresentam essas características embora não com a mesma intensidade. Ele admite, portanto, que apesar de apresentarem características comuns, as escolas não são iguais. Ele também argumenta que o perfil da população que frequenta a escola, com o objetivo de receber instrução, é diferente em cada uma delas. O perfil dos alunos que frequentam a escola investigada é bastante diferenciado do perfil dos alunos de outras escolas, isso em função da forte presença dos alunos migrantes.

Waller, ao descrever cientificamente a escola, enxerga que as relações sociais que acontecem dentro dela interferem na sua estrutura política. Para ele, as relações sociais resultam das interações escola-comunidade; aluno-aluno (com e sem a presença do professor); professor-aluno e professor-professor, sendo que os dois grupos interativos mais importantes são os professores e os alunos. Segundo ele, esses dois grupos não são coesos, apresentam várias subdivisões e características próprias, e são opostos entre si. A esse respeito declara: “Há uma tendência marcada para esses grupos tornarem-se grupos de conflito” (1961, p.15). Não só as relações sociais desenvolvidas no interior da escola são importantes, segundo o ponto de vista desse autor. Ele termina o segundo capítulo da obra *The sociology of teaching* chamando atenção para dois pontos. O primeiro é que faz parte da escola um sentimento coletivo que a perpassa fazendo com que seus membros se identifiquem com ela. O segundo é que a escola possui uma cultura própria criada por professores e alunos. Essa cultura propicia a mediação entre as personalidades que formam a escola.

A cultura escolar é marcada por uma organização e uma preocupação em torno da aprendizagem do aluno criança ou adolescente. Os alunos jovens e adultos são obrigados a conviverem e aprenderem numa instituição que não foi planejada para eles. São eles quem tem que se adequar à estrutura existente e não o contrário. Essa situação é evidenciada de

várias maneiras: pela falta de professores qualificados, pela falta de materiais didáticos específicos, pela organização do tempo de duração das aulas (que é idêntica à organização do ensino regular), pela não extensão aos alunos da EJA dos benefícios concedidos aos alunos matriculados no ensino regular (por exemplo, o PNLD, Plano Nacional do Livro Didático) etc.

Retornando ao primeiro ponto para o qual Waller chama a atenção, é admissível supor que o sentimento em relação à escola dos alunos que cursam a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos seja de valorização. Essa valorização advém do fato de que a pessoa que não conseguiu terminar a sua escolarização em idade própria sente-se socialmente diminuída perante as pessoas “estudadas”. Exemplo disso pode ser retirado da obra de Haddad (1982) em que ele começa narrando ficticiamente a história de um “Sebastião qualquer da vida” que acha que sua situação é ruim porque não teve oportunidade de estudar e então se matricula em um curso supletivo mesmo achando que está meio “enferrujado”. Na escola, Sebastião acha que tudo o que os professores dizem é bonito, embora elas não lhe façam sentido e, por isso, ele começa a achar tudo difícil, mas em seu julgamento o problema está localizado nele porque tem a “cabeça dura” que não serve para os estudos. Sebastião jamais critica a escola. Segundo Haddad esse “é o caminho que a maioria dos alunos adultos de baixa renda percorre. O adulto carrega consigo a marca da sua incapacidade de aprender”. (1982, p.20).

Na sociedade moderna industrial burguesa a educação tem adquirido especial importância, sendo vista como capaz de promover o progresso da sociedade na qual o indivíduo vive. Nessa medida, os valores liberais disseminados por todos os setores da sociedade colocam a educação como um direito do cidadão, mas, ao mesmo tempo, colocam-na também como um dever. Dessa forma, portanto, todo cidadão tem o direito à educação em harmonia com o dever de educar-se, pois a educação passou a ser vista como uma “exigência individual e social”, segundo palavras de Beisiegel (1979), no artigo “Cultura do Povo e Educação Popular”<sup>7</sup>. Para o autor, desde a transição do período colonial para o período imperial do Brasil, a educação e o direito a ela vêm ganhando novos contornos, mas sempre no sentido da valorização da sua importância. Essa exigência individual e social que o indivíduo percebe ao viver na sociedade moderna industrial

---

<sup>7</sup> Este trabalho constitui parte da obra *A cultura do povo*, organizada por Edênio Valle e José J. Queiroz publicada pelas editoras Cortez & Moraes e EDUC.

burguesa, liga-se à idéia que paira sobre essa mesma sociedade de que se educando o indivíduo consegue não só melhorar seu nível de vida, por meio da aquisição de novas habilidades, mas também fortalecer o desenvolvimento da sociedade por meio da sua participação nas atividades econômicas que, por sua vez; serão também beneficiadas por contarem com indivíduos mais educados. Essa idéia é apontada como uma tendência universal pela UNESCO, na obra *A Educação no Mundo* (1982, vol. 3), ao analisar as declarações de fins gerais da educação de diversos países.

Essa tendência universal é, particularmente, sentida pelos alunos que cursam a EJA. Para um adulto não ter a escolarização completa é o mesmo que ser um “aleijado social”. Completar pelo menos a oitava série é muito importante para esse aluno porque a obtenção do certificado é vista como o passaporte para o mundo dos “não-aleijados sociais”. É fazer parte do mundo das “pessoas normais”, isto é, das “pessoas estudadas”. Não é à toa que o ciclo de 1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries é chamado de ensino fundamental. Portanto, para os alunos de EJA é muito importante a conclusão do ensino fundamental, ainda mais se tratando de sujeitos cujas histórias de vida são carregadas de muito sofrimento social e trajetórias escolares acidentadas, como é o caso dos alunos matriculados na escola investigada.

Devido ao fato de os sujeitos dessa pesquisa pertencerem a uma parcela socialmente desfavorecida, é admissível supor que a bagagem cultural que possuem no momento de sua utilização, na forma de capital é desvalorizada dentro dos jogos de forças presentes nas relações sociais. Segundo Bourdieu (1975), a escola cumpre o papel de legitimadora das diferenças culturais, pois, ao tratar todos de forma igual termina por reforçar a desigualdade, uma vez que seleciona os sujeitos de acordo com a origem social, apesar da sua aparente face democrática. Agindo assim, ela torna-se um mecanismo de seleção e também de exclusão dos sujeitos que por ela passam. As camadas populares, por não dominarem os elementos da “alta cultura”, não obtêm o mesmo sucesso escolar que as camadas mais elevadas da sociedade. No entanto, isso não é feito de forma explícita. A escola, de forma velada, participa da lógica de reprodução das desigualdades sociais do sistema capitalista praticando um tipo de violência que Bourdieu denominou de “*violência simbólica*”.

Mas como a escola faz isso? A escola veicula e valoriza um arbitrário cultural próprio da classe que é capaz de impor-se sobre as outras no jogo das relações de força presentes na sociedade. Mas, como isso é feito sem violência física, apenas simbólica, os

sujeitos das camadas dominadas introjetam como sendo legítima a cultura que lhes é imposta. E, dessa maneira, a escola se transforma numa instituição neutra, uma vez que passa a postular como universal o que, na verdade, é arbitrariamente produzido. Dessa maneira, os sujeitos das camadas dominadas dificilmente conseguem obter as mesmas vantagens do ensino que os sujeitos, cuja origem social, é mais elevada. Isso ocorre devido à diferença de capital cultural existente entre ambos. Para Pierre Bourdieu (1998), o conceito de capital cultural explica as diferenças no rendimento escolar de crianças de diferentes classes sociais. Ele chegou à conclusão de que o rendimento escolar está diretamente ligado ao capital cultural que o indivíduo dispõe. Dessa forma, os indivíduos que, desde cedo convivem com a “alta cultura”, têm mais capital cultural e, conseqüentemente, maiores chances de obter um melhor rendimento na escola. Bourdieu também diz que:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 1998, p. 74)

Antecipando algumas conclusões, podemos afirmar que, quanto ao estado incorporado do capital cultural, os alunos de EJA pouco trazem, visto que nessa forma o capital cultural demanda tempo e investimento não só do próprio indivíduo como também da família. Esse investimento não foi possível a esses alunos devido às suas condições socioeconômicas que resultaram em trajetórias acidentadas de escolarização. A bagagem cultural do aluno com esse perfil, quando transformada em moeda nos relacionamentos sociais, tem pouco ou nenhum valor porque corresponde tão somente àquilo que aprenderam fazer dentro do seu universo cultural. Devido a isso, a sua inserção na escola não é facilitada, pois esta privilegia a “alta cultura” em detrimento da cultura das camadas menos favorecidas socialmente.

Quanto ao capital cultural no estado institucionalizado, pode-se afirmar, com segurança, que os alunos investigados também não trazem, visto que o diploma – forma materializada do capital cultural no estado institucionalizado – ainda não foi obtido por

eles. É plausível supor que os alunos de EJA estejam freqüentando a escola visando à obtenção do certificado e que este, por sua vez, tenha um grande valor para eles devido aos sacrifícios que são obrigados a fazer para conseguirem o acesso e garantirem sua permanência na escola. Quanto ao estado objetivado do capital cultural que Bourdieu diz que se materializa sob “a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquina...”, –novamente os alunos menos favorecidos socialmente também não possuem porque sofrem, não só com a falta de condições financeiras para adquiri-los, como também sofrem com a falta da convivência em um ambiente socializador que possibilite e valorize o contato com os bens culturais (como por exemplo, os acima mencionados) valorizados por aqueles que impõem o seu arbitrário cultural como sendo o de maior valor.

Retornando à lógica da reprodução efetuada pela escola, cabe ressaltar mais uma vez que ela não deixa transparecer os seus mecanismos de seleção e exclusão fazendo parecer que os sujeitos que se saem bem nela pareçam possuir um “dom natural” para os estudos. Devido a isso, uma das preocupações dos estudiosos envolvidos com questões educacionais refere-se ao desempenho escolar das camadas pobres e à maneira como ele é interpretado. Nesse sentido, é importante não se considerar o maior número de repetência e evasão entre os alunos das camadas populares como uma “tendência natural”, mas – de acordo com Bourdieu – como resultante das condições objetivas de existência dessas camadas sendo também o resultado da lógica de reprodução das desigualdades sociais efetuada pelo sistema escolar. Portanto, devido à lógica da reprodução, a inserção do aluno na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos não acontece de modo a atender às suas necessidades. Assim sendo, a escola vista como reprodutora das desigualdades sociais, que age veladamente no sentido de desqualificar os alunos das camadas mais baixas da população termina por desvalorizar muito mais o aluno de EJA, tendo em vista a sua trajetória escolar acidentada e o seu nível de capital cultural que, por sua vez, dificultam ainda mais o seu sucesso escolar.

Bourdieu (1997), em *Os excluídos do interior*, analisa a “democratização” do sistema de ensino da França e conclui que apesar das mudanças que resultaram no acesso dos excluídos no “jogo escolar” o sistema de ensino francês continuou tão excludente e seletivo quanto antes. A mudança que houve foi apenas que “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade

sem outra finalidade que ela mesma”. (1997, p. 482-483) Continuando com o raciocínio que a ampliação da oferta de vagas não transformou a instituição escolar numa instituição verdadeiramente democrática porque a escola continua utilizando mecanismos para selecionar os alunos, privilegiando os que têm maior capital cultural, Bourdieu diz

Por causa destes mecanismos, que se somam à lógica da transmissão do capital cultural, as mais altas instituições escolares, e especialmente aquelas que levam às posições de poder econômico e político, permanecem exclusivas como sempre foram. Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social. (Bourdieu, 1997, p. 485)

Bourdieu também avalia que a “democratização” do sistema de ensino francês terminou por modificar o valor dos diplomas no sentido da sua desqualificação devido à multiplicação dos títulos, pois somente dessa forma é que as camadas menos favorecidas conseguem estudar nos graus mais elevados. Para ele essa situação é o resultado de uma contradição da qual os excluídos são vítimas, qual seja: a de dar escola mas não dar escola. Sobre isso, Bourdieu conclui

Para uma parte bastante grande da sociedade, esta contradição é aquela de uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos. (Bourdieu, 1997, p. 486)

Dessa forma, o sistema de ensino abraça a todos, mas não oferece a mesma qualidade a todos criando os “marginalizados por dentro”. Embora devamos observar as devidas distâncias entre os sistemas de ensino francês e brasileiro, é possível afirmarmos que essa contradição também se faz presente em nosso país, uma vez que o acesso à escola brasileira foi ampliado, mas essa ampliação não foi acompanhada da devida qualidade e o resultado tem sido a produção de analfabetos funcionais. No tocante à EJA o cenário é ainda pior, uma vez que essa modalidade de ensino não é prioridade das políticas públicas. E, também, os alunos de EJA devido às suas condições objetivas são mais facilmente

marginalizados por dentro e por fora. Prova disso é a quantidade de interrupções nos estudos às quais eles são submetidos. (Haddad, Di Pierro, 2000)

Para finalizar, cabe dizer que, tendo, portanto, como referência as contribuições sociológicas de Pierre Bourdieu, foi que se procurou traçar o perfil dos alunos investigados, de modo a reunir dados acerca das condições que marcam a sua posição no espaço social privilegiando os que dizem respeito à sua trajetória escolar e ao processo de migração.

Cabe dizer ainda que, além da questão da migração, a pesquisa procurou caracterizar os sujeitos quanto ao aspecto socioeconômico, caracterizar as turmas de 5ª e 8ª séries com vistas a identificar as semelhanças e as diferenças existentes entre elas e fazer uma análise dos sujeitos de acordo com o sexo também visando perceber como homens e mulheres vivenciam a experiência da escolarização.

No próximo capítulo encontra-se o detalhamento dos procedimentos que foram adotados para a coleta dos dados assim como a descrição do local e da escola onde a pesquisa foi realizada.

## CAPÍTULO II

### O CAMPO EMPÍRICO E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A região onde a pesquisa foi realizada, aqui denominada de Montanha Suave, é povoada por muitos migrantes, especialmente nordestinos. Isso faz com que a modalidade de ensino EJA, oferecida pelas escolas da região seja marcada pela presença desses alunos-migrantes. No geral as pessoas que procuram a cidade de São Paulo para fixarem residência vêm sonhando em melhorar de vida. Elas vêm fugidas das condições perversas de existência a que são submetidas em seus locais de origem. Essas condições desfavoráveis são, na verdade, marcas características da desigualdade da sociedade brasileira. Essas pessoas vêm achando que, na maior cidade do Brasil, poderão viver com mais facilidade ou talvez até ficarão ricas. Mas o sonho de viver melhor num grande centro nem sempre é concretizado porque São Paulo também reflete as desigualdades sociais existentes no restante do país. Segundo Lúcio Kowarick (2000), “a Grande São Paulo é o lugar privilegiado da acumulação do capital no Brasil” propiciada pelo intenso processo de industrialização e urbanização que marcaram a região. Entretanto, o crescimento econômico não resultou na diminuição das desigualdades sociais, uma vez que embora tenha provocado a criação de empregos, estes vieram acompanhados de baixos salários e longas jornadas de trabalho e o aumento da produtividade do trabalho também não foi repassado ao trabalhador. Kowarick denominou essa realidade desfavorável ao trabalhador de espoliação urbana que vem a ser:

a somatória de extorsões que se opera pela inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo, que juntamente ao acesso à terra e à moradia apresenta-se como socialmente necessários para a reprodução do trabalhadores e aguçam ainda mais a dilapidação decorrente da exploração do trabalho ou, o que é pior, da falta desta. (Kowarick, 2000, p. 22)

A espoliação urbana faz parte das condições de existência das camadas pobres que vivem em São Paulo que, de acordo com Kowarick (2000), podem ser sentidas de diversas maneiras: ao se despender longas horas nos transportes coletivos, na falta de áreas verdes e de equipamentos culturais e de lazer, no sistema de casas autoconstruídas, muitas vezes em terrenos clandestinos etc. Não obstante, São Paulo é a cidade mais rica da federação,

porém, possui um grande contingente de população pobre - muitos deles expulsos do campo que se viram obrigados a migrar diante do sofrimento social a que são permanentemente expostos - que vive nas periferias. A professora Aldaíza Sposati, coordenadora do *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo*, publicado em 1996<sup>8</sup>, inicia a apresentação da obra da seguinte maneira:

Se a cidade de São Paulo pudesse ter olhos e mirar-se num grande espelho, veria a imagem partida e chocante de sua desigualdade. Porém seus dois olhos também não seriam iguais. Qual na canção popular, talvez enquanto um deles fitasse, o outro ficasse a boiar. Pois tudo aqui parece ser desigual. (Sposati, 1996, p. 7)

Em seguida, Sposati observa que São Paulo é a maior cidade da América do Sul - contava na época com cerca de 10 milhões de habitantes – e passa a caracterizar o “olho rico” que mora em “mansões suntuosas” nos elegantes “bairros ajardinados”, cuida da saúde em “hospitais de primeira linha”, da educação em “centros de ensino excelentes”, beneficia-se das “formas mais avançadas de desenvolvimento tecnológico” deslocando-se em luxuosos automóveis importados e blindados. Toda essa riqueza circunscrita a uma pequena área – especialmente a zona sudoeste que abrange os bairros Morumbi e Moema<sup>9</sup>, por exemplo, - convive com a grande área periférica onde impera a precariedade em todos os sentidos. A concentração de renda gera grandes discrepâncias entre os mais ricos e os mais pobres que resultam em desigualdade social que pode ser comprovada com diferenças de até 260 vezes entre o distrito mais rico e o mais pobre, conforme atesta o Mapa, cujo “olho pobre” é assim descrito:

Entretanto, São Paulo convive também com as mais graves modalidades de privação e sofrimento humano. Uma população carente e desempregada refugia-se em favelas e cortiços, quando não permanece abandonada nas ruas. É vítima cotidiana da violência e não tem acesso aos direitos e à Justiça. Pendura-se em ônibus e trens superlotados e, se adocece, encontra precário atendimento. Seus filhos, quando conseguem, freqüentam escolas deterioradas, que abandonam muito cedo. (Sposati, 1996, p.7)

---

<sup>8</sup> Uma atualização dessa obra foi publicada em 2000, em CD-ROM, mas o acesso a ela não foi possível.

<sup>9</sup> Optou-se por usar como exemplo os bairros Morumbi e Moema porque também são os exemplos utilizados pela autora do Mapa. No entanto, devido à extensão e à desigualdade da cidade de São Paulo, outros bairros (alguns inclusive próximos do centro) apresentam bons indicadores sociais convivendo de perto, entretanto, com a pobreza, como é o caso do Jaguaré, Butantã, Santa Cecília, além do próprio Morumbi que é vizinho de favela.

A região do bairro Montanha Suave enxerga por meio do “olho pobre” da cidade de São Paulo. Segundo o Mapa, o distrito Anhanguera<sup>10</sup> contava em 1996 com três mil domicílios que abrigavam 12.408 moradores, ocupando uma área de 33,30 km<sup>2</sup> e sendo 372,61 a razão habitante/km<sup>2</sup>. Naquela época, esses números determinaram que o distrito ocupasse a 95ª posição na classificação dos distritos segundo o número de habitantes. Somente o distrito Marsilac apresentava uma razão habitante/km<sup>2</sup> menor que o distrito Anhanguera. No entanto, esse indicador que pode ser interpretado como favorável, quando comparado com os demais, na medida em que para cada habitante corresponde uma área quadrada maior, não se repete nos demais mapas, quadros e tabelas apresentados no Mapa - com exceção do indicador mortalidade juvenil. Dados mais recentes, cuja fonte é o site oficial da Prefeitura de São Paulo, informam que hoje o distrito Anhanguera possui 38.502 moradores. Esse aumento populacional está diretamente relacionado com o fluxo migratório, pois os migrantes internos estão espacialmente localizados nos anéis Central e Periférico da cidade de São Paulo<sup>11</sup>, segundo o Observatório da Metrópoles – Núcleo São Paulo.

Na tabela 3, apresentada na página 34 do Mapa, o distrito Anhanguera ocupava a segunda pior posição quanto ao índice de chefes de família sem rendimentos, perdendo apenas para o distrito Iguatemi. Segundo estudo do Observatório das Metrópoles em 1991 a renda média dos chefes de domicílio que residem no anel Periférico era 5,29 salários mínimos. Essa renda em 2000 diminuiu para 4,85 salários mínimos. De acordo com esse estudo, todos os outros anéis apresentam rendas médias maiores. Esse estudo mostra também que 13,11% dos chefes de família do anel Periférico não tinham renda no ano de 2000. Esse índice é o pior entre todos os anéis. O anel Central tinha 5,48% de chefes sem rendimento, o anel Interior 4,09%, o Intermediário 6,26% e o Exterior 8,89%. Em relação ao índice de precariedade dos domicílios quanto ao acesso à água, o Mapa informa que o distrito Anhanguera também era um dos piores colocados ficando com a terceira posição,

---

<sup>10</sup> O Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo, coordenado pela pesquisadora da PUC-SP Aldaíza Sposati, foi publicado em 1996. Naquela época as subprefeituras ainda não haviam sido implantadas. A cidade era dividida administrativamente em 96 distritos e essa divisão estava incorporada à legislação municipal desde 1990, conforme aponta a autora na página 11. A região denominada Montanha Suave pertencia ao distrito Anhanguera, portanto os dados utilizados nesse projeto de pesquisa referem-se a esse distrito.

<sup>11</sup> O Observatório das Metrópoles faz a divisão da cidade de São Paulo em cinco anéis, a saber: Central, Interior, Intermediário, Exterior e Periférico. A sub-prefeitura de Perus que abrange o distrito Anhanguera situa-se no anel Periférico.

superado apenas por Parelheiros e Marsilac. O Mapa mostra ainda que, quanto aos índices de *Exclusão Social, Autonomia, Qualidade de Vida e Desenvolvimento Humano*, o distrito Anhanguera apresentou sempre valores negativos. Somente quanto ao índice de *Equidade*<sup>12</sup> o valor do distrito foi positivo. O site oficial da Prefeitura de São Paulo informa que o índice de exclusão da sub-prefeitura de Perus continua apresentando valores negativos variando entre -1 a -0,6, numa escala que varia de -1 a 1.

Dados do censo 2000 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) confirmam os indicadores sociais desfavoráveis que revelam a pobreza da região de Perus. Entre os chefes de família dessa região, somente 1,4% têm mais de quinze anos de estudo contrastando com 45,7% que possuem entre um e cinco anos de escolarização e com 8,3% que são completamente analfabetos ou que possuem menos de um ano de instrução formal. A média de anos de estudo dos chefes de família na capital paulista é de 7,67 anos, em Perus essa média diminui para 5,88 anos. As taxas do município de chefes de família com Ensino Fundamental e com Ensino Médio completos são 49,69% e 33,68%, respectivamente. Em Perus essas taxas são significativamente menores: 35,25% e 16,50%.

Os dados do censo 2000 também mostram que os indicadores de renda dos moradores de Perus são menores comparados aos indicadores do município de São Paulo. A média de rendimentos dos chefes de família residentes na capital paulista é de R\$ 1.325,43. Em Perus essa média reduz para R\$ 560,16 e hoje é de R\$ 677,93, segundo informações da sub-prefeitura de Perus. Nota-se, portanto, que houve aumento da renda dos chefes de domicílio em relação ao ano de 2000. Contudo, ela continua muito inferior à média do município. Também observamos essa diferença gritante em outros números relativos ao fator renda. Entre os que ganham acima de vinte salários mínimos, o índice geral da cidade é de 9,44% da população contra apenas 0,67% dos habitantes de Perus. Na faixa salarial de até cinco salários mínimos estão 63,55% dos chefes de família de Perus contrastando com a média da cidade que é de 47,55% de chefes de família nessa faixa.

O estudo qualitativo apresentado na segunda parte do *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo* também aponta o problema da exclusão dos migrantes. O

---

<sup>12</sup> Segundo a autora do Mapa “O conceito de equidade é concebido como o reconhecimento e a efetivação, com igualdades, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como:  
- possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação;  
- condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc”. (Sposati, 1996, p.105)

quadro 4, localizado na página 115 do mesmo Mapa, apresenta o migrante como um dos tipos excluídos da sociedade sofrendo com a situação da falta de trabalho e com a inexistência de apoio e de trabalhos culturais que visem a sua integração:

Uma das causas da exclusão mais destacada foi o movimento migratório, que deriva de um sonho da cidade grande, de ter acesso à riqueza e à vida diversificada que ela promete. O cidadão abandona sua família e sua comunidade, vem para a cidade e acaba enredado num ciclo de marginalização. (Sposati, 1996, p.115)

Tais características da região foram consideradas para a escolha da escola onde a pesquisa se desenvolveu, na qual, como já informado por diversas vezes, há um número expressivo de migrantes, oriundos de diversas regiões do país e quase todos tiveram poucas oportunidades de frequentar a escola na terra natal. Alguns desses alunos só conseguiram se alfabetizar depois da migração para São Paulo. A escolaridade interrompida por vários anos (alguns ficaram longe dos bancos escolares durante vinte anos ou mais) é uma constante nessas histórias de vida. Trata-se de uma escola que pertence à rede pública de ensino da cidade de São Paulo e é subordinada à Coordenadoria de Pirituba, localizada numa região periférica da cidade de São Paulo, pertencente à sub-prefeitura de Perus, com acesso pela rodovia Anhanguera no quilômetro 25. Essa escola funciona oferecendo aos alunos os dois ciclos de escolarização do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série e 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>.).

O Projeto Pedagógico da escola inicia-se com um breve “Histórico da Unidade Educacional” no qual consta informação sobre o ano de sua criação: 1973. No começo era uma pequena escola de madeira, com apenas seis salas de aula. Essa situação perdurou até o ano de 1988 com a construção em alvenaria do prédio atual que possui onze salas de aula. Até o ano de 1999, tratava-se da única escola municipal existente no bairro. Ainda de acordo com esse histórico, os alunos, que lá são atendidos, provêm de famílias de baixa renda que vivem em “vilas” que têm problemas de infra-estrutura; são oriundos de famílias numerosas, cujos pais trabalham. Também é mencionado o fato de que muitas dessas famílias são compostas por migrantes nordestinos.

O quadro de funcionários da escola é composto por uma diretora, um assistente de diretor, dois coordenadores pedagógicos, um secretário, quatro funcionários administrativos, um inspetor de alunos, dois vigias e mais nove agentes escolares distribuídos entre as funções de limpeza e preparação de merenda, além de sessenta professores.

Em 2006, havia um total de 1.496 alunos matriculados distribuídos em quatro turnos de aula, sendo que destes 289 frequentaram a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, que é oferecida apenas no período noturno. Os alunos da EJA estavam divididos em sete turmas assim distribuídos: duas turmas de 5ª. série, uma turma de 6ª. série, duas de 7ª. série e duas de 8ª. série. Nos três primeiros períodos de funcionamento da escola as onze salas de aula são ocupadas, ficando, portanto, salas ociosas apenas no período noturno.

Segundo informação conseguida por meio de um dos professores titulares mais antigos na escola, a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos é oferecida desde o ano de 1989, o Projeto Pedagógico, porém, não menciona nada a respeito. A propósito, nesse documento, a EJA é mencionada apenas uma vez, nos objetivos da escola, que incluem um subitem “Objetivo da EJA”. Trata-se, portanto, de um objetivo específico voltado para essa modalidade de ensino cujo texto tem a seguinte redação: “Propiciar conhecimentos sobre seus direitos e deveres, motivando-o a exercer o seu papel de cidadão e seus outros diversos papéis: pai, mãe, trabalhador(a), provedor(a) do lar”. Um outro fato sobre o Projeto Pedagógico que chama a atenção refere-se ao item “Caracterização da Comunidade”. Trata-se de uma caracterização bastante breve donde se depreende que a comunidade escolar atendida é composta apenas por alunos-crianças.

O público que frequenta essa escola no período noturno é composto por muitos alunos-migrantes – especialmente nordestinos – e também por alunos não-migrantes. Essa heterogeneidade de público, no início da elaboração do projeto de pesquisa, foi o fator determinante na escolha por essa unidade escolar. Isso porque, naquela ocasião, considerou-se que, para investigar a significação atribuída à escola pelos alunos-migrantes-nordestinos, era importante também investigar as significações atribuídas pelos alunos-não-migrantes, pois, dessa forma, seria possível evitar o risco de atribuir aos alunos-migrantes características que poderiam não lhes ser exclusivas. No entanto, como já fora mencionado na introdução, após o exame de qualificação, a comparação entre os dois grupos (migrantes e não-migrantes) foi melhor delineada passando a constituir um eixo paralelo da investigação.

Para investigar a questão central desse trabalho que é saber quem é o aluno que está frequentando a Educação de Jovens e Adultos hoje, por meio do levantamento das permanências e das mudanças nos perfis do aluno do passado e do presente, foi aplicado

um questionário<sup>13</sup> (**Anexo I**), composto por quarenta perguntas, distribuídas entre questões abertas e fechadas. As perguntas fechadas giraram em torno de informações socioeconômicas e também da percepção dos sujeitos em relação ao próprio futuro tendo em vista o aumento do nível de escolarização. As perguntas abertas procuraram reunir informações sobre a história pessoal dos sujeitos, com vistas a caracterizar as trajetórias de vida e escolar deles.

Para melhor compreensão do leitor, é necessário esclarecer os limites em que os questionários foram respondidos, pois, evidentemente, eles tiveram interferência sobre o comportamento dos sujeitos. Para isso, no entanto, é preciso traçar um breve histórico de todo o processo que resultou na coleta dos dados na escola investigada. Conforme também relatei na introdução, tenho trabalhado na região do bairro Montanha Suave desde 2003 e constatei, por meio de contatos com colegas de profissão, que as escolas da região que oferecem a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos atendem públicos semelhantes. O primeiro contato com a direção e a coordenação da escola escolhida foi intermediado por colegas que lá atuavam. O passo seguinte foi minha apresentação ao corpo docente, feita pela coordenadora, numa reunião coletiva de professores. Na ocasião, expus, em linhas gerais, os dados mais importantes do meu projeto de pesquisa, tais como: tema, objetivo, hipótese e justificativas; além de mostrar uma cópia do questionário. Nessa reunião, ficaram agendadas as datas para a aplicação dos questionários e também solicitei que nada fosse dito aos alunos para não lhes causar apreensões antecipadas. Evidentemente, não tive meios para controlar se esse pedido foi atendido.

Nas datas agendadas, compareci à escola e fui recepcionada pela coordenadora que me apresentou aos alunos dizendo que eu era uma professora da região e que estava fazendo um trabalho de faculdade sobre alunos de EJA e que os alunos da escola preenchiam os requisitos que meu trabalho exigia. Logo após, ela perguntou se eles estavam dispostos a colaborar. A concordância foi unânime. Pedi, então, para ficar sozinha com os alunos e expliquei rapidamente quais eram meus interesses e que eu não estava ali na qualidade de professora, mas como pesquisadora, pois se tratava de um trabalho de pós-graduação e que, portanto, o questionário não interferiria na vida acadêmica deles, pois não valeria nota e que seus professores também não teriam acesso às respostas. Frisei, dando

---

<sup>13</sup> Algumas questões presentes no questionário foram inspiradas no questionário presente na obra *Capitalismo e Tradicionalismo*, do sociólogo José de Souza Martins (1975).

minha palavra, que haveria sigilo, muito embora admitindo que o anonimato não estivesse garantido, uma vez que o questionário pedia que o sujeito se identificasse com nome completo e número de telefone. No entanto, essas informações eram necessárias apenas porque estava prevista a necessidade de realização de entrevistas, portanto alguns alunos talvez fossem selecionados. É importante considerar que, apesar desses cuidados, a aplicação do questionário, que foi aparentemente tranqüila, sem dúvida, interferiu no julgamento dos sujeitos no momento de escreverem suas respostas.

É necessário avaliar que o fato dos sujeitos saberem que a pesquisadora era também uma professora – uma professora que leciona na região – pode ter gerado um comportamento no sentido de desencadear receios e desconfianças sobre a finalidade dos questionários, assim como a diferença de nível de capital cultural existente entre os sujeitos envolvidos no processo (alunos de EJA e a pesquisadora) ser significativa. Os primeiros são indivíduos cujo acesso e permanência na escola não foram facilitados devido às suas histórias de vida que são resultados de condições sociais denominadas por Pierre Bourdieu (1997) como *miséria social*. O segundo indivíduo é uma pessoa com elevado nível de escolaridade e que desempenha uma profissão voltada para a área intelectual. Esses fatores, certamente, deixaram os sujeitos apreensivos e interferiram em suas respostas, pois, inevitavelmente houve algum tipo de *violência simbólica* (Bourdieu, 1997) durante o contato que envolveu a relação pesquisador-pesquisado. Dessa forma, é possível estabelecermos relações entre as condições nas quais a obtenção dos dados se realizou e as considerações que o autor teceu no capítulo “Compreender”, que encerra a obra *A miséria do mundo*. Para Bourdieu, é importante considerar não só a diferença relativa à posição social, mas, principalmente, diferença de capital cultural existente entre o pesquisador e os pesquisados:

Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural. O mercado dos bens lingüísticos e simbólicos que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os lingüísticos, dos quais estão dotados. (Bourdieu, 1997, p. 695)

Apesar das considerações de Bourdieu se referirem ao trabalho com entrevistas e os sujeitos investigados no presente trabalho terem somente respondido um questionário, é possível afirmar que houve uma certa semelhança entre os dois casos. Primeiro é preciso

considerar que o momento no qual os sujeitos responderam o questionário foi um momento que os tirou da rotina das aulas. Em segundo lugar, a forma como os questionários foram aplicados pode ser descrita utilizando-se as palavras do próprio Bourdieu

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado” ( Bourdieu, 1997, p. 695).

Dessa forma, estabelece-se uma relação social de comunicação totalmente assimétrica embora seja necessário acrescentar que isso, logicamente, é inevitável. Essas observações do autor contribuem para se esclarecer os limites nos quais houve a obtenção dos dados.

O questionário foi aplicado a todos os alunos de uma turma de 5<sup>a</sup> e de uma turma de 8<sup>a</sup> séries, visando a obter informações que possibilitassem mapear e posteriormente comparar as significações atribuídas à escola pelos sujeitos no momento de ingresso e no momento de conclusão do curso; ou seja, após o aluno ter passado pelo sistema escolar. Antes, porém, do questionário ser respondido pelos sujeitos, verificou-se a sua aplicabilidade testando-o numa pequena amostra (dois sujeitos). Esse procedimento foi considerado necessário para se verificar se ele estava elaborado de forma inteligível e também para termos uma estimativa do tempo que seria gasto para respondê-lo, uma vez que se tratava de um questionário relativamente extenso. A noção estimada do tempo também era necessária porque o instrumento foi aplicado no horário normal de aula e, portanto, foi preciso combinar com os professores das turmas visto que esse acontecimento, evidentemente, provocaria uma alteração na rotina das aulas das turmas envolvidas. Caso o questionário se demonstrasse inviável, ele seria reformulado e novos testes seriam, então, realizados. Contudo, isso não foi necessário porque, no primeiro teste, o instrumento revelou-se adequado e o tempo gasto para respondê-lo também foi considerado apropriado (cerca de uma hora).

Os questionários foram aplicados em dois dias diferentes; porém no mesmo dia da semana: quinta-feira. A quinta-feira foi escolhida porque esse dia da semana era o que menos transtornos causava na rotina dos professores. Na primeira quinta-feira, o questionário foi aplicado aos alunos da 5<sup>a</sup>. série e, na semana seguinte, foi a vez dos alunos da 8<sup>a</sup>. série. O total de questionários respondidos foi 54, correspondendo a 23 sujeitos da 5<sup>a</sup>. série, perfazendo 42,59% do total das respostas e 31 sujeitos da 8<sup>a</sup>. série, perfazendo

57,41%. O número de alunos matriculados nessas séries é um pouco maior do que o número de sujeitos que responderam o questionário. A 5ª. série tem 35 alunos matriculados e a 8ª. série tem 40 alunos, percebemos, portanto, que 34,29% de alunos da 5ª. série e 22,50% alunos da 8ª. série faltaram nos dias em que os questionários foram aplicados.

Os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários foram tabulados com o auxílio de um software estatístico e analisados com vistas a caracterizar o perfil dos alunos pesquisados, considerando os seguintes eixos:

- 1º) a origem e os dados relativos ao processo de migração;
- 2º) a idade, identificando a quantidade de adolescente, jovens e adultos;
- 3º) o trabalho, a remuneração e a moradia;
- 4º) a trajetória escolar, os significados atribuídos à retomada dos estudos e as perspectivas relativas à sua continuidade, tendo em vista:
  - o fato de ter sido alfabetizado durante a infância ou na fase adulta;
  - a alfabetização dos pais;
  - tempo de escolarização anterior à EJA e o tempo de permanência fora da escola;
  - as razões da retomada dos estudos e o interesse em fazer o Ensino Médio.

A análise dos dados também procurou verificar as especificidades decorrentes do fato de ser migrante.

Após a descrição dos procedimentos da pesquisa e do campo empírico, os próximos capítulos apresentam o resultado dos dados obtidos conforme os eixos propostos: características das séries inicial e final, de migrantes e não-migrantes e de homens e mulheres. O capítulo a seguir é dedicado à análise do primeiro eixo.

## CAPÍTULO III

### ORIGEM, PERFIL SÓCIOECONÔMICO E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS DE EJA

#### *1.1 Origem, Migração e Moradia Atual*

Como se procurou realizar um perfil de aluno de EJA da 5<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries, com vistas a investigar se o fato de ele ser migrante oferece diferenças na forma pela qual vê/vivencia o seu processo de escolarização, optou-se por iniciar a caracterização dos sujeitos pelo local de nascimento. Por meio da tabulação das respostas dadas à questão 6 do questionário, que indagava sobre a cidade e o estado de onde os sujeitos vieram, foram construídas as **Tabelas 1 e 2**, apresentadas a seguir, que se referem à distribuição total e à distribuição por série dos sujeitos respectivamente.

**Tabela 1**  
**DISTRIBUIÇÃO TOTAL DOS SUJEITOS SEGUNDO A NATURALIDADE**

Estado	Nº de sujeitos	Frequência
SP	18	33,33%
PI	11	20,37%
BA	7	12,96%
MG	5	9,26%
PR	3	5,56%
PE	3	5,56%
SE	2	3,70%
ES	1	1,85%
AL	1	1,85%
RR	1	1,85%
GO	1	1,85%
S/ resposta	1	1,85%
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

**Tabela 2**  
**DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE DOS SUJEITOS SEGUNDO A NATURALIDADE**

Estado	5ª SÉRIE		8ª. SÉRIE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
SP	4	17,39%	14	45,16%
PI	8	34,78%	3	9,68%
BA	1	4,35%	6	19,35%
MG	2	8,70%	3	9,68%
PR	2	8,70%	1	3,23%
PE	2	8,70%	1	3,23%
SE	1	4,35%	1	3,23%
ES	-	-	1	3,23%
AL	1	4,35%	-	-
RR	1	4,35%	-	-
GO	1	4,35%		-
S/ resposta	-	-	1	3,23%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Tais tabelas mostram que em número absoluto, o contingente de sujeitos paulistas é o maior, mas, quando classificamos os sujeitos nas categorias migrante e não-migrante, o percentual de paulistas torna-se significativamente menor que os sujeitos nascidos em outros estados, conforme demonstra a **Tabela 3**, apresentada a seguir e cujos dados serão analisados em conjunto com os dados que dizem respeito aos estados de origem dos sujeitos investigados.

**Tabela 3**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O FATO SER MIGRANTE**

	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq
Migrante	19	82,61%	16	51,61%	35	64,82%
Não-migrante	4	17,39%	14	45,16%	18	33,33%
S/ resposta	-		1	3,23%	1	1,85%
Total	23	100%	31	100%	54	100%

Ainda com relação a essa primeira classificação, os dados dos questionários revelaram que as duas séries pesquisadas apresentam perfis bastante distintos. A maioria dos alunos de ambas as séries é composta por migrantes provenientes principalmente da região Nordeste (**Tabela 1**); entretanto, como podemos constatar, a distribuição dos sujeitos segundo o local de origem apresenta diferenças significativas entre as turmas (**Tabela 2**). O grupo composto por pessoas nascidas em São Paulo representa quase a metade (45,15%) do número de matriculados na 8ª. série, enquanto esse mesmo grupo na 5ª. série não chega a representar 20%. Quase todos os estados do Nordeste, com exceção do Maranhão, Rio Grande do Norte e Paraíba, têm representantes nas séries selecionadas para essa pesquisa. As **Tabelas 1 e 2** também mostram que, embora em número muito menor, há migrantes provenientes de estados pertencentes a todas as regiões do Brasil. É o caso dos sujeitos nascidos em Minas Gerais, Espírito Santo, Roraima, Goiás e Paraná. Entre os alunos-migrantes-nordestinos, os dados referentes ao estado do Piauí são chamativos. Do total dos sujeitos, esse é o estado que ocupa a segunda posição; porém, quando as turmas são analisadas separadamente, ele passa à primeira posição na 5ª. série, ficando na terceira colocação na 8ª. série junto com o estado de Minas Gerais.

Conforme a descrição feita no item anterior sobre os procedimentos da pesquisa e também em consonância com os objetivos da mesma, o questionário continha questões destinadas exclusivamente aos alunos-migrantes. Entre tais questões havia uma redigida da seguinte maneira: “Se você nasceu fora da Grande São Paulo, descreva sua cidade de origem ou o local onde foi criado”, cuja finalidade foi a obtenção de dados que

permitted to make a survey about the local of origin of the subjects with a view to understanding their social situation. To answer this question, the subjects could present as many characteristics as they wished, since it was an open question (dissertative). The responses were grouped in **Quadro 1** and were classified into three categories, namely: *características positivas, negativas e neutras*.

With the concern to be as far as possible faithful to the “voice” of the subjects, the characteristics are presented with the words that were used by them. However, this concern, based on the merit of analyzing the responses of the subjects with the maximum respect possible, does not eliminate the fact that there was symbolic violence as Bourdieu (1997) warns, since it is necessary to consider that in communication relationships of this type, violence is always present. It is also necessary to emphasize that, despite this concern, the classification above is arbitrary, since it is, evidently, the result of the researcher's interpretation and this evidences the limits and difficulties of the treatment of the data. Making this observation is important to clarify that since the classification is arbitrary it does not leave room for subjectivity. Exemplifying: living in the rural area can be the “dream” of some people and the “nightmare” of others, however, due to the objectives of this research, the response “rural area” was classified as a *Característica Neutra*. The same observation applies to the responses grouped in the categories *Características Positivas* and *Características Negativas*, although the adjectives used by the subjects may give the opposite impression. For example, living in a place where “everyone knows each other” can facilitate the lives of individuals, since ties of solidarity become easier to build, however, this same characteristic can be interpreted as limiting the freedom of the residents of the place.

**QUADRO 1**  
**DESCRIÇÃO DO LOCAL DE ORIGEM COM A**  
**INDICAÇÃO DO NÚMERO DE RESPOSTAS**

Características	Nº de respostas
<b>POSITIVAS</b>	
Ar puro	1
Calma	5
Cidade boa	1
Limpa	1
Linda	1
Local com liberdade para brincar	1
Todos se conhecem	1
<b>NEUTRAS</b>	
Cidade pequena	6
Zona de garimpo	2
Zona rural	7
Turística	1
<b>NEGATIVAS</b>	
Cara	1
Falta emprego	2
Local atrasado	2
Número de escolas insuficientes	1
Pessoas sofridas	1
Pobre	2
Quase todos passam fome	1
Seca	2
Sobrevivência difícil	1

O **Quadro 1** mostra-nos que essa classificação resultou em 16 respostas neutras; 13 respostas negativas e 11 respostas positivas. Esse dado revelou que, mesmo os sujeitos reconhecendo as características positivas do local de origem, elas não foram suficientes para os impedir de mudarem para São Paulo. Esse dado também revelou que a maioria das respostas classificadas como negativas está relacionada com pobreza, no entanto, a dificuldade de estudar foi mencionada por meio da resposta “número de escolas insuficientes”. É, portanto, possível afirmar que esse dado revelou que existe a preocupação com a educação entre os sujeitos dessa pesquisa, embora essa preocupação

tenha sido expressa por apenas um deles. Outra afirmação que esse dado nos permite fazer, por meio da análise das respostas negativas, é que a totalidade delas está associada às condições objetivas dos locais de origem que tornam a sobrevivência lá bastante difícil. É, portanto, possível interpretar que esse dado, além de demonstrar a condição de miséria social vivenciada pelos sujeitos, também explica o fato deles terem sido impelidos a migrar.

Ainda em relação à migração, os sujeitos foram indagados sobre os motivos que os levaram a abandonar a terra natal e o tempo em que estão vivendo em São Paulo. Por meio das respostas apresentadas sobre o porquê migraram (**Tabela 4**), é possível perceber que ainda paira no imaginário dos migrantes a crença de que é possível melhorar de vida na maior cidade brasileira. As respostas relacionadas com o “desejo de viver melhor” somadas às respostas em que foi citada a palavra “trabalho” permitem identificar a principal razão da migração – embora esses motivos estejam apresentados separados, eles podem ser entendidos como equivalentes – seguidas de perto por motivos de ordem familiar que, certamente, também devem incluir, implicitamente, um número considerável de projetos relacionados com melhores condições de sobrevivência. Motivos de ordem pessoal, tais como vontade própria e procura de relacionamentos amorosos, foram os menos citados. Essa realidade evidencia que os sujeitos fazem a sua história, porém não da forma como gostariam, mas sim dentro das condições históricas que lhes são dadas. A esse respeito não podemos ignorar a contribuição do sociólogo Pierre Bourdieu (1975) ao formular o conceito de *habitus* para explicar a ação dos sujeitos no espaço social. Segundo esse conceito, os sujeitos agem de acordo com esquemas mentais que adquiriram ao longo de sua socialização dentro da posição social que ocupam. Dessa forma, o *habitus* é produto da condição social dos indivíduos, fazendo-os agir dentro das condições objetivas que lhes são oferecidas, constituindo, inclusive, as suas intenções.

**Tabela 4**  
**MOTIVOS QUE LEVARAM OS SUJEITOS A MIGRAR**

Motivo	No. de vezes citado	Frequência
Trabalho	14	34%
Família	11	27,5%
Melhorar de vida	7	17%
Doença	2	4,5%
Outros	7	17%

As respostas indicaram que a grande maioria migrou para São Paulo há um período relativamente longo, como podemos verificar na **Tabela 5**. O baixo percentual representado pelas pessoas que migraram há menos tempo (menos de dois anos) pode ser interpretado como perda do poder de atratividade de São Paulo, decorrente das sucessivas crises econômicas que o país tem atravessado e que, conseqüentemente, vêm ocasionando diminuição do nível de oferta de empregos. Não obstante essa realidade, as pessoas continuam migrando para São Paulo – ainda que num ritmo menos intenso – vislumbrando a possibilidade de um futuro melhor.

**Tabela 5**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O TEMPO DE MORADIA EM**  
**SÃO PAULO**

TEMPO DE MORADIA	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº Sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
S/ resposta	4*	17,39%	16**	51,61%	20	37,04%
< 2 anos	4	17,39%	2	6,45%	6	11,11%
2,1 a 4 anos	1	4,35%	1	3,23%	2	3,70%
4,1 a 7 anos	0	0,00%	1	3,23%	1	1,85%
> 7 anos	14	60,87%	11	35,48%	25	46,30%
<b>TOTAL .</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

\* As 4 não-respostas incluem 3 paulistas que nunca se mudaram de São Paulo e 1 piauiense que realmente não informou há quanto tempo está em São Paulo. Há uma paulista que viveu em São Paulo e depois se mudou para a Praia Grande e retornou a São Paulo faz apenas um ano.

\*\* As 16 não-respostas referem-se a 14 sujeitos que são paulistas e dois sujeitos que realmente não responderam a questão sendo que um destes é mineiro.

O tempo de moradia no bairro Montanha Suave também é relativamente longo, conforme nos mostra a **Tabela 6**.

**Tabela 6**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O TEMPO DE MORADIA**  
**NO BAIRRO MONTANHA SUAVE**

TEMPO DE MORADIA	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
S/ resposta	-	-	4*	12,90%	4	7,41%
< 2 anos	9	39,13%	3	9,68%	12	22,22%
2,1 a 4 anos	2	8,70%	0	0,00%	2	3,70%
4,1 a 7 anos	2	8,70%	9	29,03%	11	20,37%
> 7 anos	10	43,48%	15	48,39%	25	46,30%
TOTAL .	23	100%	31	100%	54	100%

\* As 4 não-respostas referem-se a 3 sujeitos que moram locais que não pertencem ao bairro Montanha Suave e a uma que não soube responder há quanto tempo mora no local

Além de procurar saber há quanto tempo os sujeitos estão morando no bairro Montanha Suave, uma outra preocupação foi saber sobre o porquê da escolha desse local (**Tabela 7**). Boa parte das respostas está associada com dados apresentados mais adiante, tais como casa própria e a possibilidade de residir próximo de parentes. Adjetivos elogiosos e motivos de ordem prática – proximidade do local de trabalho, por exemplo – também foram apresentados como determinantes na escolha desse local para fixarem residência. Embora poucos sujeitos tenham feito referências ao fato do bairro Montanha Suave ser um local barato, esse fator pode explicar o alto índice de sujeitos que possuem casa própria, pois essa região vem sendo gradualmente loteada em pequenos terrenos, vendidos a preços populares e com prazos extensos para o pagamento. Essa, porém, pode não ser a única explicação, visto que talvez existam motivos ligados à história do local que fazem com que muitos nordestinos escolham o bairro Montanha Suave para fixar residência. No entanto, o esclarecimento sobre essa questão está fora do propósito dessa pesquisa.

**Tabela 7**  
**MOTIVOS QUE LEVARAM À ESCOLHA DO BAIRRO**  
**MONTANHA SUAVE**

Motivo	Nº de vezes citado	Frequência
Compra da casa própria	12	23,5%
Lugar bom	8	15,5%
Família	7	13,8%
Trabalho	6	11,8%
Local barato	5	9,9%
Casamento	3	5,9%
Tranqüilidade	2	3,9%
Outros	8	15,6%

### *1.2 Idade e Características Socioeconômicas*

Para compor um perfil com o máximo de detalhes possível, é importante caracterizá-los de acordo com o nível socioeconômico. Para ser possível essa caracterização, o questionário continha perguntas que visavam a obter informações sobre sexo, idade, estado civil, número de filhos, trabalho, renda e casa própria. As próximas tabelas apresentam o resultado da tabulação dos dados referentes aos indicadores acima citados.

Devido ao fato de essa pesquisa procurar identificar os alunos adolescentes e os jovens e adultos, os sujeitos foram classificados de acordo com a **Tabela 8**, que mostra o total dos sujeitos divididos em duas categorias segundo o critério idade: até 20 anos e acima de 20.

**Tabela 8**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO**  
**SER JOVEM OU ADULTO**

Idade	Nº sujeitos	Frequência
Até 20 anos	14	25,92%
Acima de 20 anos	40	74,08%
Total	54	100%

Os percentuais acima comprovam que, apesar da tendência de juvenilização que a Educação de Jovens e Adultos vem apresentando, ainda hoje é possível encontrarmos a permanência de uma característica que havia no passado nos cursos voltados para essa faixa etária: a permanência de alunos adultos. É válido esclarecer que na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) feita pelo IBGE, os dados distribuídos de acordo com a classificação etária são mostrados por faixas divididas de cinco em cinco anos, por exemplo, 0 a 4, 5 a 9, 10 a 14; 15 a 19 e assim por diante. A classificação etária adotada no presente trabalho, no entanto, foi outra, por classificar melhor os sujeitos de acordo com os objetivos que foram propostos. Dessa forma, refinando o dado referente à classificação etária, os sujeitos foram classificados segundo seis faixas, conforme podemos visualizar na tabela abaixo.

**Tabela 9**  
**DISTRIBUIÇÃO TOTAL DOS SUJEITOS SEGUNDO A**  
**IDADE**

Idade	No. sujeitos	Frequência
< 16 anos	6	11,11%
16 a 20 anos	8	14,81%
21 a 25 anos	4	7,41%
26 a 35 anos	21	38,89%
36 a 50 anos	11	20,37%
> 50 anos	4	7,41%
TOTAL	54	100%

As faixas etárias que concentram mais indivíduos são as que vão de 26 a 35 anos e de 36 a 50 anos. A **Tabela 10** mostra que o número de pessoas adultas é significativamente maior que o de adolescentes e de jovens com até 25 anos. O refinamento do dado referente à idade proporcionou a constatação de uma diferença significativa entre as duas turmas investigadas. Os dados acima quando analisados separadamente (vide tabela abaixo), revelam que a turma da 5ª. série é mais “velha” que a turma da 8ª. série. O número de adolescentes e de jovens com até 20 anos de idade representa um percentual significativo na 8ª. série (32,25%, correspondendo a 10 sujeitos), ocorrendo o inverso na 5ª. série onde estes sujeitos (4 alunos) representam 17,40%. A presença de um número maior de adolescentes e de jovens na 8ª. série pode ser indício da presença de alunos repetentes do ensino regular que, freqüentemente, as escolas encaminham para a EJA tão logo eles atinjam a idade mínima exigida para a matrícula nessa modalidade de ensino que é de 15 anos. Sendo assim, o perfil mais jovem da 8ª. série pode estar relacionado com a redução da idade mínima para a realização dos exames supletivos, proporcionada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei no. 9394/96) e também com o regime de progressão continuada adotada na rede pública de ensino. Esses dois fatores conjugados têm se refletido nas escolas, fazendo com que as turmas de EJA não recebam mais somente alunos trabalhadores. Um contingente grande de adolescentes e jovens tem migrado para as turmas de EJA, especialmente nas séries terminais, visto que da 5ª até a 8ª. série não ocorre repetência por insuficiência de aprendizagem, mas apenas se houver excesso de faltas às aulas. Dessa forma, as séries iniciais, especialmente a 5ª, apresentam menor número de alunos com defazagem idade/série. O resultado desse panorama é que os alunos repetentes da 8ª série do ensino regular são “estimulados” a se matricularem na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

**Tabela 10**  
**DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE DOS SUJEITOS SEGUNDO A IDADE**

Idade	5ª. SÉRIE.		8ª. SÉRIE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
< 16 anos	2	8,70%	4	12,90%
16 a 20 anos	2	8,70%	6	19,35%
21 a 25 anos	2	8,70%	2	6,45%
26 a 35 anos	12	52,17%	9	29,03%
36 a 50 anos	4	17,39%	7	22,58%
> 50 anos	1	4,35%	3	9,68%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

A distribuição dos sujeitos de acordo com o sexo também é bastante desigual entre as duas séries pesquisadas. Podemos observar que há uma predominância do público feminino na 5ª. série, enquanto que a 8ª. série apresenta um maior equilíbrio, conforme ilustra a tabela abaixo.

**Tabela 11**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O SEXO**

SEXO	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Frequência	Nº sujeitos	Frequência	Nº sujeitos	Frequência
Masculino	9	39,13%	16	51,61%	25	46,29%
Feminino	14	60,87%	15	48,39%	29	53,71%
Total	23	100%	31	100%	54	100%

Apesar das diferenças existentes entre os perfis da 5ª. e da 8ª. séries apresentadas até agora, algumas semelhanças entre as turmas também foram encontradas. O dado sobre o estado civil mostra que há uma predominância de sujeitos casados. Embora haja o mesmo percentual de casados e solteiros na amostra total, é possível constatar o predomínio dos primeiros quando a esse grupo são somados os sujeitos que são casados de fato, mas não o são de direito; ou seja, os que estão vivendo maritalmente. Essa mesma observação é válida quando somente os dados referentes à 8ª. série são analisados. Nessa turma 45,16% dos alunos são solteiros; porém, se considerarmos aqueles que vivem junto sem serem casados(as) legalmente, o grupo dos casados passa a representar 54,83%. A presença de um número significativo de pessoas solteiras nessa turma pode ser associada ao fato de que essa série é mais “jovem” que a outra devido à presença de um número maior de adolescentes e de jovens, conforme ficou demonstrado na **Tabela 12**.

**Tabela 12**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O ESTADO CIVIL**

ESTADO CIVIL	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
Casado	10	43,48%	11	35,48%	21	38,89%
Solteiro	7	30,43%	14	45,16%	21	38,89%
Viúvo	1	4,35%	-	-	1	1,85%
Separado/ divorciado	1	4,35%	-	-	1	1,85%
Vivendo maritalmente	4	17,39%	6	19,35%	10	18,52%
Total	23	100%	31	100%	54	100%

Outro dado que revelou semelhança entre as turmas foi sobre o fato de os sujeitos terem filhos. Entre os 54 sujeitos pesquisados, 61,11% disseram ter filhos. Percentuais significativos repetem-se quando as turmas são consideradas separadamente. Na 5ª série, 16 sujeitos, representando 69,57% do total de matriculados nessa série, têm filhos. A

predominância de sujeitos com filhos se repete na 8ª. série, embora apresentando um índice um pouco menor (54,84%), correspondendo a 17 sujeitos.

A situação funcional dos sujeitos e o critério possuir casa própria também são semelhantes entre as turmas. A maioria declarou estar empregada ou “fazendo bicos” e declarou também ser proprietária do imóvel onde reside, conforme ilustram as **Tabelas 13** e **14**.

**Tabela 13**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO A SITUAÇÃO FUNCIONAL**

SITUAÇÃO FUNCIONAL	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
Empregado	11	47,83%	13	41,94%	24	44,44%
Desempregado	2	8,70%	9	29,03%	11	20,37%
Fazendo bicos	10	43,48%	9	29,03%	19	35,19%
Total	23	100%	31	100%	54	100%

No momento da aplicação dos questionários, foi esclarecido aos sujeitos que a expressão “fazendo bicos” se referia às formas de receber dinheiro em troca da execução de algum tipo de trabalho ou prestação de serviços, porém sem vínculo empregatício formal e a expressão empregado referia-se ao trabalho executado mediante as garantias previstas em lei. O dado referente à situação funcional revelou que o nível de desemprego é alto entre os sujeitos da pesquisa (20,37%) visto que a média oficial nacional é de 9,2%<sup>14</sup> e também que o número de sujeitos que “fazem bicos”, ou seja, sobrevivem do trabalho informal é elevado. A tabela acima mostra ainda que, apesar do maior índice, em ambas as séries investigadas, corresponder aos sujeitos que estão empregados, eles não chegam a alcançar a metade dos sujeitos (47,83% e 41,94% na 5ª e na 8ª. série, respectivamente).

<sup>14</sup> Fonte IBGE. Dados referentes a janeiro/2007.

**Tabela 14**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O TIPO DE MORADIA**

TIPO DE MORADIA	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
Própria	14	60,87%	18	58,06%	32	59,26%
Alugada	7	30,43%	11	35,48%	18	33,33%
Emprestada	-	-	1	3,23%	1	1,85%
Outros	2	8,70%	1	3,23%	3	5,56%
Total	23	100%	31	100%	54	100%

Para podermos traçar com um grau mínimo de precisão o perfil sócio-econômico dos sujeitos, outras questões ligadas ao trabalho foram feitas, tais como jornada de trabalho, tipo de atividade profissional, quantidade de pessoas que trabalham na casa, bem como as rendas individual e familiar. A tabulação das respostas referentes a essas questões possibilita-nos classificá-los como sujeitos pertencentes às classes mais baixas da população. Os dados referentes à jornada de trabalho revelaram que o maior índice, tanto na 5ª. como na 8ª. séries (43,48% e 35,48%, respectivamente), ficou com os sujeitos que trabalham acima de 40 horas semanais. Quanto ao número de trabalhadores na casa, o maior percentual, em ambas séries, está entre os sujeitos que informaram que duas pessoas da família exercem atividades remuneradas. Estes dados estão descritos nas **Tabelas 15 e 16**, a seguir.

**Tabela 15**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO A JORNADA DE TRABALHO**  
**(EM HORAS SEMANAIS)**

JORNADA	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº suj.	Freq.	Nº suj.	Freq.	Nº suj.	Freq.
S/ resposta	2	8,70%	9	29,03%	11	20,37%
Até 10 horas	6	26,09%	4	12,90%	10	18,52%
11 a 20 horas	2	8,70%	0	0,00%	2	3,70%
21 a 30 horas	1	4,35%	1	3,23%	2	3,70%
31 a 40 horas	2	8,70%	6	19,35%	8	14,81%
Acima de 40 horas	10	43,48%	11	35,48%	21	38,89%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

**Tabela 16**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO A QUANTIDADE**  
**DE PESSOAS QUE TRABALHAM NA CASA**

QUANT. PESSOAS	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº Sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
S/ resposta	-	-	2*	6,45%	2	3,70%
1	5	21,74%	8	25,81%	13	24,07%
2	15	65,22%	15	48,39%	30	55,56%
3	2	8,70%	6	19,35%	8	14,81%
4	1	4,35%	0	0,00%	1	1,85%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

\* As 2 não-respostas referem-se a um sujeito que realmente não respondeu e um sujeito que informou que nenhuma pessoa trabalha.

Apesar da maioria dos sujeitos estar empregada, de um número significativo deles ter uma jornada extensa de trabalho e também de não ser desprezível o número de pessoas que trabalham nas famílias, essa conjugação de fatores não os favorece no sentido de melhorar seu nível de conforto material. Ao contrário, essa situação permite-nos afirmar que se trata de indivíduos pertencentes às camadas mais baixas da sociedade brasileira, pois é isso o que revelam os dados referentes às suas rendas (individual e familiar), conforme demonstram as **Tabelas 17 e 18**. Cabe esclarecer que as classes de rendimento do IBGE são até dois salários mínimos, de 2 a 5, de 5 a 10, de 10 a 20, e acima de 20. As classes utilizadas no presente trabalho foram outras por classificar melhor o perfil dos sujeitos investigados.

**Tabela 17**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO A RENDA INDIVIDUAL**

RENDA	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	No. Sujeitos	Freq.	No. Sujeitos	Freq.	No. sujeitos	Freq.
S/ resposta	3	13,04%	7	22,58%	10	18,52%
até 1 SM*	6	26,09%	10	32,26%	16	29,63%
entre 1 e 2 SM	4	17,39%	7	22,58%	11	20,37%
entre 3 e 4 SM	8	34,78%	6	19,35%	14	25,93%
5 ou mais SM	2	8,70%	1	3,23%	3	5,56%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

\* SM = salário mínimo. O valor do salário mínimo na época era R\$ 350,00.

**Tabela 18**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO A RENDA FAMILIAR**

RENDA	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
S/ resposta	-	-	2	6,45%	2	3,70%
até 1 SM*	2	8,70%	4	12,90%	6	11,11%
entre 1 e 2 SM	-	-	10	32,26%	10	18,52%
entre 3 e 4 SM	14	60,87%	13	41,94%	27	50,00%
5 ou mais SM	7	30,43%	2	6,45%	9	16,67%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

\* SM = salário mínimo.

A afirmação de que os sujeitos pertencem às camadas mais baixas da sociedade é corroborada pelas atividades profissionais por eles exercidas, conforme evidencia o **Quadro 2**, apresentado a seguir. Com exceção de apenas dois sujeitos – trata-se de pessoas que são proprietárias de pequenos estabelecimentos –, quase todas as ocupações exigem pouca ou nenhuma qualificação e, portanto, são desvalorizadas socialmente. Vide a quantidade de sujeitos que são ajudantes e empregadas domésticas. Podem ser consideradas exceções os sujeitos que são pedreiro, carpinteiro e o que trabalha com máquinas eletrônicas, visto que essas ocupações, por serem mais complexas, exigem um grau maior de qualificação, mas ainda assim, geralmente esses profissionais pertencem às camadas populares.

**Quadro 2**  
**RELAÇÃO DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS**  
**DOS SUJEITOS DA PESQUISA**  
**(EM ORDEM ALFABÉTICA)**

Atividade profissional	Nº. de sujeitos
Ajudante de cozinha	1
Ajudante de eletricista	1
Ajudante de mecânico	1
Ajudante geral	2
Atirador de barro	1
Babá	1
Balconista	2
Cabeleireiro	2
Carpinteiro	1
Carregador	1
Cobradora de lotação	1
Comerciante	2
Conferente	2
Costureira	2
Doméstica	7
Dona de casa	3
Faz cobranças	1
Manicure	1
Manutenção em máquinas de diversões eletrônicas	1
Motorista particular	1
Pedreiro	1
Proprietária de um mercado	1
Proprietária de uma escola de informática	1
Servente de pedreiro	5
Supervisor de estacionamento	1
Trabalha em um ferro velho	1

### *1.3 Escolarização dos pais, trajetória escolar e significados atribuídos à escolarização*

Como a questão central que norteia essa pesquisa é a investigação das permanências e das mudanças no perfil do aluno que frequenta a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, o questionário também priorizou levantar informações sobre a trajetória escolar dos sujeitos. Nesse sentido, um dado que se fez relevante foi procurar saber se os sujeitos foram alfabetizados na infância ou não. É evidente a necessidade do domínio da escrita para se viver numa cidade grande. Também é evidente que, quanto mais escolaridade as pessoas possuem, maiores são as chances no mercado de trabalho e, portanto, pode parecer “natural” que as pessoas que não tiveram essas oportunidades na infância e/ou na adolescência queiram mudar a sua situação procurando ingressar num curso destinado aos jovens e adultos. Contudo, devemos considerar uma outra realidade possível. Um indivíduo que não seja analfabeto, que migrou para um grande centro há um tempo relativamente longo e que tem sobrevivido, na medida do possível, razoavelmente bem, trabalhando no mercado formal ou mesmo no informal, não precisa procurar a escola com a mesma necessidade e urgência que o analfabeto tem. O indivíduo acima descrito possui algumas “vantagens” que facilitam a sua vida nas grandes metrópoles. Esta consideração necessita ser feita para podermos compreender melhor os sujeitos dessa pesquisa, devido ao fato de estarmos interessados em investigar sujeitos que, a princípio, romperam a barreira do analfabetismo, visto que estão matriculados no ciclo II do Ensino Fundamental. Por esse motivo, a seguinte pergunta foi feita aos sujeitos: Você aprendeu a ler e escrever quando era criança?

As respostas a essa questão estão demonstradas na **Tabela 19**, abaixo, que possibilita-nos perceber que a grande maioria alfabetizou-se durante a infância.

**Tabela 19**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO: SER OU NÃO**  
**ALFABETIZADO NA INFÂNCIA**

ALFABETIZADO NA INFÂNCIA	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº suj.s	Freq.	Nº suj.	Freq.	Nº suj.	Freq.
S/ resposta	-	-	1	3,23%	1	1,85%
Sim	20	86,96%	25	80,65%	45	83,33%
Não	3	13,04%	5	16,13%	8	14,81%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Aos sujeitos que responderam não terem sido alfabetizados na infância, solicitou-se que eles informassem com que idade foram alfabetizados. Na 5ª. série apenas dois sujeitos forneceram essa informação. Um se alfabetizou quando tinha 18 anos e outro com 13 anos. Na 8ª. série dos cinco sujeitos que responderam não, dois foram alfabetizados quando tinham entre 10 e 14 anos, dois quando tinham entre 15 e 20 anos e um foi alfabetizado com mais de 20 anos de idade.

Outra variável importante, tanto para traçar o perfil sócio-econômico, quanto para perceber a relação dos sujeitos com aspectos próprios da escola, foi saber sobre a alfabetização dos pais. Não pairam dúvidas hoje quanto ao valor e a influência da alfabetização sobre os indivíduos e, por isso, é necessário considerar que um sujeito socializado num ambiente familiar letrado possui maiores chances de alfabetizar-se do que um sujeito cuja socialização primária deu-se num ambiente pobre do ponto de vista do uso da escrita e da leitura. Portanto, foi por meio de questões referentes à alfabetização do pai e da mãe, que se procurou delinear o contato dos sujeitos com a escrita. A pergunta feita no questionário sobre esse aspecto do perfil dos sujeitos era: “Seu pai/mãe sabe/sabia ler e escrever?”. As respostas deveriam ser assinaladas em locais indicados com as palavras “sim” e “não”. Analisando os dados das **Tabelas 20 e 21** percebemos que o analfabetismo presente nas famílias dos sujeitos não pode ser considerado insignificante. Os dados da amostra total revelam que mais de um terço dos pais dos sujeitos não eram alfabetizados e essa proporção se repete quando os dados são separados por série: 39,13% e 38,71% na 5ª.

e 8ª. séries, respectivamente. Os dados revelaram cenário ainda mais dramático quanto à alfabetização da mãe. Na amostra total dos dados dos sujeitos mais da metade das mães não é/era alfabetizada (55,56%). Na separação dos sujeitos por série o pior cenário é o da 5ª. série com 65,22% das mães dos sujeitos analfabetas, embora o analfabetismo das mães dos sujeitos da 8ª. série também não possa ser considerado insignificante (48,39%).

**Tabela 20**  
**ALFABETIZAÇÃO DO PAI**

PAI	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
ALFABETIZADO	Nº Suj.	Freq.	Nº Suj.	Freq.	Nº Suj.	Freq.
S/ resposta	1	4,35%	-	-	2	3,70%
Sim	13	56,52%	19	61,29%	31	57,41%
Não	9	39,13%	12	38,71%	21	38,89%
TOTAL	23	100%	31	100%	54	100%

**Tabela 21**  
**ALFABETIZAÇÃO DA MÃE**

MÃE	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
ALFABETIZADA	Nº Suj.	Freq.	Nº Suj.	Freq.	Nº Suj.	Freq.
Sim	8	34,78%	16	51,61%	24	44,44%
Não	15	65,22%	15	48,39%	30	55,56%
TOTAL	23	100%	31	100%	54	100%

Para traçarmos um perfil que fosse o mais detalhado possível sobre as trajetórias escolares dos sujeitos, também foram feitas perguntas com o objetivo de averiguar as interrupções a que foram submetidos em seus percursos escolares. A **Tabela 22**, apresentada a seguir, mostra o tempo que os sujeitos ficaram sem estudar depois que foram

alfabetizados. A comparação entre os dados das duas séries revelou que os sujeitos da série inicial ficaram mais tempo afastados da escola após terem sido alfabetizados, apesar dos dados referentes à 8ª. série não poderem ser considerados insignificantes.

**Tabela 22**

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O TEMPO DE AFASTAMENTO DA ESCOLA DEPOIS QUE FORAM ALFABETIZADOS**

TEMPO SEM ESTUDAR	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
Não-resposta	3*	13,04%	*10	32,26%	13	24,07%
1 ano	0	0,00%	2	6,45%	2	3,70%
entre 2 e 5 anos	4	17,39%	4	12,90%	8	14,81%
acima de 5 anos	16	69,57%	15	48,39%	31	57,41%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

\* As 3 não-respostas referem-se a dois indivíduos que nunca pararam de estudar e um sujeito que não respondeu a questão.

\*\* As 10 não-respostas referem-se a cinco sujeitos que não responderam a pergunta e a outros cinco que responderam que nunca pararam de estudar (estes cinco últimos são sujeitos menores de idade).

Os dados revelaram diferenças nos perfis das séries pesquisadas quanto à quantidade de interrupções a que os sujeitos foram submetidos. Apesar de existirem nas duas turmas sujeitos que paralisaram os estudos até por mais de três vezes, os percentuais são bem diferentes. A 8ª. série tem indicadores mais favoráveis que a 5ª. série, visto que, nessa última série, todos os sujeitos foram obrigados a abandonar os estudos pelo menos uma vez, enquanto que na série concluinte um número significativo de sujeitos – quase 30% – nunca abandonou a escola, conforme mostram os dados da **Tabela 23**.

**Tabela 23**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO A QUANTIDADE DE**  
**INTERRUPÇÕES NOS ESTUDOS**

INTERRUPÇÃO	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº. sujeitos	Freq.	Nº. Sujeitos	Freq.	Nº. sujeitos	Freq.
nunca	-	-	9	29,04%	9	16,67%
1 vez	7	30,43%	12	38,71%	19	35,19%
2 vezes	6	26,09%	3	9,68%	9	16,67%
3 vezes	4	17,39%	2	6,45%	6	11,11%
> 3 vezes	5	21,74%	2	6,45%	7	12,96%
S/ resposta	1	4,35%	3	9,67%	4	7,40%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Os dados da **Tabela 24** mostram a quantidade de tempo em que os sujeitos ficaram sem estudar entre a penúltima e a última matrícula, ou seja, há quanto tempo estavam sem estudar antes de se matricularem na escola investigada.

**Tabela 24**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O TEMPO ENTRE A PENÚLTIMA**  
**MATRÍCULA E MATRÍCULA ATUAL**

TEMPO	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº Sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
nunca parou	-	-	9	29,03%	9	16,67%
1 ano	3	13,04%	4	12,90%	7	12,96%
entre 1 e 2 anos	0	0,00%	1	3,23%	1	1,85%
entre 2 e 5 anos	4	17,39%	1	3,23%	5	9,26%
acima de 5 anos	15	65,22%	16	51,61%	31	57,41%
S/ resposta	1	4,35%			1	1,85%
<b>TOTAL.</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Os motivos apresentados pelos sujeitos para o fato de terem interrompido os estudos foram vários, sendo que o motivo mais apontado foi o trabalho. O Quadro III, apresentado a seguir, evidencia as dificuldades enfrentadas pelos alunos em suas trajetórias escolares. Os motivos foram agrupados em três categorias, a saber: *Motivos de ordem familiar*, *Motivos relacionados com a escola* e *Motivos de ordem socioeconômica e ligados à migração*. Quanto à primeira categoria, as respostas evidenciam o quanto a dinâmica da vida familiar dos sujeitos interferiu nas suas trajetórias escolares, visto que foram vários os problemas familiares apontados. Entre os motivos relacionados com a escola, os sujeitos também apresentaram diversos problemas. Entre estes estão dificuldades cognitivas, dificuldades materiais e também dificuldades de ordem pessoal. Como o perfil dos sujeitos investigados inclui um número expressivo de alunos-migrantes, o fator migração classificado com a palavra mudança também foi apontado como responsável pelo abandono da escola.

**Quadro 3**

**RELAÇÃO DOS MOTIVOS APRESENTADOS PARA A INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS COM A INDICAÇÃO DO NÚMERO DE RESPOSTAS**

Motivo	Nº de respostas
<b>MOTIVOS DE ORDEM FAMILIAR</b>	
Casamento	4
Gravidez	3
Filhos	2
Marido não autorizava	2
Separação dos pais	1
<b>MOTIVOS RELACIONADOS COM A ESCOLA</b>	
<i>Dificuldades cognitivas:</i>	
Dificuldade em matemática	1
Reprovação	1
<i>Dificuldades materiais</i>	
Distância	1
<i>Dificuldades de ordem pessoal</i>	
Falta de interesse	2
Vergonha	1
Perdia o horário de ir para a escola	1
<b>MOTIVOS DE ORDEM SOCIOECONÔMICA E LIGADOS À MIGRAÇÃO</b>	
Trabalho	25
Dificuldades financeiras	2
Mudança	9

Sobre os vínculos entre escolarização e trabalho, é necessário fazermos algumas considerações importantes e curiosas. É um fato comum as pessoas atrelarem melhores oportunidades profissionais ao nível de escolarização; por isso, parece lógico as pessoas quererem aumentar a sua escolaridade. Outro fator a ser considerado é que a própria educação de adultos sempre foi direcionada ao aluno-trabalhador e, portanto, adulto, embora esse cenário esteja se modificando nas últimas décadas. Os sujeitos pesquisados não fogem a essa realidade: são alunos-trabalhadores. Mas o trabalho, por sua vez, é ao mesmo tempo fonte de dificuldades e incentivos para se freqüentar a escola. Quando foi perguntado aos sujeitos o porquê de estarem estudando, nos motivos mais apontados foram utilizadas as seguintes palavras: emprego e mercado de trabalho. O **Quadro 4** mostra as razões que foram apontadas para a volta à escola. Assim como o quadro anterior, as respostas apresentadas também foram agrupadas em quatro categorias: *Motivos de ordem pessoal*, *Motivos relacionados à possibilidade de melhoria, de escolarização futura e de conhecimento*, *Motivos de ordem familiar* e *Motivos de ordem econômico-financeira*. Os motivos são chamativos devido ao número de respostas que compareceram na tabulação dos dados, assim como as respostas relacionadas com a perspectiva de futuro.

#### Quadro 4

##### RELAÇÃO DOS MOTIVOS APRESENTADOS PARA VOLTAR A ESTUDAR COM A INDICAÇÃO DO NÚMERO DE RESPOSTAS

Motivo	Nº de respostas
<b>MOTIVOS DE ORDEM PESSOAL</b>	
Aproveitar a oportunidade	1
Arrependimento	2
Vontade	4
<b>MOTIVOS RELACIONADOS À POSSIBILIDADE DE MELHORIA DE ESCOLARIZAÇÃO FUTURA E DE CONHECIMENTO</b>	
Escolarização futura	13
Informação/conhecimento	13
Perspectiva de futuro melhor	12
<b>MOTIVOS DE ORDEM FAMILIAR</b>	
Apoio familiar	3
Retribuição à família	3
<b>MOTIVOS DE ORDEM ECONÔMICO-FINANCEIRA</b>	
Emprego/mercado de trabalho	25
Melhorar negócio da família	1

No entanto, apesar dessa ambivalência do poder do trabalho, os sujeitos parecem não atrelar o aumento do nível de escolaridade com a possibilidade de mudarem de emprego. Os dados demonstram que 52,17% dos alunos da 5ª. série responderam que acham que após concluírem o Ensino Fundamental continuarão com o mesmo trabalho. Na 8ª. série esse percentual, embora menor, 37,04%, também é expressivo. Isso ficou evidente por meio da questão: Você acha que continuará com esse trabalho depois que concluir a 8ª. série? O percentual de sujeitos da 8ª. série que respondeu “não” é quase o dobro do percentual da 5ª. 24,07% e 13,04% respectivamente. Igualmente significativos são os percentuais de respostas “não sei”, pois correspondem a mais de um quarto dos sujeitos. Vejamos os dados na **Tabela 25**.

**Tabela 25**

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO A PERGUNTA: VOCÊ ACHA QUE CONTINUARÁ COM ESSE TRABALHO DEPOIS QUE CONCLUIR A 8ª. SÉRIE?**

EXPECTATIVA	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
S/ resposta	1	4,35%	6	19,35%	7	12,96%
sim	12	52,17%	8	25,81%	20	37,04%
não	3	13,04%	10	32,26%	13	24,07%
não sei	7	30,43%	7	22,58%	14	25,93%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Os sujeitos da 5ª. série foram indagados quanto à expectativa de concluírem o Ensino Fundamental. Essa indagação não foi feita aos alunos concluintes devido ao fato de que eles se encontravam na iminência da conclusão do curso. A tabulação das respostas revelou que era grande a expectativa referente à conclusão do curso. Do universo dos 23 sujeitos, apenas três, correspondendo a 13,04%, responderam que não sabiam se concluiriam os estudos até a 8ª. série. Indagações referentes aos desejos e ao grau de certeza que possuíam quanto a cursarem o Ensino Médio também foram feitas para as duas

séries. Estes dados estão mostrados nas **Tabelas 26** e **27**, respectivamente. Chama a atenção o fato de nenhum sujeito ter respondido não quanto ao desejo de prosseguir os estudos até o Ensino Médio, assim como nenhum sujeito ter respondido “com certeza não” quanto à avaliação que fazem sobre as possibilidades de freqüentarem esse nível de ensino. Isso demonstra a necessidade que os jovens e os adultos de hoje têm de elevar seu nível de escolaridade para além da etapa da alfabetização porque diferentemente do passado esta etapa não é mais suficiente para atender as exigências que o mercado de trabalho, que é cada vez mais competitivo, tem dentro de sociedades urbano-industriais.

**Tabela 26**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS QUANTO AO DESEJO DE CURSAREM**  
**O ENSINO MÉDIO**

DESEJO	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.	Nº sujeitos	Freq.
S/ resposta	-	-	2	6,45%	2	3,70%
Sim	20	86,96%	26	83,87%	46	85,19%
Não	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
não sei	3	13,04%	3	9,68%	6	11,11%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

**Tabela 27**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS QUANTO AO GRAU DE CERTEZA DE**  
**CURSAREM O ENSINO MÉDIO**

GRAU DE CERTEZA	5ª. SÉRIE		8ª. SÉRIE		TOTAL	
	Nº Suj.	Freq.	Nº Suj.	Freq.	Nº Suj.	Freq.
S/ resposta			4	12,90%	4	7,41%
com certeza	10	43,48%	15	48,39%	25	46,30%
Boas possibilidades	11	47,83%	6	19,35%	17	31,48%
provavelmente não	2	8,70%	6	19,35%	8	14,81%
com certeza não	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Como uma das questões do presente trabalho era investigar as diferenças existentes na significação atribuída à escola pelos alunos de EJA matriculados nas séries inicial e final, as opiniões dos sujeitos sobre aspectos diretamente relacionados à escola investigada foram coletados. Os três quadros abaixo demonstram os dados referentes à avaliação sobre a escola, os professores e as aulas. É chamativa a avaliação positiva que ambas as séries fizeram sobre esses aspectos e, embora as opiniões negativas sejam poucas, cabe observar que elas se concentram na 8ª. série. É, portanto, possível interpretar que os alunos de EJA, após manterem um contato relativamente durável com a escola, mudam sua avaliação ficando mais críticos em relação a ela.

**QUADRO 5**  
**OPINIÃO DOS SUJEITOS POR SÉRIE SOBRE A ESCOLA COM A**  
**INDICAÇÃO DO NÚMERO DE RESPOSTAS**

Opinião	5 <sup>a</sup> . série	8 <sup>a</sup> . série
<b>Positivas</b>		
Boa	7	19
Boa infra-estrutura	-	1
Gosta da escola	4	1
Horários são respeitados	1	-
Legal	8	3
Limpa	1	-
Organizada	2	-
Ótima	1	7
Preocupação com a disciplina	1	-
Propicia ótima experiência de aprendizado	1	-
Razoável	-	1
Tem qualidade	-	1
<b>Neutras</b>		
Conhece pouco	1	-
Nada a declarar	1	--
Não sabe	1	-
Não tem nada a reclamar	3	-
<b>Negativas</b>		
Tem defeito	-	1

**QUADRO 6**  
**OPINIÃO DOS SUJEITOS POR SÉRIE SOBRE OS PROFESSORES**  
**COM A INDICAÇÃO DO NÚMERO DE RESPOSTAS**

Opinião	5 <sup>a</sup> . série	8 <sup>a</sup> . série
<b>Positivas</b>		
Alegre	-	1
Atenciosos	1	-
Bons	6	12
Educados	-	1
Ensinam bem	5	5
Esforçados	1	1
Excelentes	1	-
Gosta de todos	1	-
Gosta um pouco	2	-
Inteligentes	1	-
Legais	8	9
Maravilhosos	-	3
Ótimos	2	5
Pacientes	1	2
Preocupados com o conteúdo	1	-
Prestativos	2	1
Responsáveis	1	-
<b>Neutras</b>		
Nada a reclamar	1	-
<b>Negativas</b>		
Alguns chatos	-	1
Alguns muito rígidos	-	2
Trabalham pouco	-	1
Outros pouco rígidos	-	1

**QUADRO 7**  
**OPINIÃO DOS SUJEITOS POR SÉRIE SOBRE AS AULAS COM A**  
**INDICAÇÃO DO NÚMERO DE RESPOSTAS**

Opinião	5 <sup>a</sup> . série	8 <sup>a</sup> . série
<b>Positivas</b>		
Algumas ótimas	1	1
Aprende muito	2	-
Avançadas	1	-
Boas	6	17
Está gostando	2	-
Excelentes	-	1
Gosta de todas, exceto matemática	1	-
Importantes	1	2
Interessantes	1	2
Legais	4	6
Maravilhosas	-	1
Proveitosas	1	1
Razoáveis	-	1
Tem tudo a oferecer a quem quer aprender	1	-
<b>Negativas</b>		
Algumas consativas	-	1
Algumas chatas	2	1
Difíceis	-	1
Professores falam muito desnecessariamente	-	1
Rápidas	-	1

O cruzamento dos dados referentes à opinião dos sujeitos com o período de tempo sem estudar antes da matrícula atual revelou que a única resposta negativa (“Tem defeito”) foi feita por um sujeito não-migrante que estava afastado da escola havia nove anos.

Este capítulo procurou traçar o perfil dos sujeitos distribuídos por série. Os dados assim classificados revelaram que os perfis são distintos principalmente quanto à presença de migrantes, quanto à distribuição etária e por sexo, indicando que é a 5ª. série que concentra mais migrantes, mais adultos e também mais mulheres. Semelhanças, porém, também foram encontradas principalmente quanto a fatores socioeconômicos.

No próximo capítulo são apresentadas análises das diferenças e semelhanças entre sujeitos migrantes e não-migrantes e entre mulheres e homens.

## Capítulo IV

### MIGRAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NOS ALUNOS DE EJA

#### *1.1 Migrantes, não-migrantes e escolarização*

Como o presente trabalho procurou investigar se os alunos que estão hoje estudando na EJA apresentam singularidades por serem migrantes, os dados foram tabulados de acordo com esse critério. Informações sobre trabalho e aspectos ligados à escolarização foram usados na comparação entre os dois grupos<sup>15</sup>.

O perfil traçado até o momento revelou que os alunos-migrantes estão concentrados na 5ª. série e quanto à classificação etária proposta neste trabalho estão assim distribuídos: três sujeitos menores de 16 anos, quatro sujeitos têm entre 16 e 20 anos, três estão na faixa de 21 a 25, 14 na de 26 a 35, oito na de 36 a 50 e três têm mais de 50 anos. Portanto dos 35 sujeitos migrantes apenas 7 são menores de vinte anos, representando apenas 20% do total. Entre o grupo dos não-migrantes os sujeitos com menos de vinte anos representam mais de um terço do total. Essa diferença na composição etária explica a diferença encontrada no nível de renda existente entre os dois grupos, uma vez que os rendimentos acima de três salários mínimos estão concentrados entre os sujeitos que têm idade acima de 21 anos, e dentre estes, os sujeitos com renda superior a cinco salários mínimos estão na faixa etária de 26 a 35 anos.

As **Tabelas 28 e 29**, apresentadas a seguir, demonstram o nível de emprego/desemprego e a jornada de trabalho dos sujeitos. Os dados sobre a situação funcional revelaram que o número de empregados existente entre os sujeitos migrantes é praticamente o dobro do número dos sujeitos não-migrantes: 54,29% e 27,78%, respectivamente. A tabulação das respostas sobre a jornada de trabalho demonstrou que o maior índice (48,57%, referente à jornada superior a 40 horas semanais) também pertence

---

<sup>15</sup> O questionário foi respondido por 54 sujeitos, porém como um sujeito não informou a sua naturalidade, a classificação entre migrantes e não-migrantes tem um sujeito a menos, ou seja, os dados apresentados a seguir foram tabulados de acordo com as respostas de 53 sujeitos.

ao grupo dos sujeitos migrantes. É necessário frisar que essa diferença também explica o fato do nível de emprego e renda ser maior entre os migrantes, uma vez que eles trabalham mais.

**Tabela 28**

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE DE ACORDO COM A SITUAÇÃO FUNCIONAL**

SITUAÇÃO FUNCIONAL	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
Empregado	19	54,29%	5	27,78%
Desempregado	5	14,29%	5	27,78%
Fazendo bicos	11	31,43%	8	44,44%
TOTAL	35	100%	18	100%

**Tabela 29**

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE DE ACORDO COM A JORNADA DE TRABALHO (EM HORAS SEMANAIS)**

JORNADA	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	4	11,43%	6	33,33%
até 10 horas	6	17,14%	4	22,22%
11 a 20 horas	2	5,71%	0	0,00%
21 a 30 horas	1	2,86%	1	5,56%
31 a 40 horas	5	14,29%	3	16,67%
acima de 40 horas	17	48,57%	4	22,22%
TOTAL	35	100%	18	100%

Quanto ao fator renda (**Tabelas 30 e 31**), os dados informam que o percentual de sujeitos que tem os maiores rendimentos está no grupo dos migrantes. Somando os índices situados nas faixas entre três e quatro salários-mínimos e acima de cinco salários-mínimos temos 37,14% dos sujeitos migrantes contra 22,23% dos sujeitos não-migrantes, o que pode ser explicado pela jornada de trabalho maior e o maior índice de sujeitos empregados. A análise dos dados referentes à renda familiar também demonstra que o maior percentual nessa faixa de renda está localizado no grupo dos migrantes. Esse resultado revelou-se surpreendente, pois era esperado o contrário, uma vez que os sujeitos que migram estão fugindo das condições difíceis de sobrevivência dos seus locais de origem - os sujeitos investigados não fogem à essa regra (vide **Quadro 1**). No entanto, eles nem sempre conseguem romper a barreira da exclusão ao mudarem para as grandes metrópoles, conforme atesta o Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo.

**Tabela 30**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE**  
**DE ACORDO COM A RENDA INDIVIDUAL**

RENDA	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº. de sujeitos	Frequência	Nº. de sujeitos	Frequência
S/ resposta	4	11,43%	5	27,78%
até 1 SM*	9	25,71%	7	38,89%
entre 1 e 2 SM	9	25,71%	2	11,11%
entre 3 e 4 SM	11	31,43%	3	16,67%
5 ou mais SM	2	5,71%	1	5,56%
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

\* SM = salário mínimo

**Tabela 31**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE**  
**DE ACORDO COM A RENDA FAMILIAR**

RENDA	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	2	5,71%		
até 1 SM*	4	11,43%	1	5,56%
entre 1 e 2 SM	4	11,43%	6	33,33%
entre 3 e 4 SM	18	51,43%	9	50,00%
5 ou mais SM	7	20,00%	2	11,11%
TOTAL .	35	100%	18	100%

\* SM = salário mínimo

Os dados referentes à escolarização dos sujeitos migrantes e não-migrantes também foram tabulados visando comparar as características de ambos. A seguir são apresentadas tabelas com os resultados das respostas sobre alfabetização, interrupção e expectativa de prosseguimento dos estudos. A **Tabela 32** mostra que a grande maioria dos sujeitos dos dois grupos respondeu “sim” à pergunta: “Você aprendeu a ler e escrever quando era criança?” Apesar dos dados dessa tabela poderem ser interpretados como positivos, a **Tabela 33** mostra que todos os sujeitos não-migrantes se alfabetizaram até os 14 anos de idade, enquanto que no outro grupo quatro sujeitos aprenderam a ler e escrever após essa idade, sendo que destes dois aprenderam após terem 20 anos.

**Tabela 32**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE**  
**DE ACORDO COM O FATO SER ALFABETIZADO NA INFÂNCIA**

ALFABETIZADO NA INFÂNCIA	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	1	2,86%	-	-
Sim	28	80,00%	16	88,89%
Não	6	17,14%	2	11,11%
TOTAL .	35	100%	18	100%

**Tabela 33**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE**  
**DE ACORDO COM A IDADE EM QUE FORAM ALFABETIZADOS**

IDADE	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	30	85,71%	16	88,89%
entre 10 e 14 anos	1	2,86%	2	11,11%
entre 15 e 20 anos	2	5,71%	0	0,00%
acima de 20 anos	2	5,71%	0	0,00%
TOTAL	35	100%	18	100%

A Tabela 34 mostra que o índice de sujeitos que ficaram mais de cinco anos afastados da escola após terem sido alfabetizados é elevado nos dois grupos. Entre os migrantes o índice é de 60% correspondendo a 21 sujeitos e entre os não-migrantes é 55,56%, o que corresponde a 10 sujeitos, portanto, é pequena a diferença entre os dois

grupos que pode ser explicada como resultado das desigualdades sociais que marcam tanto migrantes e não-migrantes.

**Tabela 34**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE DE ACORDO COM O TEMPO DE AFASTAMENTO DA ESCOLA DEPOIS QUE FORAM ALFABETIZADOS**

TEMPO	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	7	20,00%	5	27,78%
1 ano ano	0	0,00%	2	11,11%
entre 2 e 5 anos	7	20,00%	1	5,56%
acima de 5 anos	21	60,00%	10	55,56%
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

A Tabela 35 mostra que a quantidade de interrupções nos estudos dos dois grupos não apresenta diferenças significativas.

**Tabela 35**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE INTERRUPÇÕES NOS ESTUDOS**

INTERRUPÇÃO	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	7	20,00%	6	33,33%
1 vez	14	40,00%	5	27,78%
2 vezes	6	17,14%	3	16,67%
3 vezes	4	11,43%	2	11,11%
Acima de 3 vezes	4	11,43%	2	11,11%
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Os dados referentes ao tempo de afastamento entre a penúltima vez que os sujeitos estudaram e o momento atual – momento em que estão freqüentando a EJA da escola investigada - mostram que é elevado, nos dois grupos, o percentual de sujeitos que ficaram mais de cinco anos sem estudar. Os números são: 21 sujeitos migrantes correspondendo a 60% e 10 não-migrantes correspondendo a 55,56%. Novamente é pequena a diferença entre os dois grupos e novamente a explicação para essa semelhança pode ser a mesma, ou seja, esse cenário é resultado das desigualdades sociais do Brasil que terminam por dificultar a permanência das camadas mais baixas na escola, principalmente dos alunos de EJA.

**Tabela 36**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER**  
**MIGRANTE DE ACORDO COM O TEMPO ENTRE A PENÚLTIMA**  
**MATRÍCULA E A MATRÍCULA ATUAL**

TEMPO	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	5	14,29%	4	22,22%
1 ano	3	8,57%	4	22,22%
Entre 1 e 2 anos	1	2,86%	0	0,00%
Entre 2 e 5 anos	5	14,29%	0	0,00%
acima de 5 anos	21	60,00%	10	55,56%
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

A tabulação das respostas das perguntas do questionário relacionadas com o prosseguimento dos estudos no nível Ensino Médio revelaram que nenhum sujeito dos dois grupos respondeu “não” quanto ao desejo de cursar esse nível de ensino, assim como nenhum sujeito também respondeu “com certeza não” à pergunta “Você acha que vai fazer o Ensino Médio?” Porém, os migrantes avaliam que terão mais possibilidades de não cursarem esse nível de ensino conforme demonstra a **Tabela 38**.

**Tabela 37**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE**  
**DE ACORDO COM O DESEJO DE FAZER O ENSINO MÉDIO**

DESEJO	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	1	2,86%	1	5,56%
sim	31	88,57%	15	83,33%
não	0	0,00%	0	0,00%
não sei	3	8,57%	2	11,11%
TOTAL OBS.	35	100%	18	100%

**Tabela 38**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE**  
**DE ACORDO COM O GRAU DE CERTEZA DE CURSAR O ENSINO MÉDIO**

GRAU	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	3	8,57%	1	5,56%
com certeza	15	42,86%	10	55,56%
boas possibilidades	11	31,43%	6	33,33%
provavelmente não	6	17,14%	1	5,56%
com certeza não	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	35	100%	18	100%

Se diferenças significativas entre os dois grupos não aparecem com relação ao desejo de continuar os seus estudos, o mesmo não acontece com os dados relativos à alfabetização dos pais. As próximas **Tabelas (39 e 40)** informam os dados sobre a

alfabetização do pai e da mãe dos sujeitos classificados de acordo com o critério ser migrante. Essas tabelas mostram que o índice de alfabetização, tanto do pai como da mãe, dos sujeitos migrantes é menor que o do grupo dos não-migrantes.

**Tabela 39**

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE DE ACORDO COM A ALFABETIZAÇÃO DO PAI**

PAI ALFABETIZADO	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	1	2,86%	1	5,56%
Sim	17	48,57%	14	77,78%
Não	17	48,57%	3	16,67%
TOTAL	35	100%	18	100%

**Tabela 40**

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE DE ACORDO COM A ALFABETIZAÇÃO DA MÃE**

MÃE ALFABETIZADA	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
Sim	12	34,29%	12	66,67%
Não	23	65,71%	6	33,33%
TOTAL	35	100%	18	100%

Os sujeitos foram indagados quanto à expectativa de mudança de trabalho após a conclusão do ensino fundamental. A pergunta feita no questionário era: “Você acha que continuará com esse trabalho depois que concluir a 8ª. Série?” Os sujeitos deveriam indicar suas respostas em locais previamente indicados com as palavras “sim”, “não” e “não sei”. Uma interpretação possível para o resultado da tabulação dessas respostas é que a maioria dos migrantes não associa a possibilidade de mudança de trabalho à obtenção do certificado de conclusão do Ensino Fundamental, uma vez que 45,71% responderam que acham que vão continuar com o mesmo trabalho após concluírem a 8ª. série, enquanto que esse percentual entre os não-migrantes é de 22,22%.

**Tabela 41**

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO O CRITÉRIO SER MIGRANTE DE ACORDO COM A EXPECTATIVA DE MUDANÇA DE TRABALHO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

EXPECTATIVA	MIGRANTE		NÃO-MIGRANTE	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	4	11,43%	3	16,67%
Sim	16	45,71%	4	22,22%
Não	6	17,14%	7	38,89%
não sei	9	25,71%	4	22,22%
TOTAL	35	100%	18	100%

A análise dos dados feita de acordo com a divisão dos sujeitos entre migrantes e não-migrantes procurou traçar um perfil dos dois grupos com vistas a identificar as especificidades do primeiro grupo com relação à escolarização. Os dados revelaram que a maioria entre os dois grupos vence a barreira do analfabetismo ainda na infância, porém o contato dos migrantes com o universo letrado é mais difícil, uma vez que o percentual de pais analfabetos é maior entre eles.

O próximo item apresenta a análise dos dados também classificados em dois grupos: homens e mulheres.

### *1.2 Homens, mulheres e escolarização*

Como a finalidade da presente pesquisa foi traçar um perfil dos alunos que estão hoje freqüentando a EJA, os dados foram tabulados de acordo com o sexo dos sujeitos com vistas a levantar as diferenças e as semelhanças existentes entre eles. Para isso, os critérios utilizados foram os referentes ao trabalho, à migração e à escolarização. As **Tabelas 42 e 43**, localizadas a seguir, mostram que homens e mulheres não apresentam diferenças significativas quanto aos fatores emprego e renda. O nível de desemprego é bastante próximo entre os sexos e o mesmo acontece com os indicadores referentes à renda.

**Tabela 42**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM A SITUAÇÃO FUNCIONAL**

SITUAÇÃO FUNCIONAL	HOMENS		MULHERES	
	Nº de sujeitos	Freqüência	Nº de sujeitos	Freqüência
Empregado	11	44,00%	13	44,83%
Desempregado	5	20,00%	6	20,69%
fazendo bicos	9	36,00%	10	34,48%
TOTAL	25	100%	29	100%

**Tabela 43**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM A RENDA**

RENDA	HOMENS		MULHERES	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	3	12,00%	7	24,14%
até 1 SM*	7	28,00%	9	31,03%
entre 1 e 2 SM	6	24,00%	5	17,24%
entre 3 e 4 SM	7	28,00%	7	24,14%
5 ou mais SM	2	8,00%	1	3,45%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

\* SM = salário mínimo

Os dados referentes à jornada de trabalho, localizados na **Tabela 44**, mostram que existem diferenças entre os sujeitos. É possível constatar que os sujeitos do sexo masculino têm uma jornada de trabalho mais extensa, visto que 48% deles disseram trabalhar mais de 40 horas semanais. Esse índice, entre os sujeitos do sexo feminino, é de 31,03% e 27,59% das mulheres têm uma jornada de até 10 horas semanais enquanto que esse mesmo índice entre os homens é de apenas 8%.

**Tabela 44**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM A JORNADA DE TRABALHO (EM HORAS SEMANAIS)**

JORNADA	HOMENS		MULHERES	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
Não-resposta	4	16,00%	7	24,14%
até 10 horas	2	8,00%	8	27,59%
11 a 20 horas	2	8,00%	0	0,00%
21 a 30 horas	2	8,00%	0	0,00%
31 a 40 horas	3	12,00%	5	17,24%
acima de 40 horas	12	48,00%	9	31,03%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

As respostas apresentadas pelos sujeitos sobre os motivos responsáveis pela mudança para São Paulo foram agrupadas em cinco categorias: trabalho, melhorar de vida, família, doença e outros, conforme demonstra o **Quadro 8**. As respostas que não puderam ser agrupadas nas quatro primeiras categorias foram colocadas na quinta categoria *Outros* que abrangeu respostas tais como: não sabe, vontade de conhecer São Paulo, falecimentos, entre outros motivos. A comparação dos dados entre homens e mulheres revelou que os motivos relacionados com a família tiveram um peso maior sobre os sujeitos do sexo feminino enquanto que o trabalho pesou mais para os sujeitos do sexo oposto.

**Quadro 8**  
**COMPARAÇÃO ENTRE OS SEXOS SOBRE OS MOTIVOS**  
**APRESENTADOS PARA A MIGRAÇÃO**

Motivo	Homens	Mulheres
Trabalho	9	5
Melhorar de vida	5	2
Família	4	7
Doença	-	2
Outros	4	3

Quanto ao critério ter sido alfabetizado na infância, os dados revelam que tanto a maioria dos homens (80%) quanto das mulheres (86,21%) aprenderam a ler e escrever quando eram crianças, conforme demonstra a **Tabela 45**.

**Tabela 45**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM O**  
**CRITÉRIO: ALFABETIZADO NA INFÂNCIA**

Alfabetizado quando criança	HOMENS		MULHERES	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	1	4,00%	0	0,00%
Sim	20	80,00%	25	86,21%
Não	4	16,00%	4	13,79%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

A semelhança entre os sexos se repete quanto aos sujeitos que responderam que foram alfabetizados depois de passada a fase da infância. Dois homens aprenderam a ler e escrever quando tinham entre 10 e 14 anos e um foi alfabetizado após os 20. Entre as mulheres, três informaram que foram alfabetizadas entre os 10 e 14 anos e também uma quando tinha 20.

Quanto ao tempo de afastamento da escola após a fase da alfabetização, homens e mulheres apresentam diferenças significativas (**Tabela 46**). O índice de mulheres que ficaram afastadas da escola após ser alfabetizada é muito superior ao índice masculino, 68,97% e 44%, respectivamente.

**Tabela 46**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM O**  
**TEMPO DE AFASTAMENTO DA ESCOLA DEPOIS QUE FORAM**  
**ALFABETIZADOS**

TEMPO SEM ESTUDAR	HOMENS		MULHERES	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	8	32,00%	6	20,69%
1 ano	2	8,00%	0	0,00%
entre 2 e 5 anos	4	16,00%	3	10,34%
acima de 5 anos	11	44,00%	20	68,97%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

A situação de desvantagem das mulheres comparadas aos homens quanto ao critério *afastamento da escola* se repete quando analisamos o tempo que os sujeitos ficaram longe da escola antes de se matricularem na escola investigada, ou seja, o *tempo decorrido entre a penúltima matrícula e a matrícula atual*, conforme demonstra a **Tabela 47**, a seguir. O maior percentual (65,52%) refere-se às mulheres que ficaram mais de cinco anos longe de uma instituição escolar antes de começarem a frequentar a escola onde foi realizada essa pesquisa; enquanto que entre os homens esse índice é de 48%.

**Tabela 47**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM O TEMPO**  
**ENTRE A PENÚLTIMA MATRÍCULA E A MATRÍCULA ATUAL**

TEMPO	HOMENS		MULHERES	
	Nº. de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	7	28,00%	3	10,34%
1 ano	3	12,00%	4	13,79%
entre 1 e 2 anos	1	4,00%	0	0,00%
entre 2 e 5 anos	2	8,00%	3	10,34%
acima de 5 anos	12	48,00%	19	65,52%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Apesar das “desvantagens” do sexo feminino observadas até agora, os dados revelam que ambos os sexos voltam a apresentar semelhanças quando analisados segundo a quantidade de interrupções nos estudos, conforme mostra a **Tabela 48**, abaixo localizada.

**Tabela 48**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM A**  
**QUANTIDADE DE INTERRUPÇÕES NOS ESTUDOS**

INTERRUPÇÃO	HOMENS		MULHERES	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	9	36,00%	5	17,24%
1 vez	8	32,00%	11	37,93%
2 vezes	4	16,00%	4	13,79%
3 vezes	2	8,00%	4	13,79%
Mais de 3 vezes	2	8,00%	5	17,24%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

As próximas **Tabelas (49 e 50)** mostram os resultados obtidos com a tabulação dos dados referentes às perguntas “Você gostaria de fazer o Ensino Médio?” e “Você acha que vai fazer o ensino médio?”. Quanto à primeira pergunta, a resposta majoritária entre ambos os sexos foi “sim”; porém homens e mulheres voltam a apresentar diferenças quanto ao grau de certeza de cursar o Ensino Médio. Embora nenhum homem e nenhuma mulher tenham respondido “com certeza não” à segunda pergunta, os percentuais apontam desvantagem para os sujeitos do sexo feminino (vide **Tabela 50**).

**Tabela 49**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM O DESEJO DE CURSAREM O ENSINO MÉDIO**

DESEJO	HOMENS		MULHERES	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	1	4,00%	1	3,45%
Sim	22	88,00%	24	82,76%
Não	0	0,00%	0	0,00%
Não sei	2	8,00%	4	13,79%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

**Tabela 50**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM O GRAU DE CERTEZA DE CURSAREM O ENSINO MÉDIO**

GRAU	HOMENS		MULHERES	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	2	8,00%	2	6,90%
Com certeza	14	56,00%	11	37,93%
boas possibilidades	6	24,00%	11	37,93%
provavelmente não	3	12,00%	5	17,24%
Com certeza não	0	0,00%	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Homens e mulheres também apresentaram semelhanças quando analisados segundo a expectativa de mudar de trabalho após a conclusão da 8ª. série. O maior índice tanto entre homens como entre mulheres ficou com a resposta “sim” 44% e 31,03%, respectivamente. Em relação a essa pergunta (Você acha que continuará com esse trabalho depois que concluir a 8ª. série?) observamos que tanto a tabulação dos dados feita de acordo com o critério série como de acordo com o critério sexo, o maior percentual corresponde aos sujeitos que disseram que acham que continuarão com o mesmo emprego, portanto, novamente é possível interpretar que os sujeitos não atrelam o aumento do nível de escolaridade à possibilidade de mudarem de emprego.

**Tabela 51**

**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SEXO DE ACORDO COM A PERGUNTA: VOCÊ ACHA QUE CONTINUARÁ COM ESSE TRABALHO DEPOIS QUE CONCLUIR A 8ª. SÉRIE?**

EXPECTATIVA	HOMENS		MULHERES	
	Nº de sujeitos	Frequência	Nº de sujeitos	Frequência
S/ resposta	4	16,00%	3	10,34%
Sim	11	44,00%	9	31,03%
Não	6	24,00%	7	24,14%
não sei	4	16,00%	10	34,48%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

A comparação entre homens e mulheres sobre as questões relacionadas com a escolarização revelou tanto semelhanças quanto diferenças sobre a forma como os sexos vivenciam e avaliam essa experiência. O quadro abaixo mostra a classificação das respostas referentes aos motivos responsáveis pela interrupção dos estudos dos sujeitos. Ambos os sexos apresentaram motivos que puderam ser classificados dentro das mesmas categorias e sem grandes disparidades entre o número de sujeitos. Porém, os dados revelaram que os motivos familiares pesam mais sobre as mulheres, visto que apenas um homem alegou motivo dessa ordem como o causador da interrupção da sua trajetória escolar contra 11 sujeitos do sexo feminino.

**QUADRO 9**  
**COMPARAÇÃO ENTRE OS SEXOS SOBRE OS MOTIVOS**  
**APRESENTADOS PARA A INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS**  
**COM A INDICAÇÃO DO NÚMERO DE SUJEITOS**

Motivo	Homens	Mulheres
S/ resposta	7	3
Motivos de ordem familiar	1	11
Motivos relacionados com a escola	2	5
Motivos de ordem socioeconômica	13	14
Migração	5	4

Quanto aos motivos alegados pelos sujeitos como os responsáveis pelo seu retorno à escola, homens e mulheres também apresentaram respostas que puderem ser classificadas dentro das mesmas categorias. No entanto, diferentemente do quadro anterior, o quadro abaixo mostra um maior equilíbrio entre os motivos apresentados pelos sujeitos de ambos os sexos.

**QUADRO 10**  
**COMPARAÇÃO ENTRE OS SEXOS SOBRE OS MOTIVOS**  
**APRESENTADOS PARA VOLTAR A ESTUDAR COM A**  
**INDICAÇÃO DO NÚMERO DE SUJEITOS**

Motivo	Homens	Mulheres
S/ resposta	2	1
Motivos de ordem familiar	2	4
Motivos relacionados com a escola	12*	13
Motivos de ordem econômico-financeira	9**	14***
Prestar concurso público	1	1

\* Um dos sujeitos do sexo masculino apresentou dois argumentos.

\*\* Um dos sujeitos do sexo masculino apresentou dois argumentos.

\*\*\* Dois sujeitos do sexo feminino apresentaram dois argumentos

Antes da apresentação dos próximos dados, cabe ressaltar que estes foram analisados com o mesmo cuidado anterior de ser fiel à “voz” dos sujeitos devido à preocupação com as observações de Bourdieu (1997) sobre a violência simbólica. Devido a isso, procurou-se apresentar, na medida do possível, as respostas dos sujeitos com as palavras que foram utilizadas por eles.

Com relação a opinião sobre a escola, homens e mulheres não apresentaram diferenças. As palavras utilizadas por ambos os sexos para avaliá-la foram as mesmas. Analisando as respostas, constatamos que quase a totalidade dos sujeitos investigados avaliou positivamente a escola, visto que o número de respostas classificadas como neutras e negativas foi muito pequeno. Aliás, houve somente uma resposta desfavorável que foi dada por um sujeito do sexo masculino. Chama a atenção o número expressivo de vezes que as palavras “boa” e “legal” foram utilizadas para avaliar a escola, 26 e 11 vezes, respectivamente, conforme demonstra o quadro a seguir.

**QUADRO 11**  
**OPINIÃO DOS HOMENS E MULHERES SOBRE A ESCOLA COM A**  
**INDICAÇÃO DO NÚMERO DE SUJEITOS**

Opinião	Homens	Mulheres
<b>POSITIVAS</b>		
Boa	16	10
Boa infra-estrutura	-	1
Gosta da escola	1	4
Horários são respeitados	-	1
Legal	6	5
Limpa	1	-
Organizada	1	1
Ótima	2	6
Preocupação com a disciplina	-	1
Propicia ótima experiência de aprendizado	1	-
Razoável	-	1
Tem qualidade	1	-
<b>NEUTRAS</b>		
Conhece pouco	-	1
Nada a declarar	-	1
Não sabe	-	1
Não tem nada a reclamar	-	3
<b>NEGATIVAS</b>		
Tem defeito	1	-

A opinião dos sujeitos sobre os professores também não variou de acordo com o sexo. Assim como os dados referentes à opinião sobre a escola, as palavras utilizadas por homens e mulheres foram as mesmas. Também se repetiu o panorama anterior referente à classificação das opiniões. As positivas predominaram sobre as negativas e as neutras, conforme indica o quadro localizado abaixo. Chama a atenção a quantidade de adjetivos elogiosos que foram escritos pelos sujeitos nas suas respostas.

**QUADRO 12**  
**OPINIÃO DOS SUJEITOS POR SÉRIE SOBRE OS**  
**PROFESSORES COM A INDICAÇÃO DO NÚMERO DE**  
**SUJEITOS**

Opinião	Homens	Mulheres
<b>POSITIVAS</b>		
Alegre	-	1
Atenciosos	-	1
Bons	11	7
Educados	1	-
Ensinam bem	3	7
Esforçados	2	-
Excelentes	-	1
Gosta de todos	-	1
Gosta um pouco	-	2
Inteligentes	-	1
Legais	8	9
Maravilhosos	1	2
Ótimos	3	4
Pacientes	-	3
Preocupados com o conteúdo	1	-
Prestativos	2	1
Responsáveis	-	1
<b>NEUTRAS</b>		
Nada a reclamar	-	1
<b>NEGATIVAS</b>		
Alguns chatos	1	-
Alguns muito rígidos	-2	-
Trabalham pouco	1	-
Outros pouco rígidos	-	1

Os quadros a seguir são apresentados com o número de respostas ao invés da indicação do número de sujeitos devido ao fato de os alunos e alunas que freqüentam a EJA da escola investigada não apresentarem diferenças significativas quanto à avaliação que fizeram sobre os aspectos relacionados diretamente com a escola. A tabulação das respostas sobre a pergunta “O que você acha das aulas?” revelou nova semelhança entre os sexos. Novamente, tanto homens como mulheres apresentaram o mesmo vocabulário para emitirem suas opiniões. E, também, novamente a avaliação positiva foi muito superior à negativa, embora, tenha havido um pequeno acréscimo no número de respostas negativas. Observamos que os adjetivos elogiosos se repetiram na avaliação dos sujeitos sobre as aulas ministradas por seus mestres.

### Quadro 13

#### OPINIÃO DOS SUJEITOS SOBRE AS AULAS COM A INDICAÇÃO DO NÚMERO DE RESPOSTAS

Opinião	Nº de respostas
<b>POSITIVAS</b>	
Algumas ótimas	2
Aprende muito	2
Avançadas	1
Boas	23
Está gostando	2
Excelentes	1
Gosta de todas exceto matemática	1
Importantes	5
Interessantes	3
Legais	10
Maravilhosas	1
Proveitosas	2
Razoáveis	1
Tem tudo a oferecer a quem quer aprender	1
<b>NEGATIVAS</b>	
Algumas cansativas	1
Algumas chatas	3
Díficeis	1
Professores falam muito desnecessariamente	1
Rápidas	1

A tabulação dos dados referentes à atuação do diretor da escola investigada também não revelou diferenças entre os sexos, havendo repetição do panorama apresentado nos quadros anteriores, ou seja, homens e mulheres fizeram uso das mesmas palavras e também houve predominância das opiniões elogiosas sobre as opiniões neutras e negativas. Contudo chama a atenção a quantidade de respostas classificadas dentro da categoria *Opiniões Neutras*, visto que 16 respostas foram: “não conheço o diretor”.

**Quadro 14**

**OPINIÃO DOS SUJEITOS SOBRE O DIRETOR  
COM A INDICAÇÃO DO NÚMERO DE RESPOSTAS**

Opinião	Nº de respostas
<b>POSITIVAS</b>	
Admirável	1
Atenciosa	2
Boa	8
Dedicada	1
Dinâmica	1
Educada	2
Excelente	1
Legal	8
Organizada	1
Ótima	6
Paciente	1
Sabe administrar	1
Simpática	1
<b>NEUTRAS</b>	
Conhece pouco	2
Mais ou menos	1
Nada a reclamar	5
Não conhece	16
Não sabe	2
<b>NEGATIVAS</b>	
Brava	2
Folgada	1

Os alunos e alunas matriculados(as) na EJA da escola investigada também não divergiram quando indagados sobre a atuação do coordenador e mais uma vez os dados demonstraram uma repetição dos panoramas apresentados nos quadros anteriores, havendo predominância maciça das respostas positivas sobre as demais. A comparação entre os dados referentes às opiniões sobre o diretor e o coordenador parece indicar que os alunos têm mais contato com o coordenador, visto que somente quatro sujeitos informaram não conhecê-lo contra 16 que responderam não conhecer o diretor.

**Quadro 15**  
**OPINIÃO DOS SUJEITOS SOBRE O**  
**COORDENADOR COM A INDICAÇÃO**  
**DO NÚMERO DE RESPOSTAS**

Opinião	Nº de respostas
<b>POSITIVAS</b>	
Atenciosa	1
Boa	8
Bonita	1
Compreensiva	2
Cumpre bem o dever	3
Dedicada	1
Educada	3
Esforçada	1
Especial	1
Inteligente	1
Legal	19
Maravilhosa	1
Não é muito brava	1
Ótima	6
Paciente	1
Respeitadora	1
Responsável	1
Simpática	1
Simples	1
<b>NEUTRAS</b>	
Nada a declarar	1
Nada a reclamar	1
Não conhece	4
<b>NEGATIVAS</b>	
Às vezes chata	1
Rígida/severa	2
Ruim	1

A opinião dos alunos e alunas da EJA da escola investigada também não difere quanto à avaliação que fizeram dos colegas de classe. As palavras utilizadas por ambos os sexos novamente foram as mesmas e o número de respostas positivas também foi superior às respostas classificadas nas categorias neutra e negativa. No entanto, vale salientar que sobre as características da escola que os sujeitos foram solicitados a avaliar, essa foi a que mais respostas negativas obteve. Esse dado pode ser interpretado como um indicativo da mudança no perfil que a Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo nas últimas décadas.

**Quadro 16**  
**OPINIÃO DOS SUJEITOS SOBRE OS COLEGAS**  
**COM A INDICAÇÃO DO NÚMERO DE RESPOSTAS**

Opinião	Nº de respostas
<b>POSITIVAS</b>	
Adultos com vontade de aprender	1
Agitados	1
Alegres/brincalhões	2
Amigos	4
Atenciosos	1
Bons	10
Dão força uns aos outros	1
Especiais	1
Gosta de todos	3
Legais	25
Não gosta de todos	2
Ótimos	5
Simpáticos	1
Solidários	2
Transparentes	1
<b>NEUTRAS</b>	
Não reclamam de nada	1
<b>NEGATIVAS</b>	
Alguns atrapalham as aulas	3
Alguns chatos	4
Alguns falam mal dos professores	1
Alguns ignorantes	1
Alguns não sabem respeitar	1

O perfil construído de acordo com o sexo mostrou que homens e mulheres vivenciam as mesmas experiências, porém de formas diferentes. As mulheres são mais sujeitas aos problemas familiares e também ficam mais tempo afastadas da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo traçar um perfil dos alunos que estão hoje freqüentando a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos matriculados nas séries inicial e final do ciclo II do Ensino Fundamental. Optou-se pela escolha das 5<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries visando investigar se ocorrem mudanças ao longo do processo de escolarização na significação atribuída pelos sujeitos. Este estudo partiu da hipótese de que existem tanto permanências quanto mudanças no perfil do aluno que está hoje freqüentando a EJA, comparado com o perfil do aluno que freqüentou o supletivo no passado.

Um traço marcante do público que freqüentava a EJA no passado era a predominância de alunos trabalhadores. Outra predominância que havia era quanto à faixa etária dos alunos. O público que freqüentava a EJA até o início da década de 80 era composto quase que exclusivamente por adultos. A análise dos dados revelou que na escola investigada ainda predominam essas características, mas foi possível notar também a presença de jovens menores de 16 anos, o que corrobora os resultados das pesquisas atuais que apontam para o processo de juvenilização que vem ocorrendo nessa modalidade de ensino, uma vez que os alunos multirrepetentes do ensino regular, tão logo atinjam a idade mínima exigida para matrícula no supletivo, são estimulados a migrar para os cursos que antes eram destinados exclusivamente aos adultos. Nas turmas escolhidas para essa pesquisa, os alunos com menos de vinte anos representam 25,92% do total e estão concentrados na 8<sup>a</sup>. série. Esse cenário pode ser interpretado como um tímido início do processo de juvenilização do público que frequenta a escola investigada.

Uma outra diferença constatada em relação aos alunos que freqüentavam a EJA no passado refere-se à idade em que os sujeitos foram alfabetizados. Antes os alunos chegavam nos cursos de EJA analfabetos, hoje eles chegam com essa etapa da escolarização já cumprida, pois os dados demonstraram que apenas 14,81% dos sujeitos foram alfabetizados na fase adulta. A análise dos dados permitiu constatar que na escola investigada ainda prevalecem algumas características do perfil do aluno de EJA do passado, tais como: alunos adultos, casados, empregados ou sobrevivendo do trabalho informal. No entanto, embora os sujeitos investigados sejam de baixa renda, visto que somente 30% ganha mais de três salários mínimos e apenas 16% tem renda familiar acima de cinco salários mínimos, a maioria possui casa própria e foi alfabetizada na infância.

Tais constatações contribuem para rever a tendência de boa parte dos estudos realizados, até os anos 90 do século passado, de homogeneizar os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Eles sempre eram descritos como adultos, analfabetos, trabalhadores rurais ou trabalhadores urbanos de baixa qualificação e migrantes ou filhos de migrantes. Traçar o perfil do aluno de EJA do presente foi importante para checar se essa homogeneidade permanece contribuindo para se rever os estereótipos que ainda vigoram com relação ao alunado dessa modalidade de ensino, tendo como referência tal descrição. Os dados revelaram muito mais diversidade do que se supunha inicialmente. Entre os sujeitos investigados há muitos cujas ocupações não exigem ou exigem pouca qualificação; é o caso, por exemplo, das empregadas domésticas e dos ajudantes, mas há também alguns que são patrões, visto que são proprietários de estabelecimentos comerciais.

Em relação à comparação das significações atribuídas à escolarização pelos alunos ingressantes e concluintes, os dados demonstram que nas duas séries investigadas predominou uma avaliação positiva dos aspectos diretamente ligados à escola. No entanto, a análise dos dados apontou que os alunos da 8<sup>a</sup>. série são mais críticos em relação à escola, uma vez que as avaliações negativas foram feitas pelos sujeitos dessa série. Mas, mesmo criticando a escola, as aulas e os professores, os dados revelaram a importância que a escolarização tem na vida dos sujeitos, uma vez que nenhum manifestou o desejo de não prosseguir os estudos no nível do Ensino Médio.

Outro eixo importante da análise dos dados foi o fator migração. Procurou-se comparar as semelhanças e diferenças nos perfis socioeconômico e escolar dos dois grupos de sujeitos (migrantes e não-migrantes). A comparação revelou existir mais diferenças que semelhanças, sendo que a diferença que mais chamou a atenção foi com relação aos aspectos relacionados à alfabetização, tanto dos sujeitos quanto dos seus pais. Em relação a esses aspectos, os índices dos sujeitos migrantes são piores que os índices dos não-migrantes. Alguns dados nessa comparação chamaram a atenção. O índice de desemprego é maior entre os não-migrantes e estes também têm renda inferior. A maioria, tanto de migrantes como de não-migrantes, manifestou o desejo de cursar o Ensino Médio, no entanto eles divergiram quanto à avaliação que fizeram das possibilidades de isso acontecer. O grau de certeza foi maior no grupo dos não-migrantes. Contudo, os dados não permitem uma resposta para essa questão.

Os dados foram ainda analisados de acordo com o sexo visando constatar semelhanças e diferenças. As maiores semelhanças ficaram por conta das condições

socioeconômicas e as maiores diferenças por conta de aspectos ligados à escolarização. As mulheres apresentaram “desvantagens” quando comparadas aos homens em relação ao tempo de afastamento da escola. Entre os motivos causadores do afastamento os de ordem socioeconômica pesaram sobre ambos, mas os motivos de ordem familiar tiveram maior peso para as mulheres. Quanto à avaliação dos aspectos diretamente ligados à escola homens e mulheres não divergiram. Ambos emitiram respostas utilizando adjetivos bastante elogiosos sobre a escola, os professores, as aulas, o diretor, o coordenador e também sobre os colegas.

Pode-se concluir que os sujeitos investigados, apesar das adversidades que enfrentam, estão investindo na sua escolarização e pretendem continuar investindo, visto que vislumbram a obtenção dos certificados de Ensino Fundamental e Ensino Médio, portanto, é válido afirmar que estão investindo no aumento do seu nível de capital cultural - ao menos no estado institucionalizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, José Mario. 1990-1991. Cultura escolar brasileira - um programa de pesquisa. *Revista USP*, São Paulo, n° 8, pp. 65-69.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. 1974. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.
- BÓGUS, Lúcia & PASTERNAK, Suzana. 2006. *Cadernos Metr pole desigualdade e governança: como anda São Paulo*. São Paulo: Educ
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. 1975. *A reprodu o: elementos para uma teoria de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- \_\_\_\_\_ (coord.) 1997. *A miséria do mundo*. 5<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes.
- BRUNEL, Carmen. 2004. *Jovens cada vez mais jovens na Educa o de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Editora Media o.
- BRZEZINSKI, Iria. (org.)2005. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez Editora.
- CABRAL DE MELO NETO, João. 1975. *Morte e Vida Severina e outros poemas em voz alta*. 7<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- CHARLOT, Bernard. 1996. Rela o com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tradu o: Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n  97, pp. 47-63.
- DI PIERRO, Maria Clara. 2000. *As políticas públicas de educa o básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985-1999*. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP.
- \_\_\_\_\_ (coord.) 2003. *Seis anos de educa o de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo A o Educativa.
- \_\_\_\_\_ 2005. Notas sobre a redefini o da identidade e das políticas públicas de educa o de jovens e adultos no Brasil. *Educa o & Sociedade*. Campinas, vol. 26, no. 92.
- FERRARI, Shirley Costa. 2001. *Dar voz ao aluno do supletivo: mudanças pessoais e suas razões*. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP
- GIGLIO, Ângela Márcia. 1998. *O medo na escola: percep o de alunos jovens e adultos de ensino supletivo*. Disserta o de mestrado. São Paulo: PUCSP.

- \_\_\_\_\_. 2004. *Os alunos do ensino supletivo hoje: em cena os sentimentos vividos em sala de aula*. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP.
- HADDAD, Sérgio. 1982. *Uma proposta de educação popular no ensino supletivo*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP.
- \_\_\_\_\_. 1985. Ensino Supletivo. *Educação & Sociedade*. São Paulo, nº 20, pp. 21-39.
- \_\_\_\_\_. & DI PIERRO, Maria Clara. 2000. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 14, pp. 108-130.
- \_\_\_\_\_. (coord.) 2002. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) *Censo Demográfico 2000*.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.) 1995. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.
- KOWARICK, Lúcio. 2000. *Escritos urbanos*. São Paulo: Editora 34.
- LAHIRE, Bernard. 2002. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- MARTINS, José de Souza Martins. 1975. *Capitalismo e Tradicionalismo*. São Paulo. Pioneira
- NOGUEIRA, Maria Alice & CATANIA, Afrânio (orgs.) 1998 *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- PAIVA, Jane, MACHADO Maria Margarida & IRELAND, Timonthy. 2004. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO/MEC.
- PAIVA, Vanilda. 1973. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo. Loyola.
- PINTO, Álvaro Vieira. 1982. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez Editora.
- POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. 1999. *Sombras e Luzes: a exclusão na suplência organizada em ciclos na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo 1992-1998*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUZA, Abilene Bispo de. 1994. *A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram pelo ensino*

*regular: contribuição à compreensão do cotidiano escolar.* Dissertação de mestrado. São Paulo: PUCSP.

SOUZA, Antonio Carlos. 1999. *Estrutura e funcionamento do ensino supletivo fundamental e médio nas unidades da federação na década de 90.* Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SPOSATI, Aldáiza. 1996. *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo.* São Paulo: EDUC.

SPOSITO, Marília Pontes. 1984. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo.* São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_\_. 1988. O migrante e a educação: o sonho nutre a luta. *Travessia.* São Paulo, ano I, nº 2, pp.16-21.

\_\_\_\_\_. 1992. Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes. *Travessia.* São Paulo: ano V, nº 12, pp.25-29.

\_\_\_\_\_. 1993. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.* São Paulo: Hucitec/Edusp.

UNESCO. 1982. *A educação no mundo: política, legislação e administração educacional.* (vol. 3). Tradução: Leonor Maria Tanuri. São Paulo: Saraiva/Editora Universidade de São Paulo.

VALLE, Edênio & QUEIROZ, José J. (orgs.) 1979. *A cultura do povo.* São Paulo: Cortez & Moraes/EDUC.

WALLER, Willard. 1961. *The Sociology of teaching.* New York: Russell & Russell.

## MÚSICAS

*ABC do Sertão.* (1952). Composição: Luiz Gonzaga.

*Pau de Arara.* (1953). Composição: Luiz Gonzaga & Guio Moraes.



8) Por que você mudou para São Paulo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9) Se você não nasceu na Grande São Paulo, quanto tempo faz que você está morando aqui?

---

10) Há quanto tempo você mora no Morro Doce?

---

11) Como e/ou por que você escolheu o Morro Doce para morar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12) A casa onde você mora é:

- própria       alugada       emprestada       outros

13) Quantas pessoas moram junto com você?

---

14) Quantas pessoas trabalham na sua casa?

---

---

15) No momento você está:

- empregado       desempregado       fazendo “bicos”

16) Se você trabalha ou tem emprego, o que é que você faz?

---

---

17) Quantas horas você trabalha por semana?

- até 10 horas
- 10 a 20 horas
- 21 a 30 horas
- 31 a 40 horas
- mais de 40 horas

18) Você acha que continuará com esse trabalho depois que concluir a 8ª série?

- sim       não       não sei

19) Você acha que conseguirá prosseguir os estudos até terminar a 8ª série?<sup>16</sup>

sim                       não                       não sei

20) Você gostaria de fazer o Ensino Médio?  sim                       não                       não sei

21) Você acha que vai fazer o ensino médio?

Vou fazer o ensino médio com toda certeza.

Tenho boas possibilidades de fazer o ensino médio.

Provavelmente não vou fazer o ensino médio.

Não vou fazer o ensino médio com toda certeza.

22) Qual a sua renda?

Até 1 salário mínimo

Entre 1 e 2 salários mínimos

Entre 3 e 4 salários mínimos

Mais de 5 salários mínimos

---

<sup>16</sup> Esta pergunta será feita apenas aos alunos da 5ª série.

23) Qual a renda da sua família?

Até 1 salário mínimo

Entre 1 e 2 salários mínimos

Entre 3 e 4 salários mínimos

Mais de 5 salários mínimos

24) Você aprendeu a ler e escrever quando era criança?  não  sim

25) Se você respondeu não na pergunta 21, com que idade você se alfabetizou? Em que cidade?

---

26) Depois que você aprendeu a ler e a escrever quando tempo você ficou sem estudar?

---

27) Onde você já estudou?

---

28) É a primeira vez que você estuda em São Paulo?

---

29) Antes de você se matricular nesta escola, quanto tempo fazia que você não estudava?

---

30) Quantas vezes você entrou na escola e interrompeu os estudos?

---

31) Quais foram os motivos que fizeram você interromper os estudos?

---

---

---

---

---

32) Seu pai sabe/sabia ler e escrever?     não                       sim

33) Sua mãe sabe/sabia ler e escrever?     não                       sim

34) Por que você está estudando?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

35) O que você acha dessa escola?

---

---

---

---

---

---

---

36) O que você acha dos professores?

---

---

---

---

---

---

---

37) O que você acha das aulas?

---

---

---

---

---

---

---

38) O que você acha do diretor?

---

---

---

---

---

---

---

39) O que você acha do coordenador?

---

---

---

---

---

---

---

40) O que você acha dos seus colegas?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---