

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GILBERTO VALDEMIRO PONCIO**

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EJA:  
ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM  
CAMADAS POPULARES**

**BLUMENAU  
2010**

**GILBERTO VALDEMIRO PONCIO**

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EJA:  
ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM  
CAMADAS POPULARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Marchi

**BLUMENAU  
2010**

**GILBERTO VALDEMIRO PONCIO**

**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EJA:  
ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES E  
TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM CAMADAS POPULARES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



---

*Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Marchi – FURB  
Orientador(a)*



---

*Prof(a). Dr(a). Olga Celestina da Silva Durand – UFSC  
Examinador(a)*



---

*Prof(a). Dr(a). Maristela Peretra Fritzen – FURB  
Examinador(a)*

Blumenau, 22 de setembro de 2010.

Dedico este trabalho a Maria Salete da Costa.  
Apenas obrigado não basta.

## AGRADECIMENTOS

A professora orientadora Dra Rita de Cássia Marchi. Um especial obrigado, pois sem suas orientações não teria conseguido. Obrigado por ter me ensinado a pesquisar.

A meus pais Valdemiro Poncio e Juraci Poncio que me apoiaram em mais esta conquista.

A companheira das madrugadas em claro, Celina.

A Dona Irma, Maria Salete, Julio pelo apoio recebido.

A José Alexandre, Dionei, Sérgio, Simone, Luis, Sara, Lola, Silvio, Felipe, Samuel, Gisele por compreenderem minha ausência.

Ao diretor da E.B.M. Prof<sup>a</sup> Adelaide Starke, senhor Valmir Francisco Jorge, pelo apoio recebido.

A Sandra Pootmaier e Gelci Rostirola na construção do Abstract e na normatização deste trabalho.

A Secretaria Estadual de Ensino Superior pela bolsa do FUMDES.

Aos professores que colaboraram com a criteriosa avaliação do trabalho na Banca de Qualificação, professor Dr. Celso Kraemer e professora Dr<sup>a</sup> Maristela Pereira Fritzen.

As professoras Dr<sup>a</sup> Maristela Pereira Fritzen e Dr<sup>a</sup> Olga Celestina da Silva Durand pela participação na banca de defesa pública desta Dissertação

A Miria e Arlei, que sempre auxiliaram com toda paciência e eficiência na secretaria do Mestrado.

Aos colegas do Mestrado: Antonia, Sandra “Super Harry”, Angelita, Eliz e demais alunos dos grupo de pesquisa que partilharam os primeiros passos desta caminhada.

Seu maior mérito [do historiador] talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi –às cores e aos odores das coisas desconhecidas.

Philippe Ariès

## RESUMO

PONCIO, Gilberto Valdemiro. **Relação Família-Escola na EJA:** estratégias educativas familiares e trajetórias escolares em camadas populares. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

Este estudo, inserido no Eixo de Pesquisa Educação Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), tem por objeto as estratégias desenvolvidas por mães que se matriculam junto a seus filhos na EJA de forma a poder acompanhar o desempenho e o “comportamento escolar” dos mesmos. Neste sentido, o estudo apresenta reflexões sobre as relações desenvolvidas entre famílias de baixa renda (inseridas em programas de Educação de Jovens e Adultos - EJA) e a escola. Como qualquer outro fenômeno social, a Relação Família-Escola também é socialmente construída; isto é, embora nos pareça natural que os pais se preocupem com a trajetória escolar dos filhos, a história da vida privada demonstra que não foi sempre assim. As teses de Philippe Ariès apontam que foi somente a partir de determinado período histórico, e no seio de determinados processos sociais que deram origem à modernidade, que a infância, a família e a escola passaram a estar inextricavelmente ligadas. Esta relação costuma estar orientada pela pertença das famílias a determinadas posições sociais; assim, a literatura tem apontado para a tendência ao fracasso escolar de indivíduos oriundos de grupos familiares de baixa renda, com baixo capital cultural e escolar e baixos investimentos na escolaridade de seus membros. Neste estudo propomos apontar novas nuances na Relação Família-Escola, contribuindo para a desmistificação da idéia de que as famílias das camadas populares nada fazem pelo desenvolvimento das trajetórias escolares de seus membros. Partimos do pressuposto de que a estratégia aqui investigada – estudar junto com o filho- é um claro sinal do investimento familiar na escola e de que esta aponta para uma espécie de refinamento ou intensificação das estratégias familiares apontadas pela literatura especializada. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas em profundidade com as mães estudantes e da observação do seu cotidiano doméstico e escolar. Os dados obtidos apontaram que ocorrem ações comuns às mães entrevistadas cujo objetivo é o sucesso escolar para os membros do grupo familiar. A partir disto, as estratégias educativas familiares identificadas nas entrevistas foram agrupadas em três tipos: **estudar junto com o filho; cenários favoráveis em casa** (uso de material escolar no cotidiano doméstico, adequação entre o ambiente doméstico e a cultura escolar); **escolha da escola** (opção pela modalidade de ensino mais adequada aos filhos).

**Palavras-chave:** Relação Família-Escola. Estratégias educativas familiares. Trajetórias escolares em camadas populares. Educação de Jovens e Adultos. EJA em Blumenau.

## ABSTRACT

PONCIO, Gilberto Valdemiro. Family-School Relationship in EJA: educational strategies in family and school history classes. 2010. 143 f. Thesis (Master in Education) - Graduate Program in Education - Master of Education Regional University of Blumenau, Blumenau, 2010

This research is introduced in the Post Graduation Program (Master) Degree in Education at Regional University of Blumenau (FURB), in the Main Topic Education, Culture and Society. We presented in this study reflection on the relationships developed between low-income families (included in programs of Young and Adults Education - EJA) and the school. Our object are the strategies developed by mothers who enroll their children in the next EJA so you can monitor performance and "school behavior" of them. Like any social phenomenon, the Family-School Relationship is also socially constructed, that is, although we seem natural that parents worry about the trajectory of school children, history shows that private life was not always so. Ariès's thesis show that it was only from a certain historical period, and within certain social processes that gave rise to modernity, that childhood, family and school come to be inextricably linked. This relationship is usually driven by households belonging to certain social positions, so the literature has pointed to the tendency to failure in school groups of individuals from families with low-income, low educational and cultural capital and low investment in the education of its members. In this study we purpose suggestions for new visions in family-school relationship, contributing to the demystification of the idea that working class families do nothing for the development of learning paths of its members. We assume that the strategy investigated here is a clear sign of the family investment in school. The data collection was conducted through interviews with the mothers of the students and observing their daily home and school. The results point to a sort of refinement or strengthening of family strategies identified by the literature. Data collection was conducted through interviews with the mothers of the students and observing their daily home and school. The data indicated that actions occur to those mothers whose common goal is academic success for members of the family group. From this, the family education strategies identified in the interviews were grouped into three types: Study together with his son, favorable scenarios at home (use of school equipment in everyday household, matching the home environment and school culture) school choice (choice of teaching method best suited to children).

**Keywords:** Family-School Relationship. Family Education Strategies. School History of Popular Classes. Young and Adults Educations. EJA Blumenau.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Ação Básica Cristã

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

CPC – Centro Popular de Cultura

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDA – Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC – Movimento de Alfabetização e Cidadania

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEICA – Núcleo de Estudos Sobre a Infância e Adolescência

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-RS – Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SESI – Serviço Social da Indústria

SC – Santa Catarina

UFCE – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Tecnologia

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: A COMPOSIÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DE UM CENÁRIO .....</b>	<b>27</b>
2.1 ESCOLA, FAMÍLIA E CRIANÇA: ATUAÇÕES IMBRICADAS E O ADVENTO DE INDIVÍDUOS ESCOLARIZADOS E BEM EDUCADOS.....	28
<b>3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): HERANÇA AOS “DESERDADOS”.....</b>	<b>43</b>
3.1 DA EDA À EJA: JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	45
3.2 – O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EJA.....	57
3.3 A EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE BLUMENAU.....	60
<b>4 ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DESTE OBJETO.....</b>	<b>67</b>
4.1 A FAMÍLIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES NOS ESTUDOS DO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	73
4.2 NOVOS ELENOS X VELHOS CENÁRIOS: ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES E O HODIERNO OLHAR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	80
4.3 ALUNAS-MÃES: UMA LIGAÇÃO HISTÓRICO/AFETIVA.....	89
<b>5 ATORES EM CENA: O OLHAR ANALÍTICO SOBRE AS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES E AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES.....</b>	<b>94</b>
5.1 MÃES - FILHOS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES.....	95
5.2 ROMPENDO COM O MITO: CONHECENDO ALGUMAS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES DE CAMADAS POPULARES .....	108
5.3 O “CAPITAL ESPERANÇA”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	119
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### O OBJETO E A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Inserido no Eixo de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), este estudo foi construído junto ao Núcleo de Estudos sobre a Infância e Adolescência (NEICA).

O problema que nos propomos aqui investigar é a relação desenvolvida entre famílias de camadas populares e a instituição escolar na modalidade de EJA. Para tal tarefa, propomos como pergunta de partida: Quais as estratégias educativas desenvolvidas por famílias de camadas populares inseridas na EJA? A partir desta questão central, diversas outras indagações surgiram: de que maneira a família espera ser beneficiada pelo conhecimento transmitido na escola? Quais as expectativas destas famílias perante a escola, que de alguma forma desperta suas mobilizações para manter seus membros dentro do sistema educacional? De que maneira estar, ou ter estado, inserido em uma escola contribui para conquistas futuras do grupo familiar? O que leva as famílias usuárias da EJA, a insistir nos processos educativos escolares de seus membros? Porque fazem isto, mesmo contra significativas expectativas abundantemente apontadas pela literatura sociológica que constata a tendência ao “fracasso escolar” de indivíduos oriundos de famílias das classes populares com baixo capital econômico e cultural? <sup>1</sup>

De forma mais sucinta, o nosso tema está focado na presença simultânea de mães e filhos na EJA e as formas de investimento destas mulheres no estudo dos filhos menores assim como nos seus próprios estudos. Neste sentido, propomos compreender como se constrói a relação entre as estratégias educativas familiares e a escola da EJA. Este problema surgiu a partir de diversas situações que presenciamos no nosso cotidiano profissional, de

---

<sup>1</sup> Patto (1993); Arroyo (1997); D'Ávila (1998); Nogueira, Romanelli, Zago (2003); Silva (2007).

início como professor da EJA na cidade de Blumenau e posteriormente como coordenador pedagógico desta modalidade de educação em uma escola deste mesmo município. Estas situações vivenciadas no nosso cotidiano escolar diziam respeito às mães que chegavam a implorar para que seus filhos pudessem permanecer na escola depois de seguidas “suspensões” e também a atitude de pais que, alegando “não dar mais conta” dos filhos, pediam para que a escola “desse um jeito”.

Na busca por alcançar o objetivo geral de compreender a relação das famílias das camadas populares inseridas na EJA com a escola e, no intuito de dar visibilidade à esta temática, propomos como objetivos específicos deste estudo: i) identificar as estratégias das famílias de camadas populares para a continuação do percurso de seus membros no sistema educativo (neste caso, mães e filhos); ii) conhecer as trajetórias escolares desenvolvidas por estas famílias.

O fato de haver mães estudando junto com um filho na EJA nos remete à hipótese de que ocorrem estratégias educativas familiares em camadas populares inseridas nesta modalidade de educação. Isto é, a inserção das mães junto a seus filhos na EJA já se configura, de nosso ponto de vista, como uma clara estratégia educativa por parte do grupo familiar, mais especificamente das mães, com vistas a contribuir no sucesso escolar de seus filhos.

## JUSTIFICANDO ESTA PESQUISA

Nossa ligação com a EJA começou por acaso, logo após o término da graduação em História. Sem outra experiência profissional no magistério além do estágio da faculdade e sem formação específica para atuar em EJA, fomos convidados a assumir uma turma desta modalidade. Nesta época, a proposta da rede municipal de ensino propunha dois professores atuando em conjunto por dois anos em uma única turma, como “professor-referência”, período no qual era possível realizar as quatro séries do ensino fundamental.

Desafio aceito, iniciamos nossa jornada profissional, motivados por uma identificação com a EJA. Partimos para uma especialização em Educação, com ênfase nesta modalidade. Terminada a especialização e formada a primeira turma com que havíamos trabalhado, era hora de novos desafios. Assim, fomos atuar no Serviço Social da Indústria (SESI), também na EJA, no qual tínhamos o papel de “Orientador de Aprendizagem”. Em ambas as experiências, atuando como professor, não houve quase nenhum contato com as famílias dos alunos. O que nos induziu a reforçar o “mito da omissão Parental” (LAHIRE, 1997), que abordamos neste trabalho no capítulo cinco e que, sinteticamente, é a crença, por parte dos professores, de que os pais das camadas populares não se preocupam com o estudo dos filhos.

Em ambas as situações profissionais, trabalhávamos com turmas de EJA compostas em sua grande maioria por alunos adultos; sendo o percentual de jovens e adolescentes muito baixo ou mesmo inexistente. Com relação à EJA municipal, tal situação se dava pelo fato de, à época, ter sido feito um trabalho de mobilização junto às associações de moradores, lideranças de Igrejas, enfim áreas de atuação comumente ocupadas por adultos; no SESI, o fato das turmas não terem adolescentes se explicava pelas aulas serem prioritariamente oferecidas para os funcionários e no espaço das empresas conveniadas.

No ano de 2008 voltamos à rede municipal de Educação da cidade de Blumenau, na modalidade EJA, para atuarmos na coordenação pedagógica de uma escola. Deste novo lugar passamos a perceber que as famílias se faziam presentes na escola. Embora nem sempre esses encontros fossem motivados por aspectos positivos, era possível identificar a participação dos pais na trajetória de seus filhos. Este contexto levou-nos a questionar quais seriam as outras formas de mobilização familiar: qual o “trabalho escolar” (PORTES, 2003) realizado pelo grupo familiar e que, em uma primeira análise, a escola e seus atores não percebiam? Foi durante nossa atuação profissional como coordenador pedagógico da EJA que ocorreu a situação que transformamos em objeto de estudo para esta dissertação. Esta situação se refere à presença, na escola, de Silvia<sup>2</sup>, uma das mães que viria a ser entrevistada nesta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Nome fictício.

Naquela ocasião, esta mãe veio à escola trazendo seu filho adolescente que estava com problemas com alguns colegas e que havia tido recorrentes discussões com os professores. A mãe, que trazia em uma das mãos um rosário, implorava para que seu filho fosse novamente aceito. Ela almejava de tal forma o retorno do garoto àquela escola que se submeteu a realizar o “ritual” de reconciliação, normalmente exigido pelo professor particularmente ofendido e que envolvia um pedido formal de desculpas por parte do ofensor a toda a turma.

Passada a fase de conversas entre os envolvidos na situação, acompanhamos o aluno até a sala de aula e, ao retornar para finalizar a conversa com a mãe, ouvimos desta a seguinte frase: “Se não for agora, não sei mais não...” Logo nos questionamos sobre toda esta esperança depositada no regresso do filho à escola. Aqui cabe questionarmos: se o capital que pode ser econômico, social, cultural, escolar, poderia ser igualmente de esperança? Estaria aí uma questão para a Sociologia da Educação? Conhecer o que poderíamos chamar de “capital esperança”, mobilizado pelas camadas populares como estratégia educativa?

Lembramos também o caso de uma outra mãe que, por estar muito doente, não atendia às solicitações de vir até a escola, mas ao receber a comunicação de que sua presença seria determinante para a permanência de seu filho na instituição, gerou condições para ir até lá e dialogar sobre o problema.

Além destas, outras famílias no decorrer do ano letivo compareceram e solicitaram ajuda da coordenação, no sentido de manter seus filhos na escola ou para pedir que a escola “desse um jeito” nos filhos, já que afirmavam “não mais dar conta” da educação dos mesmos. Estes pais também alegavam ser a continuidade do estudo do familiar “a última coisa” a ser feita “antes de morrer”. Podemos perceber, desta maneira, como está socialmente difundida a idéia de que: “A escolarização tornou-se o dispositivo para dar conta da formação do novo ser humano requerido pela modernidade” (BUJES, 2005, p.192). Foi neste sentido que descobrimos, através dos estudos históricos, como nos diversos extratos sociais, inicialmente na família burguesa e posteriormente nas camadas populares:

a privatização e a sentimentalização da vida familiar são cúmplices da importância atribuída pelos pais à escola, lugar da aprendizagem técnica (do saber) e moral [...] (ALMEIDA, 2005, p.580).

Foram estes fatos do nosso cotidiano profissional que nos motivaram a propor um estudo que enfocasse a participação de pais na trajetória escolar de alunos inseridos na EJA. Esperamos, desta forma, poder contribuir com as discussões na área da Sociologia da Educação, mais especificamente com o eixo da “Sociologia da Relação Família-Escola”<sup>3</sup>. Pretendemos, de forma bastante inicial, criar visibilidade para a relação da família com a escola de EJA, que entendemos intensificada com a juvenilização que vêm sendo característica marcante desta modalidade desde os anos 90.

Deste modo, como proposto por Severino (2002), podemos encontrar a proximidade necessária entre a problemática da Relação Família-Escola na EJA (tema geral desta pesquisa) e nossa profissão. Em outras palavras, visualizamos uma maneira de “avançar na compreensão” das trajetórias escolares nos contextos sociais, leia-se nas “camadas populares”, nos quais os indicadores sócio-econômicos são desfavoráveis à permanência na escola (ZAGO, 2003b). O baixo capital econômico caracteriza, portanto, a maioria dos grupos familiares que participam desta pesquisa. Esta característica, de acordo com Durand (2000), costuma estar presente em alunos da EJA. Estas famílias estão envolvidas, portanto, em relações de trabalho muito precárias: sub-emprego, informalidade, baixos salários. Além do baixo capital econômico estes grupos costumam ter também um baixo capital cultural e baixo nível de escolaridade sendo esta uma característica também apontada na literatura acadêmica, na qual o capital cultural dos alunos estaria relacionado à “herança cultural” recebida dos pais (BOURDIEU, 1992; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A atuação realizada no cotidiano das famílias, ao convergir para a escola, acaba por gerar situações estratégicas na Relação Família-Escola; e é esta atuação que pretendemos desvelar com este estudo.

---

<sup>3</sup> Esta linha de pesquisa surgiu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mais especificamente no Observatório Sociológico da Relação Família-Escola, sob a coordenação de Maria Alice Nogueira.

Destacamos que a aproximação entre a família e a escola se dá concomitante ao reconhecimento da criança como indivíduo. Portanto, já havia igualmente uma afinidade instituída entre família e escola mesmo antes de se dar atenção a esta relação. Pois, como aponta Silva (2003, apud NOGUEIRA 2006, p.163), “[...] a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas”. Esta “atuação imbricada” (LAHIRE, 1997) é que vai se transformando no que Nogueira (2005) chama de um “microcosmo” social, a ser investigado pelos pesquisadores. Consideramos neste estudo a família e a escola como instituições sociais dinâmicas que se modificam de acordo com diferentes épocas, costumes e contextos sociais e políticos, refletindo e, ao mesmo tempo, produzindo modificações sociais mais amplas.

O fator de ordem científica que vem corroborar a relevância desta pesquisa é a ausência de estudos que investiguem pontualmente a EJA como campo social da Relação Família-Escola e as estratégias educativas familiares nesta modalidade de educação, embora estas tenham sido tratadas de forma “*en passant*” por Weiduschat (2004). Esta e outras pesquisas que contribuiram para iluminar este estudo serão apresentadas a seguir e a partir do rastreamento que realizamos para a construção do Estado da Arte sobre a Relação Família-Escola e, mais especificamente, esta Relação no âmbito da EJA.

## CONSTRUINDO O ESTADO DA ARTE: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O OBJETO

Para realizar o Estado da Arte sobre o nosso tema, fizemos uma busca inicial em duas frentes de pesquisa: na Biblioteca da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e nas publicações eletrônicas do sítio da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).

Na busca no banco de dados utilizamos as seguintes expressões: “EJA”, “Educação de Jovens e Adultos<sup>4</sup>”, “Relação Família-Escola” e “Participação de Pais”. Em todas as

---

<sup>4</sup> A partir da expressão “Educação de Jovens Adultos” encontramos o trabalho de Sérgio Haddad (2002) que em

expressões de busca acima os resultados foram diversos, mas havia uma lacuna em relação ao recorte específico sobre “Relação Família-Escola” na EJA. Assim, fez-se necessário uma seleção bibliográfica do material encontrado, na busca de trabalhos que contribuíssem diretamente com elementos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento deste estudo. Apresentamos então, os trabalhos que nos serviram como um primeiro contato com as leituras que viriam a compor nosso Estado da Arte e parte do referencial bibliográfico desta pesquisa.

Um destes trabalhos foi a dissertação “Família-Escola: um compromisso de participação na construção do conhecimento”, de Ivandir de Deus Santos Silva (FURB, 1997). Este trabalho enfoca a forma como a Relação Família-Escola pode influenciar no “desenvolvimento integral do educando”. Sua pesquisa tem como sujeitos investigados: pais, alunos e professores. Este estudo de caso foi realizado no ensino regular em uma escola na cidade de Lages - Santa Catarina (SC).

Maristela Pereira (FURB, 1999) com o trabalho “Educação de Jovens e Adultos: desenvolvendo compreensão do processo de reinserção na escola” analisou a motivação dos alunos para o retorno à escola na cidade de Gaspar, SC; bem como suas deficiências de linguagem tanto oral quanto escrita. A autora propôs em seu trabalho um conjunto de atividades em língua portuguesa voltadas aos alunos desta modalidade de educação.

Encontramos também o trabalho já mencionado de Edith Weiduschat (FURB, 2004), intitulado “Marcha Forçada”, cuja abordagem se deu a partir das representações dos alunos freqüentadores da EJA sobre sua caminhada de retorno ao sistema educacional. Este trabalho foi desenvolvido na área de Sociologia da Educação e teve como universo os alunos da EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Blumenau (CEJA) e seu regresso à escola. Foi

---

seu Estado da Arte sobre a EJA no Brasil apresenta onze universidades como referência nas pesquisas desta modalidade. Essa informação nos direcionou então aos bancos de Teses e Dissertações das seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade Federal de Ceará (UFCE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

neste trabalho que localizamos nosso primeiro indício da presença de mães e filhos na EJA, sendo que a autora revela que estas famílias utilizavam estrategicamente o espaço educativo como forma de se manterem unidos.

Por sua vez Ana Paula Martins (FURB, 2006) em “A escola, a ruptura, o retorno: a Educação de Jovens e Adultos” desvelou, a partir da Análise do Discurso, os sentidos da escola de EJA para um grupo de alunos na cidade de Blumenau,SC.

Analisando a trajetória escolar de jovens que são “precocemente” inseridos no mercado de trabalho, Alessandra Helena Wiederkehr (FURB, 2007) buscou compreender como se dá a Relação Família-Escola. Ela inseriu nessa investigação, a análise da atuação de representantes de empresas locais com relação à inserção de jovens no mundo do trabalho. Esse estudo constatou que a relação de parceria desenvolvida entre as famílias e a escola tem ações diferenciadas para cada um dos quatro jovens entrevistados. Identificou também que a trajetória não-linear revela um descompasso entre as expectativas dos pais e resultado obtido pelos alunos.

Sobre as estratégias educativas familiares de um grupo de seis alunos de uma escola particular, Ricardo José Mezzomo (FURB, 2008) investigou como esses grupos familiares atuam estrategicamente em prol do sucesso escolar de seus membros. A investigação teve foco em alunos considerados de “excelência escolar” e criou visibilidade para a trajetória escolar de sucesso nas camadas privilegiadas, outro aspecto da Relação Família-Escola.

Christiane Keim Stein (FURB, 2009) apresentou em sua dissertação de Mestrado um trabalho específico sobre estratégias educativas familiares no que tange à escolha do espaço no qual se dará a educação dos filhos. Este trabalho, desenvolvido na linha da Sociologia da Educação, traz elementos que contribuem para a compreensão de conceitos importantes quanto às estratégias educativas familiares e revela que estas vão muito além da simples escolha, por parte das famílias, da escola em que as crianças irão estudar.

Ao propor analisar os sentidos que têm a escola “dentro da empresa” para os alunos

trabalhadores, Jamile Delagnelo Fagundes da Silva (FURB, 2009) apresentou, em sua dissertação, a análise de seis entrevistas de alunos do ensino médio de EJA. Este estudo, na linha da Análise do Discurso, procurou desvelar aspectos relevantes para as trajetórias dos alunos inseridos no programa de EJA nas indústrias. Por meio das falas dos alunos-trabalhadores, a autora contribuiu com nosso trabalho ao revelar como as famílias atuam estrategicamente para o sucesso escolar de seus membros.

Encontramos de Bárbara Zilli Haanwinckel (UFRJ, 2006): “como ‘ser alguém na vida’? caminhos e planos de vida de mães para jovens moradores do Morro Azul na cidade do RJ: uma análise sócio-cultural”, uma proximidade maior com nosso objeto de estudo, no que tange às estratégias familiares desenvolvidas especificamente pelas mães, porém, o distanciamento com este estudo ocorre, uma vez que o referido trabalho se caracterizou por estar enquadrado na Análise do Discurso, e focado na relação da família com a educação de crianças no ensino regular.

Um ponto que merece destaque aqui é o fato de que a maioria das dissertações encontradas sobre o tema da Relação Família-Escola estava voltada para o ensino regular.

## A METODOLOGIA DESTE ESTUDO

De acordo com Bauer et. al. (2003, p.30) a pesquisa de tipo qualitativo nos permite “interpretações das realidades sociais” pois ela é “[...] vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado.” A escolha das mães de família investigadas neste estudo se deu pelo fato de que estas, ao estarem também inseridas na escola, parecem, por meio do exemplo, atribuir ao seu próprio retorno à instituição uma contribuição à permanência e sucesso de seus filhos na escola.

Durante o processo de investigação, várias foram as decisões que tiveram de ser tomadas. Por desenvolver nossas atividades profissionais na mesma escola no qual

detectamos o “problema de pesquisa”, optamos por realizar a investigação nesta unidade escolar. Sem que soubéssemos, esta escolha já nos ajudava a fazer o que Bogdan; Biklen (1994, p.115) chamam de abordagem objetiva: “Nesta, o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo”. Isto é, a nossa proximidade cotidiana com os sujeitos investigados facilitou o elo de confiança estabelecido na relação de pesquisa.

Mas, esta situação de proximidade nos trouxe pontos positivos e negativos. Se, por um lado, conseguimos que o fato de ser conhecido das entrevistadas (como coordenador pedagógico da escola) não interferisse nas entrevistas, por outro tivemos um acúmulo de material a ser transcrito, devido o fato das mães aproveitarem a entrevista para comentar fatos relacionados ao cotidiano escolar. Também observamos que, em algumas entrevistas, as mães optavam por responder determinadas perguntas de forma a mostrar um envolvimento constante com as trajetórias escolares dos filhos, mas que, em conversas informais realizadas no ambiente escolar, nem sempre se confirmava. Foi o caso, por exemplo, da avó que disse que estudava em casa junto com o neto (com quem estava matriculada na EJA), mas que, posteriormente, disse estudar em casa com a ajuda de uma das filhas. Outro caso foi o fato de uma das mães apresentar como estratégia educativa a realização de uma reunião familiar semanal que, segundo seu filho, não acontecia. Estas situações sinalizam o lado positivo da proximidade do entrevistador com os demais membros da família das mães entrevistadas pois isto nos permitiu checar determinadas informações prestadas nas entrevistas.

Investigamos um grupo de cinco mães que estiveram, ou estavam, por ocasião da pesquisa, inseridas em programas de EJA e tinham em comum o fato de também terem filhos nesta modalidade de educação. A seleção apenas de mães, ocorreu pelo fato de não termos encontrado nenhum pai inserido com o(a) filho(a) na EJA.

Delimitado o campo empírico, partimos para as entrevistas realizadas preferencialmente nas casas das famílias, de modo a poder observar se nas residências havia indícios de valorização da chamada cultura escolar. Como reforça Zago (2003a, p. 298):

O local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos. Os efeitos dessa escolha serão certamente distintos se o encontro ocorrer na casa do informante, na escola ou no seu local de trabalho.

Embora nossa intenção inicial fosse entrevistar todas as mães nas suas residências, uma das entrevistas foi realizada na escola pelo fato de uma das entrevistadas por ocasião da coleta de dados estar temporariamente morando na casa de uma parente, em virtude das chuvas e cheias que ocorreram na cidade de Blumenau no final do ano de 2008.

A escolha das residências como local das entrevistas nos permitiu, portanto, verificar aspectos como a presença de materiais de relação direta com a escola, como cadernos, livros, ou até mesmo materiais mais simples e comuns, como canetas e lápis, que pode significar o hábito de escrever, mesmo que bilhetes simples para comunicação em casa. Nos referimos aqui ao que chamou a atenção Montandon (2001 apud NOGUEIRA, 2005), sobre uma certa “invasão” do lar por parte do pesquisador, ainda que esta entrada seja autorizada pelo grupo familiar. É também no ambiente familiar que as mães estariam mais à vontade para conversar sobre suas trajetórias escolares e estratégias educativas. Valorizar essa espontaneidade, pode ser positivo pois como afirmam Bauer et. al. (2003,p.21), “[...] estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros”. Desta maneira realizamos visitas que almejávamos, além da gravação da entrevista, também a possibilidade de observação de parte do ambiente familiar.

Sobre a escolha do ambiente familiar para a realização da entrevista, Zago (2003a, p.299) reforça que: “Outra vantagem dessa escolha é a obtenção de dados sobre as condições sociais e econômicas das famílias”, o que em nossa pesquisa foi reforçada com a utilização de um questionário (conforme apêndice) com dados sócios econômicos que era entregue para as entrevistadas logo no início da conversa para que fosse, posteriormente, respondido e encaminhado para o pesquisador.

Ainda sobre a entrevista conforme sintetiza Zago (2003a, p.297):

Ao adotarmos a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos, e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas. Se o que nos interessa é a representatividade, nesse caso [...] precisamos ‘fazer entrevistas que cubram todo o leque do meio pesquisado’.

Sendo instrumento de grande validade na coleta de dados, a entrevista, isoladamente, pode não dar conta de todas as dimensões de um objeto. Isso torna necessária a utilização de triangulação na coleta de dados na qual: “A entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados” (ZAGO, 2003a, p.298).

Realizada a gravação das entrevistas, coube-nos a transcrição do material coletado. Esta etapa foi importante, pois como alertam Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas longas podem se tornar difíceis de captar de forma completa, e uma forma de preservar as informações, sugerem os autores, é por meio da gravação da entrevista seguida da respectiva transcrição.

Para esta etapa da coleta de dados realizamos entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas mediante autorização das mães participantes. Para Tura (2003, p.199): “É bom, se houver consentimento do interlocutor, que essas entrevistas sejam gravadas para que não se percam aspectos importantes do relato e da forma como os fatos foram enunciados”. Ainda conforme a autora: “Estas entrevistas organizam-se em torno de perguntas e roteiros, que representam o tópico a averiguar” (TURA, 2003, p.199). Uma das razões pela qual optamos por esta técnica de investigação é a possibilidade de estabelecer uma comunicação mais “livre”, que permite ao pesquisador fazer os “acertos de rota” que julgar necessário durante a entrevista (TURA, 2003). Ou seja, a entrevista semi-estruturada permite uma maior maleabilidade frente às respostas e surgimento de novas questões que venham a ser detectadas pelo pesquisador como pertinentes ao tema central da pesquisa (BARROS, 1990).

Para fazer o trabalho analítico de maneira a conseguir extrair dos dados as estratégias educativas realizadas pelas mães entrevistadas, nos pautamos pela organização de passos cronológicos, propostos por Bardin (1979), para a análise das entrevistas: o primeiro passo é a

pré-análise – isto é, a primeira leitura das transcrições. É neste momento que o pesquisador se deixa tomar pelas primeiras impressões. O segundo passo é a da exploração do material, onde as hipóteses formuladas e a teoria guiam o olhar atento do investigador. Neste momento se faz necessário “[...] enquadrar a técnica dentro de um quadro teórico” (BARDIN, 1979, p.103). Como terceiro pólo no tratamento dos resultados, vem a parte da inferência, ou seja, da interpretação dos dados.

Com a intenção de organizar os instrumentos de forma que estes fossem os mais adequados à proposta desta pesquisa, optamos também por utilizar um diário de campo no qual foram anotadas as observações feitas durante as entrevistas e de relatos de fatos ocorridos no cotidiano escolar em conversas informais com filhos e mães. Sobre este recurso cabe destacar que o diário, para o observador:

[...] é um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, [...] vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos (TURA, 2003, p. 189).

Realizadas essas etapas, passamos para a categorização dos resultados com o objetivo de “[...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1979, 119) e assim facilitar o processo analítico. Ao classificarmos os elementos em categorias, reagrupamos as partes comuns encontradas nas falas das mães.

Desta maneira, organizamos nossa dissertação com a seguinte estrutura:

No Capítulo I (introdução) apresentamos o objeto do estudo, os objetivos, a pergunta de partida, o estado da arte e a metodologia deste trabalho. Além disto, contextualizamos de forma breve e genérica o tema do estudo e os motivos iniciais que nos despertaram para esta investigação.

No Capítulo II abordamos a construção social e histórica das instituições família e escola de modo a perceber também como se construiu teórica e socialmente a Relação

Família-Escola. Veremos, na história da família entrelaçada à da escola e à da infância, como estas instituições foram sendo construídas e como a família nuclear burguesa, no advento da modernidade, passa a se preocupar cada vez mais com a educação das crianças, passando, neste contexto, a atribuir um papel social de grande relevância à escola e à educação escolar.

O Capítulo III traz o histórico da EJA. Utilizamos como recorte temporal inicial a realização, em 1949, da Primeira Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA) na Europa. Na sequência, abordamos a legislação que vai contribuindo no processo de configuração da modalidade no Brasil e algumas das campanhas de Educação de Adultos que foram implantadas no país. Também discutimos neste capítulo o processo de juvenilização vivenciado pela EJA e algumas das suas implicações nesta modalidade de ensino. Por fim, discutimos como se constituiu a EJA na cidade de Blumenau, mais especificamente na Rede Municipal de Educação.

O Capítulo IV trata da fundamentação teórica deste estudo. Caminhando rumo à construção do objeto, foi hora de começarmos a definir, recortar, polir, enfim, lapidar, o nosso tema. Isto foi feito recortando o aporte teórico, ou seja, construindo um “mirante teórico”: o lugar de onde olhamos e falamos sobre o objeto. Entendemos que a teoria perpassa todo o trabalho, desde a construção inicial do objeto até o momento de sua conclusão, porém é mais especificamente neste capítulo que visamos mostrar como foi se constituindo, na Sociologia da Educação, a preocupação dos pesquisadores com o fenômeno social da educação escolar e, neste processo, como, recentemente (a partir dos anos 80/90), foi sendo redirecionado o olhar para a relação entre a família e a escola.

No Capítulo V apresentamos os sujeitos de nossa pesquisa: as mães que estavam inseridas na EJA junto aos seus filhos. São apresentadas também as características sócio-econômicas do grupo investigado neste trabalho. É neste capítulo que faremos a discussão dos dados coletados nas entrevistas à luz do quadro teórico exposto ao longo do trabalho. Utilizamos também dados coletados na observação do cotidiano escolar, que se realizou durante todo o tempo da investigação com a utilização do diário de campo, possibilitando o

cruzamento de informações. Neste capítulo é que, como sintetiza Tura (2003, p.201), vamos “Dar sentido aos dados, interpretá-los e buscar coerência teórica [que] são partes desse processo [...]”. Isto posto, verificamos quais são as estratégias educativas encetadas pelas famílias que almejam sucesso escolar para seus membros. Como já assinalado, este investimento familiar é percebido centralmente a partir da atuação das mães, alunas da EJA, que entrevistamos e que são os sujeitos centrais deste estudo.

Por último, na Conclusão, nos dedicamos ao resgate das proposições iniciais feitas neste estudo e às centrais reflexões nele desenvolvidas, assim como à finalização do trabalho, destacando, porém, que este capítulo finaliza apenas uma etapa na nossa formação acadêmica e profissional e não pretende encerrar, obviamente, a discussão referente à temática.

## **2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: A COMPOSIÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DE UM CENÁRIO**

Em nosso trabalho almejamos conhecer quais as estratégias educativas que as famílias de camadas populares adotam para a continuidade da trajetória escolar de seus membros (neste caso, mães e filhos) inseridos na EJA, de modo a também compreender como se constrói a relação entre estas estratégias educativas familiares e a escola. Pretendemos contribuir com as discussões já existentes sobre esta temática, bem como revelar novas nuances desta relação que se mostra cada vez mais presente tanto na escola – dada a presença dos pais nesta instituição – quanto nos atuais estudos acadêmicos sobre a Relação Família-Escola (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2003b; SILVA, 2003; NOGUEIRA, 2005).

As trajetórias escolares dos membros das famílias investigadas neste estudo já foram em algum momento interrompidas ou perturbadas por situações de repetência e/ou exclusão do processo educativo. Estes acontecimentos já são amplamente difundidos na literatura sobre trajetórias escolares e estratégias educativas familiares sob a denominação de “fracasso escolar” (LAHIRE 1997; D’ÁVILA, 1998; NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2003b). Neste sentido, esta literatura aponta para a uma tendência ao fracasso escolar de indivíduos oriundos de grupos familiares de baixa renda com baixos investimentos na escolaridade de seus membros.

Por entendermos que tanto as instituições família e escola como a relação que se estabelece entre elas são construídas historicamente, consideramos importante conhecer um pouco da história dessas instituições. Por meio desta compreensão obteremos elementos que contribuirão para elucidar a relação que se estabelece entre o que hoje são consideradas as duas instâncias centralmente responsáveis pela educação na sociedade. Educação não somente de crianças mas, nos dias de hoje, também de jovens e até mesmo de adultos. Um pouco desta história vai nos auxiliar a compreender por que nos parece tão natural que as famílias hoje se interessem pelos estudos de seus membros e, principalmente, em mantê-los na escola.

Para compreendermos o contexto no qual surgiram e se desenvolveram as instituições família e escola e a aproximação entre elas, partiremos do clássico estudo escrito na década de 1960, por Philippe Ariès, intitulado “História Social da Criança e da Família”. Nela o autor revela como a família nuclear moderna, o reconhecimento da infância e o nascimento da escola estão inextricavelmente ligados em sua gênese. O autor aponta não somente a relação entre a escola e a família, mas também como essas duas instituições que têm suas origens imbricadas, foram se modificando e adequando-se às diversas sociedades e épocas.

Neste sentido, acatamos de Bourdieu (1989) a orientação de que, para realizar a “ruptura epistemológica” com o senso comum um dos caminhos que o pesquisador deve trilhar é o de fazer a história social do problema que se toma para objeto.

## 2.1 ESCOLA, FAMÍLIA E CRIANÇA: ATUAÇÕES IMBRICADAS E O ADVENTO DE INDIVÍDUOS ESCOLARIZADOS E BEM EDUCADOS

É Ariès (1981) quem inicialmente nos chama a atenção para o fato de que a concepção de infância, assim como a de família e escola, que dispomos na atualidade foi sendo construída social e historicamente a partir do advento da modernidade. Isto não implica dizer que não houvesse crianças em contextos históricos anteriores. Para Marchi (2007), significa antes que, a partir da modernidade, ocorre um processo de transformação ‘de valor’ em relação ao reconhecimento da infância. Da mesma forma Sarmiento (2004, p. 10) assinala que em épocas anteriores as crianças eram “[...] consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial”. Essa tese é reforçada por Narodowski (1999, p.172) quando afirma que “[...] as crianças não eram nem queridas nem odiadas nos termos nos quais esses sentimentos se expressam no presente”. Elas faziam parte da família, mas a perda de uma criança do grupo familiar não era motivo para grande comoção, dado como logo era substituída por outra.

Para a compreensão desta história da criança e da família, Ariès (1981) nos remete a

um período de transição ou de grandes alterações da sociedade. A partir da Idade Média a família passou a reconhecer a criança como um membro individualizado do grupo familiar. Destacamos, neste sentido, que a criança enquanto ser, diferente do adulto, foi produto do moderno processo de *individualização* e de *privatização* dos costumes na esfera adulta das classes dominantes a partir do Renascimento europeu, como sintetiza Marchi (2007). Sendo o processo de individualização e o de civilização, de acordo, com Elias (1994b), as duas faces de um mesmo movimento histórico, a idéia foi a de que a infância em sua forma moderna surgiu desse duplo processo caracterizado pela crescente necessidade de separação dos corpos, de privacidade e do conseqüente desenvolvimento dos sentimentos de vergonha, pudor e higiene entre os indivíduos (MARCHI, 2007). Esta autora destaca ainda que a construção social da família e da escola como “mundos institucionais à parte” onde doravante as crianças deveriam estar centradas é a grande modificação que se estabelece neste contexto.

Esse novo indivíduo que é a criança e que começou a ser percebido e reconhecido como tal, deve receber determinados cuidados e atenção e, como conseqüência, desenvolveram-se laços afetivos mais estreitos entre pais, mães e filhos. Essa aproximação, por sua vez, despertou nas famílias a preocupação e cuidados cada vez maiores com as crianças, o que acabou por gerar a necessidade de uma formação que contribuísse para seu desenvolvimento. Os cuidados com essas crianças ficavam a cargo, por exemplo, das *nurses*<sup>5</sup> (ARIÈS, 1981), o que já dá indícios da ligação feminina com os cuidados com a saúde e posteriormente com a educação das crianças. Assim, quando a criança passasse dessa fase em que precisava de cuidados para sobreviver, logo seria inserida no mundo dos adultos.

Essa inserção por sua vez, se dava por meio do que Ariès (1981) chama de “aprendizagem”. Esse sistema não corresponde, porém, apenas ao processo de aprender algo, como o compreendemos na era Moderna. Esse era o nome que recebia o processo de introdução ao mundo adulto pelo qual passavam todas as crianças. Para que se realizasse essa aprendizagem, as crianças eram enviadas para as casas de outras famílias para aprender um

---

<sup>5</sup> Expressão francesa usada para indicar babá, ou cuidadora de crianças.

ofício. Uma das funções mais nobres nesse período era o de servir à mesa (ARIÈS, 1981).<sup>6</sup> A escolha do ofício a ser aprendido estaria ligada à posição social da família de origem.

O período anteriormente destinado à aprendizagem era o que na contemporaneidade é chamado de infância e nele acontecia a “[...] aprendizagem das regras de participação na comunidade local, aprendizagem das coisas da vida”. (GÉLIS, 1990, p. 315). Ou ainda, como argumenta Elias (1994b, p.187): “[...] o condicionamento, a reprodução de hábitos sociais na criança, não ocorria tão exclusivamente atrás de portas fechadas, por assim dizer, mas de forma mais direta, na presença de outras pessoas”. Ou seja, na convivência indiscriminada com outros adultos.

Nesse período a constituição do grupo familiar se dava de forma extensa e podia comportar várias gerações (ARIÈS, 1981; BOTO, 2002). Essa forte relação de interdependência entre os indivíduos ocorria num contexto social no qual: “Cada ser tinha seu próprio corpo, e, no entanto a dependência em relação à linhagem, a solidariedade de sangue eram tais que o indivíduo não podia sentir o corpo como plenamente autônomo [...]” (GÉLIS, 1990, p.312).

O reconhecimento da especificidade da infância e dos cuidados que ela demandava, ocorreu de forma gradual nas sociedades, ocorrendo inicialmente nas classes burguesas e posteriormente nas classes populares. Mas é o “[...] arrancar simbólico do corpo individual ao grande corpo coletivo [...]” nas palavras de Gélis (1990, p.317), que proporcionou tal reconhecimento. Em outras palavras, a criança passou a ser vista como um indivíduo<sup>7</sup>, dono de uma personalidade. Essa alteração no modo de considerar a infância desencadearia uma mudança na qual a família passou a se organizar em torno dos cuidados para com o desenvolvimento das crianças.

---

<sup>6</sup> Podemos entender como o substantivo “garçon” que designa de forma genérica todo adolescente ou jovem, no francês, passou a significar, no português, aquele indivíduo (adulto) que “serve à mesa” dos bares e restaurantes.

<sup>7</sup> Para compreender o que se discute por “processo social de individualização”, ver Elias (1994a). Para entender a

Uma vez que esse indivíduo (a criança) passasse a ter uma personalidade própria destacando-se assim do coletivo, o corpo infantil deixava de ser visto somente como portador de desejos e “instintos primários”, mas igualmente como um alvo indiscutível do controle (educação) das pulsões, para sua posterior inserção no mundo dos adultos (GÉLIS, 1990).

No período em que a sociedade vivenciava o processo de reconhecimento da infância, desenvolve-se nas famílias o hábito de enviar as crianças não mais para a casa de outras famílias, mas a lugares em que a criança fosse acompanhada por um mentor, encarregado por sua formação. Essas alterações pelas quais passou a sociedade com relação à criança e à concepção de infância convergem diretamente como reflete Sarmiento (2004, p.11) para a:

[...] construção histórica da infância [que] foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para crianças.

O período que as crianças passavam isoladas do coletivo e sob a tutela de um mentor é chamada por Ariès (1981) de “quarentena”. Essa forma educativa, mais tarde, passou a ser aceita como a forma ideal para educar as crianças e, assim, prepará-las para o mundo dos adultos. Estava nascendo a escola. Ou, nas palavras de Gélis (1990, p. 328): “[...] num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador”.

Esse contexto começa a se desenvolver no século XV, período no qual o colégio ainda não é local de ensino e sim apenas um espaço onde vivem estudantes pobres (do sexo masculino). Esses por sua vez, eram educados a partir de valores monásticos, que inculcavam no indivíduo os valores reconhecidos e legitimados na época como os necessários para a vida adulta. Esse período se caracteriza pelo início da valorização da disciplina e hierarquização, o que fez com que esses colégios fossem lugares de destaque para o ensino dessas “virtudes”.

---

relação deste processo com a educação da infância, ver Marchi (2007, p. 51-61).

Neste sentido vemos em Ariès (1981, p. 170) que:

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.

Com o passar do tempo ficou cada vez mais difundida a idéia de que seria função da escola exercer controle sobre os novos membros da sociedade. A necessidade de controle por parte da escola sobre os indivíduos, teve como conseqüência uma separação entre os “alunos” ou a “juventude escolar” e o restante da sociedade. Essa, fora das escolas, prosseguia numa convivência que Ariès (1981) denomina de “sociabilidade densa”, isto é, uma convivência indiferenciada entre adultos e crianças, característica cuja predominância se deu por um tempo maior nas camadas populares.

O processo de separação do coletivo, vivenciado pela família, ou seja, o movimento de privatização do universo familiar e sua concomitante redução, teve como conseqüência o aumento da afetividade entre seus membros. Tal contexto fez com que a família passasse a ter uma nova relação com seus integrantes e, passou a ter uma função diferente da que havia tido até então. É quando, como destaca Ariès (1981, p.11):

A família tornou-se um lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida.

Este pensamento é reforçado por Boto (2002) e por D’Incao (1989, p. 10) que vê nesse contexto “[...] um quadro favorável ao isolamento da família, através da valorização da privacidade em oposição ao mundo social exterior”. Situação que reforçava o processo de individualização que se fazia cada vez mais presente na sociedade da época.

Em evidência na escola, no final do século XVII, estão as idéias que são atribuídas a John Locke, fundador do empirismo, com sua teoria “utilitarista” (PINTO, 1997) ou, como ficou conhecida, a teoria da Tabula Rasa. Nessa corrente de pensamento, o autor propunha

uma analogia ao processo de aprendizagem de uma criança como uma “superfície de cera” a ser inscrito o necessário para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Locke sustentava que todo o conhecimento era fundado pela experiência e que pela aprendizagem, todo “[...] ser humano deixava de ser a ‘folha de papel em branco’ que é ao nascer” (PINTO, 1997, p.40). Influenciado por esse pensamento, mas atribuindo ao adulto o papel de “orientador” do processo de educação pelo qual toda criança deveria passar, Jean-Jacques Rousseau, um século depois, propunha uma educação reduzida, que não ensinaria ao aluno, mas sim o ajudaria a resolver seus problemas. Segundo este autor, seria por meio da intervenção do adulto que a criança poderia desenvolver seu potencial. E, como sintetiza Pinto (1997, p. 41), “Em ambos [os pensadores] se detecta, de facto, o reconhecimento do caráter decisivo da atenção e da intervenção dos adultos no processo de formação das crianças”. Reforça-se a idéia de separação das crianças do mundo dos adultos, ou em outras palavras, a necessidade de um tempo maior de preparação para as crianças ingressarem no mundo dos adultos. E, como aponta Elias (1994a, p.104):

À medida que aumenta o hiato entre o comportamento espontâneo das crianças e a atitude exigida dos adultos, torna-se cada vez menos possível colocar a criança, em idade precoce, como se faz nas sociedades mais simples, no degrau inferior da escada funcional cujo topo se pretende que ela alcance.

Em outras palavras, conforme Pinto (1997, p. 44) surge uma situação na qual: “As mudanças de sensibilidade que começam a se verificar a partir do Renascimento tendem a diferir a integração no mundo adulto cada vez para mais tarde”. Uma preocupação cada vez maior com a educação da criança por parte dos pais e a separação entre crianças e adultos cada vez mais bem demarcada, fez com que aumentasse o tempo destinado então, à preparação da criança para a vida adulta. Assim, à escola foi cada vez mais destinada a função de educar... e por um tempo maior. Com isso se esperava que, após o período de escolarização, os indivíduos estivessem aptos a obter êxito na vida social. Neste cenário de crescente valorização social do processo de escolarização da criança a sociedade está concomitantemente vivenciando um esforço civilizador (ELIAS, 1994a; ARIÈS, 1981), o qual “esteve intimamente conectado ao projeto de escolarização” (BUJES, 2005, p.189).

Cada vez mais a família se envolve em uma atmosfera de amor e afetividade para com seus membros “dentro de casa”. A família então passou a ter que se adequar a novas necessidades, dentre as quais a preocupação de formar uma “criança bem-educada” (ARIÈS, 1981).

Passava a ser necessário uma forma de educação que formasse um bom indivíduo e, para tal empreitada, havia necessidade de um modelo de educação que resultasse em indivíduos protegidos da sociedade à sua volta. A escola impõe aos alunos um movimento de afastamento do público, inclusive do grupo familiar devido ao fechamento proposto pela instituição escolar. Este processo é semelhante ao vivido pelas famílias, com relação à rua. Por isso, a importância de encaminhar a criança a um ambiente propício para a aprendizagem, ou nas palavras de Boto (2002, p.24) “[...] um local separado do convívio mais imediato da realidade exterior”.

Em relação direta com esse processo de “enclausuramento” das crianças na família e na escola, ocorria na sociedade mais ampla o que Elias (1994a, p.104) denomina de processo de individualização social, no qual:

[...] as sociedades se tornam mais complexas e centralizadas, quando a especialização aumenta e se diversificam as carreiras oferecidas pela sociedade, a preparação necessária para o desempenho das tarefas adultas se torna mais prolongada e complexa.

Esse pensamento, que começou a “entrar” na escola no século XVII, aponta como reflete Boto (2002, p.41) para o objetivo de “[...] formar na escola: a criança que deixará de sê-lo para tornar-se aluno, o qual, por si, era o rascunho do adulto em formação”. Para tal missão da escola, o caminho adotado, foi o que Varela (1994 apud BUJES, 2005) classificou como “pedagogização da infância”. Da incorporação desse pensamento resultaram algumas características dos processos educativos, sendo:

[...] a subordinação ao mestre considerado detentor do saber, a veiculação dos saberes através de textos, desvinculados dos processos sociais, a instauração progressiva de todo um aparato disciplinar de penalização e de moralização (VARELA apud BUJES, 2005, p. 191).

Lembre-mo-nos que se acreditava à época que a escola, alcançando a criação da criança cortês, faria com que essa, ao tornar-se adulto, resultasse em uma geração constituída de indivíduos cortesões. Essa alteração na sociedade, de acordo com Marchi (2007), baseada nos estudos de Norbert Elias, indica a intensificação do processo de individualização que se constituiria mais tarde como característica marcante da modernidade. O que se percebia gradativamente na sociedade por meio:

[...] do comportamento de início cortês, depois civil e, por último civilizado [que] são indícios de um processo de crescente individualização, **entre os adultos**, que vai afetar também as crianças e os sentimentos a elas relacionados (MARCHI, 2007, p. 36).

Vale destacar que, ainda no século XVIII, os colégios permaneciam em sua maioria destinados a alunos pobres e bolsistas. Essas instituições eram mantidas por doadores e evidenciavam forte ligação com os ideais religiosos. No entanto é nesse mesmo século que a escola começa a ser uma instituição que tinha a missão de educar conforme as classes de origem de seus alunos.

As classes comportavam comumente indivíduos entre 10 e 25 anos de idade já que o critério para o pertencimento à classe escolar era simplesmente o fato de não haver freqüentado a escola. Chegar à idade adulta sem ter passado pela escola já significava, como aponta Ariès (1981, p.187), o limite sem o qual “o indivíduo tinha poucas possibilidades de sucesso.” O processo educacional estava obtendo êxito ao ser incorporado pela sociedade como necessário. Como consequência, de acordo com Bujes (2005, p.189): “A conversão dos seres humanos em sujeitos civilizados foi [...] um dos maiores sucessos do projeto educacional moderno”.

É nesse mesmo período que ocorre o nascimento do que chamamos de família nuclear burguesa, definida por D’Incao (1989, p. 10) como:

[...] aquela que nasceu com a burguesia e que vai em seguida, com o tempo, caracterizar-se por um certo conjunto de valores, que são o amor entre os cônjuges, a maternidade, o cultivo da mãe como um ser especial e do pai como responsável pelo bem-estar e educação dos filhos, a presença do amor pelas crianças e a compreensão

delas como seres em formação e necessitados, nas suas dificuldades de crescimento, de amor e de compreensão dos pais.

Sobre essa nova configuração familiar, Elias (1994b) aponta como paradoxal que o “processo civilizador”, com o conseqüente aumento do controle das pulsões nos indivíduos, tenha se desenvolvido concomitante a uma “redução” da família para sua configuração nuclear, uma vez que essa diminuição implicaria diretamente na diminuição de pessoas a se responsabilizarem pela educação das crianças. Também o papel social da mulher passaria por um processo de “naturalização da vocação de educadora” (FERREIRA, 2000), passando a ser a principal responsável na família pela socialização das crianças e, mais tarde, pela trajetória destas na educação escolar (ARIÈS, 1981; PERROT, 1990; FERREIRA 2000). Por sua vez, a escola estava, em pleno século XVIII, vivenciando um processo de “popularização da educação escolar” (FONSECA, 1989). Tal contexto aproximava a família do ambiente escolar e, como conseqüência, os pais passaram a se preocupar e acompanhar a trajetória escolar de seus filhos.

No século XIX a criança como destaca Perrot (1990, p. 146) “[...] ocupa mais do que nunca o centro da família”. Situação reforçada por Gélis (1990) e Sarmiento (2004), para quem a criança torna-se o centro das atenções e investimentos familiares. Tais investimentos poderiam ser de ordem sentimental, reforçando os laços afetivos entre a família, ou de ordem econômica. Não em menor intensidade os investimentos escolares também ocorriam. Tal situação, ao contrário do que possa parecer, não transformava a criança em um ente especial, detentora somente de privilégios; pelo contrário, tornava-a responsável pela continuidade da família e de toda a sociedade (PERROT, 1990; GÉLIS, 1990). Encarregada então da continuidade do sobrenome da família a criança passava a carregar também a missão de ser a responsável pela continuidade da posição social do grupo familiar, caso fosse de uma família burguesa. Para as famílias populares, era por meio do reconhecimento e investimento nesse “ser social” (PERROT, 1990) que se projetava a possibilidade de ascensão social por meio da educação escolar (SARMENTO, 2004, p.12).

Nesse período, motivados por fatores econômicos, as mulheres começaram a ser

requeridas no mercado de trabalho e essas mães, passaram a necessitar de alguém que as substituísse no cuidado das crianças. Surgiram assim as “educadoras de infância” (FERREIRA 2000). Como local de trabalho dessas educadoras, criou-se o “jardim de infância”, e com isso o aumento do tempo de permanência na escola por parte das crianças que passariam um número maior de anos na escola. Isso justificaria duas situações marcantes com relação à educação das crianças. Primeiro, a preocupação por parte da família em “educar” seus filhos; segundo, a aceitação da “participação” no processo educativo de uma gama de profissionais de diversas áreas, tais como filantropos, médicos e estadistas (PERROT, 1990; BUJES, 2005). Para Bujes (2005) tal movimento é consequência do “recolhimento” imposto às crianças na escola, ocorridos nos últimos quatrocentos anos, e que também corresponde a um “exercício de poder” sobre a infância.

Está montado assim o cenário no qual as famílias, mais especificamente as mães (PERROT, 1990), passarão a se sentir responsáveis pela educação inicial das crianças e para a sua posterior continuidade sob responsabilidade da escola. Neste cenário histórico, a separação da criança do mundo dos adultos fez surgir aquilo que Postman (1999) chama de “segredos do mundo adulto” (assuntos relacionados a sexo, casamento, doenças, finanças, violências etc.). Ou seja, assuntos aos quais as crianças paulatinamente e à medida de seu crescimento passariam a ter acesso. Esses segredos preservariam a criança em sua ingenuidade e inocência e o seu desvelamento representaria a sua entrada no mundo dos adultos.

Poderíamos dizer que uma das principais diferenças entre um adulto e uma criança é que o adulto conhece certas facetas da vida – seus mistérios, suas contradições, sua violência, suas tragédias – cujo conhecimento não é considerado apropriado para as crianças e cuja revelação indiscriminada é considerada vergonhosa (POSTMAN, 1999, p. 29).

De acordo com Marchi (2007, p.38):

A condição geral da sociedade medieval – a oralidade – é central para a argumentação de Postman, de que a prensa tipográfica e a difusão dos hábitos individuais de leitura – com a universalização da alfabetização – foram fundamentais para a separação entre adultos e crianças e a consequente “invenção” social da infância: a imprensa criou uma nova definição de adulto baseada na

competência da leitura e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência deste ato.<sup>8</sup>

A necessidade que passou a existir de se dominar a arte da leitura contribuiu para a difusão das escolas, uma vez que gerou a necessidade de pessoas com conhecimento de leitura para ter “acesso” ao mundo dos adultos. Ou, como afirma Postman (1999, p. 50): “Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação.” Houve então a preocupação por parte das escolas, não apenas de disseminar o domínio da leitura, mas também, o controle sobre qual tipo de leitura seria moralmente correto e que contribuiria para a educação moral dos indivíduos. Começa a fazer sentido que os indivíduos na escola ou na família passassem a adotar determinados tipos de comportamento ou que reproduzissem determinados “códigos sociais” (BOTO, 2002) aceitos e tidos como balizadores entre os pertencentes à classe burguesa e à camada popular. Movimento no qual se caracteriza uma tentativa clara de distinção social em busca de uma posição de prestígio no extrato social. Assim, quanto às praticas escolares, as camadas populares - que nos interessam neste estudo - idealizando um modelo a ser seguido, investem na manutenção de seus filhos na escola.

Na escola difundiu-se, inicialmente, o uso da força física no processo educativo, tendo como exemplo o uso de palmatórias. Realizados perante toda a classe escolar e mediante a aprovação do professor, o uso da força física forjou uma aceitação social do uso de agressões físicas na educação que Perrot (1990) chamou de “costume de bater”. Esse costume se amparava no argumento de que, com os castigos físicos, os corpos seriam mais bem treinados e disciplinados.

Posteriormente passava a ser atribuída às escolas, como alerta Boto (2002), a tentativa de ser atrativa para a juventude, porém, deveria igualmente garantir que seus métodos de educação fossem exitosos no processo de formação dos indivíduos. Como a idéia era

---

<sup>8</sup> Cabe lembrar que nosso estudo busca trazer à luz indivíduos adultos ou adolescentes com defasagem idade/série no ensino fundamental. No entanto buscam por meio da inserção na EJA, romper a barreira do analfabetismo, quer o absoluto ou o funcional.

padronizar os comportamentos, dada a situação de haver um modelo de virtuosidade a ser seguida a criança/aluno então, “[...] seria inscrita no *script* já desenhado pelas práticas e rituais do colégio” (BOTO, 2002, p.32). Buscava-se colocar as crianças na escola e essa passava a ser, como sintetiza Boto (2002, p.23):

[...] a âncora da família, para compartilhar o fardo de sua acrescida responsabilidade perante a educação das crianças e dos jovens. Será de complementaridade, mas também de concorrência a tensa relação que, desde então, se estabelecerá entre escola e família.

Com as mudanças no tratamento dispensado às crianças pelas famílias burguesas ocorreu uma mudança que trouxe consigo duas situações que se contrapunham ao “costume de bater” tanto no âmbito da família quanto no da escola. Passou-se então a buscar o “toque na alma” que educaria também a alma além do corpo, princípio educativo que foi difundido e assimilado gradualmente pelas escolas. Outro fato decisivo foi a intervenção estatal por meio da divulgação de circulares cuja mensagem era a de que “não se deve bater”(PERROT, 1990). Essa intervenção, no entanto, não deve ser confundida ainda com qualquer forma de legislação que beneficiasse legalmente qualquer criança.<sup>9</sup> Em meio às essas alterações na família com relação à educação, passou a ser excluído o uso de força física como método pedagógico. Esse movimento de influência do contexto familiar no qual a educação do corpo passava a ser feito pela “educação da alma”, ou mais especificamente por meio da inculcação de valores morais, refletiu sobre a escola, e é considerado por Perrot (1990, p.159) a “[...] primeira intervenção dos pais de alunos no recinto sagrado da escola”.

No final do século XIX, a infância passou a ser vista como a melhor fase da vida e os autores da educação da época deram início a um período no qual as discussões se concentravam na autonomia da criança e na independência das vontades dos jovens. Essa situação de divergência entre o futuro sonhado pelos pais e a crescente autonomia das crianças passa a ser gerador de “dramas” no interior das famílias. Se essa autonomia, na

---

<sup>9</sup> Gélis (1990, p. 324) indica no ano de 1550, na Europa, as primeiras intervenções estatais em função do reconhecimento da infância, por meio de algumas “disposições legais”, porém sem muito êxito. O autor classifica tais intervenções como os “primeiros balbucios de uma política de proteção a infância”.

escola, era considerada uma forma de reconhecimento da criança enquanto indivíduo, este deveria, no entanto, estar sempre sob vigilância. Para o registro do controle sobre os corpos dos alunos e como forma de garantir que essas informações acompanhariam o indivíduo em toda sua trajetória escolar, criou-se o boletim escolar.

O controle passou a ser não mais somente sobre o corpo do indivíduo, mas igualmente seus desejos e impulsos deveriam estar bem educados de forma a serem auto-coercitivos. Em conseqüência, a escola passou a registrar os efeitos deste comando e foi dado início a um processo de aproximação da escola com as famílias, no qual a criança/aluno assume, nas palavras de Perrenoud (1987 apud FARIA FILHO 2000), o papel de *go-between*, isto é, o papel de mensageiro e mensagem entre família e escola.

Assim se constrói o cenário daquilo que Sarmento (2004, p. 13) denomina de “institucionalização da infância” no século XIX por meio de três fatores: “[...] a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais sobre a infância [...]”. Destacamos que o processo de universalização da escola pública, neste período, vai influenciar diretamente a relação entre a família e a escola.

No Brasil o processo educativo, no sentido de se freqüentar uma escola, passou a ser cada vez mais um hábito apenas ao longo do século XIX. É nesse período que “[...] a instituição escolar vai lenta, mas inexoravelmente, se fortalecendo como o *locus* fundamental e privilegiado de formação das novas gerações [...]”. (FARIA FILHO, 2000, p.44). Essa compreensão se faz importante, uma vez que a família e, posteriormente, a escola, passaram a seguir os modelos europeus. Pretendia-se, de certo modo, adequar no “novo mundo” as regras e comportamentos de convivência dos grupos familiares. Ou como aponta Martins (2000, apud MARCHI 2007, p.114) para quem:

[...] os aspectos da modernidade européia são apropriados em nosso contexto de desenvolvimento desigual e rearticulados com a dinâmica local da produção cultural, das estruturas econômicas e políticas, assim como das relações de classe, gênero e etnia, gerando uma modernidade ‘hibrida’ onde se misturam às relações e estilos de vida modernos às relações ou estilos de vida tradicionais.

Essa aproximação entre o velho mundo e o novo, quanto à Relação Família-Escola, contribuiu para que igualmente se adotasse em terras brasileiras o modelo burguês europeu de família e de escola e que passaram a ser os modelos tidos como “ideais”.

Assim, é importante lembrarmos que ao falarmos de família nos deparamos imediatamente com as dificuldades de sua definição. De acordo com Zago (1994) as pesquisas no Brasil e no estrangeiro mostram a existência de tipos de família que se diferenciam de acordo com sua forma e conteúdo. Isto porque a família é uma instituição que se transforma constantemente e, no entanto, assume uma aparência universal e naturalizada. Nas camadas populares podemos identificar grupos familiares chefiados por mulheres, os quais diferenciam-se do modelo aceito socialmente. Neste sentido Fukui (1980, p. 246 apud ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 1980) argumenta que nas famílias “[...] de classes baixas o desemprego masculino e o subemprego feminino dão na unidade doméstica à mulher e aos filhos, maior poder, em detrimento da autoridade do pai”. É também D’Incao (1989, p.14) que nos aponta:

A diferença entre essa maneira de ter e de educar filhos e a que é concebida pelos valores civilizados é gritante e indica uma estrutura diferente de família, que persiste, muito certamente até hoje nas camadas populares brasileiras.

Esse contexto, por sua vez, acaba por criar situações nas quais geralmente as mães ficam nos lares com seus filhos, enquanto os homens, têm uma permanência apenas temporária, desligando-se do grupo familiar com o passar do tempo. Esta situação acarretaria, segundo Fukui (1980 apud ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 1980), em novos contextos não só familiares como também educacionais.

No sentido do que viemos expondo, Zago (1994) alerta sobre a utilização, muito comum nas pesquisas, do modelo familiar nuclear como a norma a ser seguida. A autora afirma que esse conceito é limitado diante da diversidade social existente em nosso país e que tal limitação induz a considerar como “desorganizadas” as famílias que não atendem ao modelo preconizado. Em relação à educação de jovens e adultos, Pereira (2002, p. 57) em estudo realizado sobre a EJA na cidade de Gaspar,SC, destaca como uma das constatações de seu trabalho que:

Apesar de as pessoas pouco letradas possuírem muitos conhecimentos importantes e úteis, elas se sentem excluídas de muitas possibilidades de trabalho e de convívio na sociedade, o que resulta, não raro, em um sentimento de incapacidade, de baixa-auto-estima, de insegurança, em função de não dominarem os conhecimentos que se adquirem na escola.

Assim, a literatura especializada aponta o fato de que, por não se mostrar receptiva à diversidade das composições familiares e/ou culturais dos alunos, a escola entra em conflito com os indivíduos que não se enquadram naquilo que a mesma espera de um “aluno”. Assim, nas palavras de Lovisolo (1987, p. 55) “[...] as propostas educacionais parecem pautar-se por uma imagem homogênea das camadas populares, congruente com o modelo da ‘antiga sociedade’ [...]”.

Nesse processo contínuo de mudanças no qual vai se (re) construindo a noção de criança bem educada, altera-se também a forma com que a escola precisa se relacionar com seus alunos e quais os caminhos que percorrerá para alcançar esses objetivos. Para aqueles que não obtêm uma trajetória de sucesso no ensino regular, em idade prevista legalmente, aponta-se como mais uma possibilidade a inserção em programas de educação da modalidade EJA, como veremos no capítulo a seguir.

Isto posto está formado o cenário no qual se constituem ao longo da história, a participação das famílias na educação escolar dos filhos para que estes possam lograr êxito em suas trajetórias escolares. Neste ponto gostaríamos de destacar que a aplicação das estratégias familiares para o sucesso escolar dos filhos, também são diferenciadas de acordo com o contexto histórico e social dos indivíduos que as desenvolvem.

No próximo capítulo, apresentamos alguns aspectos de como foi se constituindo a EJA, suas normativas e as implicações no processo de implantação desta modalidade de ensino. Apresentaremos o contexto vivenciado na EJA e suas implicações no processo de socialização de alunos que almejam, por meio de uma segunda tentativa, completar suas trajetórias escolares.

### **3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): HERANÇA AOS “DESERDADOS”**

*“A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.”* Maria Clara Di Pierro

A escola moderna passou por várias transformações desde sua criação que se deu concomitante ao surgimento do sentimento moderno de infância e o reconhecimento social da criança (Ariès 1981). Uma das implicações que esse fato ocasionou foi que a família passou cada vez mais a se preocupar com o processo de formação das crianças para a vida adulta. Isto é, a importância que passou a ser dada à educação escolar das crianças.

Acompanhar a trajetória escolar dos filhos passou a ser uma vontade dos pais já no início da era moderna e, mais tarde, viria a se tornar uma condição necessária para a vida escolar das crianças. Isso de acordo com os estudos que relacionavam a trajetória escolar de sucesso ao modo como as famílias acompanhavam o processo educativo de seus membros. Este acompanhamento dos estudos dos filhos por parte dos pais pode acontecer por meio de várias estratégias. Algumas famílias, desejosas de uma continuidade da trajetória escolar dos filhos, utilizam uma modalidade de Educação que funciona como uma nova tentativa não somente para os filhos, mas, no grupo que investigamos, também para as mães dessas famílias. É na EJA que esses indivíduos investirão em prol de um “*futuro melhor*”.

Após conhecermos de que forma a família e a escola estão historicamente relacionadas, propomos agora, conhecer de que forma esta relação foi se constituindo ao longo da história na modalidade de educação voltada para pessoas jovens e adultas.

A atuação da família em prol da trajetória escolar de sucesso dos filhos é igualmente importante tanto no ensino regular quanto na EJA. As atuações educativas familiares podem resultar em interferências de intensidades diferentes em relação à continuidade da trajetória escolar dos filhos. Vimos que essa é já a compreensão de Paulo Freire, explicitada em uma

apresentação de Freire feita no 2º congresso de EJA no final dos anos 1950, no Rio de Janeiro. No referido evento, o autor apresentou um documento com “sugestões” para o desenvolvimento da EJA propondo, entre outros itens, “articular o trabalho das escolas de adultos com as instituições existentes, para crianças, onde funcionam “clubes de Pais”, de modo a fortalecer por mais este meio, os laços de união entre a família e a escola” (FREIRE, 1958, p [5]).

As discussões iniciais, no que se refere à EJA, no contexto internacional, que dão início a um período de crescentes debates e de iniciativas educativas, acontecem na primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada na Dinamarca em 1949. Cabe lembrar que, na Europa, nesse momento histórico, conforme Almeida (2005, p.581) “[...] assiste-se a uma notável democratização e massificação da escola”. Na esteira do contexto em que a educação européia se encontrava, a EJA passou a ser definida como uma educação que deveria ter como principal objetivo, para os alunos adultos,

[...] desenvolver suas capacidades e aptidões pessoais – sem visar propriamente a aumentar sua competência profissional – e de poder assumir responsabilidades sociais, morais e intelectuais mais extensas no âmbito da comunidade local, nacional e mundial (SUCUPIRA, 1978, p.13).

O que se seguiu foi um contexto de crescente procura por escolas por parte das pessoas jovens e adultas sem escolarização. Esse movimento se apresentou concomitante ao fato que, cada vez mais, as pessoas estavam se concentrando em centros urbanos e passavam a ter a necessidade de ter uma colocação profissional que lhes garantisse a sobrevivência. Assim, passavam a ter que “atender” a novas e crescentes exigências do mercado de trabalho. Motivado pela crescente industrialização, o mercado de trabalho passava a exigir qualificação dos profissionais, para que assim pudessem se integrar ao processo tecnológico agora inerente ao trabalho nas empresas. Outro fator importante, no contexto internacional, foi o fato da então recém terminada segunda guerra mundial. Os setores industriais das várias nações envolvidas estavam com sua produção em alta e necessitavam de cada vez mais funcionários.

Com a nova ordem estabelecida na disputa pela hegemonia mundial, surgiram

incentivados pelo governo americano, vários organismos internacionais que, conforme Bercito (1999) eram responsáveis por defender os interesses políticos e financeiros norte-americanos. Dentre esses destacaram-se: a Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo Monetário internacional (FMI). Tais organizações passavam a atuar junto aos países que, no pós-guerra, estavam divididos em dois blocos: o capitalista e o socialista.

Com essa divisão geo-política, os países que estivessem do lado capitalista, (posição assumida pelo Brasil), estariam “beneficiados” pela possibilidade de aumento da produção industrial seguido da elevação do consumo e avanço tecnológico propiciados pelos Estados Unidos aos países periféricos. Tamanha foi a interferência destes órgãos internacionais nos países da América Latina por meio de suas iniciativas que, no Brasil, em 1947, criou-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Vinculado ao Departamento Nacional de Educação, o SEA passou a ser responsável pela “reorientação” e coordenação do ensino supletivo voltado a pessoas jovens e adultas. Esse serviço, por sua vez, criou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que teve influência significativa para a EJA no Brasil. Isso porque segundo Haddad; Di Pierro, (2000, p.111) a CEAA criou “[...] uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à Educação de Jovens e Adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais”. Nesse contexto, é mister ver de que maneira essas discussões chegaram ao país e como foram incorporadas ao processo de construção da EJA no Brasil.

### 3.1 DA EDA À EJA: JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A preocupação com a formação escolar de pessoas adultas, inicialmente denominada “Educação de Adultos (EDA)” (HADDAD, 1992), teve seu ápice, como veremos adiante, a partir de meados do século XX. Porém, os primeiros movimentos em prol da educação formal de pessoas adultas em nosso país aconteceram ainda no Brasil imperial que, em sua

constituição de 1824, “reservava a todo cidadão a *instrução primária gratuita*. (art, 179, 32)” (BRASIL, 2000a, p.13). É importante lembrar que, nesse contexto, eram considerados cidadãos apenas os homens que fossem livres. É ainda nesse período que já se percebe uma distinção quanto ao formato de educação à qual os diferentes extratos sociais estavam destinados.

A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos – assim se pensava e se praticava – além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência, na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita era tido como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais (BRASIL, 2000a, p.13).

Na Constituição seguinte, em 1891, uma alteração desobrigava a gratuidade do ensino a adultos e, ao mesmo tempo, o direito ao voto ficou vinculado aos indivíduos homens e alfabetizados. Essas mudanças ocorreram sob a falácia de que propiciariam uma “mobilização dos analfabetos” em busca da alfabetização. Nesse contexto, no qual o Estado propôs uma evidente distinção entre alfabetizados e não-alfabetizados, podemos evidenciar que esse “distanciamento” entre os diferentes extratos sociais era reforçado à medida que ficava “[...] sob forma de reserva às elites no prosseguimento de estudos avançados” (BRASIL, 2000a, p.15).

Na segunda década do século XX, os movimentos populares, dentre os quais destacou-se o movimento anarco-sindicalista, com sua concepção de “internacionalismo proletário”, também se preocupou com o combate ao analfabetismo generalizado dos trabalhadores vinculando a educação popular à transformação social. Como salienta Fischer (1992, p.68):

[...] Esse movimento fundou as Escolas Modernas Racionalistas, com uma concepção pedagógica de Educação Integral, onde o trabalho era encarado como o fundamental princípio educativo e, também, os Centros de Estudos Sociais.

Nesse mesmo período o país possuía um quadro de fomento à recente industrialização, passando a ser cada vez mais necessária a mão de obra especializada. Concomitantemente ocorreu “[...] muita migração em direção às cidades: muitas pessoas sendo expulsas do campo e aí também surgiram os movimentos onde a população refletia sobre essa migração”

(FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p.16). Esse movimento de reflexão, aliado ao sentimento nacionalista incentivado pelo Estado por meio de subsídio às escolas, fomentou discussões sobre a EJA em todo o país. Por sua vez, esse clima emergente de discussões entre os estados culminou na “Conferência Interestadual” ocorrida em 1921 e que “[...] acabou por sugerir a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano” (BRASIL, 2000b, p.16)

Na esteira dessas discussões e com a mobilização dos movimentos sociais, no ano de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, a quem caberia formular as políticas educacionais à época. Ocorreu também, a promulgação da constituição de 1934 que designava à família e ao Estado primar pela educação de todos e, amparada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), tornava de forma clara e explícita o direito à educação extensiva aos adultos. Nesse período, conforme Ferreira (2006), a entrada em funcionamento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), assim como a criação dos Centros de Pesquisas Educacionais no interior de sua estrutura, nos anos 1950, pode ser interpretado como eventos que fazem parte de uma longa série de medidas que foram sendo tomadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir de 1930 e representavam por parte desse:

[...] o propósito de afirmar-se perante a sociedade como responsável pela educação, entendida como um problema nacional, ou seja, como um problema relacionado à formação da nacionalidade brasileira e à organização de um Estado moderno no país (FERREIRA, 2006, p.3).

Nesse contexto a educação passou a ser considerada como um instrumento para a transformação da sociedade fomentando o nacionalismo por meio de um sistema educacional com a função de “preparador das elites”, que propunha uma formação voltada para a “cidadania e civismo” (BERCITO, 1999).

Assim é que se chegou à próxima década com a sociedade ainda motivada pelo período pós-guerra e no qual: “[...] não convinha ao país exibir taxas elevadas de populações analfabetas. É nesse período que a educação de jovens e adultos assume a dimensão de campanha” (BRASIL, 2000b, p.17). As idéias de Paulo Freire começam a ser incorporadas e

difundidas pelos sistemas de educação em vários lugares do Brasil. Tal situação se deu principalmente com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização que, com suas diretrizes populares, gerou um aumento da oferta de EJA no país. Essa política educacional de Freire tinha como objetivo a “ampliação das oportunidades de educação para o povo, na perspectiva da superação de sua marginalidade em relação aos bens culturais e econômicos da sociedade” (COSTA, 1991, p.36, apud FISCHER, 1992, p.69).

Durante a década de 1960 ocorreram grandes transformações sociais. Em relação à educação, com a Lei nº 4024/61 passou a ser legalizada a obtenção de títulos ginasiais e colegiais por meio da prestação dos “exames de madureza”. Em 1964 aconteceu o golpe militar que silenciou, por meio da censura e exílio dos líderes, diversos segmentos da sociedade contrários ao regime. Os movimentos sociais e igualmente suas iniciativas educacionais foram desmantelados. Até mesmo a igreja católica que vinha contribuindo com as iniciativas de educação, passou a apenas “evangelizar” adultos. O Programa nacional de alfabetização vigente à época foi interrompido. Paulo Freire, então um dos nomes de destaque no Brasil na educação de pessoas adultas, vigiado e impedido de se posicionar contrário ao regime ditatorial, até que foi exilado. Isso porque esse educador procurava mostrar o papel político e revolucionário do processo educativo, conforme Gadotti (2001, p.52): “Paulo Freire entendia que através da educação seria possível ampliar a participação consistente de massas e levar à sua organização”. Ao longo de sua obra Freire discutiu conceitos que perduram até hoje nas discussões referentes à EJA como consciência crítica, emancipação, autonomia dos sujeitos (que são históricos), sempre voltado à educação de pessoas adultas, pois via na educação um caráter de transformação da sociedade e principalmente a possibilidade do fim da opressão das elites sobre as massas populares.

Com a forte repressão que se instalava no país e a ruptura política que se desencadeou no ano de 1964, tentou-se acabar com as iniciativas de educação de adultos que iam de encontro aos interesses impostos pelos militares. Como sintetiza Haddad; Di Pierro (2000, p. 113): “O Estado exercia sua função de coerção com fins de garantir a ‘normalização’ das relações sociais.” No entanto, a necessidade de uma formação mínima e o conseqüente

preparo de mão de obra para a então crescente ‘indústria nacional’, resultou na criação de programas de abrangência nacional para a educação de adultos.

Embora exilado, Paulo Freire continuou a publicar suas idéias e suas experiências pelos vários países em que viveu. Em análise sobre a relevância do legado de Freire sobre o processo de construção de políticas voltadas à especificidade da EJA, Gadotti (2001, p.53) avalia que:

[...] Paulo Freire conseguiu de um lado, desmistificar os sonhos do pedagogismo dos anos 60, que pretendia, pelo menos na América Latina, que a escola fizesse tudo; de outro lado, conseguiu superar o pessimismo dos anos 70, quando se dizia que a escola era puramente reprodutivista.

Também atuaram no Brasil no início da década de 1960 alguns dos movimentos de considerável abrangência nacional com relação à EJA. São exemplos desse período: o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela união Nacional dos Estudantes; o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB). Esses movimentos políticos (com foco na educação dos setores populares) tinham como diretrizes, conforme Scocuglia, (2002, p. 15):

ampliar a participação popular na área política, constituir um espaço democrático e de cidadania com a inclusão dessas massas, contribuir enfim para a superação de uma cultura política tradicionalmente autoritária.

As camadas populares se manifestaram de tal forma com relação à EJA nas décadas de 60 e 70 que essa modalidade de educação “acabou por se constituir numa das principais ações educativas dos movimentos organizados da sociedade durante o regime militar” (HADDAD, 1992, p. 10). Desse movimento adveio a aproximação da EJA com a Educação Popular. Haddad (2007b) classifica como iniciativas de Educação Popular aquelas que se “inspiram” nas orientações pedagógicas de Paulo Freire, e que se caracterizam por: “[...] sua intencionalidade política por transformar as condições de vida da população e por sua flexibilidade” (HADDAD, 2007a, p.18). Embora sejam nomenclaturas distintas, a EJA e a Educação Popular têm em comum o fato de que:

é o modo de realização destas práticas que as diferencia de outras experiências. Neste sentido, procurou-se politizar o social, reconhecendo no cotidiano o espaço privilegiado e necessário para a análise e o exercício de práticas democráticas (HADDAD, 1992, p.11).

Desse processo de politização vivenciado no âmbito da educação ocorre um distanciamento entre a modalidade de adultos com objetivo de suplência e a EJA voltada ao sujeito e suas especificidades. Haddad (1992) ainda argumenta que o processo de construção histórica da EJA se deu sob um paradoxo: a tentativa de institucionalização ou escolarização dessa modalidade. Esse autor sustenta seu argumento considerando que: “processos de escolarização exigem estabilidade, institucionalidade e continuidade, fatores pouco presentes nas características das organizações populares” (HADDAD, 1992, p.11).

Na década de 1970, o Estado, por meio da lei 5692/71 reforça o caráter de “suplência” da EJA, seu objetivo maior passando a ser o de “suprir” os indivíduos com uma educação que, se acreditava à época, os indivíduos já deveriam “ter adquirido” na idade chamada “regular”, ou seja, entre 07 e 14 anos.

Novamente por meio de programas pontuais, outra iniciativa do Estado, esta com o apoio da Igreja católica recebeu o nome de “A Cruzada da Ação Básica Cristã” (ABC). Programa de abrangência nacional destinado à educação de pessoas adultas, foi posteriormente substituído pelo programa que recebeu o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse programa por sua vez tinha o objetivo de “[...] erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 2000a, p.20). Tinha a proposta de se apresentar como uma forma de educação básica acelerada. Constituíam-se de quatro fases, com duração de 240 horas em cada fase. O material utilizado era constituído pelo denominado “conjunto didático” que era composto por dois livros e um jornal, material esse que servia de auxílio para os estudantes do programa (MOBRAL, 1973).

Como uma das vertentes do MOBRAL, ocorreu a criação do Programa de Educação Integrada na década de 1980, que “mediante uma condensação do primário, abria a possibilidade de continuidade de estudos para recém-alfabetizados com precário domínio da

leitura e da escrita”. (BRASIL, 2000b, p.50). Em substituição ao MOBRAL, programa enfraquecido no final da década de 1980, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), então cria a fundação EDUCAR, que contemplava especificamente a alfabetização. Porém, o índice estatístico sobre educação, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com os quais se chegava ao final da década de 1980 alertava, como aponta Haddad (1992, p.6) para:

[...] quase 50% entre aqueles com mais de 15 anos que não conseguiram completar o antigo ensino primário. Se considerarmos, aprofundando ainda mais estes dados, o ensino de 1º grau completo, ou seja, os oito anos considerados como obrigatório para todos, chegaremos a quase 80% entre aqueles com mais de 15 anos que não conseguiram realizar este ciclo de ensino.

Esse fato indica que se terminava uma década com a necessidade de melhorar os índices da educação regular, uma vez que, em rápida análise dessas informações, se percebia que tal contexto podia significar a criação de um contingente significativo de alunos para a EJA nas próximas décadas.

Quanto à teoria presente no campo da educação nesse período, essa apresentava-se:

[...] sob o impacto das teorias sociológicas do reprodutivismo. A escola era lida unicamente como um espaço de reprodução das relações de classe, um espaço de veiculação ideológica dos interesses dominantes (HADDAD, 1992, p.10).

Na Constituição Federal promulgada em 1988 definiu-se como a EJA seria tratada legalmente e o Estado atuou propondo uma configuração para essa modalidade que garantisse uma “ampliação dos direitos formais à escola pública também para uma população que tem sido marginalizada da possibilidade de realizar sua escolarização na época adequada” (HADAD, 1992, p.4). Ao mesmo tempo Haddad (1992) aponta para uma preocupação com a “década perdida” na qual chama a atenção para o fato de que a queda significativa do número de analfabetos pode camuflar um aumento proporcional no número de analfabetos funcionais. Ou seja, pessoas que “[...] mesmo tendo passado por processos de escolarização, não são capazes de utilizar os conhecimentos no seu cotidiano” (HADAD, 1992, p.7).

A década de 1990 teve como acontecimentos importantes a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com o ECA, passou-se a considerar “[...] a pessoa até 12

anos incompletos como criança e aquela entre 12 e 18 anos como adolescente. Por essa lei, a definição de jovem se dá a partir de 18 anos” (BRASIL, 2000b, p.4). Ainda na mesma década, o Estado edita duas outras medidas significativas para a Educação: em 1994 temos as “Diretrizes para uma política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”. Essa por sua vez estava fundamentada nas Diretrizes do ensino regular, porém adequando-se à EJA. Dois anos mais tarde, é promulgada a Lei Darcy Ribeiro, a LDBEN 9394/96, que passa a classificar a EJA doravante como modalidade da educação básica: “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus*, (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser” (BRASIL, 2000a, p.26).

Cabe ressaltar que, como todos os processos sociais e históricos, a constituição da EJA não se deu de forma unívoca ou livre de conflitos e jamais apartada das condições específicas em que ocorreram. Isto é, os processos sociais de institucionalização da EJA, aqui descritos, de forma rápida e cronologicamente sequencial, não ocorreram de forma homogênea em todo o país, variando de região para região maior ou menor aproximação entre os movimentos populares e essa modalidade de educação.

No Brasil podemos perceber que a EJA, em sua construção histórica, é tratada por parte das políticas públicas a ela destinada: “[...] muito mais como produto da miséria social do que dos ‘desafios’ do desenvolvimento” (HADDAD 1992 apud BAQUERO et. al. 2008, p.1) Esta situação gera o que Baquero et al (2008) classificam como paradoxo, uma vez que “[...] esta modalidade de educação tem como sua responsabilidade atender a setores da população cada vez mais prejudicados pelas políticas econômicas e cada vez mais numerosos” (BAQUERO et. al, 2008, p.1).

Em análise da situação histórica vivenciada pela EJA no Brasil, Fischer (1992) aponta como dois os caminhos percorridos no processo de construção desta modalidade de educação: um dos caminhos foi a aproximação dos movimentos sociais com a EJA e o outro, o caráter de suplência defendido pelo Estado para essa modalidade. Assim temos, segundo o autor:

De um lado, num *caminho instituinte*, emergem um conjunto de ações educativas permeadas por princípios teóricos que aliam a educação ao movimento da organização popular. De outro lado, num *caminho instituído*, estruturam práticas pedagógicas sistematizadoras voltadas para suprir a não-escolarização na idade considerada própria (FISCHER 1992, apud BAQUERO et. al, 2008, p.2).

Esses caminhos percorridos pela EJA nos vários sistemas de educação e a morosidade na incorporação da legislação recém elaborada que apresentava uma estrutura para as políticas públicas desta modalidade convergiram em uma dificuldade na sistematização do conhecimento produzido na EJA. Essa situação traz como conseqüência, nas palavras de Haddad (1992, p. 9): “[...] uma diversidade de nomenclaturas e estruturas organizacionais, de amplitude reduzida, com dispersão de esforços e baixa capacidade de sistematização e acúmulo de conhecimento”.

No que se refere à proximidade entre Estado, sociedade civil e a EJA, autores como Haddad (1992) e Machado (1998), defendem a tese de “afastamento” das questões educacionais por parte das esferas públicas. Esse movimento por sua vez, converge para uma necessidade de definição e implementação de políticas públicas eficazes para que aconteça a garantia do direito à EJA. Na chamada “confusa década de 90” (MACHADO, 1998), algumas iniciativas com relação à educação por parte do Estado são analisadas como características desse período:

O tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para educação brasileira: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não-Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso de parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos da EJA ao atendimento exclusivo das exigências de mercado (MACHADO, 1998, p.2).

É também nesse período que os estudos sobre EJA procuram mostrar outra face do processo de constituição dos serviços públicos de educação: a face dos demandantes, isto é, dos sujeitos da EJA. Ou seja, seguindo as novas tendências das pesquisas na área da Sociologia da Educação, os estudiosos começam a voltar o foco de suas investigações para os

atores sociais em sua relação com a escola.<sup>10</sup>

Em meio ao que Haddad (1992, p.3) chama de “crise” nos modelos interpretativos no campo das ciências sociais, outra iniciativa do governo ocorrida nesse período foi a implantação do Programa denominado “Programa Alfabetização Solidária” (PAS). Na contramão do que era discutido no Seminário Nacional de Jovens e Adultos, ocorrido concomitante ao lançamento do referido programa, o PAS focava exclusivamente o combate ao analfabetismo na faixa etária prioritariamente entre 15 e 19 anos. Quanto à qualidade e valorização dos profissionais proposto para a modalidade pelo Seminário por meio de formações e valorização salarial, o PAS teria como alfabetizadores, indivíduos que estivessem cursando a partir da 8ª série e remunerados em forma de bolsa. Para participar de tal programa como alfabetizador, era necessária uma formação mínima de “um mês de curso” (MACHADO, 1998).

Ao final do século, então, o Estado edita mais um parecer regulamentando a EJA. Nesse Parecer CEB 11/2000 encontra-se a definição dos alunos frequentadores dessa modalidade como:

[...] sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (BRASIL, 2000b, p.9).

Com relação às características dos alunos que buscam a EJA, a Resolução CNE/CEB nº 1 também do ano 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, determina que sejam considerados os perfis dos jovens e adultos observando-se as faixas etárias. Deste modo a EJA: “[...] se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...]” (BRASIL, 2000a, p.[1]).

Dessa maneira, atenta-se às especificidades do ser jovem e adulto, reconhecendo-os

---

<sup>10</sup> Esta nova tendência da Sociologia da Educação será abordada no capítulo 4.

como “atores sociais”, contexto propício para práticas que atendam aos três princípios propostos para a EJA nas discussões internacionais que nortearam a elaboração da Resolução nº 1 do ano de 2000 que são:

I- quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica” (BRASIL, 2000a, p.[2]).

Com esses eixos norteadores instituindo a EJA e refletindo na prática pedagógica no cotidiano escolar, tenta-se desresponsabilizar os jovens pelo seu insucesso escolar, como sintetiza Corrêa et al. (2004, p.4):

Ao justificar seu insucesso escolar os sujeitos jovens e adultos tendem a atribuir a si mesmos a responsabilidade, caracterizando-a como falta de esforço ou dificuldades pessoais. Essas justificativas protegem o contexto sócio-cultural de uma crítica sistemática e, conseqüentemente, isentam a escola de uma análise pormenorizada.

No início do século XXI, mais precisamente em 2003, o IBGE informava os dados do período com relação à educação. Esses dados mostravam um cenário em que “[...] eram 61 milhões de pessoas com mais de 15 anos e que não tinham conseguido completar o ensino fundamental no Brasil, que é de direito de todos, independentemente da idade do cidadão e da cidadã” (HADDAD, 2007a, p.8).

Haddad (2007a) em suas pesquisas de estado da arte relacionadas à EJA situa essa modalidade como um “campo de disputa” embora, o acesso à EJA de qualidade fosse já um direito garantido por lei e, portanto, devesse consistir num consenso social. Assim, este autor, argumenta sobre duas formas de organização da EJA:

[...] por um lado uma forte necessidade de formalização de processos dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro lado, forte tensão para flexibilização, no tempo e no espaço, na forma de organização do currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora de escola (HADDAD, 2007a, p.19).

Sobre esta disputa, o mesmo autor ressalta ainda que, adotar uma característica mais escolar, tem permitido a EJA “[...] alavancar um reconhecimento por parte do poder público da sua responsabilidade pela oferta de tal serviço” (HADDAD, 2007a, p.19).

Esta responsabilidade vai gerar a necessidade de se dar atenção à formação dos profissionais que trabalham com EJA. Ocorre, neste sentido, a tentativa de erradicar a idéia no qual basta o espírito de “voluntarismo” para atuar como educador da EJA. Com a institucionalização da EJA, passou-se a difundir a idéia da necessidade de uma formação específica para os profissionais que atuam nessa modalidade de educação. Couto et. al. (2008) ressalta que é preciso desconstruir a idéia de que para trabalhar com EJA basta ter “boa vontade”, relegando ao segundo plano a necessidade de formação específica para esta modalidade de ensino. Esta idéia historicamente difundida resulta no fato de que temos no Brasil:

[...] 190 mil professores atuando na área de EJA, dos quais 40 % não têm ensino superior – aos que se somam milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular (COUTO et. al. 2008, p.3).

Um dos impactos que seriam minimizados com uma adequada formação dos educadores voltada a preparar os professores para atender as especificidades da EJA, seria proporcionar a convergência de alunos passivos e ouvintes em alunos participantes e conscientes de sua condição, o que leva principalmente a escola a romper com a uma “visão fatalista do aluno, que muitas vezes está atrelada ao caráter assistencialista desta modalidade” (COUTO et. al. , 2008, p.10).

Outro destaque da pesquisa de Couto et. al. (2008) foi o fato de que muitos profissionais não se mantinham no exercício de uma prática pedagógica reflexiva, pois não se sentiam parte integrante do processo de construção e constituição das políticas de EJA. Dessa maneira, percebiam a situação como se aos professores fosse destinado apenas o papel de executores dessas políticas. Em análise do contexto exposto, podemos considerar, assim como Couto et. al. (2008), que o tratamento dispensado às políticas públicas de EJA, trata essa modalidade de ensino como “residual” parecendo desconsiderar os altos índices de

analfabetos ao longo da história em nosso país.

Muito se tem dito então, sobre a formação de professores, e concordamos com a necessidade de uma formação específica para os professores que almejam atuar na EJA, assim como Haddad (1992), Machado (1998) e Couto et. al. (2008); compartilhando igualmente deste pensamento, Soares (1999, apud EUGÊNIO, 2005, p.2) aponta para a:

[...] necessidade de se estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA.

Quanto a esta questão, cabe ressaltar que a comissão organizadora da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada no ano de 2010, em seu documento-referência, propõe o reconhecimento e aplicação de uma formação permanente e específica para os profissionais desta modalidade de educação (BRASIL, 2010). Este posicionamento vem ao encontro do já proposto pelo parecer 422/2005 referente à EJA do município de Blumenau no qual afirma que “[...] o profissional devidamente habilitado é uma questão de garantia de qualidade de ensino” (BLUMENAU, 2005, p.[2]).

Neste viés de reconhecimento das especificidades da EJA, outra situação que tem sido identificada de forma freqüente quanto às características dos alunos da EJA, é sua chamada “juvenilização”, conforme abordamos na sequência.

### 3.2 O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EJA

Em seu processo de construção sócio-histórica, a EJA que já foi denominada “educação de adultos”, como lembra Baquero et. al (2008), atualmente recebe a denominação de “Educação de Jovens e Adultos”. Esta modalidade que passou por muitas transformações ao longo da história, foi apresentada acima no breve histórico da regulamentação da EJA. Estas transformações tinham como objetivo alcançar diversos públicos por meio de

programas voltados à educação escolar. Ora destinados à alfabetização do homem urbano ora ao homem do campo, sua característica comum era a de serem sempre destinados a pessoas adultas.

Já no início dos anos de 1990, Haddad (1992) chamava a atenção para a necessidade de um “redimensionamento” da EJA, isto é, para que essa modalidade de ensino se adequasse à “realidade brasileira”. Haddad (2000) chama a atenção para o processo que chamou de “rejuvenescimento” dos alunos, ou seja, a redução da idade com a qual os jovens passavam a procurar programas de EJA. Esse fato foi atribuído pelo autor à queda na qualidade do ensino regular e a “inadequação” da escola para com a necessidade dos jovens. O autor apontava para o fato de que a ausência desse redimensionamento resultaria em uma convergência da população analfabeta para um analfabetismo funcional. Este significativo crescimento de jovens que procuram a EJA vem chamando a atenção de pesquisadores que se ocupam com as suas especificidades. Essa mudança gera o processo chamado por Brunel (2001, apud BAQUERO et. al, 2008, p.3) de “[...] *juvenilização* da educação de adultos”.

Quanto às características comuns aos jovens inseridos na EJA, pode-se dizer que este grupo possui em geral um histórico de “fracasso escolar” vivenciado por meio de situações de repetência e/ou exclusão do processo educativo. Estes jovens estão sob o estigma da exclusão social mais ampla e usurpados dos seus direitos à educação, em sua maioria estão desescolarizados com conseqüente defasagem idade-série, em situação de desemprego ou sub-empregados. Possuem, portanto, trajetórias de vida truncadas, embora específicas (DURAND, 2000). Por isto tentam dar continuidade à sua trajetória escolar, no sentido de corrigí-la ou encaminhá-la com sucesso. Correa et al. (2004), por sua vez, define os jovens que procuram a EJA como um grupo no qual uma das principais características, é que “[...] salientam uma aguda exclusão sócio-cultural, ao considerar o perfil de escolarização dos adolescentes e jovens brasileiros” (CORREA et. al.. 2004, p.1).

Os estudos realizados sobre a EJA no Brasil apontam para os elementos que contribuíram diretamente para o conceito de juventude na sociedade brasileira ao longo das

ultimas décadas do século XX. Segundo Correa et.al. (2004 p.2) dois fatores predominaram nos estudos sobre a juventude: “[...] o problema da exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de fazê-los transitar e integrar o mundo adulto.” Isto é, uma vertente de estudos recai sobre a escolarização dos jovens e os problemas decorrentes da exclusão social, como a violência e o desemprego que afetam de forma mais intensa os jovens. A mesma autora destaca ainda outra vertente de análise da condição juvenil que é o “modelo simbólico” da juventude da década de 60. Ou seja, uma juventude que ficou marcada de forma negativa pelo fato de ser atuante e crítica em relação ao cenário político do país na sua época (DURAND, 2010).

Este processo vivenciado na EJA gera a necessidade de compreensão, por parte da escola, de que a juventude não é uma categoria homogênea e, assim como tal, é constituída de uma diversidade de indivíduos com características próprias que se relacionam no espaço escolar de maneiras distintas “[...] uma vez que as expressões juvenis são respostas que se dirigem ao contexto social” (KEIL, 2004, p.21 apud BAQUERO et. al, 2008, p.3). A partir deste contexto, olhar a juventude que está inserida na EJA e atentar para sua especificidade, contribui para que a escola minimize os impactos da intolerância à diversidade cultural no que se refere à cultura popular, percebendo os jovens e adultos como sujeitos, como atores sociais, possuidores de vontades, anseios e sonhos, enfim, como indivíduos que exercem sua cidadania. Ou seja, a “juvenilização” que vem ocorrendo na EJA produz a necessidade de uma escola que perceba, como sintetiza Durand (2000, p.62), “a presença dos jovens”:

[esta presença] exige das instituições de escolarização, o fazer parte dos projetos de vida dos Jovens, e ainda, entender que estes estão exercendo seus direitos a EB [educação Básica] de qualidade, e não somente participando de um mero jogo funcional de Correção de Fluxo.

Inseridos em uma sociedade que os antecede e que por isso já se apresenta “organizada”, os jovens são forçados com seus modelos “inovadores” a um rompimento com a ordem estabelecida para que possam criar seus espaços. Este pensamento gera uma dualidade na visão sobre a juventude, que ora é vista como um momento de “crise” para o indivíduo, ora como momento “vitalizador”. Conforme Durand (2000, p.62):

Uma noção corrente sobre juventude, muito disseminada no senso comum, identifica-a como um momento de transição da infância para vida adulta, marcado pela crise e conflito; às vezes como um grupo geracional que tem como papel ser impulso vitalizador de sociedade e, outras vezes, como modelo cultural, porque são os jovens que introduzem em primeira mão as transformações sociais, exigindo da sociedade a efetivação dos seus direitos.

Essa dualidade pode ser um dos fatores que contribuem para uma relação conflituosa entre professores e alunos e entre alunos adultos e os adolescentes. Em outras palavras, a cultura dos jovens ao não ser compreendida pelos adultos (alunos e professores) pode ser um dos fatores dos conflitos intergeracionais, o que reforça a idéia da necessidade de formação para os profissionais que atuam na modalidade.

Outra implicação advinda deste novo contexto que se percebe na EJA é que, uma vez ocorrendo, este processo de juvenilização passa a refletir diretamente na família que estará envolvida de alguma forma na trajetória escolar destes jovens. É neste contexto que as estratégias educativas familiares convergem para a busca de longevidade e de sucesso escolar e posterior sucesso social para mães e filhos na EJA. Nossa hipótese é de que as mães matriculadas junto aos seus filhos na EJA mobilizam estratégias visando este objetivo.

### 3.3 A EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE BLUMENAU

Os primeiros registros de atendimento a alunos adultos na cidade de Blumenau são datados de 1972 e se referem à Escola para Ensino de Adultos do “Sindicato da Fiação e Tecelagem da cidade de Blumenau”. Com atendimento no período noturno, essa escola possuía duas turmas e a escola era mantida pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina em parceria com o referido sindicato. Na década de 1980, acompanhando as diretrizes nacionais, a prefeitura da cidade assinou convênio para que o programa de educação de adultos fosse inserido no programa vigente nesse período, ou seja, o programa federal EDUCAR, que estava entrando em vigor.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a EJA que já estava no circuito das discussões dos movimentos sociais pós “redemocratização”, passou a estar presente também na política voltada à educação para a rede municipal de Blumenau. Inicialmente seguindo os moldes do ensino proposto para o ensino regular, em 1989 foi criada a “Escola Municipal de Ensino Supletivo”, com o objetivo de “suprir a escolarização regular para jovens e adultos que não tenham concluído na idade própria, proporcionando continuidade de estudos, aperfeiçoamento e atualização” (BLUMENAU, 1989 s.n.) Essa escola recebia alunos adultos para as séries iniciais (primeira a quarta séries). No ano seguinte, estendeu-se a oferta para as séries finais (quinta a oitava séries) mas, foi mantido como local de atendimento apenas uma unidade escolar (BLUMENAU, 2004a, p.5). Até o final da década de 1990, havia na rede pública municipal de Blumenau, o ensino no período noturno, que apenas:

restringiu-se a atender ao preceito constitucional, conforme expressa a finalidade da educação de Jovens e adultos – EJA proposta naquele período: suprir a escolaridade regular de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluí-la na idade própria, proporcionando continuidade dos estudos, aperfeiçoamento e atualização” (BLUMENAU 2004a, p.4).

Este cenário veio a alterar-se com a entrada em vigor da LDBEN 9394/96, a partir do ano de 1997. Ano em que ocorreu a criação do “Movimento de Alfabetização e Cidadania” (MAC), inicialmente pensado para atender somente as mulheres da terceira idade. No entanto, percebeu-se que havia necessidade de estender a oferta a toda a população. Essa constatação do poder público, aliada a uma crescente demanda da EJA, reflete o que foi constatado por Haddad (2007a), para quem eram os municípios o cenário apropriado para a implementação de práticas que atendessem as necessidades de cada local, permitindo assim a constituição da EJA diretamente ligada à cultura de cada lugar.

No ano 2000, a secretaria municipal de educação de Blumenau (SEMED) implanta uma política de EJA voltada para a especificidade do aluno (denominado “sujeito” ou “educando”) dessa modalidade de educação. E, neste mesmo ano, ocorre também a alteração do sistema seriado regular de ensino, que passou para o sistema semestral em modalidade

supletivo, cuja avaliação do aluno passava a ser descritiva e processual. As aulas passaram a ser ministradas em quatro noites na semana.

A política de educação para a rede municipal estava vivenciando o programa de Educação “Escola sem Fronteiras”, cuja proposta para EJA era construir uma estrutura de educação fundamentada em uma “[...] concepção dialógica que considera a dialética e a teoria crítica como agentes que privilegiam os sujeitos e as mudanças no lugar dos objetos e da manutenção” (BLUMENAU, 2004c, p.5). Com esse contexto, propunha-se especificamente para a EJA, uma formação: [...] humana, como um processo global, onde é fundamental a valorização da vivência cultural e dos saberes dos alunos tratando-os como pessoas adultas conscientes dos seus limites e possibilidades (BLUMENAU, 2004c, p.26).

A política voltada para EJA deixava de ser de suplência e passava a se definir como um processo de ampliação de conhecimento, dado o fato de que os alunos adultos eram vistos como indivíduos que possuíam uma bagagem cultural significativa que deveria ser o ponto de partida das ações pedagógicas na EJA. Esse pensamento foi norteador de todo o processo de elaboração e execução das políticas públicas de educação do governo municipal que estava no poder no início dos anos 2000.

Com essa estrutura, passava a ser possível cursar o ensino fundamental - séries iniciais e igualmente as séries finais, em apenas dois anos. Porém, o que se deu nesse período foi que: “[...] mesmo pretendendo-se que a centralidade do processo fosse no sujeito, na prática não se materializou, pois a concepção de educação presente na prática pedagógica, estava centrada na escolarização dos sujeitos” (BLUMENAU, 2004b, p.5).

No início dos anos 2000 foi estabelecida a Resolução 02/00 que dava as diretrizes para a EJA no sistema municipal de educação, deixando assim essa modalidade de ensino nos moldes pretendidos pela LDBEN do ano de 96 que em seu artigo 2º evidencia o caráter de suplência. É nessa mesma Resolução que, em seu artigo 32, aparece a proposta de interação entre a família e a escola e a aproximação do mundo do trabalho na construção do currículo

para EJA. E é na escola que o conhecimento produzido é sistematizado. Assim, segundo Saviani (2003 apud CALDEIRA et. al. 2007, p.9):

[...] a escola tem como função a socialização do saber sistematizado, do saber clássico. Ao conceber o saber sistematizado como cultura erudita, cultura letrada, a primeira experiência para o acesso a esse saber é o aprendizado da leitura e da escrita, além do aprendizado de outras linguagens como a numérica, a da natureza e a da sociedade. Consequentemente, é a partir desse saber que a escola deveria organizar seu currículo e formas de trabalho pedagógico que atendam esse propósito.

No movimento de aproximação da EJA com as camadas populares, a proposta da rede municipal de Blumenau para o ensino noturno, voltado a jovens e adultos, passou a defender a participação dos alunos no processo educativo, desde o planejamento até a seleção do currículo a ser trabalhado. Essa situação gerou certos conflitos entre os professores que atuavam na EJA, pois rompia com a idéia que tinha uma parcela significativa do professorado envolvido neste processo. Desse modo, o conceito de currículo adotado para esta modalidade, defendia a tese na qual:

O currículo é artefato social e cultural, ele está vinculado a relações de poder, transmite visões sociais particulares e intencionais, influenciando a construção de identidades individuais e sociais específicas. O currículo não é atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, 1995 apud SCHUCK et al., 2004, p.32).

Daí a relevância da participação dos alunos ao se envolverem não somente por meio de “[...] processos participativos para consultas sobre o modelo de currículo a ser adotado, mas também na forma como os conteúdos são incorporados no cotidiano da sala de aula, resgatando práticas participativas” (HADDAD, 2007a, p.15).

Propondo mudanças que propiciassem a construção de uma EJA voltada aos indivíduos, outra experiência começou a ser vivenciada a partir do ano de 2003 pelos educadores da rede municipal de ensino. Chamada de “unidocência” ou “educador da totalidade do conhecimento” (SCHUCK et al., 2004, p.33), essa reconfiguração na EJA municipal propunha que os educadores trabalhassem em duplas, resultando assim em duplas formadas aleatoriamente entre profissionais das mais variadas áreas de conhecimento,

incluindo áreas fora das licenciaturas, como por exemplo, profissionais habilitados para o Serviço Social. Nesse formato, os educadores ensinavam suas áreas de formação, contemplando as demais áreas em conjunto.

Nesse contexto no qual as políticas públicas municipais voltadas a essa modalidade de educação alteraram-se, o que se percebeu foi a quebra do paradigma de escolarização que até então acompanhava a EJA na cidade. Essa mesma alteração que se mostrou em Blumenau, foi posteriormente constatada em estudo sobre iniciativas diferenciadas de EJA em seis regiões metropolitanas. Foi por meio do currículo que se evidenciou tal situação, pois como sintetiza Haddad (2007a, p. 16):

Alguns currículos foram reorganizados para além das disciplinas tradicionais, valorizando outros espaços educativos como o do mundo do trabalho, do lazer, da organização comunitária, cultura, dentre tantos outros. [...] tais atividades acabam por ser consideradas na carga horária dos currículos como atividades não presenciais, que combinadas com as atividades presenciais compõe de forma integral uma carga horária total voltada aos interesses dos educandos.

Uma das dificuldades apontadas por Schuck et al. (2004, p.33) na incorporação da prática proposta para a EJA, ocorreu devido a dificuldade de grande parte do professorado em romper com os moldes da educação tradicional, uma vez que

[...] licenciados em disciplinas, em recortes do conhecimento, têm dificuldade de identificar seu papel profissional quando a organização da educação se propõe não disciplinar e não seriada, pois associam sua auto-imagem a uma visão fechada de educação. Resistem e quando passam a fazer parte de um modelo alternativo querem continuar dando aula de sua matéria. Reagem a pensar sua prática dentro de um coletivo que pense no pleno desenvolvimento dos sujeitos. Sentem-se ameaçados em sua identidade pessoal e profissional (ARROYO, 1999 apud SCHUCK et al., 2004, p.33).

A política de EJA para a rede municipal de ensino nesse período, fundamentava-se em três “eixos organizadores” que eram “o acesso, a permanência e o sucesso” (Blumenau, 2004a, p.3). Com esses eixos norteando as ações pedagógicas, os alunos eram então distribuídos da seguinte maneira: os educandos que estivessem no movimento I, estariam realizando o equivalente ao supletivo de quinta e sexta séries, e os educandos do movimento

II na sétima e oitava séries respectivamente. Ambos com duração de um ano.<sup>11</sup>

Com a chamada aos jovens e adultos que não haviam terminado o ensino fundamental, a SEMED em parceria com diversas instituições municipais, passou a receber os sujeitos educandos. “Nesse contexto cultural, não mais de analfabetos, mas também de pessoas que interromperam o processo escolar, está a população identificada como destinatária dos programas de EJA” (EUGÊNIO, 2005, p.2). Nesse contexto, uma significativa parcela de indivíduos que constitui o grupo de alunos inseridos na EJA, “[...] têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes” (BRASIL, 2000b, p.61).

Este embate entre a cultura escolar e a cultura popular acaba por ser um entrave para o desenvolvimento de práticas que venham ao encontro dos anseios do extrato social popular com suas especificidades. E nesta relação é que a EJA passa a assumir, conforme denuncia Baquero et. al. (2008, p.1), “[...] uma dimensão própria devido a sua relação com a pobreza, convertendo-a em um projeto de atendimento aos ‘deserdados sociais’”.

Ocorrida a troca de governo na prefeitura municipal, ocorreram também alterações na política de EJA para a rede municipal de Blumenau. Por determinação da SEMED, o ensino voltou a ter caráter supletivo e compensatório. Sem formação continuada e sem contratação de profissionais específicos para a modalidade ocorreu um retorno aos modelos tradicionais de ensino. Tal contexto ocasionou uma redução de noventa e oito turmas existentes na rede municipal no ano de 2004 (BLUMENAU, 2004a, p.48) para oito turmas no primeiro semestre de 2010 e duas turmas no segundo semestre do mesmo ano. Por não haver edital para abertura

---

<sup>11</sup> “O curso então passa a ter 1600 horas de duração sendo 800 horas no primeiro ano, ou seja, o movimento I, seguida das 800 horas finais no segundo ano, ou movimento II. Sendo que cada grupo efetua quatro encontros semanais distribuídos no seguinte formato: Carga horária diária de 04 horas, sendo 4 dias de aula por semana. E como atividade complementar havia atividades extra-classe. Desta maneira a carga horária totalizava 576 horas em sala, 32 horas de laboratório cultural, e 32 horas de intervenção comunitária. 160 horas de tarefa a distância, que correspondia ao quinto dia da semana no qual não havia aula presencial. Espaço este reservado para planejamento semanal dos professores” (BLUMENAU, 2003, apud PONCIO, 2005, p.18).

de novas turmas, assiste-se na cidade a redução do número de alunos inseridos na EJA. Devido ao cotidiano profissional e o contato com a demanda diária na escola por novas vagas, temos indícios claros da necessidade de continuidade da modalidade bem como da necessidade de políticas e programas que venham ao encontro das necessidades educacionais desta parcela da população que necessita da EJA, evitando desta maneira novas situações de exclusão.

Neste contexto é que irão se desenvolver relações entre mães e filhos, no ambiente escolar, entre mães e escola, entre família e escola. Estas são desenvolvidas com intensidade, maneiras e objetivos diferenciados. No próximo capítulo veremos como esta temática específica surge no campo da Sociologia da Educação através da teoria da Relação Família-Escola.

#### 4 ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DESTE OBJETO

Neste estudo sobre a relação da família com a escola, partimos da tese de Ariès (1981) para quem essas instituições assumiram sua forma moderna a partir do momento que o grupo familiar transforma a criança em alvo de afetividade e cuidados específicos. A partir da modernidade incidem sobre a infância processos cada vez maiores de investimentos de várias ordens: afetivos, financeiros, escolares. Nestes, a criança passa a ser depositária dos anseios sociais da família. Para as camadas populares, trata-se da possibilidade de ascensão social através da escolarização (SARMENTO, 2004) e, para as camadas privilegiadas, a possibilidade de manutenção do *status quo* por meio de uma escolarização diferenciada da oferecida para a camada popular (Ariès, 1981). Entendemos aqui camadas populares como:

[...] aquelas formadas por todos os setores de uma sociedade complexa que não detêm o capital cultural e lingüístico tido como legítimo – aquele detido pela classe média – o que faz com que sua inserção no mercado de trabalho seja precária e sua renda baixa (NICOLACI-DA-COSTA, 1987 apud DAUSTER, 1992, p.32).

O aporte teórico deste estudo está situado de forma mais ampla no âmbito da Sociologia da Educação e, de modo mais específico, no movimento teórico que ficou conhecido como “Sociologia da Relação Família-Escola”. Para compreendermos como esta temática específica surge no campo da Sociologia da Educação é preciso delinear brevemente a evolução teórica desta disciplina.

É de conhecimento geral que a sociologia da Educação nasce quase ao mesmo tempo em que a Sociologia como disciplina científica e pela mão (ou mente) de um mesmo pensador: Emile Durkheim (1858-1917). Durkheim (1978) é considerado o precursor da teoria social funcionalista que, em grandes linhas, pode ser definida como a teoria que visa estabelecer a função do fato social. Essa função é sempre determinada em sua relação com algum objetivo da sociedade. Nesse sentido, a função de qualquer que seja a instituição social é, para Durkheim, a de promover e manter a integração e a ordem social.

O debate teórico, no plano mais geral da Sociologia da Educação, no entanto, tem sido inscrito na oposição entre as teorias funcionalistas (também chamadas de “teorias do consenso”) e as “teorias do conflito”. Enquanto aquelas centram na problemática da integração social e na reprodução do equilíbrio e do consenso, estas enfatizam os conflitos de classe e a reprodução das relações de dominação e da ideologia na sociedade (GOMES, 1994; PETITAT, 1994).

A educação na perspectiva da chamada teoria do consenso (funcionalismo) é definida como uma instância de socialização de indivíduos nos valores, normas e saberes que asseguram a integração social, assim ela é apresentada como instância de seleção social que deve satisfazer, dentro da ordem e da harmonia, uma divisão do trabalho cada vez mais complexa (DANDURAND; OLIVIER, 1991). A partir dos anos 60 e 70 o paradigma do conflito (que tem por base as teorias marxistas) passou a disputar o campo teórico da Sociologia da Educação com o funcionalismo. Neste paradigma que enfatiza os processos dissociativos da sociedade (luta de classes) não pode haver educação livre ou universal enquanto existirem classes sociais. Assim, a escola é, nesta perspectiva, um instrumento da classe dominante, ou seja, um instrumento de reprodução da desigualdade social: a classe que dispõe dos meios de produção controla também os meios de difusão intelectual, inclusive a educação.

A chamada fase do “otimismo pedagógico” protagonizada pela teoria funcionalista e do consenso que considerava a educação como fator de democratização, ascensão social e aprimoramento da natureza humana, é portanto sucedida nos anos 70, pela fase do “pessimismo pedagógico”. Nessa fase, considerava-se que a educação, ao contrário de satisfazer as elevadas expectativas em relação a seus efeitos sociais, reproduzia as relações de desigualdade e passou a ser vista predominantemente como um processo de manutenção do poder estabelecido (GOMES, 1994).

Se é a teoria de Talcott Parsons, formulada nos anos 50, que deu continuidade à corrente funcionalista, os chamados neo-marxistas é que irão dar continuidade à teoria do

conflito em educação. Entre esses, destacou-se principalmente Pierre Bourdieu e a sua “teoria da reprodução”.

A década de 1970 é o período em que os estudos de Pierre Bourdieu surgem e passam a apontar a teoria que resultou em novos caminhos para compreender a Relação Família-Escola, pois se passou a “postular a transmissão pela família – a seus descendentes – de uma herança [...]” (NOGUEIRA, 2005, p.566), que poderia ser material ou simbólica e que se transformaria em uma espécie de lastro para o bom desempenho escolar dos alunos. Esses estudos, na sua época, foram classificados como “reprodutivistas”. Quanto à influência da família sobre o “agente social”, essa se dava segundo Bourdieu (1975, p.25 apud D’ÁVILA 1998, p.2) na forma do *habitus* o que significava segundo o autor “[...] insistir nas capacidades geradoras de disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente constituídas [...]”, que iriam ser inculcadas nos alunos. Esses, munidos dessas disposições, ao se relacionarem com a escola, teriam sua exclusão forjada caso não se identificassem com a “cultura escolar”.

A partir dos anos 80 os sociólogos da educação destacam uma nova tensão que se superpõe à divisão teórica acima explanada na visão que se tem da relação entre educação e sociedade: é a tensão que se estabelece entre o pólo “economista” e o pólo “culturalista”.

A “Sociologia da Relação Família-Escola”, inserida no pólo culturalista, surgiu no contexto empírico de uma “intensificação” das relações entre a família e a escola (no âmbito das práticas sociais e dos discursos) e à emergência, no plano teórico do campo da Sociologia da Educação, dos chamados estudos micro-sociológicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2008). Esse movimento esteve fortemente relacionado ao que, nos anos 1990, Maria Alice Nogueira denominou de “crise dos paradigmas” no interior da Sociologia da Educação e que decorria do fato do “paradigma da reprodução” haver entrado “em colapso” devido aos sinais de esgotamento do modelo de análise macroestrutural causador de certa “esterilização” (ou paralisação) teórica na disciplina (também chamada de “glaciação teórica”). Isto é, a compreensão de que as crianças das classes populares estavam fadadas ao

“fracasso escolar” e que as crianças das classes favorecidas tendiam ao “sucesso” já estava bem estabelecida e comprovada do ponto de vista macro-sociológico mas, se os resultados desta desigualdade social reproduzida no meio escolar já eram conhecidos, ainda era incógnita os processos pelos quais esses resultados eram obtidos. A pergunta deixava, portanto, de ser o *por quê* da reprodução da desigualdade e passava a ser o *como*: de que forma e por quais meandros o processo acontecia no dia-a-dia escolar. (NOGUEIRA, 1995).

Essa nova perspectiva de análise que ficou conhecida como o *deslocamento do olhar* analítico provocou a chamada “*explosão do objeto*” (DANDURAND; OLIVIER, 1991): a atenção que a Sociologia da Educação passaria a dispensar a “novos objetos de pesquisa” até então não reconhecidos como próprios da disciplina. Isso é, aquilo que se consideravam objetos dos quais somente a Pedagogia deveria se ocupar passou a ser reconhecido como ‘práticas sociais’ e, portanto, objetos legítimos do estudo sociológico. A “explosão do objeto” significou, portanto, a diversificação dos temas e dos locais de investigação. Nesse movimento houve a denominada “descida à caixa preta” que havia sido, até então, a escola. Isso é, os pesquisadores começaram a “entrar” na escola, a observar as salas de aula, o pátio de recreação, os corredores, com o intuito de ver de perto como se processava o cotidiano escolar com seus diversos atores em presença. Mas esse movimento também levou os pesquisadores a voltar o seu olhar para outra direção: a casa das famílias. Isso porque a “explosão do objeto” compreendia também considerar as trajetórias escolares dos indivíduos e as estratégias utilizadas pelas famílias para o bom êxito destas trajetórias.

Trata-se, portanto, do “*deslocamento do olhar sociológico das macro-estruturas para as práticas pedagógicas cotidianas*” (NOGUEIRA, 1998, p. 94) - isto é, as pesquisas voltam-se também para o “entorno” escolar, ou seja, as vivências que antecedem, coexistem e ultrapassam o meio escolar. Neste caso, volta-se o olhar também para a comunidade e a família, na tentativa de investigar aquilo que Almeida (2004, p.84), chama de “cumplicidade histórica” entre as instituições família e escola. Para esta autora, “a escola é profundamente tributária das heranças (desiguais) que a família transmite, da socialização familiar que se faz

antes, fora e apesar dela, da gestão que as famílias fazem do campo escolar” (ALMEIDA, 2004, p.84).

A denominada “crise dos paradigmas” anunciava, portanto, o surgimento de uma “nova fase” na história da Sociologia da Educação. Uma fase que, no entanto, não se limitava ao “deslocamento do olhar” e à “multiplicação de objetos”, mas que teve em sua gênese também uma virada teórica. Ocorre então o que Nogueira chama de “reorientação” dos métodos investigativos e também dos objetos da sociologia, no sentido de dar conta das “pequenas unidades de análise” (NOGUEIRA, 1998). Ou ainda como classifica Singly (1991, apud NOGUEIRA, 1998, p.95) ocorre uma “impulsão de pesquisas sobre a vida privada”. Abre-se assim espaço para a desconstrução de vários conceitos como o de família, que deixa de ser considerada uma instituição estática, pois se passa a perceber, como mostra Fonseca (1995, p.21, apud ZAGO, 1998, p.66): “[...] um enorme leque de práticas de organização doméstica e social, dando prova da criatividade dos humanos para inventar formas culturais conforme o contexto em que vivem”. Com isto, abandona-se a idéia de “carência” ou mesmo de “conflito cultural”, na qual as famílias e os alunos das classes populares, são vistos ou “reduzidos” a um conjunto de “variáveis econômicas e sociais” (ZAGO, 1998).

Não somente os atores sociais passam a ser objeto de análise da Sociologia da Educação, mas igualmente as relações desenvolvidas por estes com a escola. Isso quer dizer que se passou a vislumbrar a emergência de um campo específico de estudos nos quais se analisava então, os grupos familiares e suas contribuições quanto à trajetória escolar dos membros da família, e mais, como esses grupos familiares, se relacionavam com a escola. Ocorre aí um deslocamento do olhar dos sociólogos para um modo de abordagem no qual há interesse em vislumbrar a família e os processos ou, as estratégias educativas que as famílias desenvolvem em prol do desenvolvimento de trajetórias escolares de sucesso para seus membros.

Nos anos 1980 ocorre, portanto, um “realinhamento” dos estudos sociológicos, que convergem para uma centralidade de objeto que envolve “[...] ir ver de perto os processos

sociais em ação nas escolas e nas salas de aula [...]” (DANDURAND e OLIVIER, 1991, p.137). Passa-se então, buscar comprovar que as trajetórias escolares, ao serem avaliadas por sua longevidade estão sob a influência de “variáveis sociais” e também a mostrar que o sucesso escolar está mais diretamente ligado a fatores sociais como o “número de anos de escolaridade e a origem social” (PETITAT, 1994, p. 28). Com o olhar dos sociólogos da educação agora voltados para as questões do micro-social o campo estudado passou a ter influências também da antropologia e da história, para citar algumas áreas nas quais a Sociologia da Educação passará a se apoiar.

Destinar o olhar sobre as relações desenvolvidas no âmbito da família com a escola passou a ser importante para a compreensão das dinâmicas que envolvem as trajetórias escolares desses indivíduos, pois:

[...] o grupo familiar deixa de ser visto como mero reflexo de sua classe social de pertencimento, passando a ser analisado em sua especificidade, em sua dinâmica interna e sua forma peculiar de relação com o meio social (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2008, p.[1]).

Ou seja, se passa a reconhecer que não é somente o pertencimento à classe social que será determinante para o desenvolvimento das trajetórias escolares dos indivíduos.

Isto não significa dizer que a posição ocupada dentro do espaço social não seja fator relevante para conhecer o grupo pesquisado em sua relação com a escola, ou ainda que o pertencimento à determinada classe não tenha influência direta nas atuações dos indivíduos nas relações cotidianas com a escola. Como mostra Almeida (2004, p.88):

Há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo posições que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde capitais econômicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos. Os determinantes de classe não têm obviamente um caráter linear e unívoco, mas o seu impacto e persistência continuam a ser relevantes dentro do terreno escolar.

Trata-se do fato de que, ao se ignorar, nas pesquisas, o pertencimento das famílias a determinados extratos sociais se está igualmente negando as influências que as estruturas

sociais impõem aos indivíduos na sua trajetória escolar. Desta maneira se estaria destinando toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar aos próprios alunos e às famílias. Isso é o que Carvalho (2000 apud NOGUEIRA, 2006), chama de “efeito perverso”.

Na escola, como mostra Patto (1999, apud SILVA, 2007, p.37), as trajetórias sem sucesso escolar eram entendidas como “culpa” dos alunos e suas origens sociais. Tais tendências nas pesquisas predominavam, ainda segundo esta autora, desde meados do século XIX. Tal cenário indicava que era preciso intervir na mulher, pois seria ela a “grande responsável” pelo processo de incorporação do que as famílias precisavam adquirir quanto à sua formação moral e cívica. Para suprir essa necessidade e também contribuir para o êxito escolar dos membros do grupo familiar, uma alternativa seria incorporar também as mães no processo de educação formal, pois, sem pais educados, acreditava-se na época, não seria possível atingir o ideal da família bem educada. Como caminho para atingir tal objetivo foram criadas e incentivadas pelo Estado, associações de mães nos mais variados formatos, reafirmando sempre “[...] o lugar sagrado da mulher/mãe na educação da criança” (FARIA FILHO, 2000, p.47). A partir disto veremos no item abaixo como os estudos realizados na Sociologia da Educação deram destaque às estratégias familiares na relação com a escola.

#### 4.1 A FAMÍLIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES NOS ESTUDOS DO INÍCIO DO SÉCULO XX

No início do século XX, como resultado das transformações ocorridas na sociedade, as mães eram socialmente reconhecidas como as detentoras maiores da responsabilidade para com a educação de seus filhos. De acordo com Faria Filho (2000, p.48), “o que compete aos pais de família, com especialidade, às mães, é continuar em casa a obra de educação que se processa na escola”.

Nos anos 1930 se deu a ampliação do acesso das camadas populares brasileiras à escola (SILVA, 2007, p. 38). Nesse período a organização familiar tida como “ideal” era o

modelo no qual os papéis eram distribuídos da seguinte maneira “[...] ao homem a saída do lar para ganhar dinheiro na esfera pública, provendo as necessidades materiais (papel instrumental) e às mulheres, o trabalho na esfera privada, providenciando o bem estar da família [...]” (FERREIRA, 2000, p. 196). Ambos os papéis eram vistos como importantes na articulação da família para o sucesso escolar e social de seus membros.

Na década de 1950 a escola pública brasileira vivenciou um período de altíssimos índices de reprovação<sup>12</sup> que foram prontamente justificados pela instituição como consequência de uma “ineficiência ou privação cultural” (SILVA, 2007) às quais as camadas populares estavam submetidas. Em busca de uma alternativa para essa questão, na escola, a preocupação passou a ser a de realizar um trabalho em parceria com a família, objetivando com isso, uma continuidade do trabalho pedagógico além da escola, passando assim a envolver o aluno também em seu lar. Daí a idéia da necessidade de constante diálogo entre pais e escola, como forma de alcançar êxito nessa inserção na família. Porém, se fazia importante que houvesse uma similaridade de valores e princípios ou certa “coerência” entre a educação escolar e a educação familiar (ALMEIDA, 2005).

Ao longo da década seguinte, as pesquisas realizadas sobre a família passam a ter como foco a família conjugal nuclear que começa a se tornar uma característica marcante das famílias urbanas brasileiras. É Wagley (1968, apud ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIENCIAS SOCIAIS, 1980, p.248) que dá início, com seu estudo, aos primeiros passos rumo a conhecer o contexto de vida das famílias das camadas populares. Esse autor é seguido por outros que passaram a considerar as camadas populares, até então tidas como “inferiores”, como foco de pesquisas sociais, contrariando o costume da época que era priorizar os estudos com relação às “elites” da sociedade (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 1980, p.248). Isto posto, cabe a lembrança de que as elites não deixaram de ser

---

<sup>12</sup> Segundo Dorneles (2000, p.25 apud SILVA 2007, p.38): “[...] em 1950, os índices oficiais referentes ao número de repetentes estava em torno de 54% da população escolar”.

objetos de estudo da Sociologia da Educação, e sim, que houve uma ampliação com relação aos sujeitos de estudo.

Em um período no qual a escola é vista como uma “sociedade em miniatura” (FARIA FILHO, 2000), as pesquisas relacionando a família e a escola, passaram ter a seguinte premissa: “[...] a necessidade de levar em conta os processos de socialização desenvolvidos no interior das famílias para compreender mais satisfatoriamente as trajetórias escolares dos alunos” (BRANDÃO, 2000, p. 1). Alguns dos resultados de pesquisas que abordavam aspectos da Relação Família-Escola são sintetizados por Nogueira (2005, p.564) para quem:

[...] os resultados indicavam que as vantagens econômicas tinham sobre o desempenho escolar um efeito menor do que aquele dos fatores sócio-culturais (nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, [...]).

Resultados esses que acarretaram uma alteração do olhar sobre a família que passava então a ser vista como grupo que poderia influenciar seus integrantes por meio de “[...] suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, [...]” (NOGUEIRA, 2005, p.564). Isso resultaria em um “encorajamento” em prol do sucesso escolar de seus membros. Ou seja, a articulação das famílias em prol do sucesso escolar, ou em outras palavras, as estratégias de permanência na escola postas em prática por grupos familiares, passaram a ser reconhecidas como possíveis “catalisadores” de carreiras exitosas e, por isso alvo de interesse da Sociologia da Educação. Porém, esses estudos ainda tinham como pressuposto a pertença à classe social como principal determinante pelo sucesso ou fracasso escolar.

Assim, o movimento de aproximação e distanciamento entre a cultura do meio de origem dos indivíduos e a escola gerava ora uma aproximação dos alunos com a escola ora um distanciamento cultural dela. Tal situação poderia ser fator determinante no desempenho das trajetórias escolares nas camadas populares. À família seria destinada a função de contribuir com um cenário favorável, em casa, de forma a evitar, para seus filhos/alunos, o choque com a autoridade do professor ou com a autoridade escolar. A escola, por sua vez,

incorporava essa teoria para explicar as trajetórias de insucesso escolar, uma vez que deixava de lado a teoria que justificava o fracasso pelo “dom” do aluno. Passou-se então à tese de “deficiência cultural” (SILVA, 2007, p.39), situação essa que ainda mantinha como “culpado” o aluno, mas tendo como seu cúmplice o grupo familiar.

Sobre o fracasso escolar os estudos constatavam que este era consequência de um “confronto e também um conflito” (SILVA, 2007) entre culturas ou, mais especificamente, entre a cultura dos alunos das classes populares e a cultura escolar. Essa visão poderia então camuflar a atuação dos indivíduos que compunham o mundo escolar e que interferiam na relação entre a família, a escola e os alunos.

Tal situação é reforçada pelo fato da escola não estar preparada para tratar com todos os extratos sociais, problema este apontado por Lovisolo (1987, p.55), para quem:

A escola está defasada em relação às necessidades educacionais das camadas populares, aos seus valores e atitudes, enfim aos seus modos de vida. Estaria operando em função de ideais que não corresponderiam ao tempo e ao espaço desse segmento da população.

Bourdieu (1992) destacou a relevância de estudos que compreendessem a relação entre a “desistência resignada” dos alunos das classes populares e a escola, ao considerar o sistema de ensino:

[...] como instância de seleção, de eliminação e de dissimulação da eliminação sob a seleção, fica-se inclinado a ver na estatística das oportunidades escolares que torna evidente a representação desigual das diferentes classes sociais nos diferentes graus e nos diferentes tipos de ensino apenas a manifestação de uma relação isolada entre a performance escolar, considerada em seu valor facial, e a série de vantagens ou desvantagens que se prendem à origem social (BOURDIEU, 1992, p. 164).

Ainda em análise sobre os conceitos difundidos por este autor francês, Brandão (2000, p.1) afirma que:

[...] as famílias se diferenciavam umas das outras pela estrutura e o volume de seu patrimônio (capitais) acumulado (*background*), que lhes assegura uma posição na

estrutura social, forjando *ethos* e *habitus* específicos que por sua vez geram estratégias expressas em práticas.

Estratégias estas por meio das quais as famílias, dos grupos dominantes visam sua reprodução/perpetuação social, isto é, “[...] reproduzir as propriedades que lhes permitem conservar sua posição, sua situação no universo social considerado” (BOURDIEU, 1990, p.87). É o mesmo autor que afirma: “[...] as grandes famílias [...], asseguram sua perpetuação à custa de estratégias – entre as quais se incluem em primeiro lugar as estratégias educativas [...]” (BOURDIEU, 1990, p.94). Ainda sobre as estratégias, Bourdieu (1990, p.81) afirma que:

[...] pode-se recusar a ver a estratégia como produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando de atividades sociais [...].

Brandão (2000, p.1) afirma que: “As estratégias familiares refletem, portanto, um cálculo (que não é puramente racional) a partir das chances de ascensão que cada grupo é capaz de antever e de atrair para si”.

Como forma de compreender as ações do indivíduo, Bourdieu (1992), retoma o conceito de *habitus* e, embora não tenha sido o primeiro a fazer uso da expressão, argumentou que o *habitus* age como:

[...] princípio gerador e unificador de condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é produto (BOURDIEU, 1992, p. 171).

Ou, em outras palavras, conforme D’Avila (1998, p. 10):

[...] o *habitus* expressaria a articulação entre a lógica do indivíduo, situado no interior de sua classe (objetiva) e opção (subjéctiva) que está presente, por exemplo, nas condutas de membros das classes sociais em suas distintas demandas de educação. Expressaria a forma pela qual o indivíduo interioriza as chances objetivas determinadas por sua condição de classe tendo em vista o horizonte que se desenha a partir do passado biográfico de sua família/classe.

Outro conceito importante apontado por Bourdieu (1992) nesse mesmo período foi o

de “capital cultural”. Para o autor, esse capital seria transmitido pela família aos seus membros como uma espécie de “herança”. De acordo com Nogueira; Nogueira (2002), do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural<sup>13</sup> constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Neste conceito podemos perceber a diminuição do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador.

Para Bourdieu como forma de isentar-se da responsabilidade pelas trajetórias escolares que não obtinham êxito, a escola encontrou como alternativa para a legitimação da seleção e reprodução social imposta, a criação dos exames escolares. Para esse autor (1992, p.171), o exame escolar:

[...] conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros.

Na análise de Bonnewitz (2003 apud SILVA, 2007, p.39), “Bourdieu possibilitava entender que a instituição escolar, ao invés de diminuir as desigualdades sociais, legitimava-as”. Para além dessa constatação, a escola se tornava um centro de reprodução da cultura hegemônica (em geral a burguesa), forçando as camadas populares a uma obrigatoriedade de

---

<sup>13</sup> Conforme Nogueira; Nogueira (2002, p.4) sobre o Capital Cultural: “Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura Geral”[...] ; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes, etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar”.

identificação com a cultura escolar, dado que aos considerados “inaptos” restava a exclusão (SILVA, 2007). Segundo este pensamento passava-se a exigir um esforço um tanto quanto maior, relativo ao distanciamento entre os valores culturais da classe de origem dos alunos e os proferidos e difundidos pela escola (BOURDIEU, 1992). Desta maneira:

compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais, porque tal permite que se apresentem as preliminares escolares, por conseguinte implicitamente sociais, como pré-requisitos técnicos do exercício de uma profissão (BOURDIEU, 1992, p. 175).

No entanto, uma das críticas postas a este pensamento foi sintetizada por D'Ávila (1998) cuja reflexão aponta para o paradoxo da teoria reprodutivista, pois ao mesmo tempo em que indica que cabe à escola a contribuição para uma possível alteração nas relações entre as classes, almejando um processo de equidade social, reforça a idéia de que o pertencimento à classe social será determinante na trajetória escolar dos indivíduos.

Outro ponto a ser questionado seria o pressuposto apontado por Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) no que tange às estratégias escolares das camadas populares. Para Bourdieu, as camadas populares, por serem possuidoras de baixo capital econômico e cultural, tenderiam a investir moderadamente nas trajetórias escolares de seus membros. Isso ocorreria em função do retorno deste investimento ser incerto e de longo prazo e estar diretamente relacionado ao baixo capital social por parte dessas famílias, que veriam uma tendência ao baixo retorno. Esse contexto por sua vez, faria com que as famílias de camadas populares aspirassem apenas que os filhos ultrapassassem a escolarização e o nível socioeconômico dos pais. Segundo esse pensamento, vemos em Nogueira e Nogueira (2002) que o investimento nas trajetórias escolares dos filhos aconteceria somente nos casos em que a criança apresentasse resultados escolares “excepcionalmente positivos”.

## 4.2 NOVOS ELENÇOS X VELHOS CENÁRIOS: ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES E O HODIERNO OLHAR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Na década de 1970 estudos começam a detectar a influência da mulher como chefe de família e principal provedora das necessidades desta, conforme visto no capítulo II. Esse novo cenário social abria, no campo dos estudos da educação, espaço para a idéia de que as crianças ao chegarem à escola vinham de estruturas familiares diferenciadas, com culturas diversas e que deveriam ser igualmente reconhecidas e legitimadas socialmente pela escola. Isto é, os estudos se voltam para as famílias das classes populares. Utilizamos neste trabalho o conceito de Nicolaci-da-Costa (1987, apud DAUSTER 1992) sobre camadas populares, ou seja, grupos sociais possuidores de baixa renda e em situações precárias de empregos, além de não possuírem “capital cultural” tido como legítimo da cultura dominante.

Na esteira das transformações sociais mais amplas já enfocadas aqui, a família na sua relação com a escola passou a chamar a atenção dos sociólogos da educação. Esse movimento se deu no início da década de 1980. Nesse período já se constatava indícios do reconhecimento da pluralidade cultural do universo escolar. Nesse sentido, as pesquisas começam a apontar para temas como “[...] as representações e comportamentos das famílias face à escolaridade dos filhos, [...] entre outras questões que colocam em destaque os sujeitos sociais” (ZAGO, 1994, p. 13)<sup>14</sup>.

Assim, vemos que na Sociologia da Educação passou-se a ter olhar voltado ao sujeito, ao ator nas suas atuações cotidianas, sendo um exemplo, a relação com a escola e com as trajetórias escolares. Passou-se a perceber a importância das estratégias educativas familiares como catalisadores, de trajetórias exitosas, ou igualmente a “ausência” desse “trabalho

---

<sup>14</sup> Zago (1994, p.19) destaca ter encontrado em sua pesquisa sobre o “Estado da Arte” de Relação Família-Escola nas camadas populares, os seguintes outros eixos de pesquisa: “[...] creche e pré-escola, educação e trabalho, fracasso e sucesso escolar, trajetórias escolares [...]” entre outros, para a compreensão das relações da escola com a população em uma área particular. Esta autora aponta ainda que em consequência da abertura política, vivenciada na década de 80, ocorre um “equilíbrio” entre as análises macro e micro sociais na busca da compreensão de uma “educação brasileira”.

escolar” (PORTES, 2003) das famílias e seus reflexos no sucesso do processo educativo de seus membros. Em outras palavras, as pesquisas, partindo de “dentro” do cotidiano escolar, começam a apontar para a resolução de questões voltadas a compreensão, como mostra Zago (1998, p.64), das “[...] condições concretas de escolarização, do significado da educação formal e das práticas familiares quanto à escolarização dos filhos”.

Já a análise realizada por Silva (2003) sobre os estudos contemporâneos que relacionam família e escola, aponta para o fato de que estes possuem tanto uma visão “professorocêntrica” quanto “adultocêntrica”, características que o autor questiona, uma vez que sente ausente dos estudos as vozes tanto dos pais quanto dos alunos que constituem igualmente parte importante nessa relação entre a família e a escola.

Com a intenção de adentrar nos “mistérios” da relação estabelecida entre a família e as trajetórias escolares de seus filhos, nos anos de 1980, na Sociologia da Educação como sintetiza Brandão, (2000, p.1):

[...] a investigação das trajetórias escolares típicas e atípicas, as diferentes formas da transmissão da herança cultural e as estratégias empregadas na escolarização dos filhos, entre outros passaram ser temas privilegiados.

Ainda sobre os ensaios teóricos realizados na década de 1980, de acordo com D’Ávila (1998, p.2), esses mostram um pensamento forjado pela:

[...] pedagogia crítico-social dos conteúdos, *[na qual]* pressupunham que a escola teria a propriedade de contribuir para a formação de uma consciência de classe das massas despossuídas de poder econômico e político.

Ponto comum das várias pesquisas nos anos de 1980, relacionadas às camadas populares, mostram a “[...] importância que estas vêm atribuindo à escolarização dos filhos, mesmo entre aquelas com problemas imediatos de sobrevivência” (ZAGO, 1994, p.17).

Assim, ao considerarmos a família como uma estrutura dinâmica passamos a vê-la, não mais como puro reflexo de sua condição de classe ou com características exclusivas da classe social a que pertence mas, como proposto por Nogueira (2005, p.569): “[...] um ator

social portador de um projeto próprio e resultante de uma dinâmica interna”.

Este pensamento implica no fato de que a família não é mero espaço de reprodução de condição de classe e também desconstrói o posicionamento muito comum no meio escolar que desconsidera o “trabalho escolar” (PORTES, 2003) do grupo familiar em prol dos seus membros.

Ao propor esta investigação sobre as estratégias familiares das camadas populares, damos visibilidade a um cenário no qual as famílias com mães inseridas na EJA buscam vencer as expectativas de pertencimento a sua classe social e almejam ao menos concluir o ensino mínimo obrigatório e, quiçá, o ensino médio. Envolvidas em mobilizações educativas, estas mães não querem, como mostra Neyrand (2000 apud ALMEIDA, 2005); Almeida (2004) “[...] deixar de ser uma mãe educadora nem perder o seu estatuto de <<referência educativa>>, por excelência, em casa”. Deste modo as famílias, mais especificamente as mães, ao entrarem em contato com a escola para assim manterem-se informadas sobre o desempenho escolar de seus filhos, acabam se aproximando do ambiente escolar e do que acontece nele. E, no acesso do grupo familiar à escola, este é recebido e tem sua intervenção aceita pelo grupo escolar, o que resulta em uma “intensificação” da Relação Família-Escola, processo incentivado em vários países, entre eles o Brasil (ALMEIDA, 2004; ZAGO, 2003; NOGUEIRA, 2003a, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2008).

Neste ponto apresentamos o conceito de estratégia apontado por Nogueira (2003a, p.128), como sendo “[...] certas ações [*que*] podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, [*sendo que*] outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e, [...], revelam a intuição prática que marca o bom jogador, o estrategista”.

Nesta mesma direção, Viana (2003, p.53) entende o conceito de mobilização familiar como sinônimo de intervenção prática por parte das famílias que são “[...] voltadas sistemática e intencionalmente para o rendimento escolar dos filhos.” Este comportamento por parte das famílias, de acordo com esta autora, seriam mais característicos das camadas

médias. O nosso estudo, no entanto, propõe uma desmistificação da idéia de que a família das camadas populares está ausente do processo educativo na escola ou nada faz em prol do desenvolvimento de trajetórias escolares de sucesso para seus membros.

Igualmente na busca pela compreensão das estratégias que as famílias desenvolvem em prol da trajetória escolar de sucesso para seus membros, Portes (2000 apud PIOTTO, 2008, p.710) define “trabalho escolar” das famílias como:

[...] qualquer ação familiar ocasional ou precariamente organizada visando o ingresso e a permanência dos filhos no sistema de ensino, procurando influenciar sua trajetória escolar, de modo a alcançar níveis mais altos da escolaridade. Esse tipo de trabalho é algo complexo, de difícil compreensão e visibilidade, e realizado, na maior parte das vezes, na ausência de capital escolar.

Já em relação ao conceito de capital escolar, encontramos em Bourdieu que:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2002, p.41).

Desta maneira, buscamos compreender de que maneira as famílias investigadas neste estudo agem e reagem frente às trajetórias escolares de seus filhos. Como estas famílias se articulam, quais seus motivos e de que maneira se mobilizam, ou por meio de que estratégias educativas almejam contribuir para o sucesso escolar de seus integrantes. Propomos conhecer porque estas famílias tentam novamente, por meio da inserção em programas de EJA, dar continuidade aos estudos, sendo que desta maneira contrariam significativas expectativas em relação ao seu sucesso escolar/social. Em outras palavras, grupos familiares que possuem baixa renda bem como baixo capital cultural e escolar contam conforme Viana (2003) e Portes (2003) com uma “improbabilidade estatística” de terem uma trajetória escolar exitosa. Ou como define D’Ávila (1998, p.6):

Não pertencendo àquelas camadas para as quais a posse do capital cultural é uma estratégia para a manutenção de posições no campo do poder [...] mas também não estando “imobilizadas” pelo agulhão da miséria, o investimento educacional representa uma das estratégias de propulsão ou de manutenção da mobilidade.

Deixamos de ver a família como mero transmissor de uma posição de classe, ou seja, uma família reprodutora do *status quo*, para vermos neste grupo, um conjunto de indivíduos articulados de forma a tentar por meio da continuidade da trajetória escolar de seus filhos – e até de si mesmos – romper com a situação em que se encontram, buscando assim, uma mobilidade social.

Cabe ressaltar que a trajetória escolar interrompida ou constituída de situações de exclusão/reprovação é não somente uma característica dos jovens, inseridos na EJA, mas também das mães. O grupo investigado neste estudo possui em comum o pertencimento à classe de baixa renda, vivencia a condição de possuir relativo baixo capital escolar, sendo esta uma característica, em geral, de todos os indivíduos nos grupos familiares investigados. No entanto, vivenciando um cotidiano que os influenciam com “modelos inacessíveis” de educação escolar, dada à situação econômica, estas famílias articulam-se para que tanto as mães quanto os filhos passem a figurar no prestigioso mundo dos escolarizados. Munidos desta carga de esperança então, estes grupos familiares, em especial as mães, articulam - se; mobilizam-se por meios de estratégias educativas de modo a conseguir por meio da conclusão dos estudos via EJA transformar a trajetória escolar do grupo familiar de modo geral em uma situação de sucesso.

Partimos do princípio de que presença simultânea de mães e filhos na modalidade de EJA já se configura como uma clara estratégia para buscar uma maior longevidade na trajetória escolar de seus filhos e também seu sucesso escolar. Percebe-se a relevância que adquire para a família, a permanência de seus integrantes na escola. Não apenas mera longevidade, mas sim, a efetivação da realização de uma trajetória escolar exitosa por parte de seus integrantes. Vemos aqui que a Relação Família-Escola é intensificada, uma vez que o diálogo entre estes atores passa a ser constante, e que a escola passa a ver na família um aliado neste processo de socialização a que os alunos devem passar para adquirirem sua formação (NOGUEIRA, 2005).

Concomitante a este contexto, ocorrem situações em que a escola ignora o labor

educativo das famílias. Ou seja, julga como ausente nas camadas populares, as estratégias e mobilizações das famílias em prol do sucesso escolar de seus membros. Assim, classifica os pais como ausentes na educação de seus filhos. Este fato, do nosso ponto de vista, reforça o “mito da omissão parental” (PORTES, 2003; VIANA, 2003). Lahire (1997, p.334) explica que:

Este mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.

Ou em outras palavras, este posicionamento por parte da escola com relação ao envolvimento dos pais pode induzir, como sintetiza Nogueira (2006, p.165) “[...] ao julgamento moral e a estigmatização das famílias com dificuldades de cooperar e por isto classificadas como ‘não participativas’”.

O que se tem observado no contexto social hodierno é um movimento incentivado pelo Estado e reforçado pela mídia, de presença cada vez maior de pais interessados no cotidiano escolar. E esta aproximação familiar com a escola, por vezes se dá não somente com relação a questões de aprendizagem, mas em muitas situações, ocorre a solicitação por parte dos pais de apoio para a resolução de problemas de origem familiar com relação aos seus filhos.

Pesquisando o que poderíamos chamar de outro lado do mundo escolar, Lahire (1997) analisa trajetórias escolares de sucesso nas camadas populares. Sobre a herança da família o autor destacou a herança de sentimentos que os pais deixariam aos filhos a partir das suas próprias experiências escolares: boas experiências escolares “produziriam” trajetórias de sucesso escolar, experiências negativas influenciariam negativamente os filhos. Destacou ainda que a família é a primeira instituição a servir de modelo para a criança, mas existe uma grande contribuição a modelar o indivíduo a partir das “relações de interdependência” vivenciadas pelos indivíduos nos contextos sociais nos quais estão inseridos. É no ambiente familiar que vai ser ensinado o ‘bom comportamento’ e a valorização e aceitação de aspectos

do cotidiano escolar como a valorização dos professores, da escola e o que ela ensina. Para Lahire (1997 apud SILVA, 2007, p.49) “[...] é no contexto familiar que se cria a predisposição à aceitação das propostas escolares, sem rebeldia. [...] A valorização do bom comportamento, da conformidade às regras, do esforço e da vontade pode auxiliar em uma boa trajetória escolar”. Esse estudo aponta que é também por meio da organização do tempo, aliada a uma estabilidade econômica, que a família contribui para que o filho/aluno passe a incorporar “métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação de mundo” (LAHIRE, 1997, p.27). Ordenação esta que se processará de acordo com a cultura difundida pela escola. Outro ponto de destaque apresentado por Lahire (1997, apud SILVA, 2007, p. 49) é que as formas de investimento pedagógico das famílias

[...] se referem a um projeto de ascensão social via escola. As estratégias podem ser as mais diversificadas, entre as quais, a existência de um projeto familiar em que a escolarização pode ser considerada meta prioritária, investimento através do esforço dos pais, que utilizam o tempo livre para auxiliar os filhos. Essas formas de investimento podem variar, sendo mais ou menos sistemáticas para se atingir o sucesso escolar.

Lahire (1997) imbuído do pensamento crítico-reprodutivista, afirma que a aquisição/incorporação do capital cultural por parte do filho/aluno será possível, caso haja a produção de “situações adequadas” no ambiente familiar. Com este pensamento, conclui o autor: “[...] são as diferenças secundárias as responsáveis diretas pelo sucesso escolar nos meios improváveis” (LAHIRE, 1997 apud SILVA, 2007, p.50). Concluindo seu estudo, Lahire mostra que o sucesso escolar dos membros do grupo familiar é incentivado quando:

[...] existe a presença de condições que beneficiam o aprendizado escolar. Estas são relacionadas ao uso da linguagem escrita, a uma certa estabilidade financeira da família, à valorização do ‘bom comportamento’ dos filhos e, ainda, à existência de uma estratégia familiar no investimento pedagógico (LAHIRE, 1997, apud SILVA, 2007, p. 50).

Ainda na década de 1990 D’Ávila (1998) realiza estudo sobre estratégias familiares e determinação de classe. Outros fatores como a percepção que os pais têm da escola e o envolvimento destes na escola poderiam contribuir igualmente na trajetória escolar

(D'ÁVILA, 1998, p. 7). Esta tese reforça nosso pressuposto sobre a presença das mães na EJA. Como conclusão de seu estudo, D'Ávila (1998, p.12) observou:

[...] que as estratégias de investimento destes tipos de agentes [de camadas populares], se constroem aos poucos e suas decisões decorrem do encontro entre a continuada operação dos pendores individuais e um novo espaço de relações, pessoais e institucionais, que transcende as expectativas menores construídas no círculo da família.

A instabilidade financeira nas camadas populares acaba gerando uma redução do universo de possibilidades sociais e a classificação familiar do filho “bom aluno” faz com que se destine a este um tempo maior nas trajetórias escolares e um maior investimento por parte da família nesta trajetória.

Enquanto isso, a escola, ao almejar atender a necessidade dos pais e, atribuindo a si a resolução de questões internas da família, passou a querer se apropriar cada vez mais de informações pertinentes ao cotidiano e à intimidade das famílias. Esta necessidade de informação acabou por gerar o que Montadon (2001, apud NOGUEIRA, 2005, p.573) classificou como “invasão do território afetivo” da família por parte da escola. Neste caso, uma invasão que ocorre com o consentimento das famílias. Deste modo, abrir a vida privada familiar para a escola é fornecer elementos que possam cooperar para que a escola dê sua contribuição para a conquista de uma trajetória escolar do sucesso escolar para seus membros.

Convém ressaltar que a família interage com a escola como mostra Almeida (2005, p.586) quando cria “a personalidade social do aluno, também ela estruturante do universo educativo e peça decisiva do sucesso escolar, [que] traz, afinal, a marca de casa [...]”. Já Sousa; Filho (2008) classifica este processo de socialização na família como formação da “base de personalidade”. Esta construção ocorre no indivíduo, na socialização primária, dentro do espaço familiar. É responsável pela experimentação, por parte das crianças, de sentimentos, recompensas, punições, enfim, diversas experiências que se tornam geradoras de modelos de comportamento.

Concomitante a este processo, a família exposta à difusão de discursos cada vez mais

especializados sobre a formação que a escola oferece, acaba por sentir-se no direito não apenas de acompanhar a vida escolar de seus filhos, mas também se sente “autorizada” (NOGUEIRA, 2005) a intervir na escola. Esta situação por sua vez, remete a uma maior intensificação da Relação Família-Escola bem como uma aproximação entre os pais e os profissionais da escola. Está criado o cenário em que já não há limites exatos do papel que cada uma destas instâncias de educação deve desempenhar.<sup>15</sup>

Essas variações que levaram a escola moderna a se tornar uma “âncora da família”, seguem o surgimento de um processo de “complementaridade” (BOTO, 2002), nos processos educativos. Esse processo tomou tal proporção que, na contemporaneidade, deu-se a configuração e difusão na sociedade de uma:

ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que pregam a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização (NOGUEIRA, 2006, p.157).

E para compreendermos de que maneira a EJA se aproxima na sua relação com a família, vemos em Pereira (2002, p.58) que uma alteração no âmbito da família, influencia diretamente na Relação Família-Escola uma vez que: “[...] crescem as exigências educacionais, pois os pais, para poderem acompanhar a trajetória escolar de seus filhos, necessitam de preparo e atualização constantes” (PEREIRA, 2002, p.58).

De acordo com o visto acima, percebemos que, para algumas famílias, o ambiente escolar enquanto espaço de aprendizagem é também um espaço no qual atuam estrategicamente na busca de poder contribuir para com o sucesso escolar de seus membros.

---

<sup>15</sup> Para compreender mais detalhadamente os processos de aproximação entre família e escola, ocorridos ver Nogueira (2005, p.575).

#### 4.3 ALUNAS-MÃES: UMA LIGAÇÃO HISTÓRICO/AFETIVA

Vimos anteriormente que a mulher surge como representante historicamente eleita para representar o grupo familiar. Este estudo, pelo recorte proposto ao tema, não fará esta discussão utilizando o referencial teórico das Relações de Gênero mas, ao mesmo tempo, entendemos que não é possível desconsiderar a relevância da ligação histórica das mães com as estratégias educativas familiares. Assim, partimos do princípio que este estudo pode sugerir ou suscitar novas pesquisas que possam contribuir com as discussões de ambas as áreas de conhecimento.

Partimos do ponto em que reconhecemos que a família como estrutura histórica, tem passado, desde seu “nascimento” na modernidade, por diversos formatos. O grupo familiar moderno por sua vez passou por várias “mutações” (NOGUEIRA, 2006) dentre as quais:

- a) A diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) limite da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e as mudanças nas mentalidades [...] (NOGUEIRA 2006, p. 159).

Lembremos que pode ocorrer também em uma única sociedade, uma diversidade grande de composições dentro de um mesmo extrato social e ainda, somado a este contexto, no que tange a composição familiar, a existência da diversidade cultural dos indivíduos<sup>16</sup>.

A aproximação das famílias com a escola pode e acontece das mais diversas formas e intensidades, muito embora tal tarefa seja comumente apontada como designação atribuída às mulheres, situação esta já visualizada desde o início da preocupação da família com a escola (PERROT, 1990). Assim, sobre a responsabilidade pela educação dos filhos, como aponta

---

<sup>16</sup> Aqui entendemos cultura como definida por Velho; Castro (1978, apud DAUSTER, 1992, p.32): “[...] como sistemas simbólicos que, por serem sociais, são comuns ao grupo”. Ou, ainda, como Silva (2007, p.23), que define cultura como “um conjunto de atitudes, tanto no campo material, quanto no campo simbólico, construídas em função das relações sociais”.

Almeida (2005, p.588): “[...] a educação (em casa e na escola) é um universo eminentemente feminino, onde os homens (sejam eles pais, educadores ou professores) são subalternizados.<sup>17</sup>

Este contexto poderia ocasionar como mostra Almeida (2005), uma empatia entre os “valores femininos” e o que a escola espera de um aluno bem comportado. Situação que pode ser um indicativo das causas de predominar a participação das mães no contato com a escola. Em casa, por sua vez, a família delega essa função comumente às mães (BOWDITCH, 1993 apud CARVALHO, 2004, p.100)<sup>18</sup>. Este universo “eminentemente feminino” do magistério, bem como seus impactos na Relação Família-Escola é também investigado por Carvalho (2004). Esta autora detecta a ligação entre as ações educativas familiares e as mães no universo doméstico. Como vemos:

as condições mencionadas apontam para um modelo de família particular, que conta com um adulto (geralmente a mãe) com tempo livre[...] para educar. Há uma continuidade entre a feminização do magistério e a educação doméstica [...] (CARVALHO, 2004, p.101).

Com as clivagens, que marcam os indivíduos, como o gênero, a classe social, e outras, a família, composta por indivíduos em igual “*status*” passa então, a ter uma relação horizontal

---

<sup>17</sup>Em Almeida (2005) podemos visualizar dois pontos nos quais a relação de gênero está diretamente ligada à trajetória escolar dos familiares. No primeiro momento, esta autora mostra rápida análise sobre trajetória de meninas portuguesas dos anos 60 aos anos de 90. Na seqüência, como segundo ponto, apresenta breves reflexões sobre a profissionalização das mães e os impactos na Relação Família-Escola. Pedro Silva, sociólogo e autor português se dedica a Relação Família-Escola e também analisa a trajetória escolar a partir da sua relação com a questão de gênero. Silva (2003) se dedica especificamente à análise de como as professoras se relacionam com os alunos e pais.

<sup>18</sup>Carvalho (2004) faz um interessante estudo da Relação Família-Escola, por meio de uma investigação sobre a relação dos pais, (predominantemente mães) e como estes interagem e quais os sentidos adquirem o “dever de casa”. O dever de casa é apontado pela autora como “o primeiro e talvez o único elo de comunicação que informa aos pais acerca da missão acadêmica da escola (GILL e SCHLOSSMAN, 1995 apud CARVALHO, 2004, p. 102.). Nesse estudo relacionam-se dados empíricos dos Estados Unidos e do Brasil, em uma análise que perpassa as discussões de gênero, história de políticas públicas e pensamentos de teóricos deste tema, que a autora sugere que deixe de ser “um tema periférico em análise de fatores do rendimento acadêmico e das interações entre a escola e a família” (CARVALHO, 2004, p.96).

e homogeneizada de poder. Deixando a hierarquização de lado, todos os integrantes do grupo familiar passam a ser indivíduos com desejos e necessidades a serem igualmente satisfeitos. Nessa relação de “igualdade” vivenciada no seio familiar, podemos perceber como argumenta Singly (1996, apud NOGUEIRA, 2006, p.160), que:

na família contemporânea a noção de respeito não desapareceu, ela mudou de sentido. Ela marca doravante, o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo o indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado como uma pessoa.

Nas famílias populares (de composições diversas) esta alteração no sentido de uma horizontalização da autoridade, tem como consequência um choque com a cultura escolar baseada na hierarquia. Como argumenta Silva (2007, p.49), “a legitimidade de uma autoridade familiar pode auxiliar na aceitação da autoridade escolar”. Logo, a ausência desta mesma autoridade na família traz suas implicações no ambiente escolar e conseqüentemente na Relação Família-Escola.

Neste sentido, e concomitante a este processo, a escola igualmente vivencia um movimento de valorização do indivíduo, bem como a valorização do diálogo, não somente com o aluno, mas também com a família dos alunos; diálogo que deixa de ser meramente sobre questões relacionadas à aprendizagem e passa a incluir questões sobre a vida privada das famílias. Este processo se dá em consonância com o Estado que quer também a família e a escola como aliadas nessa empreitada de “provedor do bem estar psicológico para os filhos [alunos]” (NOGUEIRA, 2006, p.160).

Mediante tal missão, pais e professores mobilizam-se cada qual ao seu modo para intensificar as chances de sucesso na trajetória escolar dos filhos/alunos. E os pais, como mostra Nogueira (2006, p.161):

[...] tornam-se, assim os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e definição dos destinos ocupacionais.

Desta maneira, a escola corrobora uma situação de transmissão de responsabilidade educativa para a família quando:

ao ensinar as famílias suas ‘obrigações básicas’ de proverem o ambiente doméstico apropriado à aprendizagem, cria as condições para ‘culpar a família por suas inadequações e então abandonar a responsabilidade de ensinar as crianças dessas famílias. Ameaça exatamente as crianças de famílias pobres, de mães trabalhadoras e chefiadas por mulheres (BOWDITCH, 1993 apud CARVALHO, 2004, p.102).

É também Carvalho (2004) que refletindo sobre a situação das mães frente a separação público/privado, que neste caso aplicamos à casa e à escola, identifica que recai sobre as mães, a responsabilidade e o trabalho educativo em prol do sucesso escolar dos membros do grupo familiar. Busca-se, desta maneira, uma racionalização da relação familiar colocando a mulher como “*pivot*” da articulação numa família agora fechada e isolada. Conforme Ferreira (2000, p. 195):

[...] a eleição da mulher como mobilizadora das novas relações que se pretendem instituir decorre do seu papel no núcleo familiar, onde se desdobra na trilogia: mãe, esposa e dona-de-casa, atendendo por um lado, ao (sic) cuidados com a novíssima geração e, por outro, à regeneração da geração adulta. A mulher podendo rentabilizar com suas actividades, efeitos a vários níveis, é colocada à disposição da intervenção social.

E assim está construído o contexto em que se cria a “imagem ideal da mãe moderna” que é, na definição de Ferreira (2000, p. 201) “[...] a educadora afectiva e esclarecida, desempenhando o seu papel sistemática e racionalmente, ou seja, com ‘profissionalismo’ no novo quadro familiar, nuclear e autocentrado”.

No entanto, D’Ávila (1998, p. 7) mostra em seu estudo que “a clássica ajuda dos pais, sobretudo das mães, nas tarefas escolares [...] tende a se esgotar uma vez passada a 4ª série.” Embora para nosso estudo tal pressuposto não se aplique, uma vez que ambos os sujeitos dos grupos investigados, (mães e filhos), estão inseridos nas séries finais ou no segundo segmento do ensino fundamental, que corresponde de quinta a oitava séries.

Deste modo apresentamos no capítulo a seguir, a análise sobre o material transcrito que resultou das entrevistas realizadas com as cinco mães seleccionadas. Veremos quem são as

mães que voltam a estudar (junto de seus filhos), quais os perfis destas famílias e como elas agem e reagem à escola. Assim, após a contextualização dos conceitos que norteiam e contribuem para nossa compreensão sobre a Relação Família-Escola na EJA, analisaremos nosso material empírico o que contribuirá para conhecer aspectos relevantes das estratégias e mobilizações educativas familiares em camadas populares.

## 5 ATORES EM CENA: O OLHAR ANALÍTICO SOBRE AS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES E AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Para conhecermos a relação dos indivíduos entrevistados com a escola e suas estratégias educativas familiares, apresentaremos de início o perfil sócio-econômico das mães entrevistadas. Para compor nosso estudo, foram selecionadas cinco famílias cujas mães estão inseridas na EJA juntamente com seus filhos. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, em profundidade, que permitem explorar a riqueza das informações que surgem durante a entrevista e que podem contribuir significativamente para desvelar o tema da investigação (BARROS, 1990; TURA, 2003).

**Tabela 01** – Indivíduos que constituem esta pesquisa

Nome <sup>19</sup>	Idade	Estado Civil	Nr de Filhos	Renda da mãe	Escolaridade	Profissão	Local de Nascimento
Claudia	43	Viúva	8	2 salários	8ª Série (2009)	Zeladora	Garapuava/PR
Joana	56	Casada	3	2 salários	8ª Série (2009)	Costureira	José Boiteux/SC
Silvia	40	União Estável	2	2 salários	8ª série (1986)	Aux. De Cozinha*	Campos Sales/CE
Camila	39	Viúva	4	2 salários	Ens. Médio (cursando)	Artesã	Blumenau/SC
Marta	32	Casada	4	2 salários	Ens. Médio (2008)	Operadora de caixa	Arapongas/PR

**Fonte:** Dados transcritos e sumarizados pelo pesquisador.

\* Embora tenha se apresentando como auxiliar de cozinha durante a entrevista, em conversas informais na escola a entrevistada relatou que é coletora de materiais recicláveis (Diário de Campo).

<sup>19</sup> Utilizamos nomes fictícios para todas as mães entrevistadas.

Acrescente-se a estas informações o fato que, duas mães, Claudia e Camila, são chefes de família. Sendo que o marido de Marta Silvia e Camila dividem com os maridos a responsabilidade pelo sustento da casa. Quanto as profissões, o marido de Joana é aposentado, o marido de Marta é latoeiro e o marido de Silvia, assim como ela própria, vivem na informalidade ambos sub-empregados.

Este contexto de pobreza, no entanto, não impede Silvia de afirmar:

*“Pelo fato da gente ser uma classe baixa-baixa, não quer dizer que a gente não é gente. Eu continuo sendo gente[...]”* (Silvia).

Em nosso estudo, as relações das famílias com a escola se constroem, numa reinvestida na trajetória escolar por meio da modalidade EJA que conta, ao final da primeira década do século XXI, com um contingente no Brasil de aproximadamente seis milhões de estudantes (DI PIERRO, 2008)<sup>20</sup>. Ou seja, as famílias aqui investigadas compõem um grupo considerável da população e entender como acontece sua relação com a escola de EJA pode contribuir significativamente para a compreensão dos sujeitos desta modalidade de ensino.

É a partir deste ponto que faremos o cruzamento e discussão de notas e observações realizadas no nosso cotidiano profissional e no “diário de campo” com as entrevistas realizadas. Como forma de conhecer a vida escolar das mães entrevistadas, descrevemos na seqüência as suas trajetórias escolares.

## 5.1 MÃES - FILHOS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Claudia, 43 anos, viúva, migrante que veio para Blumenau para conseguir “*um bom*

---

<sup>20</sup> Sobre a EJA no Brasil: “[...] considerados os ensino presencial e não presencial, as matrículas somaram-se 3,9 milhões no Ensino Fundamental e 1,7 milhões no Ensino Médio, totalizando 5,6 milhões de estudantes, o que representava pouco mais de 10% do total de matrículas na Educação básica. A eles devemos acrescer cerca de 2 milhões de inscritos em programas de alfabetização de adultos, 70% dos quais no Nordeste” (DI PIERRO, 2008, p.1).

*emprego*”, tem oito filhos. Destes, dois, com quatorze e dezesseis anos, estão na EJA. Claudia trabalha como zeladora em um condomínio. Sobre esta mãe, chefe de família, há uma particularidade com relação às demais desta pesquisa, uma vez que afirmou na entrevista que não havia freqüentado escola na infância. Sua alfabetização se deu em casa com auxílio do pai. Segundo Claudia, seu pai, embora pensasse que a educação escolar fosse uma prioridade para os filhos homens, foi o primeiro a ensinar a todos os filhos a escrita e os primeiros cálculos matemáticos:

*“[...] a gente ía na roça contar os milhos que a gente tirava da roça. A gente aprendeu a contar... matemática a gente aprendeu ali. Porque a nossa matemática foi ali. E escrever nós... ele ensinou nós a escrever na madeira. Ele pegava e escrevia na madeira e nós tinha que repetir o que ele fazia”.*

Na adolescência, sem abandonar a obrigação de contribuir com o trabalho na plantação da família, Claudia começou a freqüentar uma escola noturna. Porém sua freqüência se dava de forma esporádica e por insistência da sua madrinha que era professora na referida escola. Assim tendo iniciado a aprendizagem de leitura, escrita e cálculos matemáticos com o pai, é à madrinha que Claudia atribui seu desenvolvimento nos conhecimentos “básicos de estudo”, pois como conta:

*“[...] quando eu tinha treze ou quatorze anos, que eu fui passar um tempo com a minha madrinha e a minha madrinha era professora e ela começou a me ensinar algumas coisas e eu comecei a aprender e o pouco tempo que eu estive com ela, eu comecei a pegar bastante coisa e aprender. Foi o que me ajudou eu a fazer um supletivo, uma prova no CEJA e passar. Eu aprendi ler e escrever tudo com ela”.*

A trajetória escolar de Claudia teve início quando já adulta passou a freqüentar o Centro de Educação de jovens e Adultos (CEJA), na cidade de Blumenau. Após realizar uma prova de nivelamento nessa instituição, que corresponde a comprovar habilidades básicas de leitura, de escrita e de operações matemáticas, Claudia deu início ao ensino fundamental na quinta série:

*“Fiz a quinta série no CEJA, para tirar minha carteira de motorista [...]. Aí pensei que eu devia ter mais conhecimento, precisava conhecer mais”.*

Após realizar algumas disciplinas no sistema modular do CEJA, parou novamente de estudar. Devido a uma doença de sua filha mais nova que obrigou a permanecer com a menina em uma internação longa no hospital, pois não havia outra pessoa para cuidar da filha.

Tal situação se configurou em virtude, desta mãe ser a única responsável pela educação dos filhos, uma das realidades apontadas na literatura acadêmica como um ponto importante a ser reconhecido pelas escolas no que se refere à diversidade de arranjos familiares na contemporaneidade, mais especificamente nas famílias das camadas populares (FONSECA, 1989; NOGUEIRA, 2006).

Passado esse período de afastamento, Claudia retorna mais uma vez à escola, em uma unidade da rede municipal de Blumenau para continuar sua trajetória na EJA presencial. Retornou para a escola na 6ª série e cursou sem interrupções até o final da oitava série do Ensino Fundamental.

Embora tenha dito durante a entrevista sobre sua intenção de dar continuidade aos estudos, até o início do ano de 2010, Claudia ainda não havia realizado matrícula em nenhuma escola. Quando perguntada, em visita à nossa unidade escolar, sobre os motivos de não continuar os estudos após um semestre de sua formatura, alegou que agora estava: “*curtindo a vida*” e que estava levando “*uma vida de princesa*”, pois estava morando na praia e não estava trabalhando (Diário de Campo).

Quanto à trajetória escolar dos filhos que estudaram com Claudia na EJA, essas se deram sem interrupções e a mudança dos adolescentes para o período noturno se deu já como estratégia educativa por parte da mãe que almejava um maior acompanhamento do processo escolar dos filhos, conforme será apresentado adiante.

Em visita à casa de Claudia podemos observar que na sala de entrada de sua casa, em que havia apenas um sofá e uma TV, não havia livros ou materiais impressos para leitura. O computador, assim como uma pilha de revistas, estavam no quarto de Claudia que ficava trancado à chave durante sua ausência. Isto implicava, segundo ela, em um controle sobre o

que seus filhos faziam no computador (Diário de Campo).

Quando perguntamos para uma das filhas de Claudia, uma menina de sete anos que frequenta a segunda série, onde guardava seus cadernos, ela respondeu que estavam no quarto e prontamente buscou-os para mostrar as notas “nove” e “dez” de suas tarefas. Nenhum outro filho presente fez qualquer menção de mostrar seu material escolar. Também não visualizamos em nenhuma parte da casa a que tivemos acesso, cadernos ou livros, ou ao menos papel e caneta acessíveis. O momento de lazer apreciado pelos filhos de Claudia era um vídeo-game. No cômodo que Claudia optou por fazer a entrevista havia um caderno velho e rabiscado, com alguns lápis coloridos utilizados pela filha mais nova (Diário de Campo).

Joana, 56 anos, casada, três filhos é migrante e buscou, ao mudar-se para Blumenau, “*melhores condições de vida*”. Tem a profissão de costureira. Sem estudar há quarenta e cinco anos, foi retirada da escola quando criança pelo pai, que não achava seguro o caminho que ela fazia para ir à escola, “*um picadão, um matão...*” revela Joana. Casada com o primeiro marido, tem uma formação familiar “nuclear”, situação que é um diferencial da realidade encontrada nas demais famílias investigadas, que têm outras formas de organização familiar.

Após a interrupção da trajetória escolar ocorrida em sua infância, Joana retomou os estudos na quinta série na EJA da escola em que desenvolvemos nossas atividades profissionais. Outro diferencial desta entrevistada, comparada às demais, é que suas estratégias educativas estão voltadas atualmente para seu neto, pois seus filhos no momento estão fora da escola, embora nenhum tenha chegado ao ensino médio, como a entrevistada demonstrou ser seu desejo.

Quanto à sua trajetória escolar na EJA Joana avalia: “*Foi bom, para mim foi bom... Porque ajuda a gente a expressar a conversar melhor com as pessoas*”. Quanto ao início de sua vida escolar quando criança, Joana cursou apenas a metade da primeira série. Isto, segundo ela, devido a um problema de saúde de sua mãe. O fato de ser a filha mais velha fez com que ficasse responsável pelo serviço doméstico e pelo cuidado dos irmãos mais novos.

Como “gostava de estudar”, Joana conta que criou uma forma de manter-se vinculada à escola. Para isso criou uma maneira de continuar realizando as atividades escolares, mesmo sem poder freqüentar as aulas:

*“Aí então para eu não ficar sem fazer os deveres de casa e fazer o dever da escola, eu mandava os meus irmãos levar os meus cadernos e a professora passava a tarefa e eu fazia em casa”.*

Joana então casou e mudou-se para Blumenau. Criou três filhos que, apesar do desejo da mãe, não concluíram o ensino médio:

*“[...] o mais velho foi até na sétima série, quando foi para ele voltar, continuar estudar não quis mais. Já casou, já modifica tudo. E mesmo só quem tem a oitava série do primeiro grau foi a [citou a neta]. Então a [citou a filha] ia fazer o segundo ano e na metade ela saiu também” (Joana).*

A trajetória escolar de seu neto, que estudou junto com ela na EJA, também se deu de forma truncada. Foi depois de repetidos problemas de conduta em uma escola de ensino regular da rede municipal que Joana optou por tê-lo em sua companhia na escola. No entanto, após estudar durante meio semestre, seu neto abandonou a escola de EJA. Por ocasião da evasão do adolescente na sétima série, Joana justificou que ele seria transferido para o CEJA, pois seu sistema semi-presencial se enquadraria nos anseios do neto perante a escola. Porém, no decorrer do ano letivo, Joana informou: *“Ele preferiu ir trabalhar do que estudar”* (Joana - Diário de Campo).

Segundo Joana, foi a EJA que lhe permitiu retomar sua própria trajetória escolar. Retornou para a quinta série, efetuando uma avaliação de “nivelamento” para atestar suas habilidades básicas de leitura, escrita e cálculos matemáticos:

*“[...] eu pensei assim, vou voltar a estudar agora? Isso vai dar um quebra-cabeça. [...] Agora que eu não tenho mais filho pequeno, agora eu vou ver se eu conseguir né. E como eu fui lá e vocês já me colocaram na quinta série. Ai a gente teve bastante... eu aprendi muito”.*

Foi então que Joana cursou as séries finais do Ensino Fundamental, concluindo sem novas interrupções. Até o final do segundo semestre de 2009, quando ela terminou a oitava

série, seu neto ainda não havia retornado à escola.

Na visita à casa de Joana fomos recebidos na sala de entrada e, ao final da entrevista, ela nos mostrou uma enciclopédia e um dicionário dizendo: “*comprei para os meus filhos estudar*”. Ela afirmou ainda que aqueles livros eram bons, pois com eles era possível ‘aprender de tudo um pouco’. Quando perguntamos se ela lia esses livros, respondeu que já leu, embora o tamanho das letras do dicionário não permitia mais que o fizesse. Também comentou que possuía mais dois livros “*grosso*” de Química, mas que estavam guardados (Diário de Campo). Percebe-se aqui a importância que esta mãe atribui aos livros, uma vez que os mantém guardados na estante da sala de visitas, cômodo geralmente destinado a receber as visitas consideradas ilustres pela família.

Silvia, 40 anos, vive em uma “*união estável*” em seu segundo casamento. Têm dois filhos inseridos em EJA. Migrante, quando veio a Blumenau por “*indicação de parentes*”, não estava freqüentando a escola, uma vez que havia terminado o ensino fundamental há vinte e três anos. A inclusão desta mãe no grupo investigado se deu pelo fato de ter sido sua visita na escola para interceder por seu filho que gerou nossa pergunta de partida e motivou esta pesquisa. Outro motivo que a insere no grupo investigado é o fato dela ter concluído o ensino fundamental no programa de educação de Adultos denominado “Educação Integrada”. Neste grupo familiar, por ocasião da visita e gravação da entrevista, estava presente também o marido que participou da entrevista e, entre outras informações, declarou ser analfabeto.

A trajetória escolar de Silvia, segundo ela: “*Foi com três paradas*”. Ela relata ainda que, aos sete anos de idade, começou a trabalhar e conseqüentemente adiou sua entrada na escola. Segundo Silvia, no Ceará, onde vivia em uma família muito numerosa, as crianças não tinham tempo de “*começar a estudar cedo*”.

Desta maneira, Silvia começou a freqüentar a escola somente aos dez anos de idade. Iniciou então na primeira série, o que não a impedia de trabalhar no contraturno escolar:

“*[...] minha mãe fazia doce de leite e umas cocada e botava numa assadeira. Enquanto os*

*outros estudava nós tava na estrada vendendo lanche. [...]. Isso com sete ano, isso eu com mais três irmão. Ai quando foi com dez ano, nós fomo morar vizinho do colégio. Ai minha mãe botou... uma parte estudava de manhã. E a outra parte... a parte que ficava em casa ia vender cocada”.*

No entanto sua primeira passagem pela escola não teve muito êxito, conforme conta:

*“Quando foi com onze anos, eu me obriguei a parar de novo porque eu precisava trabalhar numa casa de família o dia inteiro e, eu não tinha idade pra estudar de noite. Naquele tempo era só MOBREAL. Ai não podia estudar de noite, só adultos”.*

Voltando à condição de trabalhadora novamente, somente aos treze anos conseguiu retomar sua trajetória escolar. Desta vez incentivada pela “patroa”:

*“Quando foi com treze anos [...] eu troquei de patroa. Ai eles [...] me levaram embora para Fortaleza. Quando eu chego lá, eles descobriram que eu não tinha estudo quase nada. Eu tinha a terceira série, mas eu não sabia mais de nada, por que eu já fazia tempo que eu já tinha parado de estudar, então eu não sabia mais de nada, eles me botaram no colégio, um colégio muito bom, [...] eu voltei a estudar de novo. Com treze ano, aí estudei treze e quatorze” (Silvia).*

Embora já tivesse concluído a terceira série, ao retornar para a escola optou por repetí-la e, dessa vez permaneceu na escola alguns anos, quando novamente sua trajetória escolar sofreu interrupção:

*“Eu entrei na terceira de novo, por que eu não sabia mais de nada, eu tinha que vê e revê as matérias. Aí fiquei treze, quatorze e quinze. Aí quando foi com quinze ano eu endoidei pra casar. Aí casei, ai saí da escola. E fui ter a vida de dona de casa”.*

Silvia relata que mais tarde começou a sentir a dificuldades em arrumar emprego e sabendo que a qualificação era uma necessidade, almejava tentar mais uma vez concluir o ensino fundamental. Dessa maneira matriculou-se na Educação Integrada, projeto do governo federal implantado na década de 1980:

*“Aí, eu voltei para estudar de novo. E já tinha completado dezesseis... tava entre dezesseis e dezessete ano... aí, eu fiz o...como é que chama Meu Deus... é um tudo junto... Educação Integrada. Que hoje é supletivo. Aí em um ano e meio, eu terminei a oitava. Ai eu fiz o estudo, fiz tudo o que faltava fazer. Fiz a oitava”...*

Ao ser perguntada sobre a trajetória escolar de seu filho, que estuda na EJA, Silvia respondeu: “[...] *foi meia bagunçada. [...] O [citou o filho] começou a estudar com sete ano.*”

Embora seu filho tenha concluído as séries iniciais (até a quarta) sem reprovações, Silvia faz uma crítica quanto ao que parece ser uma “promoção automática” vivenciada por seu filho na escola regular no seu Estado de origem:

*“Lá em Campo Sales, o que a criança sabe, o que a criança não sabe, passa do mesmo jeito. Lá não tem a vigor... é... é... aqui é vigoroso, aqui ou tu sabe ou tu não sabe. Lá não... o que sabe e o que não sabe, vão passando do mesmo jeito, passa de ano, a criança ... é pela idade. Se você tem uma idade você tá naquela série, se você tem outra idade, você tá naquela outra série. E aí lá eu acho muito esquisito isso. É pela idade que a pessoa tá na série. Não precisa saber de fazer nada”.*

Terminada a quarta série, seu filho veio morar em Blumenau. Foi morar com sua irmã e, em função disso, estudar em uma escola da rede municipal que havia próximo à sua casa. Mas Silvia informa que não deu certo ele morar com a irmã e por isto veio morar com ela e começou a estudar em outra escola próxima de sua casa.

Silvia matriculou o filho no período regular, sendo que o garoto estudava de manhã e trabalhava à tarde. Com essa dupla atribuição, concluiu a quinta e a sexta série sem reprovações. Porém, na sétima série teve uma reprovação em função da sua escolha pelo trabalho. Essa reprovação o fez querer estudar na EJA, no que teve o consentimento da sua mãe.

Na EJA teve uma evasão na sétima série, seguida de um retorno e aprovação no semestre seguinte. Na oitava série, nova evasão, dessa vez motivada por má conduta no espaço escolar, situação que fez a sua mãe ser chamada à escola, mas não impediu a evasão. Segundo Silvia, seu filho pretende retomar novamente os estudos e almeja seguir carreira no exército. Desta maneira diz estar empolgado para finalizar a oitava série e concluir o ensino fundamental. E, nas palavras de Silvia: *“Deus ajude que ele fique”.*

A entrevista com Silvia aconteceu na casa que divide com a filha e, embora exista uma

passagem ligando as duas “casas”, nos recebeu na parte da frente que seria, a casa da filha. Havia nessa sala um livro didático, jornal e caderno em cima do sofá. Ao nos receber, Silvia, guardando esses materiais, comentou que eles pertenciam a sua neta e eram usados para ela “rabiscar” (Diário de Campo).

Camila tem 39 anos é viúva e mãe de quatro filhos. Destes, três passaram pela EJA, um de quinze anos, um de dezesseis e um de dezessete anos. Natural de Blumenau trabalha como artesã e secretária em uma cooperativa de artesãos. Essa mãe, por ocasião da entrevista, havia terminado uma disciplina no ensino médio (sistema modular) no CEJA da cidade de Blumenau. Camila foi a mãe que menos apresentou interrupções em sua trajetória escolar, embora não tenha ainda terminado o ensino médio.

*“Eu comecei a estudar, eu tava com seis anos, eu tava na primeira série. Eu não fiz segunda série. Da primeira eu já passei pra terceira. Eu fiz uma semana ou duas de segunda série. Eu tinha irmãos mais velhos já adultos, me ensinavam bastante assim as matérias da escola. Aí, eu tava assim bem adiantada. Aí eu fui pra terceira e fiquei até a oitava...”* (Camila).

Ao ser questionado o motivo que a levou a não dar continuidade à sua trajetória escolar no término do ensino fundamental, respondeu: *“Foi opção minha, eu casei muito cedo. Desde os quinze anos eu comecei a trabalhar também”*. Sobre o seu retorno à escola, este se deu aos trinta e sete anos. Segundo Camila os motivos foram: *“Eu sempre tive vontade de avançar mais nos estudos. Ficar mais orientada. Pra ajudar os filhos nas lições dele também”*.

Embora tivesse o desejo de concluir o ensino médio, Camila teve uma nova interrupção na vida escolar. Uma nova gravidez a impediu de seguir estudando. E devido ao fato de estar aguardando vaga em uma creche municipal para matricular sua filha, não retornou nem ao trabalho, nem ao estudo.

Sobre as trajetórias escolares dos três filhos que cursaram a EJA, Camila alegou:

*“É que eles estavam sempre meio atrasados, né. O do meio nunca reprovou. O mais velho já. O mais velho vai agora pro primeiro ano. O do meio também. O mais novo tava muito*

*atrasado...”.*

O filho mais novo de Camila chegou à escola de EJA com quatorze anos e iniciou na quinta série. Na época seus irmãos cursavam a oitava série na mesma escola. Para Camila, o motivo para a transferência de seu filho mais novo, foi que: *“Ele rodou algumas vezes, por isso que eu coloquei ele no supletivo”.*

Desde que iniciou na modalidade, a trajetória de seu filho ainda presente na EJA é seguida de reprovações, cursando uma série a cada dois semestres. Desta maneira, o garoto permanece, depois de dois anos, na sétima série, embora neste mesmo período seja possível concluir todo o ensino fundamental na EJA.

Para a realização da entrevista, esta mãe optou por ir até a escola, devido ao fato de ter sua casa em situação de risco por causa das fortes chuvas e deslizamentos de terra em Blumenau em novembro de 2008. Camila e sua família estavam abrigados na casa de um parente. Assim não foi possível observar sua residência, embora ela tenha comentado na entrevista que lê muito e que pede que os filhos levem pra casa jornais locais gratuitos para que possam ler.

Marta, 32 anos, casada, mãe de quatro filhos, é operadora de caixa. Tem o filho de quinze anos aluno da EJA. Marta migrou para Blumenau ainda na infância, acompanhando sua família. Em seu segundo casamento, terminou o ensino médio no CEJA. Esta entrevista também teve a presença do marido da entrevistada e, neste caso, também foi identificada baixa escolaridade por parte do marido que não concluiu o ensino fundamental.

Quanto à trajetória escolar de Marta, essa se deu sem interrupções e/ou reprovações até a quinta série em uma mesma escola da rede estadual de ensino na cidade de Blumenau. Foi quando começou a trabalhar que parou de estudar. Quando perguntada como havia sido sua vida escolar, Marta respondeu:

*“Minha vida escolar foi muito boa. Minha mãe assim, as vezes não tinha dinheiro pra comprar... mas ela dava um jeito de ir lá e comprar todos os materiais. Eu nunca fui pra aula*

*assim... faltando um material”.*

Marta retornou à escola aos quinze anos para cursar de novo a quinta série, mas parou novamente de estudar, pois conta que não tinha motivação:

*“É isso, e eu não tinha essa vontade. Na verdade eu não sabia que era tão importante. Eu, eu... fez falta pra mim hoje. E por isso assim, eu parei de estudar”.*

Depois disso, ficou treze anos fora da escola. Segundo Marta o motivo foi:

*“[...] eu conheci o pai deles, engravidei... engravidei muito cedo, tinha o que... ia fazer 15 anos. Aí minha vida ali acabou né. Porque não podia mais estudar... uma porque o meu ex-marido não te apoiava né”.*

Após alguns anos em que, segundo Marta, sua dedicação foi exclusiva à família e à criação dos filhos, ela retomou alguns projetos pessoais que havia abandonado:

*“Na verdade como dizem, a minha faculdade foi meus filhos. Meus filhos e cuidar da casa. Foi bem... uma vida bem monótona, bem parada. Daí foi assim, depois que eu me separei eu consegui vencer. Voltar, porque meu primeiro objetivo era me separar e voltar...eu tinha aquela vontade de voltar, de voltar a estudar”.*

A retomada de sua trajetória escolar se deu no CEJA,

*“Acho que com vinte e quatro anos, não, vinte e três anos, eu comecei a estudar de novo. [...] tinha vontade, sabe? Vontade de terminar, fazer o segundo grau, fazer um vestibular, aí eu comecei a fazer... trabalhava, daí saía do trabalho e ia fazer”.*

Esse retorno embora fosse a realização de um desejo antigo de Marta, não impediu que novamente interrompesse os estudos. Pelo fato do CEJA trabalhar no sistema modular, Marta realizou as disciplinas relativas ao ensino fundamental e quase todas as disciplinas do ensino médio sem interrupções, porém, quando faltava apenas matemática para concluir, teve que parar em função do nascimento de sua filha.

*“Eu fui grávida até os sete meses. Aí, faltava matemática pra terminar naquele ano, só que não ia dar tempo, e era três meses a matemática. Aí, eu ganhei ela de oito meses. Aí, nem ia dar tempo mesmo, no caso. Faltava só dois meses. Ai, eu parei aquele ano, depois de um ano eu voltei” (Marta).*

Por exigência de seu novo emprego, um ano após o nascimento de sua filha, retomou os estudos, novamente no CEJA, onde concluiu o ensino médio.

Quanto à trajetória escolar do seu filho que estuda na EJA, essa é caracterizada pela passagem por várias escolas, até que na sexta série foi transferido para a EJA, em função de começar a trabalhar. Ao cursar a sétima série, começou a ter seguidas faltas, o que segundo Marta que compareceu à escola, se dava pela falta de dinheiro para comprar o passe escolar e ao cansaço do adolescente após um dia de trabalho em uma lavação de carros.

Devido à presença da mãe na escola com a justificativa, o adolescente teve seu retorno aceito e dessa maneira concluiu a sétima série. Porém na oitava série, por motivos de seguidas agressões verbais contra colegas e professores, novamente seu filho foi convidado a procurar uma escola em que talvez “fosse melhor acomodado”. Nova interrupção e retorno previsto à escola no primeiro semestre de 2010, quando poderá concluir o ensino fundamental.

Na entrevista realizada na casa de Marta, não visualizamos material escolar, mas dois bilhetes na geladeira eram manuscritos. Havia canetas espalhadas pela casa. Também nesta casa a filha mais nova estava com um caderno e um livro rabiscado. Enquanto realizávamos a entrevista foram alguns os desenhos que a menina produziu. No sofá, logo na entrada, havia um exemplar de um jornal de grande circulação na cidade.

## A ESCOLARIDADE DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Uma das constatações iniciais ao analisarmos o material empírico, foi a confirmação da baixa escolaridade por parte de todo o grupo familiar. Uma mãe que terminou o Ensino Médio e quatro mães que apenas terminaram o ensino fundamental. Quanto aos maridos (que em duas famílias estavam presentes no momento da entrevista), um não sabe a série em que parou de estudar (se na sexta ou na sétima série) e o outro se denominou analfabeto. Quanto aos filhos das entrevistadas não há nenhum que tenha chegado ao ensino superior. Nas

entrevistas, percebe-se que o ensino médio é o máximo que almejam estas famílias quanto à trajetória escolar dos seus membros, como vemos nos trechos a seguir:

*“[...] mas ai tem que pegar no pé e para fazer com que eles estudem, pelo menos até o 2º grau<sup>21</sup>, depois eles vão se virar vão fazer o que quiserem, mas enquanto depende de mim vão estudar sim, queira ou não queira” (Claudia).*

*“Ah, eu queria que pelo menos terminasse o ensino médio, no mínimo” (Marta).*

*“Então, eu quero o segundo, eu quero o segundo grau. Quando eu tiver estudando já o segundo grau, eu vou fazer minha habilitação, eu vou fazer curso de computação. [...] Vou terminar o segundo grau, vou tirar minha habilitação [para dirigir] eu vou ser uma mulher habilitada” (Silvia).*

Quanto à trajetória de uma de suas filhas, Joana demonstra resignação atribuindo o fracasso escolar a própria filha: *“[...] Depois ela foi indo e desistiu sozinha. Eu não queria que ela parasse, mas como ela não quer ir, a gente não pode forçar” (Joana).*

A aceitação da exclusão escolar por parte de Joana é entendida por Bourdieu (1992) como uma das características do sentimento dos indivíduos das camadas populares para com a escola. Segundo o autor é preciso investigar “[...] o que a desistência resignada dos membros das classes populares diante da Escola deve ao funcionamento e às funções do sistema de ensino [...] (BOURDIEU, 1992, p.164).

A situação de aceitação da segunda exclusão escolar da filha de Joana foi também compactuada com a escola em que a menina havia tentado dar continuidade aos estudos. É Joana quem diz:

---

<sup>21</sup> Gostaríamos de ressaltar que durante as entrevistas várias foram as situações nas quais foram trocados por parte das entrevistadas a nomenclatura Ensino Médio pela de Segundo Grau. Embora sendo este o termo mais usual para as entrevistadas, também foi chamado de terceiro grau, o que poderia sinalizar a percepção por parte da entrevistada dessa fase escolar estar ainda muito distante de ser acessada pelos seus filhos. Joana trocou muitas vezes a expressão por Primeiro grau. Estas situações de troca de nomenclatura foram recorrentes inclusive na fala de Camila, recém concluinte do ensino médio, o que pode sinalizar que as denominações utilizadas pelas entrevistadas são as nomenclaturas do período escolar de suas infâncias.

*“Eu conversei com a diretora e ela disse não, ela não quer mais estudar, ela quer descansar um pouco, a senhora deixa. Aí mais tarde ela quer voltar, o ano que vem ela quer voltar, estudar mais” (Joana)*

Ao longo da fala expõe outros fatores que contribuíram para uma segunda exclusão de sua filha:

*“Não, ela não gostou certo foi daquele colégio, e para mim colocar ela a estudar em outro colégio, eu ia ter que comprar passe porque é longe,[...]. Aí eu não tinha condições...de comprar passe pra ela”(Joana).*

Vemos neste caso que a questão financeira também se tornou relevante para a interrupção na trajetória escolar da jovem.

## 5.2 ROMPENDO COM O MITO: CONHECENDO ALGUMAS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES DE CAMADAS POPULARES

Para a compreensão do material coletado por meio das entrevistas, buscamos identificar “[...] as condições materiais de escolarização e a relação com a escola a partir dos significados e das práticas adotadas” pelas famílias (ZAGO, 1994, p.22). Desta maneira, depois de repetidas leituras do material coletado e transcrito, apresentamos algumas “aproximações” nas falas das mães sobre as estratégias educativas familiares destes grupos, o que Zago (1994) classifica de “análise horizontal” e, concomitante a este processo, buscamos identificar e aprofundar os casos particulares, o que, para esta mesma autora é denominado de “análise vertical”. Cabe informar que propomos a relação entre ambas análises durante todo o processo analítico deste trabalho.

Nas respostas à pergunta sobre quais as estratégias educativas utilizavam para os filhos irem bem na escola, as mães focalizaram principalmente as ações que realizam dentro de casa. No entanto, não são as únicas ações estratégicas que percebemos ao longo das entrevistas. Assim, identificamos as ações educativas dos grupos familiares em três tipos conforme

apresentamos a seguir: estudar junto com filho (mães e filhos inseridos na EJA), cenários favoráveis em casa e a escolha da escola.

#### A FAMÍLIA NA ESCOLA: MÃES E FILHOS INSERIDOS NA EJA

Consideramos que um tipo de estratégia educativa por parte das mães é o próprio fato de estudarem junto com os filhos (quando possível, na mesma escola). Cabe ressaltar que este tipo de estratégia foi já apontado como nosso pressuposto na introdução deste trabalho. A partir disto apresentamos a seguir alguns excertos das entrevistas com as mães.

Claudia afirma que estudar junto com o filho pode “servir de exemplo” para que o mesmo não desista da escola:

*“Eu continuaria estudando, se fosse possível, junto com ele. Se fosse possível de colocar ele pra estudar em um lugar em que eu pudesse ir junto, eu faria isso. Porque eu acho que seria o maior incentivo ver ele do lado da mãe estudando ali. [...] Ele veria que eu não desisti e ele pensaria: Poxa! a minha mãe, com essa idade não desistiu, porque é que eu vou desistir que sou novo. Então eu acho que seria uma estratégia...”*

Claudia revela também que colocou seus filhos na EJA no período noturno para desta forma acompanhar o desempenho escolar deles, mas que estudar junto com o filho é mais do que uma ação pela preocupação com este desempenho: é também uma forma de estar junto a ele, uma vez que não lhe “*sobra tempo*” para ficar com os filhos em casa.

*“[...] Não é só uma necessidade de ele estudar à noite, preocupante se ele vai chegar ou se ele não vai chegar atrasado, mas é uma forma de estar mais perto dele. Uma forma de conviver mais com ele [...] então assim, é uma forma de eu acompanhar as notas, acompanhar o comportamento, acompanhar esse tipo de coisa. [...] Serviu também pra gente ter uma convivência melhor. Porque antes eu trabalhava o dia inteiro e eles estudavam. Porque eu chegava em casa a noite eles já tavam dormindo. Eu tive mais tempo de conhecer o trabalho deles. Tive a oportunidade de saber, de conviver um pouco mais com eles. [...] Eu acho assim que foi mais, pressão no lado deles... tinham algumas coisas que eu teria que*

*fazer, né ajudar eles. Ou até na minha parte, assim poxa, eles não tem pai e a mãe não poder ajudar eles, né. Se eu tivesse na sala de aula seria mais um motivo para eles continuarem. [...] Foi eu acho que foi um empurrão bem assim, bem dado, porque eles sentiram firmeza na mãe, sentiram que a mãe lutou tanto até aqui e depois chegar a essas alturas e estudar” (Claudia).*

Para Joana, a opção de estudar junto com seu neto, além de permitir mais tempo de convivência, indica também a possibilidade da vigilância:

*[...] Aí a mãe dele foi lá conversou na escola pra ele, pros professor passar ele, pra botar na escola junto comigo, ali na escola [...]Então por isso que ele tá estudando comigo lá, aí comigo ele sabe que ele não pode fazer rebarderia dentro da escola, não pode gritar com os professor, porque daí eu vou chegar em casa e vou contar pro pai e pra mãe dele, que é o padrasto. Ai então ela (a mãe) pediu pra mim fazer isso...[...] A minha filha já disse,[...], se o ano que vem a mãe, ir pra fazer o segundo grau, aí eu vou junto com a mã,..ela disse. Aí, nos vamos juntas. [...] Sabe? Já confia mais na mãe. **Que a mãe tá junto.** Então eu acho assim que vai ser bom pra eles. Aí já tem mais duas netas. [...]. Então elas já disseram: - **Ó vó, ano que vem quando a vó passar [de ano], nós vamos tudo junto estudar numa escola só”** (Joana).<sup>22</sup>*

Marta, embora não tivesse estudado na mesma escola que os filhos, sinalizou como positiva a experiência de estudar simultâneo a eles e indicou que, desta forma, conseguia lhes ensinar os conteúdos escolares. Marta revelou também que o fato de ter voltado a estudar serviu de exemplo e incentivo para os filhos:

*“Por que eles começaram... não só ele como todos, né, começaram a dizer: [...] a minha mãe tá estudando é até feio. O (filho) chegou e falou pra mim é até feio que a mãe que já passou por tudo na vida agora ta voltando a estudar e a gente que tem ... tem tudo né? Tem a chance toda pra...ai começou ...ai eles falaram que eles iam começar a caprichar. Que ele tinha orgulho, sabe. E foi isso” (Marta).*

Silvia afirma que o fato de ter passado por uma educação de Adultos não é valorizado dentro do grupo familiar, uma vez que o filho, que ainda não terminou o ensino fundamental, diz que ela está com o “estudo atrasado”:

*“(...) por que ele diz que o meu estudo tá atrasado.[...] Ele diz que eu tenho que me*

<sup>22</sup> De acordo com Joana, uma de suas filhas também já fazia planos para estudar junto com ela.

*atualizar pra poder ensinar alguma coisa pra ele. Ele diz assim, primeiro se tu quiser me ensinar alguma coisa tu volte a estudar” (Silvia).*

Camila afirmou que o fato de estar novamente estudando a aproxima dos filhos e permite que possa falar sobre os conteúdos com eles e assim acompanhá-los na sua trajetória escolar.

Tais situações parecem indicar uma estratégia educativa clara de acompanhamento familiar. Estratégia esta que consideramos especialmente interessante não somente por apontar um **refinamento** no que diz respeito às estratégias familiares já conhecidas, mas por sinalizar uma **intensificação** nas tradicionais estratégias familiares apontadas pela literatura acadêmica. Igualmente destacamos o fato deste tipo de estratégia e envolvimento familiar, ocorrida especificamente na EJA, ainda não ter sido alvo de investigação, como constatado ao realizarmos o “Estado da Arte” sobre a temática. Destacamos ainda que o processo de “juvenilização da EJA” (BRUNNEL, 2001 apud BAQUERO et. al, 2008) acaba por criar a possibilidade cada vez mais freqüente de pais e filhos estudarem na mesma escola e, por vezes, até na mesma sala de aula. Esta presença cada vez maior de jovens inseridos nesta modalidade traz consigo também a necessidade de se criar visibilidade para a relação intergeracional que ocorre nas salas de aula e como os profissionais sem formação específica para EJA poderiam trabalhar estas situações.

Neste trabalho também constatamos um contexto que já havia sido apontado por Zago (1994) em que as famílias que a escola tem a tendência de juntar numa mesma categoria, mantêm relações diferenciadas quanto às ações de investimento na escolaridade dos filhos.

Estar próximo dos filhos é uma das ações estratégicas que mães de classes populares utilizam para acompanhar seus filhos em suas vidas escolares. Elas esperam contribuir deste modo para o seu sucesso escolar e social. Mas, assim como estudar junto com os filhos pode ser uma escolha estratégica, a criação de um ambiente familiar propício aos estudos também é uma forma de agir estrategicamente, como veremos no próximo grupo de ações educativas detectadas nas falas das mães entrevistadas.

## CENÁRIOS FAVORÁVEIS EM CASA

Na fala das mães apresentadas abaixo podemos identificar algumas situações sobre o acompanhamento familiar das atividades escolares que D'Ávila (1998) já havia detectado em seus estudos, onde afirma que “ (...) o espaço no qual complementam os estudos escolares é mesmo a casa, o que demanda a colaboração dos familiares para a manutenção de um ambiente propício aos estudos, dadas as condições mais gerais de acanhamento de suas habitações” (D'ÁVILA, 1998, p. 12).

Assim, Camila enfatiza o acompanhamento que dá, em casa, aos estudos dos filhos e destaca a disciplina necessária para a sua realização:

*“Acompanhando a matéria deles. Ficando em cima também: levanta... tá na hora de ir pra escola. Quando é de noite, tá na hora de tomar banho. Isso e aquilo”* (Camila).

*“Eu tento fazer com que eles apresentem as dificuldades pra mim, mas... isso não é espontâneo, eu tenho que pedir. Pedir... deixa eu ver o caderno? Qual é a matéria que foi apresentada hoje? O que foi que o professor apresentou hoje?”* (Camila).

Esta mãe também usa a estratégia de verificar o material escolar de seu filho sem que ele perceba. Segundo ela:

*“Eu cobro a letra dele. Eu digo pra eles, hoje eu já fico me policiando que eu não devia falar isso mais. Às vezes eu me pego. Ele tem vergonha porque às vezes o caderno tá em desordem. Assim, e eu dar uma bronca, ele não quer me mostrar, mas eu vou quando ele não tá e olho”* (Camila).

Neste depoimento fica visível a dificuldade de Camila em manter uma relação próxima de seu filho, situação que reflete diretamente em suas ações educativas com relação ao adolescente. Esta mãe contou que suas ações acontecem em momentos em que o filho não está em casa, evitando assim que ele a censure. A preocupação em evitar brigas com o filho se mostra quando alega procurar um meio de chamar a atenção do filho sem constrangê-lo. O comprometimento com os estudos e a disciplina são também valores que Camila tenta passar ao filho quando o instiga a prestar atenção aos horários a serem seguidos para ir para a escola.

Silvia também manifestou as dificuldades de manter um acompanhamento dos estudos do filho adolescente. De início esta mãe afirmou não possuir nenhuma estratégia educativa com relação ao filho, como podemos observar na sua fala:

*“Não tem. Não tem. Não tenho porque eu não sei nem por onde começar. Ele é um carinho bem difícil de lidar. Ele não aceita ajuda. Não por que ele não me deixa ajudar ele. Ai não adianta de coisa alguma. Ele não deixa ajudar .. Primeiro por que ele diz que o meu estudo tá atrasado.[...] Ele diz que eu tenho que me atualizar pra poder ensinar alguma coisa pra ele. Ele diz assim, primeiro se tu quiser me ensinar alguma coisa tu volte a estudar”* (Silvia).

Aqui vemos a noção de respeito sofrendo uma mudança de direção como já apontado por Nogueira (2006), pois vemos o adolescente cobrar da mãe que ela se “atualize”, o que implica dizer que o jovem considera o estudo da mãe insuficiente.

Embora tenha afirmado que não consegue auxiliar o filho nos estudos, Silvia em outro momento da entrevista afirma que realiza tentativas neste sentido:

*“Eu começo a incentivar ele, arranjei uns livro pra ele ler, ele gosta muito de ler poesia, essas coisarada. E foi o que eu consegui arrumar pra ver se ele desenvolvia. Funcionou um pouco, por um tempo. Depois não funcionou mais. E não adianta ir tentar, ajudar, querer ajudar ele a fazer alguma coisa, por que ele ‘sabe tudo’. Ele é ‘o cara’”* (Silvia).

Joana fez os seguintes comentários em relação à mesma questão:

*“Incentivando eles a não faltar. Não faltava nenhum dia, só faltava quando tinha doença. Não pode faltar porque se vocês faltar um dia agora no estudo, o dia que vocês pegar a trabalhar no mercado coisa assim, vocês também não pode faltar. [...] Então eu incentivava eles muito, não deixava faltar. Quando precisava ir numa reunião na escola eu ia”* (Joana).

Identificamos também em Joana uma preocupação em passar aos filhos o respeito a valores como o comprometimento e assiduidade. Sendo que estes valores eram vistos por esta mãe como requisitos necessário à vida escolar e necessários também para a vida adulta no mercado de trabalho. Esta preocupação de Joana já foi identificada por Nogueira (1998, p. 98) quando afirma que: “[...] o destino ocupacional, a posição e as possibilidades de ascensão social estão estreita e crescentemente associados ao sucesso escolar e à sua forma institucionalizada de certificação, isto é, à obtenção do diploma”.

Joana manifestou acreditar que o êxito escolar está diretamente associado ao futuro êxito profissional. Em uma realidade em que as mães não obtiveram este êxito, a escola e o sucesso nela passa a representar cada vez mais a possibilidade de uma profissionalização, como aponta Nogueira (2005, p.572): “Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola.”

Claudia argumenta da seguinte forma em relação à suas estratégias educativas:

*“Eu pego bastante no pé deles pra estudar. Pra sair do computador, pra eles procurar se informar. Quando eles estão no computador mexendo assim, eu falo por que vocês não procuram alguma coisa que é necessária para o estudo, pro dia a dia do trabalho, da escola de vocês? [...]. É uma coisa importante, eu procuro ver bastante, bastante matéria na internet, procuro ver reportagem, coisa assim pra mim, né... ficar por dentro”.*

Vemos que esta mãe aconselha os filhos a ocupar parte do tempo “na internet” na busca de materiais que tenham relação com os estudos. Esta foi a forma que esta mãe encontrou para tentar criar uma “coerência” entre a cultura familiar e a cultura escolar, como assinala Nogueira (1998). Esta mesma autora aponta o diálogo com os pais, como um “meio privilegiado” de se chegar a esse ideal pedagógico. Quanto a este ponto do “diálogo com a escola”, Claudia estaria igualmente em situação favorável, pois estudava na mesma escola que o filho.

Para Marta suas estratégias educativas são:

*“Eu procuro ajudar, que nem eu sempre falo: eles fazem a parte deles que eu faço a minha. Vão pra escola, tenta copiar do quadro, tenta pegar. Se tiver qualquer dúvida, pergunta pra professora... chega em casa, eu vou tentar ajudar de alguma forma, mas tem que trazer todos os conteúdos que foram copiados do quadro, todos os conteúdos que foram passados, porque se não, não tem como eu ajudar. [...] Eu to disposta, eu falei pra eles assim ó: eu sei bastante coisa né” (Marta).*

Ao apresentarmos as falas das mães sobre suas estratégias educativas familiares, podemos perceber a diversidade de comportamentos educativos familiares em relação à escola mediante a esperança que depositam na continuidade dos estudos dos filhos para o seu

sucesso na vida. Isto já havia sido detectado por Henriot-Van Zantem (1990, apud ZAGO, 1994, p.21), segundo o qual, as famílias “[...] se polarizam em torno da ‘ilusão da mudança’, [...] da ‘crença’ na mobilidade social via instrução”.

Deste modo, podemos identificar a diversidade de estratégias educativas familiares e que o labor educativo das famílias se transmuta em diversas ações. Como já apontado por Nogueira (2005, p.569), deixamos de ver o grupo familiar simplesmente como um reflexo do seu pertencimento a classe social de origem mas também como: “[...] um ator social portador de um projeto próprio e resultante de uma dinâmica [familiar] interna.”

Sobre o tipo de ação para construir um cenário favorável aos estudos em casa, identificamos ainda que uma das formas de agir em prol do sucesso escolar dos filhos e que é utilizada por todas as mães entrevistadas são as “conversas” nas quais estas mães tentam conscientizar os filhos da importância de estudar e a transmissão do exemplo para possam agir de acordo com o que é “pregado” pela escola. Podemos detectar nas falas das mães que esta é uma estratégia comum, e talvez a mais acessível a todos os grupos familiares.

Joana ao se referir ao “exemplo que vem de casa”, relata que as conversas sobre a necessidade de estudar já aconteciam com seus filhos e que reproduz essa estratégia com seu neto. Esta avó utiliza o momento que está indo para a escola com o neto para dar conselhos e alertar sobre a necessidade do bom comportamento:

*“[...] as crianças tem que ter a educação da casa. Se não tiver a educação da casa, lá na escola eles não vão respeitar os outros. [...] esses dias eu tava indo com ele e daí eu disse: ‘Agora eu não sei assim se é pro interesse dele, entende. Mas ele disse que ele quer estudar’ (Joana).*

Por sua vez, Camila aponta, na entrevista, ações que envolvem conversar com os filhos e mostrar com o exemplo da trajetória profissional do pai dos filhos um caminho de dificuldades que podem ser vencidas por meio da escola:

*“Ah, eu falo pra eles que se eles não tiverem estudo, eles não vão conseguir um bom trabalho. Coisas assim, né. E que, igual falo para eles, veja, e vêem o pai deles assim. Ele*

*tem só a 6ª série” (Camila).*

Silvia também acredita na conversa como ação estratégica educativa para fazer seu filho ir às aulas

*“E isso ontem mesmo à noite mesmo ele, nós tivemos uma conversa. Ele disse: “Tô muito cansado não vou estudar”. Eu digo por mais cansado que você esteja, você tem que botar na sua cabeça que lá você vai ficar sentado, vai só assistir, você não vai cansar suas pernas, nem seus braços. Ele eu não sei o que é que deu na cabeça dele e, aí ele concordou” (Silvia).*

Claudia acredita que por meio do exemplo consegue mostrar a seus filhos as suas virtudes e valores para que eles possam assim, incorporá-los como seus. Esta mãe afirmou ter um momento semanal de conversa com seus filhos, o que ela chamou de “*conselho de família*”<sup>23</sup>.

*“Aí eles vêem que a mãe batalha, que a mãe estuda, que a mãe faz isso, então eles pegam o mesmo exemplo da mãe. [...] Nós temos a chamada reunião de família, final de semana em casa, só. A gente tem o almoço no domingo, a gente tem a reunião de família, que é o nosso conselho de família. [...] Funciona que na hora do almoço, tem que estar todo mundo. Todos os que estão dentro de casa. Para ouvir o que eles têm pra dizer, e ouvir o que eu tenho pra dizer” (Claudia).*

Marta, ao ser questionada sobre a possibilidade do grupo familiar motivar os filhos para que estudem, também manifestou que uma das maneiras de mostrar a importância dos estudos para os filhos, é conversar sobre o assunto:

*“Eu falo pra eles, vocês tem que ter em mente o que vocês querem da vida. Tem que ter um objetivo na vida. [...] eu falo pra ele, eu jogo bem aberto, né. [...] O [segundo filho] eu falo, vou trabalhando assim, vou falando com ele, que uma que ele é criança. Eu falo pra tudo tem que ter estudo, né. Ele até gosta, né” (Marta).*

---

<sup>23</sup> Esta situação do “conselho de família” mencionado por Claudia como estratégia de acompanhamento dos filhos foi, no entanto, negada por seu filho, pois, como disse o menino, a família estava “*quebrada*” (Diário de Campo).

Durante as entrevistas podemos visualizar que as estratégias educativas familiares, geralmente partem das mães para com seus filhos, porém, verificamos que em diversas situações, como apresentaremos a seguir, é comum também os filhos contribuírem com as mães. Assim, identificamos que, a partir da inserção de mães e filhos na EJA, as estratégias educativas familiares, passam a ser uma via de duas mãos, gerando o que poderíamos chamar de “labor educativo familiar”.

*“Daí, ele (o filho do meio) me orientou, como eu tinha que fazer. E já fazia tempo que eu não ia mais na escola, uns vinte e cinco [anos], eu não sabia mais como fazer, aí ele falou: - ‘Mãe faz assim’. Eu fiz e deu certo.[...] Eu precisei de ajuda deles, para algumas matérias minhas lá na EJA. me ajudaram. Teve um resultado bom, a nota boa. Eu não sabia e precisei deles. Tipo assim...um ajuda o outro nas matérias assim” (Camila).*

*“Assim, se tem alguma coisa que eu não sei, que eu não peguei, eu vou conversar com eles” (Claudia).*

*“E daí a minha filha me ajuda muito também. É ela ali, me ajuda bastante” (Joana).*

*“Outra coisa, os menino vive mexendo em computador, e eu nem sei por onde vai, eu só sei porque eles amostram o computador, então eu sei. Eu quero aprender computação. Eu quero mudar o rumo da minha história...”(Silvia).*

A EJA COMO ESCOLHA DA FAMILIA: *“[...] Porque ele se acha mais importante porque estuda à noite [...]”*

Escolher a modalidade da escola dos filhos também é uma preocupação apontada pelas mães que mostram por meio da identificação com a escola de EJA um ponto positivo que contribui para a continuidade e sucesso na trajetória escolar dos filhos:

*“[...] os professores são melhores ali, né?! [...] assim, que eles explicam melhor que lá. Ali no colégio eles passam as coisas no quadro jup jup, se copiar, deu, se não copiou, aí não passa mais. Não dá oportunidade, entende? E que nem nós lá não, a professora, se nós não acabar hoje, quando ela vier outro dia ela dá a oportunidade de a gente acabar de copiar o resto. Isso eu gosto” (Joana).*

Joana indica com sua resposta que o modo dos professores da EJA ministrarem as aulas possibilita o seu avanço na aquisição de conhecimento porque seu tempo de aprendizagem é respeitado. Afirma que gosta de estudar na EJA e na sua fala repete a palavra ‘oportunidade’, o que mostra que há certa gratidão à escola por uma espécie de permissão da continuidade de sua trajetória escolar.

A preocupação com o tempo da aprendizagem também aparece na fala de Claudia. Ela afirma que à noite é mais tranqüilo, não há correrias e o tempo para as atividades, segundo ela, parece ser maior. Alega também que o fato de estudar com pessoas adultas permite criar um círculo de amigos, o que contribui com o processo de aprendizagem e torna a convivência mais agradável:

*“[...] é muito bom ter amigos. Não é tão importante quanto os estudos, mas também é bastante importante pra gente. Até no fato da amizade da gente com os amigos, com o professor, até isso ajuda bastante. [...] Ele [o filho] falou assim, a noite é muito melhor de estudar, é muito mais sossegado, não tem aquela correria de criança, aquela berração, aquela correria, [...] tinha que sair correndo da sala de aula, então perdia tudo o fio da meada que tava fazendo. Ali a noite não, ali é tranqüilo, até pra nós adultos ali é tranqüilo de estudar. Ali é bom de estudar, é sossegado, normalmente ali é bem sossegado pra estudar à noite”*(Claudia).

Para Silvia, é o período noturno que ela classifica como “mais fraco” que, no entanto, indica como ideal para seu filho. Em suas palavras, uma escola que não exige pesquisas, nem tarefas escolares se aplica melhor à realidade de seu filho adolescente que precisa trabalhar para garantir financeiramente sua sobrevivência:

*“Como ele é um jovem trabalhador, ele não tem tempo de estudar durante o dia. [...] Ele não tinha tempo de fazer os trabalho da escola. Ele não tinha tempo pra fazer um monte de coisa da escola. Agora, agora como ele estuda de noite, é mais , é, é um pouquinho mais fraco, não é que seja mais fraco, eu não sei bem dizer que palavra é que eu vou dizer, [...] no perfil de vida que ele leva, é mais fácil à noite, porque ali é tudo mais fácil, e ali mesmo se resolve tudo, não tem que fazer pesquisa, fazer trabalho, ali já tá tudo resumido, ai é mais fácil pra ele à noite”* (Silvia).

Estudar no período noturno é apontado como uma vitória por seu filho, diz Camila. Para esta mãe não há significativas diferenças entre o ensino regular e a EJA. Afirma ainda que o

fato de seu filho conviver com adultos é algo positivo para o garoto, pois ele “se acha mais importante porque estuda à noite”:

*“[...] eu não percebo diferença. Só ele assim, porque ele se acha mais importante porque estuda à noite. [...] Parece que ele se sente assim, mais adulto. [...] sente melhor estudando à noite. À noite tem mais adultos e ele é bem grande, maior que os outros alunos, tava ali na escola, naquela série mais baixa, e agora ele tá na 6ª série, ele já assim, que tá no ginásio, que é adulto, que estuda de noite, para ele é uma vitória conseguir isso” (Camila).*

Na contramão das demais mães, Marta vê o período noturno como o responsável pelo fato de seu filho não retornar pra casa ao final da escola. Segundo ela, seu filho permanece em pontos de ônibus do trajeto para casa conversando com amigos até de madrugada. Porém, devido ao fato do filho desejar trabalhar, Marta autorizou sua transferência para a EJA e, conseqüentemente, para o período noturno:

*“Mas é assim, eu acho que o horário à noite é mais assim, dá mais chance pra eles. [...] tava com não sei quem, tava ali no ponto de ônibus com não sei quem, tava não sei aonde. Tava lá com sentado conversando. Aí, eu falei pra ele, a partir de tal dia, teu horário de entrar dentro de casa vai ser até onze horas, se você não entrar dentro de casa você vai ficar na rua [...] ele passou pra noite [...] porque é... que ele queria trabalhar né. E não tinha, não dava pra ele, não dava pra ele fazer as duas coisas junto né” (Marta).*

### 5.3 O “CAPITAL ESPERANÇA”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebemos que uma das preocupações que levam as mães a escolher a EJA é o fato de que seus filhos, assim como aconteceu com elas próprias, tiveram precoce inserção no mercado de trabalho, normalmente em sub-empregos. Para compreender o que aqui chamamos de “capital esperança” e a preocupação destas mães com o futuro e as projeções que fazem em relação à importância da escola para a preparação para o mercado de trabalho, apresentamos algumas passagens das entrevistas onde elas manifestam esta preocupação tanto em relação a si quanto com relação a seus filhos:

*“[...] É certo que consegui esse serviço que estou hoje é porque eu tinha o segundo grau completo. Tanto é que eu fui com uma amiga deixar currículo. Nós duas deixamos no mesmo tempo e ela não foi chamada porque não tinha o segundo grau. Como podemos ver, hoje o mundo é tudo envolvido com tecnologia” (Marta).*

*“Aí, quando eu completei treze anos eu, fui morar com o ex prefeito de Fortaleza. Lá, eu já tinha treze anos. Lá, eu comecei a querer estudar, a mulher deixou eu estudar, mas eu tinha que estudar à noite, porque eu tomava conta de apartamento grande com três crianças pequenas. Eles saíram de casa e o apartamento, cozinha, roupa, cama era tudo comigo com treze anos de idade. [...] Quinze pra seis, eu saía pra escola, deixava a mesa toda botada e a comida toda pronta. Quando eu chegava dez e quinze, eu lavava toda a louça, jantava, lavava toda a louça, ia me deitar, mas antes eu tinha que responder todos os meus exercícios” (Silvia).*

Para Camila, *“Tudo que é profissão hoje em dia pede estudo né, o segundo grau, essas coisa assim”*. Esta mãe relata ainda as experiência de trabalho dos filhos e a necessidade de estudo para a vida profissional:

*“[...] já fizeram até hoje como roçar jardim, essas coisas assim, tirar barro essas coisas assim, eles fizeram um biquinho para arrumar um dinheirinho. [...] Como assim no futuro ter uma profissão melhor. Tudo que é profissão hoje em dia pede estudo né, o segundo grau, essas coisa assim. E o [filho mais novo] estuda para ser uma continuação também, porque que quero para ele estude para ter uma boa profissão, por isso eu incentivo ele e o irmãos dele no estudo” (Camila).*

Na fala de Camila aparece a preocupação com futuro e a aposta de melhores condições de vida, atreladas à conquista de melhores vagas profissionais. Por acreditar que os “estudos” contribuirão para sua ascensão profissional, Camila incentiva que seus filhos sigam o mesmo caminho dedicando-se aos estudos e, posteriormente, alcancem uma projeção profissional impulsionada pela escola.

Sobre a importância do estudo para o futuro e para a profissão, Silvia diz:

*“[...] Se [...] não estudar agora, quando for no futuro ele vai sentir muita dificuldade, apesar dele trabalhar com latoaria mas uma hora ele vai precisar de saber ler alguma coisa, pra poder ele ter... (pausa) melhoria mais na vida dele. Primeiro é que assim, a globalização,*

*cada vez que passa, a coisa tá ficando assim globalizada. Se [...] não estudar agora, quando for no futuro ele vai sentir muita dificuldade”.*

Identificamos na fala de Silvia, a preocupação com o futuro. Esta mãe afirma, que os conhecimentos adquiridos na escola, mais especificamente “*saber ler*”, vão contribuir de maneira positiva no futuro de seu filho.

Mas, Claudia e Camila atribuem à capacidade de leitura também a possibilidade de compreender e conhecer outras culturas e lugares. Assim, em algumas entrevistas apareceram falas que envolvem o contexto social mundial de outras culturas e outros países. Por meio da escola estas mães buscam se preparar para realizar seus desejos de viajar, entrar em contato ou conhecer outras culturas. O que demonstra que este desejo não é mais exclusividade da classe burguesa:

*“E eu penso em viajar quando ficar com mais idade, penso em fazer um cruzeiro, uma viagem pra fora, até penso em falar inglês. Isso tudo, me aposentando, eu penso em viajar e ir pra fora, tu acha que eu vou ficar aqui? Mas é uma necessidade pessoal, necessidade minha, de poder ter e administrar um cartão de crédito, cheque...”* (Claudia).

O término do ensino médio é visto pelas mães entrevistadas como o mínima obrigatório para conseguir uma boa vaga no mercado formal de trabalho, ou seja, com os registros que garantem benefícios e alguma segurança ao trabalhador.

Vimos na introdução deste item que uma das características das camadas populares inseridas na EJA é a inserção precoce no mundo do trabalho, normalmente na adolescência. Esta característica foi, como vimos, detectada em várias passagens das entrevistas realizadas, onde apareceu a precocidade da inserção no mundo do trabalho como característica da vida de mães e filhos. Embora todos os filhos estudantes da EJA deste estudo estivessem em idade de participar do programa “jovem aprendiz”<sup>24</sup>, todos se encontravam no mercado informal de trabalho, com “sub-empregos” como considera Durand (2000).

---

<sup>24</sup> Programa do Governo federal que incentiva a contratação de jovens entre 14 e 24 anos, em regime diferenciado, para “aprender” uma profissão por meio da inserção controlada no mundo do trabalho.

Em algumas das entrevistas podemos identificar aquilo que Ariès (1981) denominou de “sistema de aprendizagem” como uma forma muito comum de educação até os séculos XVII e XVIII na Europa. Para este autor, o serviço doméstico na casa de outras pessoas muitas vezes se confundia com este sistema. Isto ficou claro nas falas de Claudia e Silvia que relataram como foram enviadas para casas de outras famílias na adolescência para desempenharem a profissão de “doméstica” e assim se prepararem para a vida adulta. Nas entrevistas as mães também se referiram ao trabalho na adolescência por parte dos filhos.

Essa questão de adolescentes serem alunos/trabalhadores talvez não fosse tão relevante se esta entrada no mercado de trabalho não comprometesse a sua trajetória escolar. Este movimento de “reentrada” da participação dos adolescentes na economia familiar caracteriza o que Sarmiento (2004) identifica como contextos em que os adolescentes ora são vistos pela família como consumidores, ora como produtores de bens e recursos, isto é, como provedores.

Um fato já mencionado na introdução deste trabalho é a situação recorrente de pedidos de ajuda à escola por parte das mães. São famílias que no dia a dia procuram a coordenação para acompanhar as trajetórias de seus filhos e muitas vezes pedem que a escola “dê um jeito” neles. Nesse sentido, aceitamos aqui a sugestão feita em nossa banca de qualificação de que esta atitude das mães de pedir “ajuda à escola” pode também ser vista como uma estratégia educativa.

Ainda sobre as falas das entrevistadas sobre o fato de voltarem a estudar e o seu envolvimento no estudo dos filhos, aparece a preocupação com o futuro. Mesmo quando alegam que não sabem exatamente como a escola ajuda, dão exemplos de como o certificado pode abrir portas profissionalmente e, com isso, garantir um trabalho. Ocorre aquilo que Bourdieu já chamou a atenção e que é a valorização do diploma por parte da família. Esta valorização é tal que serve de motivação para que as famílias se esforcem para manter as trajetórias escolares de seus membros. Temos neste contexto o que Piotto (2008, p.714) classifica de “[...] ‘boa vontade cultural’ que é a assimilação com pouca compreensão de vários conteúdos transmitidos pela escola, por se acreditar em sua importância no futuro [...]”.

Podemos perceber que também há, por parte das mães entrevistadas, um desejo de sentirem-se inseridas em uma sociedade que se apresenta cada vez mais grafocêntrica e onde possam dominar um conhecimento básico sobre tecnologia que lhes permita não ficar à margem do uso de recursos como celulares, caixas eletrônicos, cartões de crédito, internet, computadores, etc. Neste sentido, algumas mães citaram “a globalização” como sinal da grande tecnologia que está acessível na atualidade e que é necessário saber utilizar. Desta maneira mostram reconhecer que há um processo de desenvolvimento acontecendo no mundo e acreditam que, por meio da escola, seja possível serem inseridas neste contexto.

A seguir apresentamos as conclusões deste estudo e que sintetizam parte da teoria que utilizamos, bem como a síntese da análise das trajetórias escolares e as estratégias educativas familiares das camadas populares.

## 6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa propôs uma investigação sobre estratégias educativas familiares em prol da longevidade e do êxito nas trajetórias escolares de alunos de camadas populares inseridos na EJA. Investigamos um grupo de cinco mães que estudavam ou haviam estudado nesta modalidade de ensino, sendo que três delas estudavam ao mesmo tempo que os filhos por ocasião da coleta de dados.

Nossa primeira busca foi compreender como se deu a construção histórica da Relação Família-Escola, contexto importante para compreender as estratégias educativas das famílias na atualidade. Trata-se do cenário social e histórico em que a família passou a reconhecer a criança como seu principal alvo de afeto e a infância como um período importante da vida e, que requer determinados cuidados e investimentos. Neste sentido, nosso objetivo foi o de explicar o processo histórico pelo qual a família passou a estar estreitamente ligada à escola e o fato de hoje considerarmos tão ‘natural’ que a família se interesse pelo sucesso e longevidade da vida escolar de seus membros. Isto é, nosso objetivo foi revelar como a família, o reconhecimento social da infância e o nascimento da escola estão inextricavelmente ligados no processo histórico e social mais amplo de surgimento do que conhecemos por Modernidade e, neste contexto, o processo histórico de individualização da criança (MARCHI, 2007).

Essas profundas transformações, como vimos, tiveram curso a partir do Renascimento europeu, no período de transição das sociedades feudais para as sociedades industriais capitalistas. Ou seja, tiveram lugar no momento mesmo em que a burguesia industrial assumia seu lugar como nova classe dominante.

A necessidade que passou a existir dos indivíduos dominarem a arte da leitura e da escrita contribuiu decisivamente, portanto, para o surgimento ou reinvenção da escola no Ocidente europeu, mas desde seu advento, esta apresentou uma diversidade de métodos e teorias pedagógicas. Assim, se o uso da força física já foi visto como adequado e mesmo necessário ao processo de ensino, este passou gradativamente a se ocupar do “toque na alma” do educando, buscando controlar os impulsos do corpo e da alma da criança.

Neste contexto foram então desenvolvidas as estratégias educativas familiares para manter seus integrantes no sistema escolar e, assim usufruir, das benesses do que este promete: inclusão e ascensão social. O que significa dizer que as famílias acabam por destinar à escola uma série de expectativas que as movem em prol da continuidade dos estudos de seus membros.

Embora a aproximação da escola e da família seja vista como inerente ao processo de surgimento (ou reconfiguração) dessas instituições na modernidade, isto é, em estado de “cumplicidade histórica” (ALMEIDA, 2004), essa relação pode acontecer de várias formas e graus de intensidade devido aos diversos fatores presentes no contexto das famílias. Essa diversidade, no entanto, acaba por gerar por parte da escola o chamado “mito da omissão parental” (LAHIRE, 1997) que é uma forma equivocada de ver (ou não ver!) a participação dos pais de camadas populares nas trajetórias escolares dos filhos.

Nos perguntamos, no momento de conclusão deste estudo, se os professores estariam preparados para desconstruir a idéia de indiferença das famílias das camadas populares face a trajetória escolar de seus membros? Foi com o intuito de propor a desmistificação da “omissão parental”, tida no meio acadêmico e escolar como característica marcante das famílias de baixa renda, que realizamos esta investigação junto às mães estudantes da EJA .

Ao realizarmos esta “descida à caixa-preta” (NOGUEIRA, 2008) que são as relações presentes no cotidiano escolar; visando, neste caso, as relações que se estabelecem entre família e escola, passamos a ver os indivíduos e suas práticas como atores responsáveis pela criação de um “microcosmo social” a ser investigado.

A atuação das famílias em prol dos estudos dos seus membros, que tem relação com fatores externos à escola, ao convergir para dentro desta, resulta em uma gama de ações e estratégias educativas visando a obtenção da longevidade e sucesso escolar. São estas práticas educativas familiares relacionadas à escola que passam a ser objetos reconhecidos de investigação na área da Sociologia da Educação desde os anos 80 e que, especificamente, constituem a chamada Sociologia da Relação Família - Escola.

Quanto aos resultados desta investigação, vimos que as trajetórias escolares das mães entrevistadas se constituem de paradas e retomadas da carreira escolar. Para estas mães-

estudantes, a situação recorrente que ocasionou a interrupção de sua vida escolar foi a gravidez na adolescência e a obrigação de ter que “cuidar da família”.

Quanto às trajetórias dos filhos (adolescentes), não encontramos no grupo investigado nenhuma com interrupção longa, mas em quatro grupos familiares os filhos já possuíam uma defasagem idade/série devido a seguidas reprovações. Podemos perceber um caso no qual o adolescente possui apenas uma reprovação, mas havia sido transferido para a EJA a pedido da mãe. Neste caso específico, a inserção do aluno na EJA junto com a mãe se deu como forma clara de estratégia materna de acompanhamento para este não “*desviasse de casa para o caminho errado*”.

As mães investigadas têm em comum o fato de almejar, através da escola (e do diploma escolar), uma inserção para si e seus filhos em um “mundo grafocêntrico”. O que em outras palavras indica o desejo das mães de sua integração e de seus filhos ao “mercado formal de trabalho” visando um “futuro melhor” com ocupações profissionais que lhes proporcionem melhores salários e as garantias previstas na lei. Além disto, este desejo de inserção social que visa “*conseguir um emprego, pois tudo que é emprego, hoje em dia, pede estudo e curso*”, indica também a aprendizagem do uso da tecnologia, como o correto manejo de cartões de crédito, telefones celulares, caixas eletrônicos, etc.

Quanto aos adolescentes filhos das mães entrevistadas neste estudo; o trabalho, em alguns casos, passa a ser um forte “concorrente” da escola, pois identificamos o desejo e a necessidade dos adolescentes em estarem inseridos no mercado de trabalho, mesmo que informal. Esta inserção, mesmo que precoce e na forma de sub-emprego, garante aos adolescentes sua subsistência financeira e implica no aumento da renda familiar. Deste modo, tal situação não é contestada pelas mães que acabam por aceitar interrupções temporárias na trajetória escolar dos filhos. Ou seja, a emergência da resolução de problemas do cotidiano imediato acaba, na maioria dos casos, tendo prioridade. Em três das cinco famílias identificamos os estudantes já trabalhando, mesmo que sem idade para serem legalmente contratados. Em duas famílias, no entanto, o desejo das mães de que os filhos concluam o Ensino Médio, deu prioridade à escola e adiou para eles a entrada no mundo do trabalho. Ressaltamos que o trabalho, já na adolescência, para contribuir com a renda familiar, apareceu

na história de vida de todas as mães entrevistadas contribuindo para a interrupção de sua vida escolar.

Em relação às estratégias educativas desenvolvidas pelas mães em prol da vida escolar dos filhos, muitas destas foram reconhecidas como tal pelas próprias mães, mas em outras situações esse reconhecimento não aconteceu. A entrevista em profundidade nos permitiu, assim, retomar pontos específicos da entrevista, que nos possibilitou trazer à luz uma série de iniciativas educativas das entrevistadas que, a seus olhos não se configuravam como tal.

Nesta pesquisa foi constatado que ocorrem determinadas ações comuns às mães entrevistadas cujo objetivo é o sucesso escolar para os membros do grupo familiar. A partir disto, as estratégias educativas familiares identificadas nas entrevistas foram agrupadas em três tipos de ações que se repetiam e foram detectadas nas falas de todas as mães: **estudar junto com o filho; cenários favoráveis em casa** (uso de material escolar no cotidiano doméstico, adequação entre o ambiente doméstico e a cultura escolar); **escolha da escola** (opção pela modalidade de ensino mais adequada aos filhos).

O acompanhamento dos filhos na escola (“estudar junto”) via retorno das mães (e, em um caso, também uma avó) para o sistema escolar permite a estas mulheres tomar atitudes de vigilância e cuidados referentes ao desempenho escolar dos filhos/neto (verificar cadernos com ou sem a permissão do estudante; observar a sua disciplina na escola e aproveitar o “caminho de ida e volta para a escola” para “conversas” e para evitar o “desvio” do adolescente no trajeto).

Quanto aos “cenários favoráveis em casa”, em três famílias identificamos o hábito de oferecer aos filhos e netos ainda bebês, cadernos e canetas, ou até mesmo livros didáticos para que as crianças rabisquem. Pode estar aí uma estratégia educativa familiar para que a criança incorpore uma familiaridade com elementos escolares e, desta maneira, possam futuramente conquistar êxito na sua trajetória escolar; fato que D’Ávila (1998) classificou de “percepção positiva” sobre a escola que os adultos tendem a passar para as crianças no ambiente familiar.

De modo geral, identificamos nas falas das mães entrevistadas, a esperança depositada na inserção dos membros da família no sistema escolar. É uma esperança que perpassa os gestos, as falas, as estratégias; e que move estas mães na luta pelo sucesso escolar

próprio e dos filhos. É a este sentimento que chamamos, neste estudo, de “capital esperança”, pois ele indica uma forte crença de que a passagem exitosa pela escola pode garantir um “futuro melhor” aos seus filhos e a elas próprias, um futuro que passe, portanto, pela mobilidade social (ascensão) destas famílias de camadas populares. Piotto (2008, p.714) classifica essa esperança e adesão ao conhecimento escolar por parte das camadas populares como “[...] ‘boa vontade cultural’ que é a assimilação com pouca compreensão de vários conteúdos transmitidos pela escola, por se acreditar em sua importância no futuro [...]”.

Embora tenhamos mantido uma concentração específica no labor educativo das mães, podemos reconhecer que os filhos também atuam em prol da continuidade da trajetória escolar das mães. Isto significando que esta é uma relação de “mão dupla”. Em relação ao incentivo que recebem dos filhos para a continuidade dos estudos, todas as entrevistadas apontaram receber apoio destes para as suas atividades escolares, isto é, recebem ajuda na realização das tarefas escolares feitas em casa e nas pesquisas com computadores e internet. As mães apontam, portanto, que também aprendem quando ensinam os filhos e que aprendem com as dúvidas deles sobre o conteúdo escolar.

Foi destacado neste estudo que uma situação recorrente na EJA é a de adolescentes que passam para a modalidade em função da indisciplina no ensino regular. Neste caso os alunos que “incomodam” são passados “para a noite” (EJA). Esta sendo uma decisão tomada geralmente pela própria escola em acordo com a família.

Esta situação encontrada na escola em que fizemos a pesquisa foi também apresentada pelos diversos profissionais que participaram do Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina (FEEJA) em seu Seminário anual ocorrido em Outubro de 2010 (após a defesa deste trabalho). No evento ocorreu o debate e análise quanto à Resolução CNE/CEB 3/2010. O referido documento discute a elevação da idade mínima para ingresso na EJA para 18 anos. Sobre esta alteração, temos a considerar que ela produz, entre outros efeitos, duas situações que merecem destaque: a primeira é contradição com a própria iniciativa do Governo Federal de universalização do Ensino Médio, período em que a idade média dos alunos é de 15 a 17 anos. A segunda situação que merece destaque é a de que a elevação da idade mínima criaria um período de “espera” para os alunos que estariam fora da adequação idade/série, uma vez

que seriam “grandes demais” para estudar com os alunos do ensino (tido como) “regular”, mas ainda não teriam idade para serem inseridos na modalidade para Jovens e Adultos.

Diante da forte presença de adolescentes de 15 a 17 anos inseridos na EJA, uma das preocupações, portanto, do evento acima mencionado era discutir como atender esta significativa parcela de alunos da EJA. Que outras opções teriam esses jovens? Como a escola deve atendê-los para que se estabeleça uma relação exitosa entre sua cultura e a instituição escolar? Compreender aspectos desta relação poderia contribuir para a formulação de processos e projetos pedagógicos que ampliem as possibilidades de uma trajetória escolar de sucesso para essa parcela jovem da população que se encontra inserida na EJA.

Assim, entendemos que a idade mínima para o acesso à EJA não deve ser elevada. Sugerimos antes que se dê atenção aos adolescentes presentes na modalidade e que se aproveite a constatação de que as famílias atuam em relação às trajetórias escolares dos seus membros, fortalecendo-se assim os vínculos entre a escola e a famílias.

Infelizmente, não foi possível abordar aqui com mais profundidade este processo de “juvenilização” em curso na EJA e seus reflexos nesta modalidade de ensino, mas ressaltamos que pretendemos dar continuidade a esta problemática em estudos futuros. Não podemos deixar de destacar, no entanto, que esta “juvenilização” que teve início na década de 90 no Brasil, significa a presença cada vez maior de alunos adolescentes nas salas de aula da EJA, tornando-se uma característica desta modalidade de ensino, sendo já fortemente reconhecida nas escolas.

A qualidade da escola regular como apontou Haddad (2007b), aliada a fatores políticos e econômicos dos pais, geraram ao longo das últimas décadas um contingente significativo de alunos excluídos que retornam para a escola via EJA e, munidos de esperança, almejam o término do ensino fundamental, na Escola da “segunda chance” (TURA, 2003). Os adolescentes são inseridos no sistema educativo destinado a adultos, o que faz com que tenham acesso ao modelo escolar vivenciado igualmente pelas mães. No entanto, esse retorno ao sistema escolar nem sempre acontece na mesma sala, ou na mesma escola das mães, impedindo assim a estratégia de vigilância por parte delas. Essa ausência do acompanhamento das mães por vezes permite aos adolescentes que interajam com os adultos

mostrando costumes, hábitos ou linguagens que nem sempre são encarados pelos mais velhos como algo “apropriado” para o ambiente escolar.

Do ponto de vista das mães, detectamos em três das entrevistas, a preferência em estudar em salas exclusivas para adultos. Após estas falas, as mães justificavam que também aprendiam com os adolescentes, mas em seguida comentavam sobre o fato destes aprenderem mais rápido do que os alunos mais velhos e sobre a dificuldade dos professores em lidar com a diversidade geracional existente nas salas de EJA. Cabe o destaque quanto a este ponto, uma vez que reforçamos a necessidade já apontada por diversos estudiosos de se compreender a relação estabelecida “obrigatoriamente” entre jovens e adultos, que acontece na modalidade, uma vez que é somente na EJA que alunos de 15 anos estudam com colegas de até 80 anos em uma mesma sala de aula.

Sobre este ponto lembramos, como destaca Silva (2003), que ainda permanecem lacunas quanto à “voz” dos jovens nas pesquisas sobre a Relação Família-Escola e o processo de juvenilização da EJA. Isto nos permite sugerir como tema importante a ser investigado a relação inter-geracional presente na modalidade a partir dos pontos de vista de seus diversos atores (adultos e adolescentes)

O contexto da juvenilização propicia também o surgimento de uma nova realidade para os professores que é a presença de pais e filhos em uma mesma sala de aula. Remetemos portanto, à importância de chamar a atenção para a questão da formação dos professores para lidar com as estas questões intergeracionais cada vez mais presentes nas salas de aula de EJA. Inicialmente vinculada ao “voluntarismo”, a atuação dos professores que trabalham com a modalidade, vem cada vez mais sendo apontada pelos estudos e nas falas dos profissionais no cotidiano escolar, como um dos itens que deve receber maior atenção por parte do Estado. Este deve garantir e exigir uma formação específica para os profissionais que atuam na EJA. Mas, embora se tenha cada vez mais a propagação da necessidade de uma formação específica para os professores da modalidade, como debatido no primeiro Encontro Nacional da Educação de Jovens Adultos, programas governamentais como o PAS (Programa de Alfabetização Solidária) instituídos na década de 90 pautaram a formação dos professores de EJA em apenas um mês, sendo que a escolarização mínima exigida para os professores

passou a ser o ensino fundamental. Assim, de que maneira esperar que estes indivíduos, que recebem formação tão breve e que têm apenas o ensino fundamental, estejam preparados para atuar como professores na EJA? Como podem atuar frente às especificidades desta modalidade de ensino?

Do ponto de vista das políticas de educação, como se pode elaborar, no processo de formação inicial ou continuada dos profissionais, uma forma de contribuir para a resolução de conflitos intergeracionais presentes em sala de aula? E como lidar com o processo de ensino aprendizagem de mães e filhos inseridos na EJA?

Sobre este ponto cabe o destaque para a identificação, neste estudo, das dificuldades tanto por parte das mães quanto dos professores (evidenciado nas entrevistas e no cotidiano profissional observado), em lidar com a “juventude”. Esta situação sinaliza o acima citado “conflito intergeracional” presente na EJA e o desconhecimento das formas de com ele lidar. Este desconhecimento certamente impede um maior entrosamento da relação família-escola, pois, como vimos, a tendência destas instâncias educativas é, por vezes, de “jogar” para a outra, a responsabilidade pela continuidade e sucesso escolar dos adolescentes estudantes da EJA. A este contexto deve ser dada atenção uma vez que, ao não compreender os jovens da EJA em suas especificidades (etária, social, de classe, etc.), professores e escola estão negligenciando uma parcela cada vez mais presente e significativa dos sujeitos da EJA.

Fica aqui o desejo de que este estudo tenha contribuído para enfrentar os desafios de desmistificar o mito da “omissão parental” ainda muito presente nas escolas que resistem em reconhecer o labor educativo das famílias das camadas populares em prol do sucesso escolar e social de seus membros. Esperamos que este trabalho contribua para desvelar o universo da Relação Família-Escola, e que assim se dê um passo a mais para compreender – o que não é pouca coisa - a diversidade de sujeitos e suas famílias, bem como as estratégias educativas familiares desenvolvidas por estes grupos familiares em sua relação com a escola de EJA.

Em relação a este desejo e esforço de contribuição sinalizamos que temos previsto a devolutiva dos resultados desta pesquisa e sua discussão junto à escola e mães participantes desta investigação, assim como de outras mães que no momento se encontrarem na escola, para que, em grupo se discuta o reconhecimento da atuação estratégica das mães e mais, se

discuta possibilidade de potencializar ainda mais a participação da família nas trajetórias escolares dos alunos da EJA.

Concluimos este estudo considerando que ainda há muito a investigar em relação à temática da relação da família com a escola de EJA. Como sabiamente dito por um dos professores do nosso curso de Mestrado: “... compreender não é pouca coisa...”. E foi na busca de compreensão que rompemos com nossas certezas e verdades previamente estabelecidas. Intrínseca à tão proclamada “ruptura epistemológica” prevista por Bourdieu estava, portanto, a necessidade de romper com as nossas pré-noções e “verdades” referentes ao tema. Verdades que foram sendo desconstruídas ao longo de todo o curso e, principalmente, na elaboração do projeto desta pesquisa que significou um grande processo de desconstrução e aprendizado. Esperamos ter, de algum modo, contribuído minimamente para dar visibilidade às mobilizações familiares presentes na EJA e reveladas por meio das estratégias familiares educativas apontadas neste estudo. E esperamos ter contribuído assim para dar a necessária ênfase às investigações sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em especial, no nosso Município

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes de. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. **Análise Social**, Lisboa, v. 40, n. 176, nov. 2005, p. 579-593.

\_\_\_\_\_. A família, a criança e a escola: complicitades em mudança. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DIREITOS E RESPONSABILIDADES NA SOCIEDADE EDUCATIVA, 11, 2003, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, 2004. p. 83-94.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 280 p.

ARROYO, Miguel. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (Org.). Resenha de: FUKUI, Lia. Estudos e pesquisas sobre a família no Brasil. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais ( BIB )**, Rio de Janeiro, n° 10, 1980, p. 237-253.

BAQUERO, Rute V. A.; SANTOS, Karine dos; SANTOS, Eliene A. dos. Socioeducar a escola: desafio à educação de jovens e adultos. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED-SUL, 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: Univali, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1979. 225p

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: GASKELL, George; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 2 ed, Petrópolis: Vozes, 2000 , p. 17-36.

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. **O Brasil na década de 1940: autoritarismo e democracia**. São Paulo: Ática, 1999. 111 p.

BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Educação de Jovens e Adultos**. Blumenau, jun. 2004a. 48 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Blumenau. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Informática pedagógica: clicando e aprendendo**. Blumenau, jun. 2004b. 45 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Blumenau. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Ensino fundamental: vivenciando tempos e espaços**. Blumenau, jun. 2004c. 44 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Blumenau. Conselho Municipal de Educação de Blumenau - COMED. Estatuto da Escola de Ensino Supletivo. Blumenau: [s.n.], 1989. (mimeografado)

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Blumenau. Conselho Municipal de Educação de Blumenau - COMED. Autorização de criação do projeto do curso de ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos. Parecer normativo, n. 422, de 24 de novembro de 2005. Blumenau: [s.n.], 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvares...[et al]. Porto: Porto Editora, 1994, p. 111-175.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-60.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. 311 p.

\_\_\_\_\_. ; **Coisas ditas**. Tradução: Cassia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim ; Revisão: Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234 p.

\_\_\_\_\_. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 275 p.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 251 p.

BRANDÃO, Zaia. Desafios do processo de pesquisa sobre a relação de famílias de camadas médias e escola. In: Reunião Anual ANPED,23, Caxambu,2000. **Sociologia da Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1401p.PDF>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Resolução, n. 1, de 05 de julho de 2000a. **LEX: Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 18, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução, n. 03, de 15 de junho de 2010. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **LEX: Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 66, jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer Normativo, n. 11, de 10 de maio de 2000b. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. **LEX: Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1e, p. 15, jun. 2000.

\_\_\_\_\_. : MEC/SEA. **Documento Referência da Conferência Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2010, p. 113-114.

BUJES, Maria I. E. Discurso, infância e Escolarização: Caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: ULBRA, 2005. p. 185–196. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=lvqzoHs43gC&pg=PA243&lpg=PA243&dq=Cultura,+poder+e+educa%C3%A7%C3%A3o+de+Rosa+Maria+Hessel+Silveira+\(org.\)+livro+on+lin](http://books.google.com.br/books?id=lvqzoHs43gC&pg=PA243&lpg=PA243&dq=Cultura,+poder+e+educa%C3%A7%C3%A3o+de+Rosa+Maria+Hessel+Silveira+(org.)+livro+on+lin)>

[e&source=bl&ots=WwPQPZ2Qe &sig=gyIQ7ZAa6hNWQqfp9jUU8OjY\\_gs&hl=ptBR&ei=9MhSSqLhO5iMtgfZ9cycCA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=5#v=onepage&q=&f=false](http://www.alb.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss02_02.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2009.

CALDEIRA, Liliam Cristina; URT, Sonia da Cunha. Trabalho pedagógico: Caminhos de aproximação entre a aprendizagem do adulto e a psicologia histórico-cultural. In: Congresso de Leitura do Brasil, 16, Campinas. **No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las**, Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss02\\_02.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss02_02.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan./abr. 2004, p. 94-104.

CORREA, Lycinia Maria; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; BICALHO, Maria Gabriela Parenti; ALVARENGA, Maira; RIBEIRO, Grasielle Menezes. Tempo Escolar, Tempo de Exclusão: A cultura Juvenil e o sistema Educacional na percepção dos jovens da E.E. Nelson de Sena. In: Reunião Anual da ANPED, 27, Caxambu, nov. 2004. **Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/p181.pdf>>. Acesso em: 13 jul 2009.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro; BOMFIM, Alexandre Maia do. O permanente amadorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro. In: Reunião Anual da ANPED, 31, Caxambu, out./2008. **Educação de pessoas jovens e adultas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4374--Int.pdf>>. Acesso em: 31 jul 2009.

DANDURAND, Pierre; OLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaios sobre sociologia da educação e seu objeto. In: **Teoria e Educação**, n.3, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 120-142.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, ago. 1992, p 31-36.

D'ÁVILA, José Luis Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173301998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 jun 2009.

D'INCAO, Maria Angela. Introdução. In: D'INCAO, Maria (Org.). **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989. v. 1, p. 9-16.

DI PIERRO, Maria Clara. Colóquio: Educação de Jovens e Adultos. **Conferência Nacional de Educação Básica**, 2008, Brasília, abr. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/maria\\_di\\_pierro.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/maria_di_pierro.pdf)>. Acesso em: 27 Ago 2009.

DURAND, Olga Celestina da Silva. **Jovens da Ilha de Santa Catarina: sociabilização e sociabilidade**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - USP. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Olga C. S. Mesa Redonda: A EJA e seus sujeitos. In: Mesa Redonda: EJA e a Oferta de Políticas públicas. **Proceedings...** Florianópolis – SC, 2010.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos: FENAME, 1978.

ELIAS, Norbert. A individualização no processo social. In: \_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Editado por Michael Schröter; tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a. p. 102-125.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. Tradução de Ruy Jungmann; revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b. 2v. Título original: Über den Prozess der Zivilisation, vol. 1.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O Currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: Reunião Anual da ANPED, 28, Caxambu, out. 2005. **Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt181400int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt181400int.rtf)>. Acesso em: 15 jul. 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação**. Revista São Paulo em Perspectiva - SEADE, São Paulo, v.14, n.2, p. 44-50, abr./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>>. Acesso em: 9 jun.2009.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar corpos, forjar a razão**. contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal 1880-1940. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FERREIRA, Márcia Santos. **Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970**. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FISCHER, Nilton Bueno. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. In: **Em aberto**. Brasília: INEP, out./dez. 1992, vol. 11, n. 56, p 68-73. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/834/748>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

FONSECA, Claudia. Pais e filhos na família Popular. In: D'INCAO, Maria Angela. (Org.). **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 95-128, 1989.

FREIRE, Paulo. **Relatório apresentado ao 2º Congresso de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro. 1958. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/relato.segund.congr.educ.adultos.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed, Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. O Legado de Paulo Freire. In: **Paulo Freire um educador do povo**. Veranópolis. Peres: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2 ed, p. 52-53, 2001.

GÉLIS, Jacques. A individualização da Criança. In: ARIES, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Cia das Letras, v. 3, 1990, p.311-329.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 3ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1994. 164p. (Coleção temas básicos de educação e ensino).

HAANWINCKEL, Bárbara Zilli. **Como “ser alguém na vida?”** Caminhos e planos de vida de mães para jovens moradores do Morro Azul na cidade do Rio de Janeiro: uma análise sócio-cultural. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social – CFCH, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.cipedya.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=161184>>. Acesso em: 31 out. 2009.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, out./dez. 1992, vol. 11, nº 56, p. 2-13. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/828/742>>. Acesso em 30 jul. 2009.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br/.../RBDE14\\_08\\_SERGIO\\_HADDAD\\_E MARIA CLARA DI PIERR O.pdf](http://www.anped.org.br/.../RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E MARIA CLARA DI PIERR O.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Distrito Federal, Brasília, MEC/INEP/COMPED. 2002. 140p. (Estado do Conhecimento,8).

\_\_\_\_\_. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: Reunião Anual ANPED, 30, Caxambu, 2007a. **Educação de pessoas jovens e adultas**. Disponível em:

<[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt18%20-%20sergio%20haddad%20-%20int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt18%20-%20sergio%20haddad%20-%20int.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. A educação continuada e as políticas públicas do Brasil. In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, ago. 2007b, p. 1-113. Disponível em: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article985>>. Acesso em: 14 de jul. 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LOVISOLO, Hugo. Escola e Família. Constelação imperfeita. **Ciência Hoje**. v. 6 n. 31. maio 1987. p. 52-56.

MACHADO, Maria M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: Reunião Anual ANPED, 21, Caxambu, 1998.

**Educação de pessoas jovens e adultas.** Disponível em: <[http://www.forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf\\_2\\_0.pdf](http://www.forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2009.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil.** 2007. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2007.

MARTINS, Ana Paula. **A escola, a ruptura, o retorno: a educação de jovens e adultos.** 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2006.

MEZZOMO, Ricardo José. **A excelência escolar: um estudo sobre estratégias educativas em famílias com filhos de rendimento escolar elevado.** 2008. 122 f, Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau- FURB, Blumenau, 2008.

MOBRAL. Seminário internacional de Educación de adultos. Rio de Janeiro, Brasil, 9-18 Abril de 1973. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1973. Documento final.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron da (Org.); tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Escola cidadã no contexto da globalização.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.172- 177.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da Sociologia da Educação. **Leituras & Imagens,** Florianópolis, UDESC-FAED, 1995, p. 23-43.

\_\_\_\_\_. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia,** Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, fev./ago. 1998, p. 91-101.

\_\_\_\_\_. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social,** Lisboa, v. 40, n. 176, out. 2005, p. 563-578.

\_\_\_\_\_. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 31(2), jul/dez. 2006, p. 155-169. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/6850/4121>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

\_\_\_\_\_; A Construção da Excelência escolar. Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** 2ª. ed. Petrópolis : Vozes, p. 11-45, 2003a.

\_\_\_\_\_; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003b.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ e Soc.** Vol. 23 nº. 78 Campinas. Apr. 2002

PATTO, Maria Helena Souza.. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e**

**rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz. 1993.

PEREIRA, Maristela. **Educação de jovens e adultos**: desenvolvendo a compreensão do processo de reinserção na escola. 1999. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 1999.

PEREIRA, Maristela. Educação de jovens e adultos: desenvolvendo a compreensão do processo de reinserção na escola. In: III Congresso Nacional de Reorientação Curricular. **Temporalidades Humanas e Currículo**. Blumenau, p. 56-59, 2002.

PERROT, Michelle. Figuras e Papéis. In: ARIES, Philippe; DUBY, Georges (Org.). **História da vida privada**: - da Revolução Francesa à primeira guerra. São Paulo: Cia das Letras, v. 4, p.121-186, 1990.

PETITAT, André. **Produção da escola / produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. 268 p.

PINTO, Manuel. A infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel ; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Minho. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, p. 31-74, 1997.

PIOTTO, Débora C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 38, n. 135, set./dez. 2008, p. 701-727.

PONCIO, Gilberto Valdemiro. **O olhar dos professores da EJA da EBM Pedro II de Blumenau sobre educação popular (2000-2004)**. Blumenau; s.n.. 2005. 55p. (Monografia).

PORTES, Écio Antonio. O trabalho escolar das famílias populares. In NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2 ed. Petrópolis: Vozes, p. 61-80, 2003.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurencio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. 190 p. Título original: The disappearance of childhood.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel; Cerisara, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. 1 Porto: ASA Ed. p. 09-34, 2004.

SCHUCK, Anaiar; OLIVEIRA, Eduardo Goes de; GONÇALVES, Rita de Cássia; CRUZ, Tânia. Formação: um processo reflexivo e continuado de olhar e prática pedagógica. In **BLUMENAU, Política de Formação. Escola de Formação Permanente Paulo Freire**, Blumenau, p. 31-34, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular**: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. São Paulo/João Pessoa: Cortez: instituto Paulo Freire e Editora Universitária/UFPB, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**.22. São Paulo : Cortez, 2002.

SILVA, Ivandir de Deus S. **Família e escola: um compromisso de participação na construção do conhecimento**. 1997. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 1997.

SILVA, Jamile Delagnelo Fagundes. **Voltei a estudar pela empresa, por mim e pelos meus filhos: sentidos da EJA na empresa na voz de alunos trabalhadores**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2009.

SILVA, Marcus Vitoi. **Crônicas do cotidiano familiar: relações com a escola**. 1. ed. Juiz de Fora: FEME Edições, 2007. 160 p.

SILVA, Pedro. Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, set. 2003.

SOUSA, Ana Paula de; FILHO, Mário José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 44/7, p.1-8, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2009.

STEIN, Christiane Keim. **Estratégias familiares: um estudo sobre a escolha por um espaço educativo**. 2009. 105 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau- FURB, Blumenau, 2009.

SUCUPIRA, Newton. **A UNESCO e o conceito de educação de adultos**. João Pessoa: Editora Universitária. 1978.

TURA, Maria de Lurdes Rangel. A observação no cotidiano escolar.. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**.. 1 ed. Rio de Janeiro: DP & A, v. 1, p. 183-206, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE). **Contexto**. 2008. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/osfe/apresentacao.htm#Contexto>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, p.45-60, 2003.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **Trajетórias escolares e empregabilidade: um estudo sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho**. 2007.149 f, Dissertação ((Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2007.

WEIDUSCHAT, Edith. **Marcha forçada**: um estudo sobre práticas e representações do aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – de Blumenau/SC. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau, 2004.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: \_\_\_\_\_ ; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, p. 287-309.

\_\_\_\_\_. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis : Vozes, p. 126-154, 2003b.

\_\_\_\_\_. [Realidades sociais e escolares, e dinâmica familiar nos meios populares. PAIDÉIA \[USP\]](#), Ribeirão Preto: v. 8, n. 14-15, p. 63-73, fev./ago. 1998.

\_\_\_\_\_. Relação escola família: elementos de reflexão para um objeto de estudo em construção. **REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS** (Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFSC), Florianópolis, v. 13, n. 16, p. 11-25, out. 1994.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS DAS MÃES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA**

## APÊNDICE

Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Mestrado em Educação PPGE-FURB  
 Blumenau, 07 de Março de 2009  
 Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Marchi  
 Mestrando: Gilberto Poncio

## Questionário

Nome: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Local de Nascimento: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Renda Média Mensal: 1 a 2 salários mínimos ( ) 3 a 4 salários mínimos ( )

5 a 6 salários mínimos ( ) acima de 7 salários mínimos ( )

Número de pessoas da família: \_\_\_\_\_ quantos estudam : \_\_\_\_\_

Há quanto tempo parou de estudar: \_\_\_\_\_ Quando voltou a estudar: \_\_\_\_\_

Se veio de outra cidade:

Há quanto tempo mora em Blumenau: \_\_\_\_\_

Porque escolheu Blumenau: \_\_\_\_\_

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG de n \_\_\_\_\_, autorizo a gravação em áudio e posterior utilização de entrevista concedida para fins de pesquisa na Dissertação de Mestrado em Educação de Gilberto Valdemiro Poncio da Universidade Regional de Blumenau (FURB), bem como na divulgação dos resultados obtidos neste trabalho acadêmico.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Blumenau, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.