

TRAJETÓRIAS DE MOBILIZAÇÃO PELO APRENDER DE EGRESSAS DA EJA QUE SE TORNARAM PROFESSORAS: UMA CONTRIBUIÇÃO À SOCIOLOGIA DO ÊXITO IMPROVÁVEL

TRAJECTORIES OF MOBILIZATION THROUGH LEARNING OF EJA TEACHERS WHO BECOME TEACHERS: A CONTRIBUTION TO THE SOCIOLOGY OF UNLIKELY SUCCESS

Pedro Bruno de Lima Pereira¹

<https://orcid.org/0000-0003-1472-1012>

Constantin Xypas²

<https://orcid.org/0000-0002-0757-8206>

Resumo

Instigados por uma sociologia estatisticamente improvável, objetivamos explicar o que mobiliza estudantes pobres, com histórico de fracasso na escola regular, a retomar seus estudos na Educação de Jovens e Adultos, adentrarem na universidade e ascenderem socialmente por meio da educação. Para isso, no campo das teorias pedagógicas referenciamos-nos no conceito de educação transgressora (de Bell Hooks) de modo geral, e da pedagogia do oprimido (exposta por Paulo Freire), de maneira mais específica. No campo das teorias sociológicas, pontuamos a relação com o saber (estudada por Charlot); e teoria dos campos, ethos e illusio (estudadas por Bourdieu); já no campo das teorias psicológicas, apresentamos a resiliência (proposta por Cyrulnik), todas em consonância com a sociologia do êxito improvável de Xypas, para explicar tal fenômeno. Nessa perspectiva, desenhamos uma pesquisa qualitativa, exploratória, com estudo de casos de duas egressas da EJA, que através de entrevista semiestruturada aprofundada e autorreflexiva da situação vivida, revelam seus fracassos e destacam seus sucessos na escola da segunda chance. As entrevistas nos ajudaram a refletir conjunturas históricas da vida da mulher na sociedade, bem como suas experiências em uma modalidade educacional marcada pelo negacionismo, omissão e descaso. Em se tratando de suas relações com o saber, a pesquisa nos revelou um enorme desejo pessoal e mobilização pelo aprendizado, enquanto um objeto que fizesse sentido a elas. Revisitar as próprias memórias da educação escolar, e narrá-las, possibilitou para nossas entrevistadas egressas da EJA um momento de reflexões sobre si mesmas e dos seus lugares em seus tempos próprios.

Palavras-chave: Mulheres; EJA; Êxito escolar; Mobilização; Sociologia.

¹ Mestre em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor da Educação Básica em Fortaleza, Ceará, Brasil.

² Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Caen, França. Professor visitante da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas; e professor visitante da Universidade Federal de Pernambuco, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Recife, Pernambuco, Brasil

Abstract

Instigated by a statistically improbable sociology, we aim to explain what motivates poor students, with a history of failure in regular school, to resume their studies in Youth and Adult Education, enter university and rise socially through education. To this end, in the field of pedagogical theories we refer to the concept of transgressive education (from bell hooks) in general, and the pedagogy of the oppressed (exposed by Paulo Freire), in a more specific way. In the field of sociological theories, we highlight the relationship with knowledge (studied by Charlot); and field theory, ethos and *illusio* (studied by Bourdieu); In the field of psychological theories, we present resilience (proposed by Cyrulnik), all in line with the sociology of Xypas' unlikely success, to explain this phenomenon. From this perspective, we designed a qualitative, exploratory research, with case studies of two EJA graduates, who, through an in-depth and self-reflective semi-structured interview on the situation they experienced, reveal their failures and highlight their successes at the second chance school. The interviews helped us reflect historical situations in women's lives in society, as well as their experiences in an educational modality marked by denial, omission and neglect. When it comes to their relationships with knowledge, the research revealed to us an enormous personal desire and mobilization for learning, as an object that made sense to them. Revisiting their own memories of school education and narrating them allowed our interviewees who graduated from EJA a moment to reflect on themselves and their places in their own times.

Keywords: Women; EJA; Schools success; Mobilization; Sociology.

INTRODUÇÃO

Durante nossas andanças em escolas que ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, fomos instigados a conhecer algumas estudantes, que conseguiram contrariar um percurso [previamente] traçado na precarização do trabalho, não-continuidade dos estudos posteriores, entre outras situações, pela elevação do ponto de vista acadêmico e superação dos obstáculos que a vida e as políticas públicas excludentes para esta modalidade impuseram em seus caminhos. Os/as docentes da modalidade afirmavam de forma recorrente entre nossas conversas, de que era preciso olhar a EJA sob outra ótica: a da ascensão social.

Nesse âmbito, instigados por essa sociologia estatisticamente improvável e no anseio exposto pelas professoras desta modalidade, objetivamos explicar o que mobiliza estudantes pobres, com histórico de fracasso na escola regular, a retomar seus estudos na Educação de Jovens e Adultos, adentrarem na universidade e ascenderem socialmente por meio da educação.

Para isso, no campo das teorias pedagógicas referenciamos-nos no conceito de educação transgressora (de Bell Hooks) de modo geral, e da pedagogia do oprimido (exposta por Paulo Freire), de maneira mais específica. No campo das teorias sociológicas, pontuamos a relação com o saber (estudada por Charlot); e teoria dos campos, ethos e *illusio* (estudadas por Bourdieu); já no campo das teorias psicológicas, apresentamos a resiliência (proposta por Cyrulnik), todas em consonância com a sociologia do êxito improvável de Xypas (2017), para explicar tal fenômeno.

O debate levantado torna-se relevante pela necessidade de mais estudos à luz dessa questão, que toma os jovens e os adultos como sujeitos de direitos à educação e à construção de uma cultura universitária, com vistas ao aumento do seu “capital social e cultural”, no sentido de Bourdieu. Por

outro lado, ressaltamos que não apenas apresentaremos os obstáculos, mas a performance e a sanção, no sentido de Greimas, destes sujeitos, após históricos de fracasso,

No caso deste estudo de êxitos escolares considerados improváveis, ao tratar de estudantes egressas da EJA, procuramos elementos marginais da população estatística e ressaltamos a autonomia das atrizes em sua mobilização por ascensão social, ainda que de forma tardia.

Acreditamos que refletir sobre algumas histórias e experiências de vida, pode servir de impulso para jovens e adultos que queiram retornar aos estudos, e para professores/as que atuam nesta modalidade, comprometidos em oferecer o seu melhor. À comunidade externa, por meio da pesquisa, a intenção é conscientizar que vale a pena investir em políticas públicas de educação voltadas para a EJA e na valorização docente, enquanto possibilidades para a transformação social e humana.

Em suma, nesta investigação, buscamos elencar elementos que necessitam ser desvelados, contidos nos casos de êxito escolar de alunos pobres com histórico de fracasso, estes sendo alunas egressas da EJA.

Sob essa perspectiva, dialogamos com a segunda função social da escola, a da ação emancipatória na educação de jovens e adultos. Para isso, fizemos o mapeamento de alunas egressas com experiência exitosa, após histórico de fracasso na escola; desvelamos porque o êxito escolar na EJA é considerado improvável; e compreendemos qual a motivação pelo aprender de duas egressas da EJA que conseguiram obter êxito escolar e se tornaram professoras da educação básica.

Entendemos que nenhuma teoria sociológica oferece uma explicação pronta para este desafio (vencer pelos estudos quando egressos da Educação de Jovens e Adultos), construímos uma nova, a partir de estudos de caso, inspirada tanto na sociologia clínica de Gaulejac, que se propõe a estar “perto do vivido” dos indivíduos, abordando os determinismos sociais e a questão dos sujeitos nas ciências sociais e humanas, quanto numa intuição criativa de Bernard Charlot.

As pesquisas apresentadas neste escrito valeram-se de estudos de caso tratados com o devido aprofundamento, de modo a focalizar os sentidos dados pelos protagonistas aos acontecimentos, escolhas e comportamentos.

Nessa perspectiva, nossa metodologia, por um lado, se inspira dos princípios da Narrativa Autorreflexiva Actancial de Xypas, por outro lado, se afasta, usando da entrevista semiestruturada aprofundada, e não a autobiografia escrita pelos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, com estudo de casos de duas egressas da EJA, que através de entrevista semiestruturada aprofundada e autorreflexiva da situação vivida, revelam seus fracassos e destacam seus sucessos na escola da segunda chance.

Convém-nos “desvelar pontos cegos nas suas trajetórias, sendo relevante para o estudo da relação ao saber de adultos, especialmente nos casos daqueles que obtiveram êxito e ascensão social” (XYPAS; CAVALCANTI, 2020, p. 52), bem como analisar os desdobramentos de elos indissociáveis que constituem o indivíduo, sua história de vida, situações favoráveis e impeditivas da recomposição do sujeito...

Nesse sentido, as narrativas foram coletadas a partir dos seguintes temas: perfil familiar; condições econômicas; trajetória escolar; ingresso no ensino superior (condições de acesso e permanência; incentivos, motivações internas e externas); envolvimento em organizações e movimentos sociais; círculo de amigos; desenvolvimento pelo gosto de estudar/aprender; visão de si.

A partir do narrado, do vivido e do compreendido da experiência dialógica entre o pesquisador e pesquisados, a interpretação e compreensão seguiu as seguintes categorias de análise: reprodução social; decisão e vontade de vencer; e promoção social pelos estudos.

A MOBILIZAÇÃO PELO SABER A PARTIR DE BERNARD CHARLOT: DISCUSSÃO TEÓRICA

“Não é em termos de capital cultural que se deve pensar a história cultural dos jovens das famílias populares, mas em termos de capacidade de mobilização em relação à escola e na escola” (CHARLOT, 2000, p. 56)

Charlot (2005) nos orienta a pensar esses sujeitos, oriundos de camadas populares, em suas relações com o saber, buscando compreender como esse sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência, especialmente à sua experiência escolar (...), como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio. Essas pesquisas partem de uma relação entre a origem social e sucesso ou fracasso escolar.

O material de aprofundamento em Charlot apresenta diversas indagações que questionam a ascensão escolar e a relação com o saber de alunos de origem popular, filhos de pais analfabetos ou analfabetos funcionais. Como explicar o êxito escolar quando os pais não têm ethos de promoção social pelos estudos dos filhos, nem falam português certo? Nem “cobram”? Quando os irmãos fracassam?... Nesse caminho ainda levanto mais uma: Como explicar o êxito escolar de alunos/as que passaram pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quando esses/as já são os pais?

A noção de relação com o saber foi utilizada por Bernard Charlot para explicar o êxito e o fracasso escolar. Essa construção da relação com o saber escolar de alunos oriundos de camadas populares e com históricos de fracasso, se dá na medida em que esse aluno adquire sentido para estar na escola, deseja aprender e se mobiliza para tal (CHARLOT, 2000).

Esta pesquisa deseja atrelar o objetivo de Charlot, de situar a questão do sentido que os alunos atribuem à escola e ao saber, considerando os processos da construção de sua história singular em condições e situações sociais, ao nosso, de partir da trajetória de adultos de origem popular que obtiveram êxito escolar, após passarem pelas escolas de EJA.

“Qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade” (CHARLOT, 2000, p. 72). Assim, a história de vida, os sonhos, a imagem que o indivíduo carrega de si mesmo e do outro estão anexadas nessa relação.

O autor diz que aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, mas é também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla do

que a relação com o saber e toda relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Para o autor, a “relação com o saber” exige uma compreensão das várias relações a que o sujeito está submetido e explica que é necessário que o professor e o pesquisador em educação, lancem mão de uma leitura positiva de mundo, privilegiando “aquilo que acontece” e não o que “falta”, quando considera os processos de ensino e aprendizagem. (CORREA, FREITAS, 2021)

Para Charlot, aquilo que produz o sucesso ou o fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não uma atividade intelectual, ou seja, uma atividade que lhe permita apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas. O aluno precisa se mobilizar intelectualmente, mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele. A motivação tem relação com uma ação externa: o professor tem que motivar, a família tem que motivar, a escola tem que motivar. E o sujeito? Notamos que Charlot utiliza a expressão mobilização, pois está se referindo a uma dinâmica interna do próprio sujeito-aluno. É ele que faz o movimento e que dá o sentido para as suas ações. Por outro lado, o que está sendo ensinado e como está sendo ensinado têm peso na mobilização do aluno. Do ponto de vista teórico, uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber. “A relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 2000, p. 80).

A mobilização é um termo bastante relevante na relação com o saber, pois está apoiada com uma lógica relacional, que conecta a atividade realizada pelo sujeito e o sentido que ela tem para ele. Então, “a mobilização implica mobilizar-se “de dentro”, enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo “de fora” (CHARLOT, 2000, p. 55). Por exemplo, o problema não é fazer com que os alunos façam o que eles não estão com vontade de fazer; o problema é fazer nascer um desejo. Motivam-se os outros de fora, mobiliza-se a si mesmo.

Quadro 1: níveis de mobilização por Charlot

Níveis de mobilização	Ideal-tipos de alunos
1. Há aqueles que não entendem por que estão na escola, aluno que, de fato, nunca entraram na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola.	Os “alunos completamente perdidos na escola”
2. Há aqueles que estudam não para aprender, mas para passar para a série seguinte; em seguida, novamente para a série seguinte; para ter um diploma, um bom emprego, uma vida normal ou mesmo um belo caminho. Estudar para passar, e não para aprender é o processo dominante na maioria dos alunos do meio popular, mas não de todos.	Os “sobreviventes na escola” - medianos

3. Existem aqueles para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota; esta voluntariedade é, muitas vezes, o processo dominante entre os alunos [exitosos] do meio popular.	Os alunos muito bem sucedidos na escola – “exitosos”.
4. Para alguns alunos, estudar tornou-se uma segunda natureza, e não conseguem para de fazê-lo (os intelectuais). Encontram-se na classe média e raramente na classe popular.	Os “intelectuais”, segundo a expressão de Charlot.

Fonte: adaptado de Charlot (2005, p. 28-29 e 51-52)

Nessa perspectiva, Charlot nos leva a questionar: Para um aluno, qual o sentido de se ir à escola cada dia? Qual o sentido em estudar? Ou recusar-se a estudar? Qual o sentido em aprender, em compreender, quer na escola, quer fora da escola?

Em primeiro lugar, para o aluno, estudar é fazer o que a professora disse que tem que fazer. Não existe o triângulo pedagógico "professor, aluno, saber". Existe uma relação direta professor-aluno, uma relação de obedecer ao adulto institucional, e a questão do saber não entra nessa história. Em segundo lugar: “na escola tem que estudar; não se deve bagunçar, brincar, brigar”. Um aluno mais esperto diria: “Eu bagunço um pouco, mas também escuto a professora”. A resposta é a mesma na França e no Brasil: na escola, aprender é escutar. Quando eles falam em refletir, não é a respeito da escola, é a respeito de aprender na vida. Na vida, temos que ter experiência e refletir sobre essas experiências. Na escola, se deve escutar a professora. Conclusão lógica: “Se eu escutar a professora e se eu tirar uma nota ruim é muito injusto, porque escutei a professora. Se não sei, é por que a professora não explicou bem, é ela quem deveria tirar a nota ruim. O pior é que foi ela quem me deu a nota ruim”. Eles funcionam nessa lógica que não é nada uma lógica construtivista, de pedagogia ativa. (CHARLOT, 2012, p. 13)

Nessa lógica, ressalta-se que Charlot descobriu, em pesquisas durante 25 anos na França e no Brasil, que todos os alunos gostam da escola, porque a escola é lugar dos colegas, a escola é lugar da juventude. O problema não é a escola; como lhe disse uma vez um adolescente francês: "na escola eu gosto de tudo, fora das aulas e dos professores". Isso, certamente, define bem a relação com a escola, com o saber, de muitos alunos: trata-se da questão do sentido, da questão da atividade e também da questão do prazer. Só continua (ou volta) estudando (a estudar) quem encontra uma forma de sentido e/ou prazer no estudo;

Nessa perspectiva, a lógica da escola é aprender: a escola é lugar para o aluno aprender, não para o professor ensinar. Por outro lado, o trabalho do professor é também ensinar, mas esse trabalho de ensinar não faz sentido se o aluno não se mobilizar intelectualmente e, portanto, devemos articular o aprender e o ensinar, e não desmobilizar-se, só porque não conseguimos mobilizar os alunos.

Essas indagações, sem sombra de dúvidas, nos permitirão teorizar as exceções. O processo está descrito no quadro abaixo. De antemão, explanamos que essas teorizações serão possíveis ser levantadas e confirmadas ao analisarmos as histórias de lutas e sucesso que serão contadas pelas sujeitas egressas da EJA nos capítulos seguintes.

Quadro 2: particularidades da nossa abordagem da relação ao saber

Abordagem original de Bernard Charlot	Nossa abordagem
O objetivo de Charlot é situar a questão do sentido que os alunos atribuem à escola e ao saber, considerando os processos da construção de sua história singular em condições e situações sociais.	Nosso objetivo é compreender os processos e a trajetória de adultas de origem popular, egressas da EJA, que obtiveram ascensão social relacionada aos estudos.
O público alvo de Charlot é composto de adolescentes, alunos de escolas públicas de ensino médio profissionalizantes. Grande parte, sendo alunos em situação de fracasso.	Nosso público alvo é composto de adultas, que após histórico de fracasso escolar, retomaram seus estudos e conseguiram êxito, tornando-se professoras.
Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros. (Charlot, 2000, p.72)	Compartilhamos dessa concepção.
A relação com o saber é indissociavelmente singular e social. Assim, a história escolar do sujeito é única, feita de encontros e acontecimentos que lhe conferem uma originalidade irredutível.	Compartilhamos dessa concepção.
A metodologia desenvolvida por Bernard Charlot utiliza dois procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. O balanço de saber, que consiste em questionar por escrito, o que os adolescentes aprenderam em casa, fora de casa, na escola, etc... sobre o mundo, os outros e si mesmo. 2. Entrevista semiestruturada aprofundada. 	Nossa metodologia também utiliza dois procedimentos. <ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa bibliográfica e levantamento de casos. 2. Entrevistas semiestruturadas aprofundadas com egressas licenciadas.

Fonte: Charlot (2000, adaptada por nós)

ESTUDO DE CASOS

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender para constituir-se em um triplo processo de hominização, de singularização e socialização. Aprender para viver com os outros homens; aprender para apropriar-se do mundo; aprender para participar da construção do mundo. (CHARLOT, 2000, p. 32)

Iniciamos este texto levantando um questionamento que norteará nossa discussão, mediante a temática da nossa investigação: Por que há tantos desafios na mobilização para aprender na atualidade e que ainda são mais ressaltados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

Para pensar essa questão, partiremos de algumas ideias dos estudos de Bernard Charlot. Uma primeira, e fundamental, é a questão da perspectiva antropológica do “aprender”. Sabemos que a educação é parte constitutiva de nossas vidas. Nascermos em um mundo que já existe e nos tornamos humanos pela educação (CHARLOT, 2000), portanto, aprender faz parte de nossas vidas.

Conforme cita Charlot, pela educação construímos e somos construídos pelos outros, como ser humano, social e singular (CHARLOT, 2001, p. 54). O autor afirma, também, que uma educação somente é possível se o sujeito a ser educado investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo (2001, p. 54).

Charlot nos explica, ainda, que construímos diferentes dimensões dessa relação com o saber, nas atividades que realizamos fora e dentro da escola. Dentre estas dimensões, podemos destacar a relação epistêmica e a relação identitária com o saber.

Em casos de sujeitos que retomam a escolarização na Educação de Jovens e Adultos, após histórico de fracasso escolar, as experiências na escola foram traumáticas, de exclusão. Para esses, a relação epistêmica com o saber, e identitária com o aprender, passou, por tempos, longe dos bancos escolares.

Nesse retorno, essas estudantes, agora adultas, trabalhadoras, donas de casa, vivenciando uma tripla jornada de trabalho, se deparam com uma escola detentora de certezas, com seus modos resumidos de transmitir os conteúdos, com suas condições de trabalho não favoráveis, com a falta de autoridade em relação ao que se aprende nela, com a anulação dos saberes que os estudantes trazem para a escola...

Diante desses desafios é curioso descobrir como egressas que venceram a EJA, tornando-se professoras da educação básica, após longos anos de fracasso escolar, fizeram circular esse desejo de aprender na modalidade? Como posso ter desejo em aprender se me sinto não reconhecido ou até considerado incapaz em relação às exigências escolares?

Veremos que, por um lado, há a frustração do aprendizado no Ensino Médio, o sentimento de ser uma aluna fracassada e as incompreensões dos conteúdos escolares para aquelas que possuem uma história de dificuldades com a escolarização. Estas produzem estigmatizações, visões negativas de si mesmo em relação aos estudos. Contudo, por outro lado, as estudantes pesquisadas, apesar de apresentar indícios desse processo de estigmatização, são vitoriosas, porque conseguiram enfrentar esses desafios. Não são aquelas que “desistiram” ou, em outras palavras, “foram expulsas” como incapazes a partir das exigências escolares.

Esses casos exitosos nos levam a refletir: não seriam as dificuldades do modo escolar de ensinar, sua estrutura, suas carências, a desvalorização do trabalho dos professores, suas representações dos jovens e adultos, as fragmentações dos tempos e dos espaços escolares, o pouco espaço para o diálogo para tornar explícito as exigências escolares que não estariam dificultando a circulação dos diferentes saberes e aprendizagens dos sujeitos que dela fazem parte?

As conversas com nossas entrevistadas nos ajudarão a responder esses e outros questionamentos que ora são levantados, na medida em que essa pesquisa vai se desenhando.

As narrativas das situações vividas e, agora, autorreflexivas, antes, durante e depois da passagem pela Educação de Jovens e Adultos, foram contadas por meio de conversa no aplicativo *Google Meet*. Apenas o pesquisador e a convidada estavam presentes neste diálogo. Vale ressaltar que os nomes das convidadas serão preservados e que ambas concordaram com a participação nesta investigação assinando virtualmente um termo de consentimento livre e esclarecido.

Por ser uma entrevista semiestruturada aprofundada, inspirada na técnica da narrativa autorreflexiva actancial de Greimas (2012) e Xypas; Cavalcanti (2020), alguns termos citados na escrita, adquiridos do estudo dessa técnica de pesquisa, merecem ser pontuados no quadro abaixo, para que o entendimento ao leitor seja melhor absorvido durante a leitura.

Quadro 3: elementos da narrativa autorreflexiva actancial, segundo Greimas (2012), apud Xypas e Cavalcanti (2020)

Incidente crítico ou dobradiça dramática	Acontecimento inesperado que muda a vida dos envolvidos.
Actantes	Qualquer ser ou coisa, ativo ou passivo, que participa da ação
Destinador	Quem confia a missão
Destinatário	Aquele que aceita o desafio
Objeto	O sujeito deseja alcançar o objeto, como, concluir a EJA e realizar estudos superiores em uma faculdade.
Contrato	Indica a missão confiada pelo destinador (fazer estudos universitários, ter um bom emprego, ser professor).
Oponentes	Os obstáculos surgidos na trajetória, que pode ser um acontecimento, uma pessoa, ou algum trauma ou traumatismo.
Adjuvantes	Pode ser pessoas (Tutores de Resiliência) ou circunstâncias favoráveis na vida.
Competência	Tudo aquilo que o sujeito aprende para conquistar o objeto.
Performance	Como o sujeito vence os obstáculos e adversidades da vida. Em que pontos se tornou resiliente.
Sanção	A narrativa será concluída quando o sujeito recebe a Sanção prevista. Alcança o objetivo.

Fonte: Xypas (2017, adaptada pelo autor principal)

Vejamos, a seguir, alguns pontos narrados por essas vitoriosas da escola da segunda chance.

Quadro 4: perfil da primeira egressa da EJA entrevistada e suas principais considerações

Professora número 1: mulher, negra, 39 anos, egressa da EJA em 2014
1. Afirmou sempre ter sido considerada “boa aluna”.

2. Primeira dobradiça dramática: abandonou a escola regular no seu ensino médio (injustiça/humilhação)
3. Retornou à EJA apenas para se inserir no mercado de trabalho.
4. Nunca se sentiu capaz de prestar um ENEM ³ .
5. Segunda dobradiça dramática: uma professora que teve na EJA a motivou a acreditar em seus sonhos (decisão/mobilização pela transgressão social).
6. Passou no ENEM, em uma universidade pública federal, na primeira tentativa.
7. A princípio, não queria ser professora, pensava em trocar de curso, mas afirma que a educação a escolheu.
8. Terceira dobradiça dramática: sonha em lecionar na EJA para ajudar outras alunas a transgredir as limitações sociais de injustiças.
9. Afirmou se envergonhar de algumas práticas reprodutivistas na educação básica que presencia, atualmente, em seu local de trabalho.
10. Algumas perguntas não soube responder por acreditar, que hoje, com todo o conhecimento adquirido e com uma relação satisfatória com o saber, enxerga as coisas de uma forma diferente e reflete sobre elas.

Fonte: autoria própria

A primeira entrevistada, natural de Baturité – Ceará, iniciou refletindo sobre sua trajetória na educação escolar regular de maneira muito animada, afirmando sempre ter sido considerada uma “boa aluna” por seus professores da época. Esse termo, “boa aluna”, usado pela nossa entrevistada, refere-se a uma aluna comportada, com notas que lhe permitiam “sobreviver” na escola, no sentido de Charlot, e ser aprovada para a série seguinte.

Seguindo a metodologia da narrativa autorreflexiva actancial de Xypas e Cavalcanti (2020), a entrevistada destacou a sua primeira dobradiça dramática como sendo o período em que precisou abandonar a escola, já no ensino médio, bem próximo de terminar o ensino regular. Por ser de família humilde e necessitar trabalhar e estudar, não conseguiu mais conciliar a rotina de mulher, trabalhadora e estudante.

Em contrapartida, em 2012, decidiu retomar os estudos, agora na Educação de Jovens e Adultos. A entrevistada encarou muitos obstáculos até conseguir concluir com êxito o ensino regular e acessar o ensino superior. O principal obstáculo citado por ela, talvez, tenha sido a descrença em si mesma: *“ora, mulher, negra, pobre e mãe, não existia sequer condições de entrar e se manter em uma faculdade, nem passava pela minha cabeça”*.

Vemos nessa frase dita pela entrevistada, duas situações que necessitam de dois níveis de transgressão. O primeiro, sendo transgredir as condições sociais e econômicas da pessoa e o segundo, a descrença em si e nas suas capacidades: *“nem passava pela minha cabeça”*. Consequentemente, ensinar a transgredir precisa começar pelo empoderamento da pessoa ferida. Esse empoderamento se constrói aos poucos e se constrói na relação com os níveis da relação com o saber.

Ela afirmou que nunca se sentiu capaz ou inteligente o suficiente para prestar um ENEM e ingressar em uma universidade, por exemplo. A EJA era enxergada, apenas, como uma

³ Exame Nacional do Ensino Médio: habilita o egresso, no Brasil, a ingressar em algum curso de nível superior em universidades estaduais e federais.

possibilidade de melhores condições de trabalho: concluir o ensino médio e sobreviver na sociedade brasileira com até um salário mínimo, que atualmente, no Brasil, equivale a R\$1.320,00, ou seja, não existia perspectiva de ascensão social. Em outras palavras, a entrevistada continuaria à margem da sociedade.

Devido a essa descrença de si e das suas capacidades enquanto estudante, a entrevistada necessitou de adjuvantes, no sentido de Greimas (2012) e Xypas; Cavalcanti (2020), ou de tutores de resiliência, no sentido de Cyrulnik (2004), pessoas, instituições, movimentos ou circunstâncias favoráveis que a ajudaram a superar os traumas vivenciados na escola. Nesse caso, uma professora que encontrou na EJA a motivou a acreditar nos seus sonhos, mostrando que eles eram possíveis de serem realizados.

Nesse percurso, a professora a apresentou a Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira), um projeto do Governo Federal de interiorização das universidades federais pelo Brasil. Esse projeto, sonhado por muitos jovens e adultos do interior que não tinham condições de se manter na capital para estudar, se concretizou, na cidade de Redenção⁴, município localizado a 61km de Fortaleza. A estrutura foi inaugurada em 2010 e, desde então, contempla muitos estudantes do Maciço de Baturité com uma graduação de qualidade, potente e emancipatória no interior do Ceará.

A entrevistada se encantou pela Unilab e por seu projeto, mas, ainda assim, afirma que não se via ocupando aquele espaço ou “competindo” por uma vaga com outros alunos mais jovens que estavam saindo da escola regular. Incentivada pela então professora, resolveu prestar o ENEM, em 2014, e se surpreendeu com o resultado: em sua primeira tentativa foi aprovada em uma universidade pública federal em um curso de licenciatura.

A princípio, a entrevistada afirma que a ideia era trocar de curso, pois não se via formando alunos com o seu perfil ou com o perfil de seus colegas que conheceu durante a escola regular. Tempos depois, ela afirmou que fora a educação que a escolheu e não conseguiu mais se desvencilhar, apaixonando-se pela pedagogia.

Contudo, é sabido que a luta das classes populares no ensino superior é tamanha e pauta de muitos estudos no campo da sociologia da educação no Brasil: são aqueles e aquelas que se encontram em situação de desvantagens socioeconômicas e educacionais, geralmente moradores de bairros periféricos das grandes cidades ou do interior, estudantes de escola pública e pertencentes a grupos étnicos não brancos, mas que conseguiram chegar, a partir de diferentes estratégias, ao ensino superior. (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014)

Ou seja, são muitos os desafios que sujeitos das classes populares precisam enfrentar para alcançar a sanção de formar-se no ensino superior. Sob esse contexto, considero importante dialogar com Paulo Freire, quando ele aponta que o problema histórico da universidade brasileira é que ela tem sido “elitista, autoritário e distanciada da realidade”, o que indica uma possibilidade interessante de análise: a universidade brasileira não é, mas está sendo, embora marcada por muitos obstáculos e contradições.

⁴ Primeira cidade do Brasil a libertar os escravizados, em 1884.

Os desafios agora citados pela nossa entrevistada foram: com quem vou deixar minha filha enquanto vou estudar? Como vou me manter na universidade? Como será que irão me receber sendo bem mais velha e egressa da EJA? Será que eu quero mesmo ser professora?

Diante dessas interrogações, várias situações favoráveis foram surgindo para que, a agora egressa da EJA, pudesse vencer no ensino superior. A filha ficava com a avó no período noturno enquanto a mãe iria estudar; durante os estágios, já no finalzinho da graduação, matriculou a filha em uma escola na cidade em que a universidade ficava situada, para que assim pudesse acompanhar a filha na escola e honrar seus compromissos enquanto estudante; conseguiu, durante toda a graduação, auxílios sociais e bolsa de iniciação científica que a ajudava a pagar suas contas, e assim, conseguiu vencer no ensino superior.

Agora, com outro olhar para a educação, adquirido através da sua crescente relação com o saber, no sentido de Charlot, consegue narrar sua história e refletir sobre ela de modo honroso e libertador. Com toda dedicação, luta, esforço e desejo pelo aprender na EJA e no ensino superior, a antes fracassada na escola, conseguiu vencer no ensino superior e tornar-se professora da educação básica, refletindo criticamente sobre suas práticas, modificando-as, adaptando-as, e afirmando até se envergonhar de algumas práticas reprodutivistas na educação básica que presencia, atualmente, em seu local de trabalho.

Mas o sonho da agora professora não para por aqui, ela afirmou que almeja lecionar na EJA para ajudar outras pessoas a vencer as suas autolimitações, mostrando-as que é possível transgredir com êxito nos estudos. Sonha, também, em ingressar em um mestrado e dar continuidade a sua intelectualidade acadêmica.

Convém ressaltar que alguns porquês levantados pelo entrevistador, a entrevistada não soube responder, por acreditar, que hoje, com todo o conhecimento adquirido e com uma relação satisfatória com o saber, enxerga as coisas vividas no passado de uma forma diferente e reflete sobre elas.

Vale destacar a mobilização dessa primeira entrevistada em todo seu percurso na universidade, mas que, até lá, precisou contar com várias circunstâncias que favoreceram esse êxito, aprender sobre sua história, refletir sobre ela e desenvolver uma performance resiliente frente às novas adversidades que iam surgindo em sua vida escolar.

Ainda que seja importante a expansão quantitativa do nosso sistema de ensino superior, entendemos a democratização como algo que ultrapassa a simples inclusão de estudantes de segmentos sociais historicamente excluídos do ensino superior. No sentido que estamos atribuindo, democratizar, por outro lado, não se reduz a um conjunto de procedimentos formais, mas assume sua radicalidade substantiva, atuando contra as desigualdades sociais que fragilizam, inclusive, o próprio sistema democrático e a crença dos cidadãos e das cidadãs nas instituições. (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014, p. 132)

Democratizar a universidade nos remete a idéia de acesso (entrada), mas muito além disso, é preciso desenvolver estratégias que mantenha esse estudante de origem popular no ensino superior, conhecendo seu perfil, suas aspirações e necessidades.

Veremos que as duas entrevistadas foram privilegiadas nesse sentido, pois contaram com o apoio de muitos ajudantes e algum tutor de resiliência para vencer as adversidades. E acreditamos que as histórias de todos os estudantes de origem popular que venceram no ensino superior necessitam desse apoio. Essas reflexões acerca dessas histórias têm muito a nos dizer sobre a sociologia da educação e nos inspirar a como contribuir, enquanto professores e pesquisadores, com uma educação como prática da liberdade para todos.

Quadro 5: perfil da segunda egressa da EJA entrevistada e suas principais considerações

Professora número 2: mulher, negra, 40 anos, egressa da EJA em 2010
1. Fala com brilho nos olhos.
2. Primeira dobradiça dramática: parou de estudar aos 15 anos, ainda no ensino fundamental.
3. Considerava-se uma adolescente “revoltada”, por ser de família adotiva.
4. Casou aos 15 anos e enfrentou o machismo no primeiro casamento que a proibiu de estudar.
5. Ao se separar, já com uma filha, uma prima sua, que é professora, a motivou a voltar a estudar na EJA.
6. Segunda dobradiça dramática: em 2010, conseguiu concluir o ensino médio por meio de sua nota no ENEM.
7. Sua prima, professora, também a motivou a entrar na universidade.
8. Seus professores sempre falavam que ela era capaz.
9. Revelou um sentimento de descrença em si mesma ao entrar na universidade.
10. Revelou que sentiu, também, um sentimento de descrença por parte da sociedade e dos colegas que também chegavam à universidade.
11. Largou o emprego para sobreviver de bolsas que conseguira na universidade, sempre contando com o apoio dos professores nesse sentido.
12. Terceira dobradiça dramática: revela um crescimento na sua relação com o saber, com a escola e com os outros, incluindo no seu atual casamento, pois seu atual marido também é egresso da EJA e professor.
13. Sonha em ser gestora pública.
14. “Quanto mais eu estudava, mais eu acreditava que iria conseguir chegar lá!”
15. Afirma que nas escolas pelas quais já trabalhou sempre se envolveu muito com a família de seus alunos e com toda a comunidade.
16. Quando uma criança ou adolescente vem a mim, sempre penso: o que essa pessoa quer de mim?
17. Hoje realiza trabalhos voluntários no CEJA ⁵ que a formou.
18. Compartilha suas exitosas práticas pedagógicas em um canal no Youtube.

⁵ Centro de educação de jovens e adultos, enquanto um modelo semipresencial de ensino. No CEJA, não existem aulas regulares como nas escolas tradicionais. O material didático é adquirido gratuitamente, em sistema de empréstimo, na escola ou no ambiente virtual de aprendizagem. O aluno estuda a seu tempo, retorna para tirar dúvidas e fazer avaliações.

Fonte: autoria própria

A segunda egressa da EJA entrevistada, hoje professora da educação básica, muito motivou a minha pesquisa. Senti-me contagiado pela sua energia, pelo seu amor à educação e pelo brilho que aparecia em seus olhos ao narrar toda a sua trajetória escolar. É notório que a entrevistada conseguiu praticar a resiliência com louvor e superar os traumas de sua vida, usando de memórias positivas para ressignificá-los e transformá-los em forças motivacionais para retornar à escola.

Nossa entrevistada parou de estudar aos 15 anos, ainda no ensino fundamental, por conta de um casamento mal sucedido na adolescência. Ela afirmava que seu sonho era sair de casa, por considerar-se “revoltada” por ter sido abandonada pela mãe biológica e sofrer preconceito por ser adotada, dentro e fora da nova família que a acolheu. Por esse motivo, acabou, em suas palavras, tomando muitas atitudes impensadas, precisando, desde muito nova, encarar muitos obstáculos, como enfrentar o machismo estrutural, as dificuldades da maternidade na juventude e a exclusão da sociedade por ser mulher, preta e sem qualificação.

Ao conseguir se separar, já com uma filha pequena para criar, a moça afirma que seu sonho era retomar os estudos e conseguir um melhor emprego, pois se encontrava sem condições de manter sua filha, sozinha. Contudo, ao mesmo tempo em que aparecia esse desejo, outros obstáculos também iam surgindo, algo que a desmotivava e a fazia acreditar que não seria possível.

Até que, uma prima sua, que é professora, fora lhe apresentando caminhos e possibilidades para que ela pudesse retomar os estudos no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Baturité – Ceará, sua cidade natal.

Mais uma vez, a figura do professor é apresentada enquanto tutor de resiliência para alunos com histórico de fracasso no âmbito educacional. Esse, além de se ocupar da transmissão formal do conhecimento, também aparece auxiliando e fortalecendo os seus alunos na capacidade de responderem de modo consistente às dificuldades da vida, ligado a sua vivência pessoal.

Para Cyrulnik (2004), esse é um dos fatores que mais favorecem a resiliência: o apoio e o acolhimento pelos membros da rede pessoal e social. O autor compreende que, ainda falta a muitos professores, a consciência de serem potencialmente capazes de metamorfosear a vida dos educandos, pois subestimam o efeito de sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos. Assim, esta investigação valoriza os êxitos escolares das egressas que venceram no ensino superior, mas também visa motivar a professores e professoras a acreditarem em seu poder de contribuir com a libertação social de seus alunos e alunas.

Após passagem pelo CEJA, nossa segunda entrevistada conseguiu concluir, com êxito, o ensino médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em 2010, por meio de sua boa nota no ENEM. Foi a partir dessa nota, também, que conseguiu uma vaga em um curso de licenciatura na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Para esse ingresso ser possível, ela afirma que sua prima professora também foi peça fundamental para motivá-la a cursar uma faculdade. Não apenas ela, seus demais professores do CEJA também sempre colocavam que ela era capaz e digna de ocupar um espaço acadêmico.

Após tanta luta, nossa entrevistada resolveu “jogar-se” em um universo, até então, desconhecido por ela. O espaço acadêmico nunca havia passado pelos seus sonhos, e ela afirma

que, na escola regular, e até mesmo em sua própria casa, entre seus familiares, nunca havia sido formada/incentivada para estar naquele espaço.

Tanto que, ao entrar na universidade, teve que lidar não apenas com a descrença de si mesma e das suas capacidades, mas também com a descrença de seus colegas de sala, bem mais novos que, assim como ela, estavam chegando à universidade e não queriam formar grupo com uma egressa da EJA, por exemplo. Descrença também da sociedade civil, vizinhos e conhecidos que “olhavam torto” todas às vezes em que ela saía de casa para estudar. Contudo, a entrevistada afirma que usou tudo isso de impulso para permanecer e lutar pelos seus objetivos: *“Quanto mais eu estudava, mais eu acreditava que iria chegar lá!”*

Na época, a entrevistada estava empregada, e seu curso era no período integral (manhã e tarde). Não houve outra alternativa, ela largou o EMPREGO e passou a viver apenas de auxílios sociais e bolsas que a universidade ofertava. Para isso, ela conta que sempre contou com a ajuda de seus professores que, conhecendo sua história, sempre que percebiam que sua bolsa estaria prestes a terminar, a convidavam para compor outro projeto de pesquisa. E assim foi se mantendo até o fim do ciclo acadêmico.

Mais uma vez, professores aparecem atuando como parceiros na superação das crises ou traumas apresentados por suas alunas. Acreditamos ser de suma importância a relação entre professor e aluno para a formação humana e para um ambiente educacional rico e estimulante. Com isso, a aquisição dessa sensibilidade às necessidades dos educandos e o fortalecimento dessa interação não deve estar ausente dos processos de formação docente, estando incluso nos saberes necessários à sua prática. Esses devem tornar-se tutores de resiliência para alunos egressos das camadas populares, motivando-os a ir além e não apenas taxando-os como rebeldes.

E é nesta “antropologia do vínculo” professor/aluno que Cyrulnik nos leva a refletir sobre o papel central que o educador, enquanto figura significativa em diversas etapas do desenvolvimento de um indivíduo na sociedade ocidental contemporânea, pode desempenhar na construção da resiliência.

A entrevistada conta que, embora não sendo nada fácil seu percurso em busca de uma relação bem sucedida com o saber, adquiriu muitas competências com toda a sua trajetória e ganhou muitas sanções após suas lutas. Uma delas, ela destaca hoje, o seu atual casamento, pois seu marido também é egresso da EJA e professor. Nota-se, portanto, uma crescente relação com o saber na vida da nossa entrevistada, não apenas com a escola, mas também na interação com os outros e consigo mesma, no sentido de Charlot.

Após adquirir a sanção de formar-se em ciências e matemática em uma universidade pública federal, nossa entrevistada sonha agora em ser gestora pública, tendo até já se candidatado a ocupar cargos na administração pública de sua cidade. Esse desejo nasceu no coração dela como chance de transformar a vida de muitas outras crianças e jovens marcados, assim com ela, por trajetórias acidentadas e traumáticas e que, devido a políticas públicas nefastas, acabam sendo expulsos da escola.

“Na escola, me envolvo muito com a família e com a comunidade. Quando uma criança vem a mim, sempre penso: o que essa pessoa quer de mim?” Com essas falas, a entrevistada

reafirma o seu desejo de transformar a educação através da gestão, atuando como protagonista de sua história e tutora de resiliência na história de muitos outros sujeitos das classes populares.

Enquanto sujeita apaixonada pela educação e pela transformação social, atualmente nossa segunda entrevistada também realiza trabalhos voluntários no CEJA que a formou, atuando como idealizadora de projetos e mobilizadora de sonhos, devolvendo para a sociedade civil, parte da sua história de resiliência.

E não para por aí, hoje, essa professora recém formada pela vida, pela EJA e pela universidade, compartilha suas práticas pedagógicas exitosas em um canal no YouTube, comprovando que conseguiu êxito nos estudos e ascensão social, sendo reconhecida em todo seu município por seu amor pela educação. A escola passou a ter um novo sentido na vida da nossa entrevistada, não apenas profissional, mas instrumento de transformação social.

Compactua-se, a partir da narrativa dessa segunda entrevistada, e da leitura em Henriques (2017), que nascer mulher, negra, pertencente à classe trabalhadora, se constituía em sinônimo de infortúnio, pois as chances de conseguir ter acesso à educação, ao trabalho bem remunerado, a um casamento digno, eram ínfimas às mulheres negras.

Portanto, podemos considerar ambas as entrevistadas como sujeitas resilientes, pois foram dinamicamente afetadas na interação com sua história de vida escolar, com as adversidades que se defrontavam e superaram, com êxito, os traumas adquiridos, transformando-os em motivação para aprender com as competências e alcançar a sanção almejada, contando, para isso, com o auxílio de tutores, sendo estes, professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA se configura como uma modalidade de ensino historicamente subalternizada, olhada com pouco afeto e com o mínimo de compromisso por parte das políticas públicas sociais de educação. Seus estudantes, também, se configuram como um público que fracassaram na escola regular e que, além de terem que lidar com a descrença da sua capacidade de aprender e do direito de ocupar o espaço escolar, também sofrem por serem desacreditados por outros.

As narrativas de mobilização pelo aprender de egressas da EJA que se tornaram professoras muito nos revela o poder transformador de professoras/es comprometidas/os com o ato de ensinar e mobilizadas/os por mostrar caminhos para seus alunos transgredirem nos estudos e ascenderem socialmente.

E foi nessa perspectiva que ousamos desafiar as estatísticas e contribuir com a sociologia do êxito improvável. Inspirados em Bell Hooks, a escolha por mulheres negras, egressas da Educação de Jovens e Adultos, não foi por acaso. Acreditamos que pautar essa reflexão no êxito de pessoas que sociologicamente estão à “margem” das políticas públicas, muito tem a contribuir com uma pedagogia engajada com as camadas populares. E é papel do educador progressista da EJA, mobilizar seus alunos a transgredir o fracasso e a humilhação social e escolar.

Esta investigação fortalece a nossa defesa por uma educação pública e de qualidade na modalidade da EJA, revelando que é possível ascender socialmente quando estamos

comprometidos e mobilizados a construir uma relação com o aprender e transgredir as autolimitações pessoais e sociais impostas.

Contudo, reconhecemos o desafio de vencer pelos estudos quando somos filhos das camadas populares e os órgãos governamentais não colocam a educação como prioridade, no entanto, o nosso esperar, no sentido de Paulo Freire, está na luta por essa educação que atende a todos, sem exceção, independente da idade ou do tempo histórico-social.

Embora a nossa pesquisa esteja focalizada na exceção, esperamos tornar o êxito estatisticamente improvável, o mais provável possível, mostrando que histórias de fracasso escolar, também podem impulsionar histórias de sucesso, quando estes atribuem sentido à escola, desejam vencer, mobilizam-se pelo aprender e comprometem-se com uma luta que sai das salas de aula, que rompe com uma educação bancária e contribui com uma educação como prática da liberdade.

As entrevistas nos revelaram que ser professora, atualmente, para as nossas egressas da Educação de Jovens e Adultos entrevistadas, marcam momentos, traumas, mobilizações e relação com o saber distintas. Suas memórias que evocaram nas narrativas, trazem mensagens e transmitem sentidos. E nestas mensagens, encontramos lugares, que explicam como suas relações com o saber se fizeram, pois, a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo. É a posição e o lugar social que cada uma delas possuem e ocupam os seus lugares nesse mundo, portadora e movida por seus desejos, cada uma com suas histórias particulares (porém inscritas nos processos históricos e sociais), que circundam as suas singularidades e suas maneiras de darem sentido a esse mundo.

As entrevistas nos ajudaram a refletir conjunturas históricas da vida da mulher em nossa sociedade, bem como suas experiências em uma modalidade educacional marcada pelo negacionismo, omissão e descaso. Contudo, em se tratando de suas relações com o saber, a pesquisa nos revelou um enorme desejo pessoal e mobilização pelo aprendizado, enquanto um objeto que fizesse sentido a elas.

É um momento de reconhecimento da mulher como sujeito de direitos e de desejos que constroem uma identidade profissional, e valorização de suas conquistas que desafiam as estatísticas que as considera improváveis, por tratar-se de negras, egressas da EJA e que venceram no ensino superior.

Revisitar as próprias memórias da educação escolar e narrá-las possibilitou para nossas entrevistadas egressas da EJA um momento de reflexões sobre si mesmas e dos seus lugares em seus tempos próprios, evidenciando também tensões essenciais da vida de mulheres pobres e negras na escola.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. A.; XYPAS, C.; CAVALCANTI, J. D. B. A luta pelo saber do filho de um frentista que se tornou doutor em Matemática. *In*: XYPAS, C.; CAVALCANTI, J. D. B. **Da luta pelo saber a construção do êxito escolar**: Contribuições à Sociologia do êxito improvável. Curitiba: CRV, 2020. p. 125-137.

BERGIER, Bertrand; XYPAS Constantin. Por uma sociologia do improvável: Percursos atípicos e sucessos inesperáveis na escola francesa. **Revista Educação em Questão**, v. 47, n. 33, set./dez. 2013, p. 36-58.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs). 9 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação** (1994). Campinas: Papyrus Editora, 2011.

BOURDIEU, P. e PASSERON J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino** (1978). Lisboa: Editorial Veja, 2007.

CHARLOT, B. **A mobilização no exercício da profissão docente**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 13, janeiro/julho de 2012

CHARLOT, B. **Relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a Educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E. **Relação com a escola, relação com o saber e ensino da Matemática**. Traduzido por BERSET, Milena do original em francês, publicado pela revista Repères Irem, nº10, janeiro de 1993.

CORREA, Juliana Cristina; FREITAS, Denise de. **A relação com o saber em contexto de mobilização escolar: estudantes de São Carlos-SP**. Revista Eletrônica de Educação, v.15, 1-22, e4323070, jan./dez. 2021.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Complexo, 2012.

HENRIQUES, Cibele da Silva. **Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior**. O Social em Questão, vol. 20, núm. 37, pp. 153-172, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Elefante, 2021, 1º ed.

PEREIRA, T. I. MAY, Fernanda. GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao Ensino Superior: novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.32, p. 117-140, jan./jul. 2014.

XYPAS, C. (2017). **Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular** (Sociological conditions of the school success of students of popular origin). *Crítica Educativa*, 3(1), 5-18

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. Illusio, jogo e êxito escolar de alunos de origem popular: relendo Pierre Bourdieu. *In*: XYPAS, C.; ZUBEN, M. C. V. **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**: Narrativas, estudos de caso e aportes teórico-metodológicos. Jundiaí – SP: Paco Editora, 2019, p. 161-170.

Recebido em: 13 de abril de 2023

Aprovado em: 16 de agosto de 2023