

Influências familiares e socioeconômicas: vivências de alunos da Educação de Jovens e Adultos

Jaqueline Martins Rezende¹, Josiane Peres Gonçalves²

Resumo

O objetivo da pesquisa é investigar as influências socioeconômicas e familiares nas trajetórias de vida de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando se/como tais influências refletiram no ambiente escolar, no desenvolvimento e na aprendizagem desses alunos. A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada por meio da gravação de entrevista semiestruturada com quatro alunos da EJA de Ensino Médio. Os resultados indicam que os discentes apresentam “sequelas” de suas experiências anteriores, sendo necessário considerar as distintas realidades, especificidades e relações culturais desses alunos a fim de valorizar suas trajetórias e aliá-las ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos. Vulnerabilidade socioeconômica. Configurações familiares.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil; membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE/UFMS). E-mail: jmr_@live.com.pt.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil; estágio pós-doutoral na mesma instituição; professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil; líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE/UFMS), vinculado à Rede Internacional América Latina, África, Europa, Caribe (ALEC). E-mail: josianeperes7@hotmail.com.

Family and socioeconomic influences: experiences of Young and Adult Education students

Jaqueline Martins Rezende³, Josiane Peres Gonçalves⁴

Abstract

The objective of the research is to investigate the socioeconomic and family influences in the life trajectories of Young and Adult Education (YAE) students, highlighting if/how these influences reflected in the school environment, development and learning for these students. The qualitative nature research was carried out through the recording of a semi-structured interview with four high school YAE students. The results indicate that students present “sequelae” from their previous experiences, and it is necessary to consider the different realities, specificities and cultural relations of these students, in order to value their trajectories and to associate them with the teaching and learning process.

Keywords

Young and Adult Education. Socioeconomic vulnerability. Family configurations.

³ Graduate in Pedagogy, Federal University of Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí, State of Mato Grosso do Sul, Brazil; member of the Study and Research Group in Development, Gender and Education (GEPDGE/UFMS). E-mail: jmr_@live.com.pt.

⁴ PhD in Education, Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; a postdoctoral internship at the same institution; professor at the Federal University of Mato Grosso do Sul, State of Mato Grosso do Sul, Brazil; leader of the Study and Research Group in Development, Gender and Education (GEPDGE/UFMS), linked to the International Network Latin America, Africa, Europe, the Caribbean (ALEC). E-mail: josianeperes7@hotmail.com.

Introdução

Ao pensarmos em EJA, direcionamo-nos à Educação de Jovens e Adultos, sendo que ela, por vezes, configura-se, no “entendimento popular”, como ensino destinado a alfabetizar cidadãos que não tiveram acesso ou não “quiseram” estudar na idade correta, e por esse motivo se inserem em turmas da EJA para conseguir o diploma de forma mais rápida. Entretanto, tal pensamento é equivocado, pois essa modalidade de ensino se define, sobretudo, pelas especificidades, identidades e trajetórias dos alunos que a frequentam, sendo possível dizer então que refletir sobre a escolarização desses estudantes remete-nos às histórias, vivências e experiências por eles vivenciadas.

Sob essa ótica, o presente estudo teve por objetivo averiguar as influências exercidas pelas condições socioeconômicas e familiares nas trajetórias de vida de alunos de EJA, evidenciando se/como tais influências refletiram no processo de desenvolvimento desses alunos. A pesquisa, de natureza qualitativa, encontra-se fundamentada bibliograficamente em autores que abordam essas temáticas. A coleta de dados ocorreu em uma escola pública de um município localizado no interior do Estado do Mato Grosso do Sul, onde foram feitas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos regularmente matriculados em turmas dessa modalidade. Todos os participantes eram oriundos de condições de vulnerabilidade socioeconômicas, pararam de estudar durante a infância ou adolescência e retomaram seus estudos anos depois na EJA.

Dessa maneira, esperamos que este estudo resulte na construção de conhecimentos significativos acerca dessa modalidade de ensino, podendo contribuir de forma relevante para o processo de ensino aprendizagem dessa modalidade, considerando as especificidades referentes ao perfil e às experiências dos alunos.

Breve histórico e algumas das características da EJA

Verifica-se que conhecimento é a construção de uma concepção de mudança, sendo assim, é oportuno lembrar que a trajetória da EJA no Brasil iniciou-se antes do império no Período Colonial. Nessa fase, eram os missionários religiosos que desempenhavam a atividade educativa e os ensinamentos eram alicerçados no estudo clássico e nos princípios da religião católica.

A educação do Período Colonial era estruturada pelos jesuítas, uma educação clássica, humanística e acadêmica, sendo que a educação era tida como tarefa da Igreja e não do

Estado, e assim permaneceu por cerca de duzentos e dez anos. Nesse sentido, Piletti (1987, p. 165) argumenta:

a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores.

A partir de estudos acerca do assunto, entendemos que os primeiros intentos de ensino no período do Brasil Colonial eram pensados mais para adolescentes e adultos do que para crianças, devido à ascendência na época da doutrinação religiosa. Ou seja, nesse período, o intuito era cristianizar e ensinar os indígenas em conformidade com os preceitos dos colonizadores portugueses, que careciam de mão de obra para a agricultura e tarefas extrativistas.

Até aqui, verifica-se a importância da alfabetização (catequização) na vida dos adultos, para que os mesmos servissem, não só para a igreja, como também para o trabalho. Os jesuítas dedicaram-se à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Através do trabalho de catequizar com o intuito de salvar as almas, abriram caminho para a entrada de colonizadores e, à medida que ensinavam as primeiras letras, também ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus. (SILVA; MOURA, 2013 p. 31-32).

Gentil (2016) enfatiza que a ideia de legitimar uma política colonizadora por intermédio da cooptação dos indígenas no período colonial possibilitou aos jesuítas exercer o crucial papel de organizadores do sistema de educação. Porém, a independência dos padres educadores na colônia fez com que a coroa combatesse a ampliação desse controle, resultando na expulsão dos jesuítas do Brasil.

Vale ressaltar que com a expulsão dos jesuítas e a vinda da família real portuguesa, o sistema de ensino brasileiro sofreu transformações, fez-se então indispensável a organização do sistema a fim de atender as necessidades da burguesia.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759 pelo Marquês de Pombal, toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação, foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim, podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com Pombal, os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma

Pombaliana, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior. (MOURA, 2003, p. 27).

Constata-se que a principal medida implantada pelo Marquês de Pombal foi a demolição da organização da educação jesuítica. Nota-se que ele era inspirado pelos ideais iluministas, desse modo, vislumbrava uma profunda reforma educacional sendo movido pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica, entretanto as pessoas em vulnerabilidade socioeconômica não tinham acesso à escolarização.

Vale ressaltar que Nascimento (2006) discorre que o período imperial se iniciou em 1822 e que, posteriormente, em 1823, foi criado o Método Lancaster, no qual um aluno já treinado ensinava a grupos de até dez alunos, sob a vigilância de um professor-inspetor. A autora salienta que, em 1824, D. Pedro I aprovou a primeira Constituição do Brasil, a qual instituiu que a educação primária seria gratuita para todos os cidadãos do país. Assim,

cada província passava a responder pelas diretrizes e pelo funcionamento das suas escolas de ensino elementar e secundário. Logo se defrontaram, porém, com as dificuldades para dar instrução de primeiras letras aos moradores dos lugares distantes e isolados. Nesse período, o acesso à escolarização era precário ou inexistente, tanto por falta de escolas, quanto de professores. (NASCIMENTO, 2006, não paginado).

É possível notar que a educação desse período é marcada por avanços e retrocessos, porém não houve “esforços” para atender a demanda das crianças em idade escolar das classes mais populares. Acompanhando as ideias de Gentil (2016), a partir da expansão da sociedade industrial e urbana, aumentava-se a necessidade de que os cidadãos tivessem entendimentos e habilidades de trabalho, de forma que a escola passou a incumbir-se de formar para a vida e para o trabalho.

Tais referências permitem transparecer as ideias de Paiva (1973) sobre o surgimento do ensino noturno voltado para adultos trabalhadores:

Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil, cujo intuito era o de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874 já existiam 117 escolas, sendo que elas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará, para a alfabetização de indígenas, e no Maranhão, para esclarecer colonos de seus direitos e deveres. (PAIVA, 1973, p. 167).

De forma análoga, o autor argumenta que nos anos de passagem do Império-República (1887-1897) a educação foi tida como onipotente dos impasses da nação. Ocorreu a

ampliação da rede escolar, e as “frentes de combate ao analfabetismo”, nascidas em 1910, que objetivavam à imediata extinção do analfabetismo e almejavam o voto dos analfabetos (PAIVA, 1973). Nota-se que a partir de então começaram a surgir movimentações em relação à educação que deveria ser incumbência do Estado, resultando em uma fase de profundos debates políticos. Porém, nem todos tinham acesso à escolarização, especialmente as classes menos abastadas.

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu até mesmo à proclamação da República [...]. Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino. (SOARES, 2004, p. 8).

Observa-se que a narrativa em torno da educação brasileira aponta diversos períodos, e em meio a esse percurso ocorreram várias transformações e reorganizações na educação, de maneira que a conduziram de acordo com a época e as classes sociais. Vale ressaltar que a educação e o acesso à escola no Brasil inicialmente cabiam à burguesia, ainda que a lei assegurasse o direito à educação para todos. Cabe salientar que a Carta Magna de 1889 constituiu a exclusão do direito ao voto dos adultos analfabetos em um tempo em que a maioria dos cidadãos era iletrada. Todavia, ainda que com a indiferença da União em relação aos níveis primordiais de educação, a fase da Primeira República é singularizada por 13 reformas educacionais, com intentos de regulamentar e refletir sobre as condições.

É oportuno lembrar que a partir dos anos 1930, no governo de Getúlio Vargas, com a instituição do “Estado Novo”, verifica-se a preocupação de sistematizar a educação de maneira que ela atendesse as necessidades do âmbito produtivo e de ordenação do Estado frente aos impactos da Primeira Guerra Mundial.

A partir da Revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas permitiram finalmente o início da consolidação de um sistema político de educação elementar no país, ocorrendo, conseqüentemente, experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos, foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial a partir da constituição de 1934. (GENTIL, 2016, não paginado).

Tais dados conduzem à ideia de Friedrich *et al.* (2010), em que os autores pontuam a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que, em 1937, foi o órgão incumbido pelo estímulo e promoção de estudos na esfera da educação. Os autores salientam que a década de 1940 encontrou-se assinalada por vastas variações e elaborações que proporcionaram progressos consideráveis na educação e, conseqüentemente, na EJA. A institucionalização do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, vem confirmar com o intuito do capitalismo e dos agrupamentos econômicos atuantes. Liga-se a esse ato a educação de adultos à educação profissional. Cabe sublinhar que Friedrich *et al.* (2010) argumentam sobre outros acontecimentos importantes, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em que se despertou o ruminar acerca do material didático para a educação de adultos. Ele sucedeu outros aspectos da organização da EJA, particularmente: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

Constata-se que aumentava a preocupação com a consolidação dessa modalidade de ensino, pois conforme a sociedade capitalista movia-se, surgia a necessidade de formar mão-de-obra para atender ao aumento das indústrias e ao crescimento econômico do país, emergindo-se assim a instrução das camadas menos abastadas. Por esse prisma, Haddad e Di Pierro (2000) destacam dois importantes programas de ensino para educação de jovens e adultos, sendo eles a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e, posteriormente em 1971, a criação do Ensino Supletivo, de suma relevância para desatar o “mal” do analfabetismo e o “demérito nacional”. Sob essa égide, é útil ponderar que em 1971 a Lei n. 5.692, em seu capítulo IV, Art. 24 regulamenta que o ensino supletivo deve:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 1971, não paginado).

Esses pressupostos previstos em lei estão relacionados com as ideias de Paulo Freire, considerado o precursor da EJA, sendo que o referido autor ofereceu contribuições significativas na esfera dessa modalidade. O pensamento pedagógico de Freire, bem como suas observações para a alfabetização de adultos, inspirou propostas de alfabetização e

educação popular que se cometeram no país por entender que a alfabetização deve conscientizar o oprimido que, conseqüentemente, ele mudará. Por esse prisma, ele indica que:

Seria ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário. Mas, porque a revolução tem, indubitavelmente, um caráter pedagógico que não pode ser esquecido, na razão em que é libertadora ou não é revolução, a chegada ao poder é apenas um momento, por mais decisivo que seja. (FREIRE, 1987, p. 76).

Para Freire (1987), o conhecimento por meio da educação é recurso do homem sobre o mundo, e o ato de educar é um ato político. Considera que mediante a educação libertadora e não “bancária” as pessoas são entendidas como sujeitos de seu pensamento, discutem o seu pensar, de sua particular visão de mundo declarada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Dessa forma, no processo de alfabetização, os adultos devem assimilar que sua práxis concebe um saber, constatar que aprender é, de certa forma, interferir na realidade, percebendo-se então como o sujeito da sua história, podendo assim transferir-se.

Na atualidade, a EJA fundamenta-se nos princípios da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que no capítulo V, Art. 37-38 estabelece:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. [...].

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de/em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, não paginado).

Diante do exposto, evidencia-se que a EJA no Brasil passou por inúmeros desafios e atualmente é entendida como um direito obrigatório, garantido por lei. Essa modalidade de ensino moveu-se no sentido de educação popular na medida em que a sociedade passou a ter necessidades culturais, econômicas e políticas. O interessante seria que toda a população

brasileira tivesse oportunidades de acesso à escola na idade correta, mas como ainda existem muitas pessoas adultas sem escolaridade, a EJA representa uma das possibilidades de acesso ao ensino, de forma a contribuir com a emancipação das pessoas que não tiveram oportunidades em fases anteriores da vida.

Refletindo as desigualdades socioeconômicas e as configurações familiares

Coabitamos em uma sociedade capitalista, na qual se encontram desigualdades em todas as esferas. A exclusão, o preconceito e as iniquidades, lamentavelmente, por vezes, formam as relações no âmbito de pessoas, de grupos humanos e no contexto escolar. Considerando sobre tal realidade, o “público” da EJA e suas diversidades, Arroyo (2005, p. 30) baseia-se na ideia de que o percurso desses jovens e adultos se traduz como “trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados”.

Torna-se evidente que a modalidade busca atender aos excluídos e marginalizados pela sociedade, visto que no decorrer de suas histórias os sujeitos da EJA são sempre os mesmos, os pobres, os desempregados, os negros, ou seja, “ são jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais” (ARROYO, 2005, p. 29). Compreende-se que geralmente esses sujeitos são tidos como uma totalidade de alunos sem identidades, associados de modo direto ao designado fracasso escolar. Por esse prisma, a escola deve enaltecer e lidar com as diferenças, mencionando a diversidade como sinal engrandecedor para a harmonia humana. Sob essa ótica, Andrade (2004, p. 51) enfatiza que:

Valorizar o retorno dos jovens pobres à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica.

Tais referências permitem dizer que a EJA é um direito das pessoas jovens e adultas que, por inúmeros motivos, não tiveram acesso à escolarização na idade certa, entretanto, esse direito não se edifica no destituído, mas sim se constitui de contendas históricas de pessoas que possuem similaridades, subjetividades e especificidades. Freire (1987, p. 72) baseia-se na ideia de que

A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades.

Por outro viés, cabe aqui sublinhar que sociedade, família e escola estão historicamente correlacionadas. Portanto, é útil compreender acerca dessa inter-relação e como ela se estabeleceu na história da EJA, uma vez que se entende que as intervenções educativas familiares por vezes podem ocasionar diferentes resultados sobre o seguimento do percurso escolar dos filhos.

Isto posto, está formado o cenário no qual se constitui, 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. (PONCIO, 2010, p. 42).

O autor declara que as indagações no Brasil apresentam a presença de diversas configurações familiares na atualidade, as quais se particularizam de acordo com sua forma e essência. Constata-se que o procedimento de diversificação das famílias se deu a partir de causas políticas, econômicas e sociais, mutuando o que antes era “hierárquico” pelas convicções de igualdade e liberdade, podendo ter preferências e anseios pessoais distintos. Contudo, nota-se que os novos modelos familiares surgem com a divisão das práticas formais e nucleares de família, e a partir de então as novas configurações vão além da estrutura pai, mãe e filhos. Vale ressaltar que os diversos modelos de configurações familiares contemporâneas são formados sob a égide do desejo de felicidade e completude, e estão distantes de serem organizações fechadas, apresentam-se em evoluções e transformações. Observa-se que família não pode ser prevista de forma limitada, visto que existem vários tipos distintos de famílias.

Por esse prisma, Carnut e Faquim (2014) mencionam alguns arranjos familiares e como é essa formação. Denotaremos então algumas dessas classificações feitas pelos respectivos autores: família nuclear e família extensa. Família nuclear é composta por pai, mãe e filhos. Os autores salientam que dentre as diversas configurações familiares a nuclear é a mais constatada e aceita pela sociedade, entretanto não quer dizer que é a “correta”. Já família extensa inclui de três a quatro gerações, é composta pelo núcleo familiar (pai, mãe e filhos) e agregados (netos, sobrinhos, primos etc.) que coabitam a mesma casa. Os autores

explicam que a família extensa foi substituída pela família nuclear, especialmente, nos grandes centros urbanos.

Carnut e Faquim (2014) também discorrem sobre família monoparental, sendo que esta é chefiada por apenas um dos progenitores (pai ou mãe) que tem filhos morando com eles. Posteriormente sublinham sobre família homoparental, a qual se constitui de casais homossexuais, com ou sem filhos; e família anaparental, composta por pessoas vivendo juntas (irmãos, amigos, primos etc.) com ou sem laços sanguíneos, porém, sem laços legais (casamento). Verifica-se que atualmente são inúmeros os novos arranjos familiares e indiferentemente da forma que as pessoas se estabelecem, são concernentes a um grupo familiar com laços afetivos, valores e funções.

É útil ponderar que a educação é de responsabilidade das famílias juntamente com a escola e a sociedade, e ela é assegurada pelas leis nacionais que a concernem, sendo que a LDB/1996, em seu Art. 2º destaca que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, não paginado).

Nota-se que existem direitos e deveres das famílias independentemente de suas configurações, e compreende-se que é necessário haver a relação entre escola e família de modo que ela contribua no processo de socialização e integração dos indivíduos com a sociedade. Os dados analisados demonstram que existem distintos desafios na EJA e eles são para aqueles que se propõem a trabalhar com a diversidade, seja das desigualdades socioeconômicas, dos núcleos familiares ou das singularidades dos sujeitos que se inserem nessa modalidade.

Observa-se aí uma tarefa complexa e essencial que, se realizada com êxito, certamente contribuirá para a construção de relações interpessoais mais humanas, solidárias e satisfatórias para esses indivíduos que por vezes foram “excluídos” da sociedade.

Metodologia

O presente estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica e de campo que busca investigar as influências exercidas pelas condições socioeconômicas e familiares nas trajetórias de vida de alunos que frequentam uma turma da EJA. O método empregado no

processo de pesquisa é o materialismo histórico-dialético e, nesse caso, a investigação deve “se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno”. Posteriormente, após ser “consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção *a priori*” (MARX, 2017, p. 128-129).

Durante a realização do trabalho investigativo, inicialmente foram realizados estudos sobre a abordagem teórica e possibilidades para a efetivação da pesquisa de campo. Para o desenvolvimento da coleta de dados, optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas, por entender que esse tipo de instrumento é satisfatório para especificar os relatos dos participantes envolvidos na pesquisa. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada possui como propriedade questionamentos necessários que são embasados em teorias e hipóteses que se conectam à temática da pesquisa, as indagações proporcionam frutos a novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. Trata-se de um instrumento relevante que, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações, favorece tanto a descrição dos fenômenos sociais, quanto a explicação e compreensão de sua totalidade.

Com base nessas convicções, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada com questões relativas às influências exercidas pelas condições socioeconômicas e familiares na trajetória de vida de alunos da EJA. Por conseguinte, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de uma cidade do interior do Estado de Mato Grosso do Sul que atende ao público da EJA de Ensino Médio. Para a realização da coleta de dados, inicialmente foram feitos contatos com a gestora escolar e combinada uma data para a realização da pesquisa. A gravação das entrevistas aconteceu na própria escola, no horário de intervalo dos alunos, cujo critério de escolha dos sujeitos deu-se pela gestora escolar. Inicialmente foi sugerido que a gestora escolhesse participantes de ambos os sexos (masculino e feminino), com idades distintas, sendo dos mais novos aos mais velhos das turmas da EJA. Vale salientar que para melhor abranger o perfil dos participantes da pesquisa, elaboramos um quadro que delibera todas as informações essenciais coletadas por meio das entrevistas, sendo assim, para preservarmos a identidade dos envolvidos, utilizamos nomes fictícios. Dessa forma, a pesquisa foi realizada de acordo com a disponibilidade da instituição educativa contando com os seguintes participantes:

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Sujeitos	Idade	Profissão	Estado Civil	Família ou com quem mora	Fase da EJA
Caroline	32 anos	Secretária	Solteira	Mora com o marido e dois filhos	1ª Fase
Ana	56 anos	Costureira	Casada	Mora com o marido; tem quatro filhos, todos são casados e moram em suas casas	2ª Fase
Hugo	40 anos	Vendedor	Solteiro	Mora com um irmão	2ª Fase
Thiago	20 anos	Operador de Caixa	Solteiro	Mora com a mãe e uma irmã, tem mais dois irmãos que já são casados	2ª Fase

Fonte: As autoras (2020).

Após a gravação das entrevistas com os quatro participantes da pesquisa, os dados foram transcritos, sistematizados e analisados, caracterizando-se pelos resultados e discussões do presente estudo, conforme apresentados na sequência.

Trajetórias e vivências da infância dos praticantes da pesquisa

Os dados analisados nesta pesquisa demonstram que assim como as demais modalidades de ensino da educação básica, a EJA tem suas especificidades. Em vista disso, o público da EJA vem com experiências de vida, são sujeitos, cujas trajetórias ficam gravadas em suas memórias e, a partir delas, aprimoram o aprendizado. Sendo assim, acredita-se que a escola deve ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos desses sujeitos. Segundo Oliveira (2013, p. 14), “as lembranças guardadas em nossas memórias vão construindo nossa história, nos tornando singulares pelas experiências e, mesmo que vivamos as mesmas situações de outras pessoas, sempre haverá diferenças nas percepções”.

Por conseguinte, é oportuno salientar que para que possamos refletir sobre as trajetórias dos alunos da EJA, levantamos alguns questionamentos aos participantes, a fim de perceber suas memórias, histórias e experiências de vida sobre o objeto deste estudo. Nesse sentido, é útil ponderar que ao interpelarmos aos praticantes da pesquisa sobre como foi sua infância e adolescência. Caroline relata que sua infância foi muito boa, na sua adolescência começou a trabalhar aos doze anos e devido ao fato de ter que trabalhar e estudar, não aproveitou muito essa fase. Hugo destaca que morava em uma fazenda durante sua infância e

pertencia a uma família muito humilde, mas que apesar das dificuldades, sua infância e adolescência foram tranquilas. Thiago sublinha que sua infância foi muito divertida e brincou bastante de bola, porém na adolescência começou a trabalhar com quatorze anos de idade. De forma similar, Ana recorda:

A minha adolescência foi muito difícil, a gente precisava trabalhar né [...] meu pai colocou a gente para trabalhar, aí depois daquele tempo ficou assim, minha infância e adolescência eu não aproveitei muito, porque comecei a trabalhar muito nova. (ANA).

Nota-se que Caroline, Thiago e Hugo, apesar das dificuldades, tiveram uma infância prazerosa, mas começaram a trabalhar bem novos. Observa-se que, embora todos tenham tido infâncias e adolescências distintas, eles são oriundos de condições socioeconômicas baixas, e por vezes foram privados de alguns “privilégios” dessas fases, tais como a diversão de ser criança e adolescente. Apenas Ana relata que não aproveitou essas fases devido ao fato de ter que trabalhar desde criança. Souza e Adalberto (2008, p. 715) argumentam que “para a criança e o adolescente das classes populares, determinados privilégios desfrutados no seio familiar são perdidos à medida que esses sujeitos crescem e passam a ter condições de fazer certas tarefas”.

No que se refere a como eram a casa, a vizinhança e a composição familiar de cada um dos participantes, Caroline discorre que vem de uma família nuclear: pai, mãe e sete irmãos, como moravam em uma colônia de serraria, tanto sua casa quanto as da vizinhança eram bem simples, de madeira, e não tinham luxo. Ana menciona que residia com os pais e oito irmãos, Hugo também morava com os pais e dois irmãos e ambos residiam na zona rural, sendo assim, ressaltam que não tinham vizinhança próxima. Thiago sublinha que seus pais eram separados e morava apenas com um dos genitores (mãe) e três irmãos, advindo de uma configuração monoparental: “minha casa era de madeira, minha vizinhança era muito doida, os vizinhos eram muito briguentos, brigavam demais [...] minha mãe não gostava que a gente se misturasse” (THIAGO).

Quanto à profissão que os pais exerciam e onde frequentou a escola, o participante declara que seu pai nunca foi muito presente, pois além de ser separado de sua mãe ele era caminhoneiro, e sua mãe era empregada doméstica. Sempre frequentou a escola na zona urbana. No caso de Caroline, ela sempre estudou na zona urbana, seu pai era vigilante e a sua mãe lavava roupa para fora. Ana e Hugo têm uma trajetória parecida, visto que moravam em fazendas e sítios e, nesse contexto, seus pais trabalhavam com serviços braçais na roça,

tiravam leite, colhiam e plantavam, e estudaram na zona rural. Descrevem que por esse motivo às vezes tinham dificuldades para ir à escola, pois era longe e, se não tinha transporte, eles iam de bicicleta ou a pé para estudar.

Verifica-se que Ana, Hugo e Caroline provêm de uma configuração familiar nuclear com mais de um irmão, e apenas Thiago tinha uma configuração monoparental. Acredita-se que tal fato ocorreu por vir de uma geração mais jovem, visto que os outros participantes descendem de uma fase em que os casamentos eram mais “duradouros” e o divórcio não era tão comum. Porém, observa-se que a ideia da representação social de que as famílias nucleares tendem a ter mais êxito na educação social e escolar dos filhos, torna-se um fato um tanto quanto insólito, nesses casos, especificamente, tendo em vista que todos os participantes pararam de estudar bem novos, subentende-se que tal fato pode ter sido ocasionado pelas condições socioeconômicas das famílias. Em relação à profissão dos pais, constata-se que todos tinham profissões “modestas” e que muitas vezes elas são desmerecidas pela sociedade, entretanto todas têm o seu valor.

É perceptível que os participantes têm trajetórias e configurações familiares distintas e cada um tem suas singularidades. Portanto, é primordial que suas experiências e vivências sejam valorizadas e respeitadas tanto na sociedade quanto no âmbito escolar para que assim elas contribuam para o seu crescimento intelectual. Para Mészáros (2002, p. 272), “a família está entrelaçada às outras instituições a serviço da reprodução do sistema dominante de valores, ocupando uma posição essencial em relação a elas, entre as quais estão as igrejas e as instituições de educação formal da sociedade”. Quanto à possibilidade de continuar aprendendo na idade adulta, Reis (2014, p. 103) sinaliza que “o valor legítimo da aprendizagem ao longo da vida é permitir que as pessoas se preparassem para refletir e responder aos desafios sociais, políticos e econômicos com os quais vão se defrontar durante suas vidas”.

Os dados analisados demonstram que é essencial pensar quem é o público que ingressa na EJA e quais os conhecimentos trazem consigo, para que assim eles não sejam “definidos” por aquilo que não são, e tenham uma educação igualitária que valorize os percursos de cada um.

Rememorando o percurso escolar e a participação da família

Caroline declara que sua mãe nunca questionou nada sobre a escola, e seus pais não se esforçaram em relação aos estudos dela e de seus irmãos. Ela estudou inicialmente até a

oitava série, não teve acesso a materiais de leitura e escrita e um dos motivos de ter parado de estudar foi o fato de ter começado a trabalhar aos doze anos. Posteriormente casou-se e teve filhos, relata por dez anos não frequentou a escola, até que retomou os estudos na EJA. A participante afirma que durante esse tempo nunca se sentiu discriminada por não ter seus estudos completos e a profissão que exercia não exigia estudos, pois trabalhava como autônoma (manicure).

De forma similar, Ana salienta que sua família também não incentivava nas questões escolares, pelo contrário, falavam que meninas não precisavam estudar, tinham que cuidar da casa e trabalhar na roça para ajudar. Um fato curioso no relato da participante é quando diz que teve o privilégio de ter sido alfabetizada (aprendeu a ler e escrever), pois os irmãos mais novos estudaram somente depois de adultos. Ressalta que parou de estudar na quarta série e tinha por volta de onze anos, não teve acesso a nenhum tipo de material pedagógico ou literário e o único material que lia era revista de fotonovela, que era comum naquela época. A participante menciona que ficou cerca de vinte e cinco anos fora do contexto escolar e durante esse tempo se sentiu discriminada.

Eu queria fazer um curso no SENAI de costureira, aí eu tinha que levar o histórico escolar, e como eu não tinha histórico escolar, eu fui na secretaria de educação, aí eles falaram assim, que naquela época em setenta e três, não arquivava né. Aí eu fui estudar lá no Marechal Rondon, aí fiz uma prova lá e ela considerou que eu não precisava começar tudo de novo, porque até então eu era considerada analfabeta por não ter o histórico né. Nossa aí eu fiquei muito triste, mas agora estou firme. (ANA).

Por outro lado, os participantes Thiago e Hugo afirmam que suas famílias sempre os incentivaram a estudar e que foi por escolha própria que interromperam os estudos. Eles também não tiveram acesso a materiais de leitura e escrita, a não ser os livros didáticos fornecidos pela escola. Thiago enfatiza que estudou até o segundo ano do ensino médio e tinha quinze anos quando desistiu, pois começou a trabalhar e não conseguiu conciliar estudo e trabalho, permanecendo cinco anos fora da escola até voltar para a EJA. Comenta que nesse intervalo de tempo, uma vez se sentiu discriminado: “Eu fui procurar um trabalho, aí a moça perguntou até que série que eu tinha estudado, eu falei, né. Aí ela falou que precisava de uma pessoa qualificada com ensino médio completo, pois daria oportunidade para um curso que exigia escolaridade” (THIAGO).

O participante Hugo discorre que parou de estudar na quarta série, não lembrando exatamente quantos anos tinha, mas relata que foi por volta de quatorze, quinze anos.

Argumenta que era muito difícil ir para a escola porque sempre morou em fazendas e sua família se mudava bastante de uma para outra. Ele tinha que acordar muito cedo e embora a mãe incentivasse, ela nunca “forçou” ele e seus irmãos a estudarem. Ficou cerca de vinte e três anos sem estudar até voltar a prosseguir na EJA, mas não se sentia discriminado, conforme relato:

Então, foi muito difícil, porque eu sempre morei na fazenda né. E uma experiência que eu me lembro, que foi muito marcante, foi uma vez quando eu estudava que eu tive uma professora que me ensinou a escrever meu nome, que ela escreveu na lousa. Nossa! Foi uma experiência muito nova! Aí fui aprendendo a escrever, escrevi bola. Nossa! Hoje eu vejo como fez falta ter estudado na idade correta. Sabe, eu não sei tudo, assim como deveria saber, mas eu consigo me comunicar bem, apesar das dificuldades para entrar no mercado de trabalho, mas assim, discriminação eu nunca tive (HUGO).

Nota-se uma lacuna entre a participação das famílias e a vida escolar desses sujeitos, pois embora Thiago e Hugo tenham mencionado que pararam de estudar por escolha própria, inferimos que devido às condições socioeconômicas, culturais e a pouca instrução escolar dos pais dos participantes, careceu o discernimento dos mesmos quanto à importância da educação escolar dos seus filhos, e ao que indica, ocasionou-se assim a falta de condições para a permanência dos entrevistados na educação básica durante a idade correta.

Acompanhando as ideias de Veiga (2008), a específica situação socioeconômica baixa, juntamente aos encadeamentos de carência pessoal e material, aliado ao descaso por parte dos governantes em relação à importância da educação para as camadas populares, distanciam as pessoas da formação escolarizada. Desse modo, a educação escolar não era vista como algo que ensinasse a prática da vida e não tinha utilidade clara para a população.

Evidencia-se assim que a falta de oportunidade de estudar durante a infância e adolescência está relacionada com as desigualdades existentes e que são produzidas e reproduzidas pela sociedade que prioriza o capital para além das necessidades humanas, num contexto em que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35-36).

O fato de não ter acesso à escolaridade e passar por um processo de educação escolar emancipatória, faz com que as desigualdades sociais sejam reforçadas e os alunos da EJA sejam excluídos do âmbito do trabalho, da política e de outros segmentos da sociedade.

Ademais, a análise da trajetória escolar e familiar dos entrevistados permite dizer que elas refletem o caráter dualista que se estabelecia na organização escolar, sendo que ela não era prioritária para as classes menos abastadas e durante muito tempo concernia apenas à burguesia. Entretanto, a educação brasileira, ao longo do seu percurso histórico, elaborou uma nova organização, contemplando assim as distintas camadas sociais. Desse modo, espera-se que a modalidade da EJA atue como uma ferramenta de combate às desigualdades e contribua significativamente para inclusão desse público em todas as esferas sociais.

Retorno escolar e perspectivas para o futuro

Observa-se no decorrer deste estudo que o histórico do público da EJA é marcado por negações. Entretanto, mesmo diante da exclusão, existe algo que motiva os alunos afastados da escola a voltar a estudar. Assim, Thiago relata que teve total apoio da sua mãe para voltar a estudar e que ela “pegava no pé” para ele terminar os estudos e fazer uma graduação. Salienta que já pensou em desistir novamente, mas acredita que não compensa, pois tem planos de prestar concursos públicos e posteriormente fazer graduação na área de Educação Física.

Hugo descreve que teve apoio da sua família e de alguns amigos para sua volta à escola e que apesar dos transtornos ocasionados pelas mudanças de cidades quando era pequeno, ao seu retorno para o município em que reside atualmente, já na fase adulta, ele convidou seu irmão para voltar a estudarem juntos na EJA. Assim eles o fizeram, atualmente estudam na mesma turma. Pondera que no começo foi difícil se adaptar, especialmente devido ao cansaço de ter que trabalhar e estudar, e que por algumas vezes pensou em desistir porque era tudo muito novo para ele e sentia como se nunca tivesse estudado. Porém, atualmente é tranquilo e não pensa mais em desistir, ao contrário, reconhece que:

Aí é um prazer muito grande assim estudar, a interação, as novas aprendizagens [...]. Aí tanta coisa que eu nem sei te falar, tantos caminhos que eu posso seguir. Eu tenho vontade de fazer Pedagogia, Teatro, Letras Libras, aí tem outras coisas assim, sabe, que penso. Mas essas três são as mais importantes que eu não sei qual eu vou escolher primeiro. Quero e vou fazer faculdade, mas não sei ainda qual o curso, mas vai ser um desses. (HUGO).

Pelo mesmo viés, Ana explana que o marido e os filhos incentivaram o seu regresso escolar, pois diziam que se ela quisesse ter um histórico escolar, teria que fazer um esforço. Ela relata que se sente muito bem estudando. “Estou aprendendo mais e eu saí da minha rotina de casa, tenho contato com outras pessoas [...]. Aí eu quero continuar, quero fazer mais cursos, sabe. Não sei não, se eu não vou fazer uma faculdade de Moda ou Estilista, algo assim” (ANA).

Em relação a ter voltado a estudar, Caroline assegura que teve total apoio de seu esposo e filhos e inclusive não encontrou nenhum obstáculo para ir à escola. Salienta que se sente como uma criança que não foi antes, “Eu fui pegar meu boletim semana passada, pensa numa alegria, foi bom, nossa! Me sinto realizada por ter voltado a estudar. Eu gosto demais e espero é... Não vou desistir. Já falei que vou até o fim” (CAROLINE). Sobre os anseios para o futuro, a participante ressalta que quer muito fazer a graduação na área de Administração e com certeza vai “batalhar” pelo seu diploma.

É possível notar que os participantes apresentam trajetórias similares, pois descendem de famílias numerosas, com condições socioeconômicas baixas, por vezes não tiveram um alicerce familiar no que diz respeito à educação escolar na infância e deixaram a escola muito cedo para trabalhar. Entretanto, constata-se que apesar das dificuldades enfrentadas por eles, atualmente enxergam a educação com um olhar de sonhos e possibilidades, considerando-a como uma ferramenta para um melhor posicionamento na sociedade.

Dessa maneira, acredita-se que a EJA deve propiciar uma visão libertadora, objetivando vencer tudo aquilo que os impede de crescer, ou como propõe Mészáro (2008), seria importante que a educação escolar fosse capaz de transformar a pessoa em um agente político, apta para pensar e agir na transformação do mundo. Também Arroyo (2005, p. 25) considera que:

A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, de cultura, de sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura e pela dignidade.

É possível concluir que os praticantes desta pesquisa esperam ser reconhecidos como cidadãos de direitos e então “visíveis” ao mundo, pretendem continuar os estudos posteriores e utilizá-los para a sua formação cidadã, crítica e social.

Considerações finais

A partir do presente estudo, que teve por objetivo investigar as influências exercidas pelas condições socioeconômicas e familiares nas trajetórias de vida de alunos que frequentam uma turma EJA de Ensino Médio, evidenciando se/como tais influências refletiram no ambiente escolar, no desenvolvimento e na aprendizagem desses alunos, observou-se que a EJA é uma modalidade de ensino da educação básica que visa atender a um público que fora “distanciado” da educação durante a infância e/ou adolescência, por fatores diversos, como condições socioeconômicas desfavoráveis, questões familiares, entre outros.

No decorrer desta pesquisa, fica evidente que o público da EJA é composto por sujeitos de diferentes idades e experiências, mas que apresentam trajetórias similares, visto que se trata de jovens e adultos que ocasionalmente são discriminados em diversos espaços sociais e por distintas circunstâncias. É possível notar que os entrevistados possuem diferentes configurações familiares e, durante a infância, não tiveram o suporte necessário de suas famílias para valorizar a escolaridade, e esse alicerce é entendido como um fator relevante para o desenvolvimento escolar das crianças.

Cabe salientar que, ao analisarmos as entrevistas, nota-se o quão importante é a visão que os participantes têm sobre voltar à escola, pois almejam uma mudança social, cultural e profissional e, desse modo, valorizar suas experiências torna-se um fator relevante para o desenvolvimento desses alunos e para a permanência no âmbito escolar.

Verificamos que a EJA deve partir do princípio do reconhecimento desses sujeitos que nela inserem-se, pois em virtude de situações de desigualdades, lhes foi negado o acesso a oportunidades e elas por vezes são dificultadas no presente. Dessa maneira, a escola deve buscar proporcionar o acesso a vários conhecimentos que serão importantes para que eles conheçam o mundo em que vivem e saibam lutar por seus direitos, pois ao contrário, eles tornam-se vítimas de um sistema excludente e por vezes pensado para poucos.

Contudo, é possível concluir que os entrevistados, apesar das dificuldades por eles enfrentadas, vislumbram novos horizontes, uma mudança de vida por meio da educação, mesmo reconhecendo que o caminho é longo e demanda dedicação e persistência. Acreditamos que, para que eles tenham êxito, faz-se necessária uma educação de qualidade, que respeite as singularidades e especificidades de cada aluno, enaltecendo suas trajetórias, aliando-as a metodologias que possibilitem que eles se tornem seres completos, pensantes, capazes de contribuir para o próprio aprendizado.

Assim, esperamos que esse estudo contribua com novos conhecimentos e reflexões para pesquisadores dessa área e esclareça alguns questionamentos acerca da importância da trajetória de vida no processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Referências

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARNUT, L.; FAQUIM, J. P. S. Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. **J Manag Prim Health Care**, Uberlândia, v. 5, n. 1, abr. 2014. Doi: 10.14295/jmphc.v5i1.198. Disponível em: <https://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/198>. Acesso em: 5 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, jun. 2010. Doi: 10.1590/S0104-40362010000200011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCPg4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2021.

GENTIL, V. K. EJA: Contexto histórico e desafios da formação docente. **Pesquisa e Práticas Educativas**, Cruz Alta, 2016. Disponível em: http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 2000. Doi: 10.1590/S1413-24782000000200007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOURA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Teresina: EDUFPI, 2011.

NASCIMENTO, M. I. M. O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). **Histedbr** [on-line], Campinas, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html.

OLIVEIRA, S. L de. **Narrativas de vida de estudantes da EJA**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados da Liberdade) – Escola Superior de Educação, Universidade Federal de do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108388/000948525.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 set. 2020.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PILETTI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1987.

PONCIO, G. V. **Relação família-escola na EJA**: estratégias educativas familiares e trajetórias escolares em camadas populares. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Gilberto-Valdemiro-Poncio.pdf> Acesso em: 22 fev. 2021.

REIS, E. de A. F. **Desigualdade e educação**: a ação da educação de jovens e adultos (EJA) no município de Vila Velha-ES. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Escola Superior de Sociologia Política, Universidade Vila Velha, Vila Velha, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5587/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20Edna_949ebd12-3359-47d8-b3b5-288d9980bc6b.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, H. T. R. da; MOURA, T. M. S. Educação de Jovens e Adultos - EJA: desafios e práticas pedagógicas. **Revista Eletrônica Univar**, Barra do Garças, v. 3, n. 9, p. 31-36, 2013.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de EJA, n.17, p. 25-35, maio 2004.

SOUZA, O. M. C. G.; ALBERTO, M. de F. P. Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out./dez. 2008. Doi: 10.1590/S1413-73722008000400009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/58yGDzFsDxq4H5LjBWGs3Rj/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 39, p. 502-516, 2008. Doi: 10.1590/S1413-24782008000300007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/07.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

Submetido em 16 de maio de 2021.
Aprovado em 26 de julho de 2021.