

A MÁ-FÉ INSTITUCIONAL A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

*Edmundo Marcos Ferreira Pontes*¹

*Georgia Nellie Clark*²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo a ampliação do campo de análise acerca das condições objetivas de execução da Educação de Jovens e Adultos-EJA, no Brasil, evidenciando os mecanismos perversos que encerram um padrão de ação institucional que tem contribuído para a não efetivação da EJA enquanto direito, garantindo a permanência dos educandos na condição de subcidadãos. A discussão está fundamentada, principalmente, nas contribuições teóricas do sociólogo Jessé Souza, mais especificamente em suas obras *A Construção Social da Subcidadania* e *A Ralé Brasileira*, tendo em foco o seu conceito de má fé institucional. Sua relevância consiste na possibilidade de dar início ao desvelamento de um contexto percebido por todos que militam na EJA, sem que seja ainda devidamente nomeado e estudado em sua complexidade. Conclui que, para além da constatação da má-fé institucional em relação à EJA, é preciso pensar, com urgência, em uma formação de professores de fato politizadora, bem como no acirramento das lutas para implantação de um projeto de educação para as classes populares fundado nos pressupostos da educação popular pensada por Paulo Freire a fim de que se dê início à superação do contexto atual.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Má-fé Institucional; Sujeitos da EJA.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos - EJA constitui-se como política pública direcionada aos processos de escolarização de educandos com especificidades

¹ Psicólogo, especialista em Atenção integral ao Consumo e Consumidores de Substâncias psicoativas - UFBA/SENAD/CETAD. E-mail: pontespsi@yahoo.com.br

² Pedagoga, Mestre em Políticas Sociais e Cidadania, professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. E-mail :georgianclark@ufrb.edu.br

significativas, em relação àqueles escolarizados no período regular³. No Brasil, o direito à educação para adultos está garantido pela Constituição Federal de 1988, assim posto.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

(...)

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Constituição Federal, está estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, 9393/ 96, que a EJA é uma modalidade da Educação Básica. A LDB especifica também os termos em que deverá ser oferecida, no Título III que trata Do Direito à Educação e do Dever de Educar e, mais especificamente, no Título V, Capítulo II, Seção V, artigo 37.

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.

§ 1 Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos em idade regular, as oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§2 - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Apesar das garantias legais, pensar hoje EJA, no Brasil, é procurar os sinais do "político" e do "comum"⁴ não apenas na legislação educacional, embora

³ A Educação de Jovens e adultos, conforme a LDB 9.394/96, são considerados os educandos com 15 anos ou mais que não cursaram a escola na idade esperada.

⁴ A reflexão sobre o que vem a ser o "comum" - compreendido como o cimento da coletividade - considera diferentes formas de articulação entre sociedade e indivíduo. A primeira delas foca, em síntese, as formas de regular as relações entre representantes e representados, no âmbito da

reconhecendo e reafirmando sua relevância. Hoje pensar a Educação, e especificamente a EJA, é pensar na questão social, pois, embora seja um campo de direitos garantidos constitucionalmente, na prática, a EJA é mais um campo de direitos ainda negados, como tantos outros que foram historicamente privados aos sujeitos das classes populares⁵.

É preciso que se tenha clareza que, em países onde os direitos básicos à alimentação, saúde, moradia e produção de renda estão garantidos, a baixa escolarização e o analfabetismo foram superados há muito. Nesta direção interpretativa, é possível afirmar que, no Brasil, os problemas educacionais, em muitas medidas, refletem os problemas de ordem social que historicamente não têm sido solucionados. Assim sendo, as posições que defendem uma correspondência direta entre melhoria na educação e melhoria nas condições de vida das populações mais carentes, são, no mínimo, ingênuas, considerando que não é a pobreza decorrência dos péssimos índices educacionais e sim o contrário.

Quando falamos dos jovens, adultos e idosos da EJA, não é possível fazê-lo de forma abstrata, universal, estereotipada. Oliveira diz que

O tema 'educação de pessoas jovens e adultas' não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, 'não crianças'), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no

democracia formal. Nesta perspectiva, o caráter do que vem a ser o público está referido à possibilidade de participação formal de todos nos negócios públicos. A forma de participação de todos ocorre via representação indireta. É justamente a forma e a qualidade da relação entre a autoridade pública e as possibilidades de controle da sociedade civil da atual democracia que são questionadas por teóricos que postulam, no contexto do atual esgotamento econômico e político do modelo neoliberal, a "crise da representação formal". Para tais autores a democracia formal contemporânea possui uma concepção minimalista de democracia. Neste horizonte de interpretação, o acesso ao comum, ao público se daria, pela articulação entre o aspecto formal e o fenomenológico das relações humanas.

⁵ Assumo, neste estudo, classes populares como "grupos de pessoa que ocupam determinada posição na estrutura econômica e, historicamente, são excluídos dos processos políticos na sociedade". (SCHNEIDER, 2006, p.12).

interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (OLIVEIRA, 1999, p 59).

A grande marca desses sujeitos é a da exclusão da escola regular. São, na realidade, o jovem e o adulto trabalhador. São sujeitos da diversidade, mas que se igualam porque vivenciam experiências relativas à produção da existência ligadas à realização de atividades econômicas desvalorizadas socialmente.

São também, muitas vezes, sujeitos submetidos a um estigma social.

Sendo produto da linguagem, os termos analfabeto e analfabetismo não só nomeiam, classificam e qualificam, como representam sujeitos e sua condição a partir da negatividade, por faltas, incapacidades, deficiências, impossibilidades, entre outros qualificadores. (VÓVIO, 2009, p. 67).

Os educandos da EJA são sujeitos das classes populares que trazem consigo, quase sempre, as marcas da desvalorização social. É difícil, em uma sociedade grafocêntrica, manter a autoestima elevada quando não se faz uso social pleno da leitura e da escrita, quando se precisa desempenhar as tarefas e os trabalhos mais desvalorizados socialmente.

Nesses processos de formação da identidade e da subjetividade, que se constituem no estilo de moradia, no acesso aos serviços públicos e aos bens culturais, os saberes e experiências das classes populares são desvalorizados. Dessa forma, em muitos momentos, esses sujeitos não se reconhecem como possuidores de saberes válidos e, não é raro, desconfiam da própria capacidade de aprender, sequelas deixadas pelos tumultuados processos de escolarização aos quais, geralmente, foram submetidos.

É preciso considerar que, mesmo quando o estudante da EJA tem acesso ao material escolar, à merenda, ao transporte e outros recursos facilitadores da aprendizagem, o que é a exceção, ainda assim, são estudantes trabalhadores, comumente subempregados e submetidos a situações objetivas de inúmeras dificuldades na luta cotidiana pela sobrevivência.

Nesse contexto, a EJA tem sido vista, de um modo geral, como:

uma educação 'tapa buracos', destinada a remediar falhas dos sistemas social e educativo, encarregada de ensinar àqueles adultos que deveriam ter

aprendido na escola, quando crianças; (...) uma educação de pobres e para pobres, como um remédio, uma educação compensatória. (TORRES, 1995, p. 28).

Disso decorre que a elaboração das políticas públicas para a EJA ainda apresenta um caráter marcadamente supletivo, compensatório e moralizante⁶, distanciando tais políticas da ideia fundamental de que se trata de um direito de afirmação da cidadania⁷.

No que se refere à alfabetização de jovens e adultos, a oferta tem se dado, ao longo do tempo, por meio de campanhas e programas de curta duração, com uma visão simplista do complexo processo de alfabetizar, com uma abordagem limitada na compreensão do contexto dos alfabetizandos, oferecendo respostas de caráter altamente mecanicista. Para Freire (2011), isso é decorrência de uma concepção ingênua⁸ do analfabetismo.

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara como uma 'erva daninha'- daí a expressão corrente: 'erradicação do analfabetismo'- ora como uma 'enfermidade' que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma 'chaga' deprimente a ser 'curada' e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de 'civilização' de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como uma manifestação da 'incapacidade' do povo de sua 'pouca inteligência', de sua 'proverbial preguiça'. (FREIRE, 2011, p. 15).

Falar da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, muito mais do que discutir metodologia de ensino, é referir-se a uma questão política. Trata-se de um campo de lutas constituído em um processo histórico que privilegiou e privilegia uma pequena elite nacional em detrimento da maioria da população.

⁶ O termo moralizante é usado pelo fato de que essas políticas ainda funcionam em uma lógica que credita à escolarização o poder da elevação moral e intelectual e de regeneração da massa dos pobres, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. (DI PIERRO; RIBEIRO; VÓVIO, 2008).

⁷ Consideramos, nesta discussão, cidadania com Souza (2012), ou seja, para além das garantias da igualdade de direitos civis, políticos e sociais para toda a população, a incorporação da substancialidade da igualdade enquanto reconhecimento social da dignidade do outro.

⁸ Freire diz que chama essa concepção de ingênua, mas "(...) muitos dos que poderiam ser considerados ingênuos, ao expressá-la, são, na verdade, astutos. Sabem muito bem o que fazem e aonde querem ir (...)". (FREIRE, 2011, p. 15).

Na atualidade, as discussões sobre EJA tem ocupado lugar de destaque nas agendas de instituições do Estado e da sociedade civil. No entanto, é possível afirmar que, ainda que pesem esses avanços, as políticas de hoje representam rearranjos da mesma lógica que historicamente determinou as políticas governamentais de EJA, com marcas como a improvisação e o voluntariado.

É necessário refletir se o modo de elaborar e executar as políticas de alfabetização e EJA não está relacionado ao público a quem elas se destinam. Para pesquisadores como Ferraro (2009), há uma forte inter-relação entre classe, raça, gênero, região e geração e a produção das desigualdades no campo da educação. As taxas de analfabetismo, por exemplo, são muito maiores entre os sujeitos das classes populares, entre os negros ou entre os habitantes do Norte e Nordeste, regiões historicamente mais pobres do Brasil.

Considerando o que foi dito até aqui, este artigo tem por objetivo, a partir das contribuições teóricas do sociólogo Jessé Souza, mais especificamente em suas obras *A Construção Social da Subcidadania* e *A Ralé Brasileira*, tendo em foco o seu conceito de má-fé institucional, a ampliação do campo de análise acerca das condições objetivas de execução da EJA, no Brasil, evidenciando os mecanismos perversos que encerram um padrão de ação institucional que tem contribuído para a não efetivação da EJA enquanto direito, garantindo a permanência dos educandos na condição de subcidadãos.

Em que pesem os limites da discussão aqui apresentada, por um lado pelas próprias características de um texto dessa natureza que não nos permite alcançar a profundidade que a temática exige, por outro lado, pelo fato de se tratar de um conceito novo, ainda passível de muitos avanços e questionamentos, consideramos relevante a discussão, à medida que se trata da possibilidade de dar início ao desvelamento de um contexto percebido por todos que militam na EJA, sem que fosse ainda devidamente nomeado e estudado em sua complexidade.

Escola pública, má-fé institucional e a reprodução da subcidadania

Discutir as políticas de Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, e os sujeitos aos quais ela se destinam nos remete, ou pelo menos assim deveria, a questionamentos cruciais sobre a trajetória desses sujeitos e o papel que a escola pública tem desempenhado em suas vidas: por que romperam – ou foram forçados a romper, para não dizer expulsos! – com o processo de escolarização regular? Por que a escola pública tem falhado em cumprir com o seu objetivo estabelecido em lei de oferecer educação pública de qualidade aos jovens e adultos brasileiros das classes mais empobrecidas de nossa população?

Em uma sociedade seduzida pela tese da meritocracia⁹, a responsabilidade pelo abandono ou atraso no processo de escolarização recairá, principalmente, sob os ombros dos educandos. A hipótese explicativa para o fracasso escolar apresentada pelo estado e profissionais de educação se restringirá, comumente, em culpar o aluno por “seu” fracasso, alegando que o mesmo não demonstrou interesse e empenho suficientes para lograr êxito em seus estudos.

Tendo sido historicamente pensada e concebida em função dos anseios das camadas médias da população, a escola pública, instituição do estado brasileiro, não tem se ocupado em pensar e dirigir suas forças e intenções em prol das camadas mais empobrecidas da população. Ao não considerar as condições sociais precárias, nas quais muitos educandos se encontram, bem como modos de ser e existir diferenciados dos das classes médias e classe dominante, a instituição e os agentes que nelas atuam, passam a adotar mecanismos institucionais de punição, que têm por objetivo constranger os alunos que não conseguem corresponder às exigências do mundo escolar (FREITAS, 2016).

⁹ Para Souza, a meritocracia “é a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são ‘justos’” (2016, p.51). O privilégio é legítimo porque concebido como conquista e esforço individual, na sociedade moderna e democrática, fundamentado a partir da pressuposição de igualdade e liberdade individuais, e só passível de ser sustentado enquanto existir essa pressuposição. (SOUZA, 2016).

O modo como a escola pública constrange, diariamente, os alunos das classes populares, destoando de sua finalidade explicitada nos discursos oficiais, evidencia um padrão de comportamento que tem origem e fundamento na distinção entre aqueles que podem ser considerados cidadãos, merecedores de nosso apreço, e os que não passam de subproduto humano, portanto, alvo de nosso desprezo.

Não há novidade em assumir que a escola é fundamental para reprodução da sociedade (BOURDIEU e PASSERON, 1975; BOURDIEU, 1998, 1982, 2004; ALTHUSSER, 1970, 1985; APPLE, 1989; GIROUX, 1986, 1988 ;FREIRE, 1997, 2011) e, portanto, para o modo de produção capitalista. Assim sendo, não buscamos neste trabalho apresentar grande descoberta, mas entender mecanismos ligados ao preconceito de classe que sustentam essa reprodução e que dão à educação pública, no Brasil - inclusos nessa lógica, não apenas a educação básica, como também o ensino superior, mesmo este não sendo objeto nesta discussão - a condição de ser responsabilizada, em grande parte, pelo fracasso escolar, intelectual e social das camadas mais empobrecidas da sociedade, transferindo para estas a responsabilidade desse fracasso.

Os estudos realizados e coordenados pelo sociólogo Jessé Souza, que passaremos aqui a apresentar, versam sobre a especificidade da desigualdade social brasileira, evidenciando os mecanismos políticos e científicos que têm contribuído com/para a naturalização da desigualdade social existente e também para a invisibilidade de uma classe social¹⁰ de excluídos material e simbolicamente.

A essa classe social de excluídos, o autor, de forma provocativa e sem a intenção de humilhar estas pessoas, já tão humilhadas em seu cotidiano, denomina de ralé. A ralé brasileira é o resultado da reprodução de um padrão comportamental nomeadamente periférico, cuja origem nos remete ao abandono histórico dirigido a grande parte de nossa população, fato este que se intensificou com a consolidação do

¹⁰ As classes sociais, na concepção de Souza (2016), não estão delimitadas apenas por condições de renda, mas também por modos específicos de produção e reprodução de capital imaterial.

capitalismo industrial, no Brasil, e ainda mais com o recente processo de reestruturação do capital (SOUZA, 2016).

Em seu livro “A Ralé Brasileira”, 2016, o autor, na análise sobre os mecanismos de manutenção da desigualdade social e a invisibilidade da ralé, afirma que o debate público e científico acerca dessa temática têm se demonstrado insuficiente e permeado por distorções. A pobreza do debate científico e público, para ele, é resultante de uma percepção reducionista dessa complexa questão ao caráter econômico - o “fetiche economicista”, crença no progresso econômico, que espera, na expansão do mercado, a resolução de todos os nossos problemas sociais.

De acordo com Souza (2016), será em Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda, Roberto Da Matta, entre outros, que encontraremos a consolidação de uma tradição liberal, no campo das ciências sociais, que compreende o brasileiro como um tipo homogêneo, independente de classe social, e sendo a sua formação moral calcada na tradição ibérica de 500 anos.

É a partir desta percepção acerca da formação moral do brasileiro como sendo o resultado da influência negativa da cultura portuguesa, que residirá a base explicativa das proposições liberais sobre o modo de ser brasileiro. Esta tradição liberal buscará comprovar que problemas como a cultura do privilégio e corrupção, localizados por ela apenas no Estado, se devem ao fato de termos herdado de Portugal a cultura do personalismo.

Essa argumentação toma como base, preponderantemente, as proposições desenvolvidas por Sergio Buarque de Hollanda, a partir de seu conceito de “homem cordial”. O “homem cordial” é o homem movido e tomado pelas emoções e que prioriza os vínculos de amizade em detrimento da impessoalidade. Em decorrência disso é que, a partir de Buarque, poderíamos afirmar que o Estado brasileiro se constituiu como patrimonialista. Estaria aí localizado o nosso “mal de origem” (SOUZA, 2016).

A cultura do personalismo nos lega o ‘homem cordial’, ou seja, literalmente o homem que se deixa levar pelo coração, pelos bons ou maus sentimentos e inclinações que acompanham nossa vida afetiva espontânea. Buarque

percebe com clareza que o 'homem cordial' é o homem moldado pela família, em contraposição à esfera da política e da economia que exigem disciplina, distanciamento afetivo e racionalidade instrumental, ou seja, tudo aquilo que o homem cordial não é. Por conta disso, o Estado entre nós seria dominado pelo 'patrimonialismo', ou seja, por uma gestão da política baseada no interesse particular por oposição ao interesse público. (SOUZA, 2016, p.66).

As elaborações teóricas que seguem às desenvolvidas por Buarque e até hoje dominantes, sobretudo na formulação do conceito de "jeitinho brasileiro" por Roberto Da Matta, segundo Souza (2016), irão se focar no binômio personalismo/patrimonialismo. Nesta tradição, o Estado passa a ser compreendido apenas como a institucionalização das disposições negativas do personalismo em contraposição ao mercado, traduzido essencialmente como virtude.

O passo decisivo para a transformação do mundo da economia na única dinâmica da vida social é a sua 'essencialização' como o espaço da "virtude" por excelência. Como se sabe, só se existe a 'virtude' por excelência se existir também o 'mal' por excelência. O 'mal', como construído pela interpretação até hoje dominante no Brasil, é o 'Estado'. (SOUZA, 2016, p.71).

Assim sendo, o "êxito" desta tradição não habita apenas no fato de ter se estabelecido como hipótese científica, adquirindo aparência de validade, mas, fundamentalmente, em exercer influência sob o modo como o brasileiro comum se percebe e interpreta sua realidade. O escopo teórico dos autores ligados a esta tradição reside, essencialmente, na homogeneização do brasileiro, como se todos possuíssem as mesmas disposições materiais e simbólicas para competir em uma sociedade capitalista.

A crítica dirigida por Souza (2016) a essa interpretação liberal considera que a continuidade dos problemas sociais existentes no país, não está ligada a uma herança ibérica, que compreende a cultura do privilégio como resultado de nossa cultura personalista, como afirmam, mas está carnalmente vinculada à existência da justificação e reprodução dos privilégios de classe.

Para o autor, a cultura de privilégio não se caracteriza pela possibilidade de se dispor de certo "capital de relações pessoais", conforme Da Matta quer fazer crer em

seu conceito de “jeitinho brasileiro”, mas, determinadamente, pelas condições materiais e simbólicas que possibilitam constituir esse “capital de relações pessoais”.

Confundir o caráter secundário do ‘capital social de relações pessoais’ (que pode ser ‘percebido’ como fundamental na ótica individual da dimensão do senso comum e é compreensível que assim seja) nas sociedades modernas, sejam centrais ou periféricas, tornando completamente invisíveis os ‘capitais econômico e cultural’ (sendo o ‘capital cultural’ precisamente uma mistura da herança dos valores familiares e do capital escolar), os quais, esses sim, são os ‘elementos estruturais’ e são as chaves para a compreensão da ‘hierarquia social’ de toda sociedade moderna, é tornar ‘invisível’, também, as causas efetivas e reais da desigualdade, marginalidade, subcidadania e naturalização da diferença que nos caracteriza primordialmente como sociedade. (SOUZA, 2016, p.93).

Nesse sentido, na perspectiva do autor em estudo, ao se conceber nossa realidade social como homogênea e regida pelo economicismo, o que se obtém como resultado é a invisibilidade dos conflitos sociais existentes e da condição de classe como transmissora do capital material e simbólico necessários para competir em uma sociedade capitalista. Será, a partir do esquecimento da classe social como condição determinante para a existência de desigualdade social, o mecanismo pelo qual esta tem se tornado invisível ao debate público.

Ainda nessa perspectiva, em uma classe social, o que se transmite não é apenas condição material, renda, mas, fundamentalmente, todo o capital cultural que envolve a economia moral de classe. O modo como cada classe social, na disputa por se apropriar de recursos escassos, pode dispor de certo capital material e cultural necessários a se viver dignamente reflete as condições determinantes, para o autor, da desigualdade social e subcidadania. Será via identificação afetiva com seus pares, que toda a economia moral de uma determinada classe social será transmitida.

Mas o ‘esquecimento’ da ‘classe social’, como segredo mais bem guardado da ideologia do senso comum, só pode ser adequadamente compreendido se separarmos cuidadosamente o conceito de classe social como fonte de todas as heranças simbólicas, valorativas, morais e existenciais que se passam de pais a filhos por laços de afeto, do conceito meramente econômico de classe como acesso a dada ‘renda’. Esse tema é de difícil compreensão num mundo e, muito especialmente, num país onde a única linguagem que parece existir é a da economia. Mas se ‘refletirmos’ um pouquinho – afinal, é isso que o senso comum nunca faz – perceberemos facilmente que o que os pais transmitem para os filhos de mais importante não é ‘dinheiro’ nem nada que seja comprável apenas com ele. (SOUZA, 2016, p. 44-45).

Ao discutir as bases psicossociais que consolidaram a formação de um padrão de comportamento nomeadamente periférico, Souza incorporou às suas análises o conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu em seu livro *A distinção social: crítica social do julgamento*, quando o autor busca compreender a relação entre a determinação do gosto e classe social no contexto da sociedade francesa.

O conceito bourdieusiano de *habitus* permite enxergar os fios invisíveis que determinam e coordenam nossas ações cotidianas. Isto significa dizer que a noção de *habitus* “permite enfatizar todo o conjunto de disposições culturais e institucionais que se inscrevem no corpo e que se expressam na linguagem corporal de cada indivíduo, transformando, por assim dizer, as escolhas valorativas culturais e institucionais em carne e osso” (SOUZA, 2004, p.85).

O *habitus*, para Bourdieu (2007), pode ser compreendido como elemento produtor de esquemas avaliativos e, ao mesmo tempo, pode atuar como esquema que classifica práticas cotidianas, princípio estruturador e estruturado que organiza a percepção social, a partir de incorporação de disposições, inclinações, esquemas avaliativos a partir da classe social a que se pertence.

[...] o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social e, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes a sua posição no sistema das condições que é, também, um sistema de diferentes, de posições diferenciais, ou seja, por tudo a que a distingue de tudo o que ela não é, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença. O mesmo é dizer que, nas disposições do *habitus*, se encontra inevitavelmente inscrita toda estrutura do sistema das condições tal como ela se realiza na experiência de uma condição que ocupa determinada posição nessa estrutura: as oposições mais fundamentais da estrutura das condições - alto / baixo, rico / pobre, etc. - tendem a impor-se como os princípios fundamentais de estruturação em relação às práticas e à percepção das práticas. (BOURDIEU, 2007, p.164).

Contudo, segundo Souza (2003), Bourdieu, ao desenvolver o conceito do *habitus*, equivoca-se ao focar, essencialmente, no aspecto instrumental de disputa pelos recursos materiais e simbólicos escassos, não considerando que a luta de classe

também incorpora uma disputa intersubjetiva, onde acaba prevalecendo à lei do mais forte.

Souza sugere uma subdivisão do conceito bourdieusiano com o intuito de conferir-lhe um caráter mais matizado e histórico. Subdivide a noção de *habitus* em três subcategorias: *habitus* primário, secundário e precário. Ao *habitus* primário podemos atribuir incorporação e institucionalização de esquemas avaliativos e disposições do comportamento, como desenvolvido por Bourdieu em seus estudos, permitindo, desse modo, o compartilhamento da noção de “dignidade” no sentido desenvolvido por Taylor (SOUZA, 2012).

É esta dimensão da ‘dignidade’ compartilhada, no sentido não-jurídico de ‘levar o outro em consideração’, denominado por Taylor (1986, p. 15) de respeito atitudinal, que tem de estar disseminada de forma efetiva na sociedade para que se possa vislumbrar concretamente a dimensão jurídica da cidadania e da igualdade garantida pela lei. (SOUZA, 2003, p.87).

O *habitus* secundário seria correspondente ao limite máximo do *habitus* primário, onde, a partir de uma fonte de reconhecimento e respeito social, seria possível pressupor a generalização do *habitus* primário para todas as camadas de uma sociedade. Parte da tentativa de homogeneização dos princípios operantes na determinação do “*habitus* primário”.

O *habitus* precário se caracteriza pela não incorporação de certos valores e comportamentos - disciplina, prospecção, organização - exigidos para se obter sucesso em uma sociedade capitalista. O *habitus* precário é exemplificado pelas condições simbólicas na qual foi possível a ralé brasileira se constituir diante do histórico abandono social a qual foi submetida (SOUZA, 2012).

Contudo, como já foi argumentado anteriormente, esses aspectos têm sido ignorados pelo debate público e científico acerca da manutenção da desigualdade social brasileira e da produção social da ralé. Este fato reside, essencialmente, na transmissão de valores morais que estabelecem uma hierarquia que distingue, em nossa sociedade, aqueles que serão “dignos” de apreço e os outros a quem iremos dirigir nosso desprezo.

O preconceito dirigido à ralé brasileira se encontra calcado fundamentalmente no fato desse sujeito ser percebido como um subproduto humano e que, devido a sua condição de precariedade simbólica e material, não poderia responder às exigências do modo de produção capitalista.

Pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, ou Outros (sic), inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos. (ARROYO, 2011, p. 139).

Nas instituições públicas destinadas a esta população, a exemplo da justiça, saúde e educação, é possível constatar a reprodução de um comportamento discriminatório por parte dos agentes institucionais ao perceber que estes sujeitos não conseguem corresponder às expectativas da instituição.

A esse padrão Souza (2016) denomina de má-fé institucional. Esta se caracteriza pelo estabelecimento de um *modus operandi* que se expressa pela disponibilidade ou não dos agentes institucionais em mobilizar recursos diversos que as instituições oferecem, a depender da hierarquia social e ao poder atribuído aos sujeitos que demandam destas.

Dessa maneira, dispensar um tratamento pouco 'humanizado' ao desamparado pela família, bandido, alcoólatras ou mulher de 'vida fácil' é, ainda que não refletidamente, a forma mais comum que o profissional da pequena-burguesia tem para assinalar um distanciamento em relação a esses estigmas e com isso a recorrente e desesperada tentativa de evitar seu próprio rebaixamento como pessoa. (LUNA, 2009, p. 319).

Freitas (2016), acerca da educação pública, argumenta que as instituições de ensino, no país, historicamente, são marcadas pelo seu caráter altamente seletivo e excludente. No que tange às classes populares, o ensino profissionalizante tornou-se o meio mais viável para que pudessem alcançar o mercado, uma vez que, o ensino público, devido aos seus critérios altamente segregadores, fundamentados em uma

concepção de educação livresca, acadêmica e aristocrática, não se ocupava das condições afetivas e cognitivas que caracterizam o perfil da ralé (FREITAS, 2016).

Esse descaso do Estado com a população carente pode ser compreendido se percebermos que as classes médias foram os “suportes sociais” das políticas de promoção do bem-estar do Estado, pois, uma vez que elas já estavam integradas ao mundo do trabalho e por isso eram úteis e valorizadas, foram as únicas que puderam reivindicar a intervenção do Estado nas questões “sociais”. Como essas classes reivindicadoras já possuíam os pré-requisitos necessários (as disposições que caracterizam o sujeito “digno”) que garantiram sua integração na sociedade capitalista competitiva, todo o aparato institucional constituído contou com esses requisitos como se eles fossem algo “natural” à constituição humana, não percebendo que eles são, na realidade, resultados de um processo de socialização específico a certas classes. (FREITAS, 2016, p.345).

O modo como o governo dispõe e aloca recursos públicos até o tratamento dirigido pelos servidores públicos à ralé, aspectos macros e micro, podem exemplificar ações que evidenciem o padrão de ação da má-fé institucional. (FREITAS, 2016).

Sendo assim, é possível afirmar que o modo como o nosso sistema de ensino têm “cuidado” dos alunos das classes populares faz parte dessa má-fé. Freitas (2016) afirma que o sistema de ensino brasileiro tem contribuído de modo decisivo para o fracasso em massa da ralé, ao pressupor que o modo como o ensino tem sido concebido, está ao alcance de todos. O reconhecimento da ralé brasileira, enquanto classe social, com suas especificidades pressupõe, fundamentalmente, considerar que esta não se encontra equiparada com as mesmas disposições que lhe garantam “dignidade”.

Aqueles que não possuíam os requisitos do sujeito “digno” quando, porventura, tinham acesso às instituições escolares que não foram criadas para eles não podiam se adequar às suas exigências, pois sua socialização não os equipara com as disposições exigidas. Por isso nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé, que jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiassem diretamente. (FREITAS, 2016, p.344).

Ao não ser capaz de problematizar as condições sociais de produção e reprodução da ralé brasileira, a escola, diante do aluno oriundo dessa ralé, sem

conhecer e entender as suas potencialidades, necessidades e especificidades, passa a agir de modo destoante do qual se encontra implicada oficialmente.

A crueldade da má-fé institucional reside de modo significativo na manutenção da ralé na escola, sem isso resultar necessariamente na sua inclusão efetiva no mundo escolar. Seja pelas condições sociais e subjetivas, seja pela má-fé institucional em relação ao aluno da ralé, a possibilidade de o aluno estabelecer uma relação afetiva positiva como o conhecimento estará prejudicada (FREITAS, 2016).

A má-fé institucional e a Educação de Jovens e Adultos

Considerando as questões apresentadas até aqui, vemos como, por exemplo, propostas de uma escola para todos¹¹, ao não levarem em conta essa má-fé, são, no mínimo ingênuas, para não dizer perversas, ao pensar as condições materiais e subjetivas de efetivação desse “para todos”. A escola pública brasileira convida a todos os sujeitos dessa ralé para, na prática, mostrar que esse espaço não é apropriado para eles, já que toda a cultura¹² desses educandos é entendida como inferior e inapropriada.

¹¹ Referimos-nos mais especificamente ao compromisso reafirmado por quase 9 dezenas de países, dentre os quais o Brasil, no documento denominado Declaração de Salamanca para com a Educação para Todos, “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994,p01.). “O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.”(UNESCO, 1994, p. 03).

¹² Aqui compreendemos cultura com Freire (1967). Pelo seu poder criador, o homem interfere na natureza, transformando-a, recriando-a. Tudo que é criação humana, intervenção humana no mundo é cultura. “A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. (...) A cultura como aquisição sistemática da experiência humana.”(p.108). Nessa perspectiva, não existem culturas superiores ou inferiores, apenas culturas diferentes, construções diferentes de relação e intervenção no/com o mundo.

Os modos de construção das condições objetivas de existência dos sujeitos da ralé, na maioria das vezes, não lhes permite elaborar disposições como concentração, disciplina, cálculo prospectivo e sentimento de dever ou responsabilidade moral para com os estudos (SOUZA, 2016), bem como dispor do tempo necessário para se dedicar aos mesmos, contudo possibilita-lhes desenvolver outra gama de disposições fundamentais para a sua sobrevivência que, se fossem percebidas e valorizadas pela escola e pelo sistema educacional como um todo, constituir-se-iam em matéria-prima de um processo de escolarização acolhedor e de efetiva função educativa.

Considerando que a educação pública, no Brasil, para os sujeitos de seis a quatorze anos está praticamente universalizada e que boa parte dos educandos pertence a essa classe de subcidadãos, temos noção do quão cedo tem sido iniciado o massacre da autoestima desses sujeitos no que se refere a sua capacidade de se apropriar da cultura letrada, por meio do menosprezo aos seus modos de ser e existir.

Nesse sentido, Santos (2004, p.90) afirma que

O que vem sendo revelado é que a não submissão às imposições desse modelo escolar constitui resistência ainda que não politizada. As crianças e adolescentes que resistem são expulsas do interior desses espaços por não conseguirem se ajustar às exigências da rotina institucional. Vão, em muitos casos, sendo convidados sutilmente a se retirar do interior da escola e se conformar com os rótulos de 'incapazes', 'incompetentes', 'os que não têm jeito para o estudo'. Uma vez fora da escola, saem em busca de vagas no mercado de trabalho.

Pensando na caracterização dos sujeitos da EJA feita na parte introdutória desta discussão, é possível entender que esses sujeitos fazem parte da categoria ralé brasileira. São eles os sujeitos sutilmente convidados a se retirar da escola pública brasileira e que, contraditoriamente, são convocados a retornar.

Em seu trabalho intitulado *A instituição do fracasso: a educação da ralé*, a socióloga Lorena Freitas (2016) apresenta, brevemente, os casos de dois jovens sujeitos de sua pesquisa, representantes da ralé, e suas trajetórias de escolarização. Os estudiosos e militantes da EJA, no Brasil, facilmente encontram, nesses dois exemplos oferecidos pela autora, características muito comuns a jovens, adultos e

idosos presentes nas classes de EJA, em todo país, apesar da discussão realizada por Freitas não versar sobre essa modalidade da educação básica.

As duas histórias convergem em trajetórias escolares marcadas por situações vexatórias e humilhações. Mesmo partindo de estruturas familiares diferentes, considerando que um dos jovens é de uma família estruturada afetiva e emocionalmente, a qual lhe proporcionou o estímulo necessário aos estudos e o outro, não, ambos, por não apresentarem o perfil idealizado pela instituição escolar, são rejeitados por esse espaço.

Aquele que não encontrou na família o contexto necessário para o estabelecimento de uma ligação afetiva com o conhecimento, tampouco encontrou na escola. Dessa forma, o que ele sente é “uma terrível ausência, um enorme sofrimento por sair fracassado de um jogo que, apesar de não saber as regras, sente – através da imagem redutora e desvalorizada de si mesmo que toda a sociedade lhe devolve – que é primordial.” (FREITAS, 2016, p.350). E, como boa parte da ralé, vive seu sofrimento como parte inevitável de sua existência.

O jovem que recebeu incentivo da família, após todos os anos vividos na escola, tem vontade de dar seguimento aos seus estudos, entretanto o medo e a insegurança construídos, nesse espaço, fazem com que viva postergando esse reencontro. Justifica o seu afastamento dos estudos, alegando não ter memória e muitas dificuldades com cálculo, assume sozinho a responsabilidade, desconsiderando as diversas situações de humilhações sofridas no espaço escolar que narrou à pesquisadora.

Segundo a autora, nos casos apresentados por ela como emblemáticos da má-fé institucional, o grande feito desta

foi lhes mostrar o caminho por excelência do sucesso pessoal e do reconhecimento social em uma sociedade capitalista competitiva como a nossa, o conhecimento, apenas para fazê-los descobrir que as portas desse caminho estão irremediavelmente fechadas para eles. E pior: que se trata de um fracasso individual, e não de um processo histórico que reproduz uma classe inteira. (FREITAS, 2016, p. 350-351).

No caso da EJA, ao chamar de volta esses sujeitos, a escola, de modo geral, não tem ofertado nada de muito diferente das relações vivenciadas anteriormente. Muito ao contrário, como já dissemos na primeira parte deste trabalho, a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, ainda que pese o fato de ser direito subjetivo¹³, tem consistido em um espaço de improvisação com avanços concretos ainda muito distantes do necessário, apesar de tantos anos já passados da promulgação da Constituição de 1988.

A má-fé institucional atinge todas as camadas das classes populares, mas quanto mais empobrecidos e distantes do ideal de ser humano proposto pelo sistema, mais contundentes os mecanismos de humilhação. No caso da EJA, espaço de tantas diversidades e adversidades, temos esses mais empobrecidos como maioria nas classes.

Não são poucos os exemplos desse padrão institucional, na EJA, que podem ser trazidos, desde a implementação de políticas focalizadas fragmentadas, a alocação de recursos, passando pelo apagamento desses sujeitos no currículo e desconsideração de sua diversidade, até a formação precária de professores para esse segmento, bem como as condições físicas inadequadas dos espaços destinados a essas turmas, a falta de material e merenda.

A não isonomia do valor custo/aluno pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pode ser considerada um forte indício desse padrão institucional em relação à EJA. Se compararmos, por exemplo, o valor anual por aluno estimado, expresso na Portaria Interministerial nº 11, de 30 de dezembro de 2015, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, para o ano de 2016, vemos que, no

¹³ O direito subjetivo garante aos sujeitos desse direito exigirem em juízo que o Estado o cumpra. “A função de se prever de forma expressa na Constituição que um determinado direito é público subjetivo é afastar, definitivamente, interpretações minimalistas de que direitos sociais não podem ser acionáveis em juízo, nem gerar pretensões individuais. Trata-se de uma figura que vem reforçar o regime já existente, além de constituir uma baliza para a melhor compreensão dos direitos sociais, sob o prisma do seu potencial de efetividade.” (DUARTE, 2002, p. 117).

Estado da Bahia, o valor destinado ao ensino médio regular urbano é de R\$ 3.424,83, enquanto o valor destinado a EJA não profissionalizante é de R\$ 2.191,89. (MEC; MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2016, p.01).

A má-fé está presente também no nível do micropoder, ou seja, no nível das relações de poder entre os indivíduos. “Assim, as relações corriqueiras entre os indivíduos dentro da instituição já são previamente determinadas pela posição desses indivíduos na hierarquia social” (FREITAS, 2016, p. 346).

Nesse sentido, é possível falarmos da violência simbólica empreendida pelos operadores institucionais quando o educando da EJA é tratado como um coitadinho, incapaz de se inserir de forma digna na sociedade, reforçando-se a ideia de incompetência para os estudos como na frase tantas vezes reproduzida de que “papagaio velho não aprende a falar”, transferindo mais uma vez a responsabilidade do fracasso para o próprio educando.

São comuns situações em que professores que não se sentem identificados ou preparados para a atuação, nessa modalidade, são nela lançados, para fazer a complementação de sua carga horária ou até mesmo como uma espécie de castigo em decorrência de conflitos pessoais com a gestão escolar, em uma clara demonstração de que, ao se tratar da EJA, qualquer um e qualquer coisa servem.

Não seria justo, contudo, deixar de lembrar os vários professores que militam por essa educação, tentando, geralmente por conta própria, construir conhecimentos que lhes facultem uma melhor atuação no cotidiano de seu trabalho pedagógico.

Contudo eles próprios também são vítimas desses mecanismos institucionais que vão muito além de suas vontades; e, por maior que seja o desejo de alguns professores em mudar o funcionamento da instituição escolar, seus atos isolados nada podem contra a impessoalidade e a magnitude de um sistema que funciona de acordo com o consentimento, mesmo que não intencional, de toda a sociedade. (FREITAS, 2016, p. 347-348).

Obviamente que não podemos nem queremos aqui atribuir à má-fé institucional todos os limites e dificuldades enfrentados pela EJA, no Brasil, contudo podemos dizer que é a má-fé o mecanismo que reproduz, na educação, o que os sujeitos que dela demandam vivenciam na sociedade, decorrente da compreensão que essa mesma sociedade tem do

lugar ocupado por esses sujeitos. Um lugar de sujeitos merecedores do desprezo, considerados incompetentes, preguiçosos e indolentes: o rebotalho humano.

Algumas Considerações

Chegamos ao fim deste trabalho com o desejo de deixar explícito que, apesar da realidade apresentada, não fazemos coro junto àqueles que dizem que não adianta lutar porque tudo sempre foi e continuará como é. Na verdade, sabemos que, se existe algo que é perene, é a mudança. Paulo Freire, em *À Sombra desta Mangueira* (2012), fala sobre o fatalismo.

Chegamos até a ser tentados a pensar que o fatalismo é uma invenção dos dominantes para inviabilizar a rebeldia dos dominados. Ou para adiá-la ao máximo. Uma invenção cuja engenharia discutissem no escritório de um de seus líderes. Na verdade, não é bem assim. É o tecido mesmo da situação opressora, exploradora, que gera a compreensão fatalista do mundo (...). Gerando-se na situação opressora e servindo aos dominantes, o fatalismo é estimulado, nutrido pelos opressores. (FREIRE, 2012, p. 137).

Com a esperança de nunca nos deixarmos nutrir desse fatalismo, faz-se necessário, para além da mera constatação, pensarmos possibilidades de intervenção, objetivos de lutas, um horizonte para onde caminhar, especialmente em um momento de tantos retrocessos e desgovernos em nosso país. Mesmo conscientes dos limites das discussões aqui apresentadas e de nossa própria condição, ousamos pensar algumas proposições que possam contribuir para a superação desse contexto.

Entendemos que problemas coletivos só podem, verdadeiramente, ser superados coletivamente e que precisamos começar por nós mesmos as mudanças. Nesse sentido, compreendemos o momento da formação dos professores da educação pública, de um modo geral, e da EJA, mais particularmente, como ponto crucial. É entender que a destituição do processo da má-fé institucional passa pelo reconhecimento, por todos os envolvidos, do campo da educação enquanto campo de disputa política permanente.

É necessário pensarmos em uma formação de professores realmente politizada, implicada com as reais demandas dos sujeitos das classes populares, que rompa com os mecanismos políticos e científicos que legitimam a existência de narrativas que destituem os sujeitos da EJA das implicações de sua condição de classe e que despertem o entendimento de que só por meio da organização e ação coletiva é possível a superação desse contexto.

Nesse sentido, há emergência para que todos nós que militamos nesses espaços, acirremos os debates por uma legislação para a formação de professores preocupada com os saberes e conhecimentos necessários ao pensamento e ao trabalho docente e não implicada apenas no desenvolvimento de competências como é o caso da atual.

Lembrando que não basta apenas a garantia legal, pois esta, em muitos aspectos já temos, mas, essencialmente, construir um debate social, envolvendo todos os sujeitos com a perspectiva de problematizar as condições de implementação e execução das políticas de EJA, e os limites que a má-fé tem imposto ao campo da educação, considerando que

Participação é mais do que estar representado em órgãos colegiados, conselhos, ou ser ouvido sobre uma determinada política ou ação legal. É dispor de conhecimentos e recursos para poder exercer controle social de políticas. (CASTRO, 2004, p.293).

Em consonância com a proposição anterior, pensamos ser a ampliação e o aprofundamento dos estudos acerca da Educação Popular, em uma perspectiva freireana, com vistas à construção de reais possibilidades de sua implementação nos diversos espaços educativos, um caminho a ser seguido. A educação, nessa abordagem, nos permite a todos assumirmos o nosso real lugar de sujeitos ativos e dignos da história, da política, da economia, da riqueza, do conhecimento e da ciência, e como tais exercermos e fruirmos da nossa humanidade em plenitude.

THE INSTITUTIONAL BAD FAITH AND THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN BRAZIL.

Abstract: The present article focuses on the expansion of the field of analysis about the objective conditions for the implementation of the E.J.A (young and adult education) in Brazil, highlighting the perverse mechanisms that enclose an institutional action pattern that has contributed to the non-execution of E.J.A (young and adult education) as a right, ensuring the permanence of students in sub-citizens condition. The discussion is based mainly on the theoretical contributions of the sociologist Jesse Souza, more specifically in his work, *The Social Construction of Undercitizenship and the Brazilian Rale*, where he focuses on the concept of institutional bad faith. The relevance of this subject is the possibility to unveil a context perceived by all those who militate in E.J.A (young and adult education), without even be duly nominated and studied in its complexity. It's possible to conclude that beyond of the finding of the institutional bad faith in E.J.A (young and adult education), exists an urgently need to think about the politicized formation of the teachers, as well as in the intensification of the fight for the implementation of an educational project directed to the popular classes, founded in the popular education assumptions thought by Paulo Freire with the purpose to overcome the current context.

Keywords: Young and Adult Education; Institutional bad faith in EJA; Subjects of EJA.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.

APPLE, Michael. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 15 de maio de 2010.

_____. - Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15 de maio de 2010.

CASTRO, M. G. Políticas Públicas por identidades e de ações afirmativas. In: NOVAIS; VANUCHI (Org.). **Juventude e Sociedade**. São Paulo: Fundação Percecu Abramo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. Disponível em: <http://marcoarelios.com.br/distincao-boudieu.pdf> Acessado: 15/02/2016;

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

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, E.; VÓVIO, C. L.. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 de dezembro de 2010.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. 18(2), 113-118, **Revista São Paulo em perspectiva**. Fundação Sead, 2004.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. - **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

77

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez. 1988.

LUNA, Lara. “Fazer viver e deixar morrer”: a má-fé da saúde pública no Brasil. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_rale_brasileira.pdf Acessado em : 20/09/2014

MEC; MINISTÉRIO DA FAZENDA. **PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 11, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2015**. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=PIM&num_ato=00000011&seq_ato=000&vlr_ano=2015&sgl_orgao=MF/MEC&cod_modulo=9&cod_menu=940&print=S. Acesso em 12.09.2016

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n 12, Set/Out/Nov/Dez 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm> . Acesso em 18 de outubro de 2009.

SANTOS, Andréia Barbosa dos. **Como sujeitos que vivenciaram o processo de alfabetização de adultos representam sua nova identidade**: reflexões acerca de elementos que constituem a transição do deixar de ser “analfabeto” para ser “alfabetizado”. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pelotas/ Faculdade de Educação. 2004.

SCHNEIDER, L. I. B. **Aprender e Ensinar a Realidade para Transformá-la**: a prática pedagógica na educação popular de Chapecó. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Ijuí, 2006. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/387/Leoni%20Schneider.pdf?sequence=1>. Acesso em 04 de março de 2012.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2012 (Coleção Humanitas);

_____. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016;

_____. A gramática social da desigualdade brasileira. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 19, Nº 54, 2003.

Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102690920040001&lng=en&nrm=iso Acesso em: 07/12/2015.

TORRES, R. M. Cinco Reflexões sobre Educação. **Revista Alfabetização e Cidadania**. Vol. 2, nº.1. São Paulo: RAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, 1995.

VÓVIO, C. L. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. In: ALMEIDA, R. S.; SAMPAIO, M. N. (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais . 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 02.10.2016.