

APROPRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS COMO FORMA DE SUPERAR OBSTÁCULOS: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental

*Neilton Castro da Cruz¹
Maria José Braga Viana²*

Resumo

Esse artigo apresenta parte da pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Investigação realizada na cidade de Porto Seguro, extremo sul do estado da Bahia, a qual teve como objetivo central analisar trajetórias escolares ininterruptas, por todo o Ensino Fundamental, realizadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O estudo pautou-se em matrizes epistemológicas, por meio da entrevista semiestruturada obtida a oito sujeitos, sendo dois do sexo masculino e seis, do feminino. As narrativas apontaram que a permanência nos bancos escolares só foi possível tendo em vista as distintas estratégias criadas durante o percurso escolar.

Palavras-chave: Trajetória escolar. Educação de jovens e adultos. Estratégia. Educandos/as.

Abstract

This article presents part of the research of master's degree accomplished next to Program of After-Graduation of the College of Education, of the Federal University of Minas Gerais FAE/FUMG. The referred investigation was accomplished in the city of Porto Seguro, extreme south of the state of the Bahia, which it had how central objective will analyze uninterrupted scholastic trajectories in the Fundamental Education accomplished by students of the Young Education and Adult – YEA. The study, as the methodological procedures, was based on the references of qualitative research. In this sense, it was adopted as an investigation tool the semi-structured interview which was conducted with eight subjects being two males and six females. the narratives has pointed that staying in school enrollment was only possible with in view of the different strategies created during schooling.

Keywords: School history. Education of youth and adults. Strategy. Learners.

¹ Pedagogo de formação; Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico; Mestre e Doutorando em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG; Professor do quadro efetivo da Rede Municipal de Educação de Porto Seguro.

² Professora associada da Faculdade de Educação da UFMG e do Programa de Pós-Graduação dessa instituição. Membro do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE/FaE/UFMG), núcleo de pesquisa criado em 2003.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho se vincula, de uma forma específica, a um campo de estudos, marcadamente empírico, que focaliza a temática do “sucesso” escolar em meios populares. Esses estudos, realizados no Brasil e no estrangeiro, a partir da década de 90 do século passado, buscam elucidação para as razões que tornam possível uma escolarização prolongada a indivíduos cuja probabilidade de realizá-la é estatisticamente reduzida. Essa escolarização prolongada tem tomado como questão central, nesses estudos, o acesso ao ensino superior. Viana (2007) cunhou de “longevidade escolar” esse tipo de trajetória escolar. A pergunta básica que norteia essas investigações, no caso brasileiro e alhures, tem sido a seguinte: o que possibilita a indivíduos oriundos de famílias populares¹ chegarem ao ensino superior, apesar das adversidades de ordem econômica, cultural e social que enfrentam?

Desde meados dos anos 1990, Viana (2007), coautora desse trabalho, vem desenvolvendo estudos que se inserem no quadro dessa problemática. Outros pesquisadores brasileiros, desenvolvendo investigações no âmbito dos seus estudos de mestrado e doutorado, ocuparam-se igualmente dessa problemática, buscando compreender as condições específicas de longevidade/“sucesso” escolar no contexto da realidade brasileira e das condições específicas de vida das camadas populares no Brasil (Portes, 1993, Silva, 1999; Almeida, 2006; Lacerda, 2006; Piotto, 2007; Souza, 2009).

Partindo do suposto de que “sucesso” escolar é sempre um fenômeno circunscrito e relativo, e que os sujeitos investigados por Da Cruz (2011) são caracteristicamente oriundos dos meios populares, é que inscrevemos o presente trabalho nesse campo de estudos. Por que não considerar como casos de sucesso, a permanência no sistema escolar de alguns estudantes da modalidade EJA, alcançada por sujeitos que lograram desenvolver trajetórias ininterruptas no ensino fundamental – como a descrita e analisada nesse trabalho? Todas as condições – sociais, culturais e materiais – apresentadas por esses sujeitos os fariam “candidatos” à interrupção dos estudos, fenômeno que tem sido recorrente no contexto dos estudantes de EJA. É esse trabalho que ora se passa a descrever, em seus principais suportes teórico e alguns de seus dados empíricos.

¹ Temos considerado como indicadores de pertencimento aos meios populares: pais com baixo nível de escolaridade e baixa renda familiar e com ocupação predominantemente manual.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: algumas especificidades

A EJA tem sido, marcadamente, um território ocupado por educandos/as que na infância não tiveram acesso e/ou não puderam permanecer nos bancos escolares, os quais que, ao retornarem à escola, depois de certa idade, continuam a apresentar dificuldades muito semelhantes àquelas de quando crianças: permanecer na escola e/ou lutar pela sobrevivência. Em muitos casos, mais uma vez, uma parcela considerável não consegue superar as dificuldades e terminam por abandonar as instituições escolares, como apontam os dados da PNAD (2009). Segundo a referida pesquisa, quase 50% dos estudantes que realizaram matrículas na EJA, em 2007 ou anos anteriores, abandonaram a escola antes de concluir o Ensino Fundamental.

Os dados da PNAD alertam que a interrupção do processo de escolarização realizado por jovens, adultos/as e/ou idosos/as, ainda hoje, se coloca como um desafio a ser enfrentado. Tal fenômeno constitui-se como uma das preocupações da sociedade brasileira, sobretudo das pessoas que se encontram envolvidas mais diretamente com a referida modalidade de ensino. Nos dizeres de Haddad (2009), a “evasão” na educação de jovens e adultos é, na atualidade, um dos mais graves problemas que a sociedade brasileira precisa enfrentar.

A dificuldade em permanecer na escola pode estar vinculada a diversos fatores, como, por exemplo, a incompatibilidade entre o horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho; a incompatibilidade com o horário dos afazeres domésticos; a dificuldade de acompanhar o curso; a distância entre a residência e a escola, bem como a exposição à violência no percurso realizado entre a residência e a escola, entre outras (PNAD, 2009; DA CRUZ, 2007). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio apontou ainda que menos de 5% dos estudantes que ingressaram na EJA em 2007 ou em anos anteriores conseguiram concluir o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem interrupção. Quanto ao segundo segmento¹, o percentual não chega a 16%.

A dificuldade, histórica, do/a estudante da EJA em permanecer na escola corroborou para que desenvolvêssemos a pesquisa de mestrado intitulada “Casos Pouco Prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no Ensino Fundamental”, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FaE/UFMG. Na referida investigação procuramos responder, entre outras, às seguintes questões: o que estudantes da EJA precisam

¹ A EJA encontra-se, em se tratando do Ensino Fundamental, dividida em dois segmentos, a saber: o primeiro diz respeito à alfabetização e do 2º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série) e, o segundo, do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

fazer para permanecer na escola? Que tipo de estratégias (consciente e/ou inconscientemente) eles/elas precisam se apropriar para vencer os obstáculos da vida cotidiana?

Tendo em vista a natureza do objeto da pesquisa, utilizou-se, enquanto procedimento metodológico, instrumento de investigação adotado pela abordagem da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklin (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos, de idade entre 30 e 53 anos, sendo seis do sexo feminino¹ e dois do sexo masculino. A entrevista como instrumento é capaz de coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito e pode permitir ao investigador o desenvolvimento intuitivo de ideias sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Uma entrevista bem feita pode permitir o aprofundamento da investigação, bem como atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Para participar da investigação era preciso que o sujeito tivesse retomado os estudos ainda nas séries iniciais (2º/3º ano ou 1ª/2ª série) da EJA e concluído o Ensino Fundamental (8º/9º ano ou 7ª/8ª série), tendo realizado toda trajetória escolar sem interrupção.

OS SUJEITOS DA PESQUISA: breve apresentação

As pessoas² que contribuíram com a pesquisa, por questões éticas, tiveram seus nomes preservados. Nesse sentido, cada entrevistado/a escolheu o próprio nome fictício. Assim nasceram Ana, Bárbara, Dezinho, Gisele, Isabela, Matheus, Meire e Priscila.

As linhas que seguem apresentam uma breve descrição de cada uma das pessoas que se dispuseram a contribuir com a investigação.

Ana tem 33 anos de vida. É natural do Salto da Divisa, Minas Gerais. Sua família de nascimento é composta por nove irmãos. É casada há mais de 15 anos, mãe de três filhos. Está

¹ O grupo de entrevistados/as demarca, de forma fiel, o que a própria PNAD apontou: de que a EJA tem sido um espaço majoritariamente ocupado por mulheres. Os dados da referida pesquisa apontaram que 53% das matrículas destinadas à educação de pessoas jovens, adultas e idosas têm sido apropriadas por mulheres (PNAD, 2009).

² Inicialmente foi feito contato com dez pessoas, das quais duas se mostraram resistentes e fizeram a opção de não contribuir com a pesquisa.

cursando a 1ª série do Ensino Médio. Atualmente encontra-se desempregada, mas exerce a função de doméstica.

Bárbara é uma moça de 30 anos de idade. É deficiente físico, anda com cadeira de rodas. Nasceu na cidade baiana de Vitória da Conquista. Não possui profissão. Ela faz parte da Associação dos Deficientes Físicos do bairro onde mora. Não é casada, também não tem filhos. Sua família de origem é formada por 12 irmãos. Está cursando a primeira série do Ensino Médio.

Dezinho é um senhor de 50 anos de vida. É casado e pai de três filhos. Nasceu na cidade de Canavieiras/BA. Atualmente exerce a função de motorista em uma das empresas de ônibus de transporte coletivo que atua no município de Porto Seguro. Sua família de origem é formada por três irmãos. Encontra-se cursando a segunda série do Ensino Médio.

Gisele tem 31 anos de idade. É casada e mãe de dois filhos. Nasceu na cidade baiana de Camamu. Ainda não atuou no mercado de trabalho, optou por cuidar da casa e dos filhos. Dos dois filhos que tem, um é portador de necessidades especiais. Nasceu numa família composta por seis irmãos. Está cursando a segunda série do Ensino Médio.

Isabela é uma jovem senhora de 47 anos. É casada e mãe de cinco filhos. Nasceu na cidade de Camacã/BA. Enquanto profissional, exerce a função de doméstica. Sua família de nascimento é composta por 14 irmãos. Atualmente não está estudando, pois não teve com quem deixar a neta que mora com ela.

Matheus é um senhor de 53 anos de vida. Atua no mercado de trabalho com a profissão de mecânico de automóvel. É casado e pai de quatro filhas. Nasceu na cidade de Salvador/BA. Diferentemente dos/as demais entrevistados/as, Matheus é filho único. Está cursando a primeira série do Ensino Médio.

Meire é uma jovem de 32 anos de idade, a única entre os/as entrevistados/as a ter nascido/a em Porto Seguro. É casada e mãe de quatro filhos/as. Sua família de nascimento é formada por seis irmãos. Profissionalmente depende do turismo. Segundo ela, durante a alta temporada (janeiro e fevereiro; a primeira quinzena de julho e a segunda de outubro) costuma trabalhar exercendo a função de camareira ou garçomete em hotéis, pousadas e/ou restaurantes.

Priscila tem 38 anos de vida. É casada e mãe de três filhos. Nasceu na cidade baiana de Camacã. Atua profissionalmente como cozinheira de restaurante. Sua família de origem é formada por oito irmãos. Atualmente está cursando a segunda série do Ensino Médio.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos

Sujeito	Idade	Profissão	Nº de filhos/as	Nº de irmãos
Ana	33 anos	Doméstica	3	9
Bárbara	30 anos	Estudante	_____	12
Dezinho	50 anos	Motorista	3	3
Gisele	31 anos	Dona de casa	2	6
Isabela	38 anos	Doméstica	5	14
Matheus	53 anos	Mecânico	4	Filho único
Meire	32 anos	Camareira	4	6
Priscila	38 anos	Cozinheira	3	8

Os sujeitos desta investigação, apesar de retomarem seus estudos nas séries iniciais (1ª e 2ª) do Ensino Fundamental da EJA, frequentaram a escola na infância. Todavia, como a maioria dos que frequenta a EJA, tiveram que interromper seus estudos, dentre outras razões, para lutar por sua sobrevivência e/ou de sua família, devido à condição de excluído que os/as referidos/as entrevistados/as viveram/vivem socialmente¹.

Nota-se que o perfil dos sujeitos que deram voz a este trabalho é comum ao que outras pesquisas que investigaram temáticas semelhantes têm apresentado. Em geral são pessoas oriundas de famílias grandes e profissionais não qualificados.

O CONCEITO DE ESTRATÉGIA

O conceito de estratégia se insere nessa discussão, sobretudo, pelo fato de acreditarmos que as experiências cotidianas vividas na “marginalidade”, quanto ao universo escolar, incorporada, tende a instrumentalizar e, nessa medida, criar disposições para que o/a educando da EJA consiga lutar com as regras do jogo da escola, de modo a superá-las, garantindo sua permanência nos bancos escolares.

De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2004), estratégias são tomadas de posição apreendidas e realizadas inconscientemente pelo agente que se encontra em disputa no campo social. Noutros termos, as estratégias são resultados de experiências vividas

¹ Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua (MEC, 2006, p. 15).

socialmente. Incorporadas pelos sujeitos, tais experiências criariam um sistema de disposições, o *habitus*, que produziria estratégias que se ajustariam às diversas situações em que os sujeitos estivessem envolvidos. Os indivíduos, nesse caso, não atuariam mecanicamente e nem calculariam racionalmente suas ações, mas agiriam pelo senso prático do jogo.

Na perspectiva da teoria de Bourdieu (2007), especificamente, *o habitus* seria um conjunto de disposições ou esquemas transponíveis e duráveis, consequência da história de vida do sujeito, relacionada a uma condição de existência, que se constitui na infância e, apesar de sofrer alterações durante a vida, grande parte do que foi internalizado no ambiente social, sobretudo familiar, ficaria guardada por longa data. Desse modo, o conceito de estratégia constitui o sentido prático que advém da capacidade de participação no jogo de que o agente participa, nos diferentes campos sociais. Afirma, ainda, o autor:

O *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola (BOURDIEU, 2004, p. 82).

Para Bourdieu (2004), “o *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidade e de exigências objetivas”. Em outros termos, a experiência vivida desde a infância, incorporada, torna o sujeito capaz (ou incapaz) de construir “naturalmente” estratégias que se fizerem necessárias às necessidades de sobrevivência. Ademais, diz Bourdieu: “o bom jogador [...] faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas” (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Ao tomar o conceito de *habitus* como ponto de reflexão nesta discussão, é preciso destacar que os sujeitos que frequentam as escolas de EJA são, em geral, filhos/as de trabalhadores não qualificados e com baixo nível de instrução escolar – muitos frequentemente analfabetos – (OLIVEIRA 1999, p. 59), ou seja, trata-se de pessoas que ao longo de suas trajetórias de vida, a princípio, estiveram distante da cultura escolar, o que torna, acredita-se, ainda mais difícil a apropriação das regras do jogo jogado na escola. Nessa direção, garante Oliveira (1999, p. 62):

Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem

socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Desse modo, pressupõe-se que, construir trajetórias ininterruptas na Educação de Jovens e Adultos requer dos/as referidos/as estudantes a apropriação de diversificadas estratégias, tanto no que diz respeito à busca pela superação das dificuldades intraescolares, já que as “escolas de EJA funcionam com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos” (OLIVEIRA, 1999, p. 62), como extraescolar, tendo em vista as adversidades impostas pela vida cotidiana.

ENTRE SONHOS E ESPERANÇA: a busca pela sobrevivência no espaço escolar

A reconstrução das trajetórias escolares ininterruptas apontou que, além de ter que superar as dificuldades da vida cotidiana fora da escola, os/as educandos/as da EJA precisam aprender a lidar com situações adversas dentro do espaço escolar. Foi possível perceber nas narrativas a existência, no interior das instituições, de certa desconfiança quanto à capacidade cognitiva dos referidos sujeitos, pelo fato dos mesmos terem retornado aos bancos escolares depois de adultos/as. Não raras às vezes a escola oferece a esses/as estudantes um tratamento de coitadinhos/as ou de pessoas que nada sabem. Nessa direção, Machado (2002, p. 37) afirma que é notória a “existência de uma marca de preconceito sobre a EJA, impregnada entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação, ocorrendo o mesmo entre os próprios alunos”.

Para Reis, a escola,

No lugar de acolhê-los, de orientá-los, de ensiná-los a se organizarem e relacionar as informações que já possuem com as que estão adquirindo, de incentivá-los a formular perguntas sobre o que querem aprender, infelizmente, completa o trabalho de exclusão. Isso é feito pelo modo que a escola atua, comunicando ao sujeito a sua *incapacidade*, mostrando a ele sua incompreensão dos procedimentos e da linguagem escolar, sua dificuldade de interagir com exercícios e raciocínios acadêmicos, distantes da sua realidade. Assim, desprovidos de uma *ponte* que interligue a sua sabedoria com o saber da escola o aluno acaba desistindo de estudar. Desse quadro resulta o consenso que circula na escola: o aluno da EJA é incapaz cognitivamente, tem grandes dificuldades de aprendizagem, problemas gravíssimos de memória, lentidão exagerada de raciocínio, etc. (REIS, 2009, p. 173).

Dessa maneira, tais posturas têm fortalecido a ideia de que a EJA seja uma proposta de educação de segunda classe (HADDAD, 2005), destinada a um grupo de pessoas consideradas inferiores, sobretudo no que tange a sua capacidade cognitiva¹.

Reconhecendo tais questões, inicialmente partiu-se do pressuposto de que a “rotina cotidiana”, o que se passa quando nada parece passar (PAIS, 2003), tende a maximizar a probabilidade do/a estudante da EJA interromper sua trajetória escolar. Desse modo, a permanência por todo o Ensino Fundamental, só ocorreria a partir da apropriação de estratégias que dessem condições de superar os obstáculos impostos cotidianamente.

As narrativas dos/as entrevistados/as dão conta de que só foi possível manterem-se na escola devido a apropriação de uma diversidade de estratégias, as quais deram as quais proporcionaram as condições, sobretudo, de conciliar os compromissos da vida cotidiana fora da escola, no mais das vezes inadiáveis, principalmente por tratarem de questões que envolvem a própria sobrevivência e/ou de familiares, com as atividades desenvolvidas dentro dos espaços escolares.

De acordo com as pessoas que deram voz à pesquisa, para continuar os estudos foi preciso construir caminhos diferentes daqueles inicialmente pensados, tendo em vista as dificuldades que surgiram no decorrer das trajetórias escolares. Dezinho (50 anos), por exemplo, saía de casa muito cedo para o trabalho, às 5h da manhã. Só retornava no começo da noite, muitas vezes após o horário de entrada da escola. “Eu pegava no serviço às 5h da manhã e ia até as 18/19h” (DEZINHO, 50 anos). Tal situação se colocou como um desafio que exigiu dele e dos/as demais participantes, disposição e, principalmente, “mobilização”², para que não tivessem que interromper os estudos.

Segundo Miguel Arroyo (2009), é difícil para as pessoas das classes populares articularem os tempos de trabalho e de sobrevivência com os tempos de escola. O sacrifício de Dezinho, ora necessário, tinha por trás a concepção de que no mundo contemporâneo as chances ofertadas são, de certa maneira, aproveitadas por quem, de algum modo, se preparou para elas. Ademais, no caso do referido entrevistado, sua permanência na instituição também sinalizava sua capacidade de superar os tortuosos caminhos da vida e mostrar aos que em outros momentos debocharam de sua decisão, o de tornar-se estudante com quase cinco décadas de vida. Na realidade, Dezinho buscava realizar um de seus grandes sonhos, concluir

¹ Sobre essa questão, ver Marta Khol de Oliveira (1999).

² Esse conceito é discutido por Bernard Charlot (2000). De acordo com o autor, mobilizar é pôr-se em movimento, a partir de uma dinâmica interna, e tem a ver com os sentidos que o/a próprio educando/a vai dando às suas ações.

o Ensino Fundamental. Nesse sentido, ainda de acordo com Arroyo (2009), “se é dramático abandonar a escola, mais dramático, ainda, é ter de abandoná-la para sobreviver” (ARROYO, 2009, p. 97).

Na condição de profissionais da educação de pessoas jovens, adultas e/ou idosas, por quase uma década, pudemos testemunhar, com certa frequência, muitos educandos, sobremaneira os do sexo masculino, recorrerem à instituição escolar, com o objetivo de negociar o horário de entrada e saída na escola¹. A busca pela negociação justificava-se pela necessidade de conciliar estudo e trabalho.

Há ainda quem busque a instituição escolar para justificar e, ao mesmo tempo, negociar a ausência na escola, muitas vezes, por uma semana inteira. A solicitação por parte dos/as educandos/as é justificada pelo fato de algumas empresas trabalharem com turnos rotativos. Por exemplo: numa semana, determinado grupo de trabalhadores atua das 8h às 16h; na outra, das 16h às 00h.

Ao atender tal solicitação, a instituição escolar está reconhecendo uma das especificidades presentes no grupo de estudantes que frequenta a EJA, e ao mesmo tempo, cumprindo o que determina a LDB 9394/96, em seu Artigo 37, §1º. Segundo a referida lei, devem ser “consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]”. Nesse sentido, ao reconhecer e legitimar tal especificidade e, desse modo, construir uma relação mais condizente, agindo de forma flexível, buscando atender as necessidades dos/as educandos/as que frequentam a escola de EJA, a instituição caminha em direção a uma das preocupações externadas por Miguel Arroyo. Segundo o autor,

A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares? (ARROYO 2007, p. 13).

A rigidez dos tempos escolares determinada pelas escolas que oferecem EJA certamente é uma das questões que tem centralizado muitos debates. De certo há muitas outras, como por exemplo, a que diz respeito às dificuldades que os/as educandos/as têm para frequentar a escola devido ao perigo que costumam ficar expostos, no trajeto entre suas residências e a instituição escolar. A probabilidade de sofrerem um assalto e/ou de serem

¹ Das 39 escolas que ofertavam EJA no município de Porto Seguro, apenas 3 disponibilizavam matrículas no turno diurno. Nesse sentido, qualquer mudança no horário de trabalho a dificuldade do/a educando/a em permanecer estudando se ampliava.

estuprados/as torna-se iminente, pelo fato de morarem em regiões onde frequentemente esses tipos de delitos são cometidos. Tal situação faz com que boa parte, sobretudo das educandas que frequenta as escolas de EJA, ande, sempre que possível, em grupo. Para as mesmas, essa é a forma mais segura de continuar frequentando a escola (DA CRUZ, 2007).

Além da exposição aos perigos da violência urbana, Bárbara (30 anos), que é cadeirante e moradora de um bairro ainda de ruas sem asfalto, situado na periferia de Porto Seguro/BA, precisou também superar as irregularidades das muitas vias que cruzavam o trajeto cotidianamente percorrido entre sua residência e a escola. De acordo com a entrevistada, só era possível fazer o referido percurso com a ajuda de familiares e/ou de colegas. Segundo declarou, quando chovia suas dificuldades eram consideravelmente ampliadas, devido, sobretudo, ao surgimento de poças de água, que exigiam ainda mais esforço por parte de quem a conduzia. Mesmo recebendo ajuda de familiares e amigos/as, afirmou: “algumas vezes fiquei sem ir à escola por não ter quem me levasse. Fiquei chateada. Muito chateada!” (BÁRBARA, 30 ANOS).

Meire (32 anos) também destacou o perigo em ter que caminhar, muitas vezes, por ruas escuras até a escola. No entanto, para ela o mais difícil foi administrar as cenas de ciúmes protagonizadas pelo esposo.

Às vezes meu esposo não ia à escola, e quando eu retornava, ele ficava dizendo que eu não estava estudando. Ele ficava me dizendo coisas, ciúmes, sabe? Ele achava que eu ia me encontrar com outros homens (MEIRE, 32 ANOS).

Meire, durante sua trajetória escolar, foi colega de classe do marido. Os dois, para frequentarem as aulas, deixavam seus filhos/as trancados/as em casa, sozinhos/as. Ele, devido ao trabalho, recorrentemente faltava à escola, dizendo-se cansado. Ela, na tentativa de minimizar os conflitos conjugais, só frequentava as aulas nos dias em que seu esposo estava disposto a ir. Segundo garantiu, foi a forma que encontrou para não ter que abandonar os estudos, já que sempre que ia sozinha, seu esposo a deixava transtornada, devido às cenas de ciúmes que ele promovia, muitas vezes na presença das crianças.

Contornar as crises de ciúmes, devido às desconfiças por parte do companheiro foi determinante também para que Isabela (47 anos) permanecesse na escola. Segundo a entrevistada, não foi fácil esquivar-se das investidas do seu esposo para que desistisse de estudar. Isabela ressalta que boa parte dos problemas que teve com seu companheiro era causada pela dependência alcoólica, da qual ele era vítima. De acordo com a entrevistada,

Além de ter precisado mudar de horário no trabalho, também precisei enfrentar os ciúmes do meu marido. Quando me matriculei, fiz a matrícula dele. Veio umas três vezes, depois desistiu. Ao desistir, tentou me tirar também, dizendo que na escola eu não ia aprender nada que presta. Mas eu não desisti. Mas durante todos os anos ele ficou tentando me fazer desistir. Todos os dias ele vinha me acompanhando até a porta da escola, querendo que eu voltasse para casa. Dizia que eu não ia estudar, que eu ia era à procura de homem. Colocava meus filhos para irem à escola atrás de mim. Os meninos chegavam lá dizendo que ele tinha me mandado voltar para casa. Nunca voltei, só ia embora quando a aula terminava. Foi difícil, eu enfrentei uma luta, uma luta mesmo. Tinha dia que eu saía e ele ficava em casa, quebrando tudo. Isso acontecia todos os dias que ele estava bebendo. Quando não bebia, até que era mais tranquilo (ISABELA, 47 ANOS).

Segundo Isabela, sua permanência na escola só foi possível porque conseguiu manter uma postura firme frente às imposições do marido. Nota-se, neste caso, que o companheiro de Isabela insistentemente lutou para interferir em sua decisão, a de retomar os estudos. Para conseguir seu objetivo, foi capaz de envolver os próprios filhos/as. A obsessão para que Isabela interrompesse sua trajetória escolar é, na realidade, uma forma de dizer que, por parte dele, não há o reconhecimento de que ela seja uma pessoa autônoma e/ou independente, autorizada a tomar decisões sobre a sua própria vida, mesmo sabendo que a esposa contribuía financeiramente com o sustento da casa, trabalhando o dia inteiro como doméstica, em busca de melhores condições de vida para si e, sobretudo, para sua família. Por tudo que a entrevistada precisou passar, caso ela não tivesse determinada a lutar pelo que queria e desejava, teria cedido às pressões e, certamente, interrompido sua trajetória escolar.

Nota-se que, para as mulheres, sobretudo as que trabalham fora de casa, as dificuldades em permanecer na escola, são consideravelmente ampliadas. Além do ciúme do marido, do cansaço da jornada de um dia inteiro de trabalho, precisam também dar conta dos afazeres domésticos. O depoimento de Priscila (38 anos) demonstra, de maneira muito convincente, o que ela precisou fazer para não abandonar a escola.

Eu chegava da escola por volta das 22h30min/23h. Chegava e ainda tinha que fazer as coisas de dentro de casa. Tinha noite que eu ia dormir duas horas, até três e meia da manhã. Tinha trabalho de colégio pra fazer. Às vezes tinha que levantar cinco da manhã, pra deixar pronto, porque quando eu chegava do trabalho não dava tempo de fazer, então o trabalho tinha que está todo certinho.

Ao contrário dos homens, as mulheres¹ precisam conciliar trabalho remunerado (o fora de casa), trabalho não remunerado (o doméstico), a escola e a quantidade de atividades

¹ A pesquisa, diante da composição do grupo de entrevistados/as e de toda a problematização trazida pelas narrativas, nos parece, demandaria uma discussão acerca da temática de gênero, mas, todavia, o referido debate não esteve entre os objetivos propostos pela investigação. No entanto, indicamos a quem tiver interesse, as seguintes referências: TEIXEIRA (2010); LOURO (2008; 1997); SAYÃO (2003); SCOTT (1990); DUBY & PERROT (1991); PERROT (1988).

vinculadas a ela. Nesse caso, permanecer na escola, para as mulheres da EJA, na maioria das vezes, é ter que excluir de sua vida cotidiana momentos importantes, como os de lazer e/ou a vivência com os familiares, por exemplo. Além de tudo que já foi explicitado, é provável que tais mulheres não tenham condições de sistematizar o que se aprende na escola, pois sua vida resume-se em trabalhar, cuidar da casa, dos/as filhos/as, dos afazeres domésticos e frequentar a escola, essa seria uma das especificidades mais evidentes entre as mulheres populares que estudam na EJA.

Além de ter que distribuir o pouco tempo disponível entre os afazeres domésticos, as dificuldades em manter as atividades escolares em dia, entre outras, Priscila (38 anos) deu o seguinte depoimento: “para não desistir da escola, precisei pagar alguém pra ficar com a minha neta”. Observa-se que, para não interromper sua trajetória escolar, a entrevistada buscou onerosa alternativa. Resolveu pagar, do próprio bolso, a uma moça para cuidar de sua neta. A decisão de Priscila fez com que a escola, a princípio gratuita, passasse a ter um custo, o valor que ela pagava à cuidadora de sua netinha. Sendo assim, caso a entrevistada não tivesse atividade remunerada, ou condição de dispor do valor investido, teria, certamente, abandonado a escola.

Para contornar as adversidades da vida cotidiana fora da escola e, desse modo, permanecer nos bancos escolares, foi preciso criar diversas alternativas. Primeiro, para retornar à escola, depois, para não ter que abandoná-la. Nessa situação, além de Priscila, outros/as estudantes também foram penalizados financeiramente. Dezinho (50 anos), por exemplo, em seu depoimento relatou sobre a redução do seu salário, pois para estudar deixou de fazer horas extras na empresa de ônibus na qual exerce/exercia a função de motorista. As referidas horas davam ao mesmo a chance de ter seu ordenado ampliado no fim de cada mês. Segundo o entrevistado, ele precisou criar diversas alternativas para não desistir da escola, dentre elas, aceitar a redução salarial: “primeiro de tudo, meu salário caiu. Até hoje meu salário é menor do que era antes. Mas mesmo assim, se a empresa me pedir para escolher entre o emprego e o estudo, fico com a escola” (DEZINHO, 50 anos).

Quanto a questão destacada por Dezinho, vale trazer aqui a contribuição de Otero et al (1993), segundo a autora, o retorno do/a estudante à EJA é caracterizado por uma dupla penalização, ou seja, o/a educando/a não pôde se escolarizar na infância, devido, em muitos casos, à precária condição socioeconômica, e na idade adulta tem de enfrentar muitos obstáculos, como, por exemplo, usar o período de descanso ou de refeições para estudar, resolver atividades, pesquisar, etc.

Os/as educandos/as da EJA são “seres históricos” que, enquanto humanos, “se movem no mundo, tomam decisões e, sobretudo, buscam realizar projetos” (FREIRE, 2002). No entanto, para que tais realizações aconteçam, é preciso antes superar os empecilhos impostos pela luta da vida cotidiana. Além dos percalços da vida extraescolar, os/as educandos/as da EJA precisam ainda lidar com as dificuldades da vida cotidiana, no interior da escola.

O depoimento de Meire (32 anos) demonstra como pode ser complexo o retorno, bem como a rotina cotidiana no interior da escola. Ela relatou que, para ingressar na escola, antes precisou superar a vergonha que sentia em ser estudante das séries iniciais da EJA (1ª/2ª série). “Eu tinha vergonha (risos) de estar na primeira série”, garantiu. Após vencer tal dificuldade e começar a frequentar as aulas, tomou uma decisão: a fim de não expor aos demais colegas da escola a série em que estudava, optou por não sair da sala, nem mesmo durante o intervalo. Essa atitude, segundo declarou, a resguardaria dos olhares e dos comentários “maldosos”. Tal atitude vai em direção a umas das observações feitas por Cunha (2009, p. 31). Segundo o autor, “os estudantes da EJA, muitas vezes, têm uma visão da realidade que os qualifica como seres inferiores”, reflexo, sobretudo, da relação dispensada pela sociedade, em geral, aos grupos pouco e/ou não escolarizados.

Para Oliveira,

O problema da educação de jovens e adultos remete, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. [...] O primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, especialmente porque nos movemos, aqui, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular. [...] De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia (OLIVEIRA, 1999, p. 61-62).

Entre tantas questões, para o grupo de entrevistados, o grande desafio encontrado no interior das escolas foi o de ter que superar as dificuldades com algumas disciplinas, em especial com a Matemática, sobretudo porque as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa disciplina costumam “se distanciar do contexto concreto da vida cotidiana, de transcendência das condições objetivamente vivenciadas” (OLIVEIRA, 2004, p. 224). De acordo com Fonseca (2005, p. 20 – 21), “particularmente em relação ao conhecimento matemático, os próprios alunos assumem o discurso da dificuldade, da quase impossibilidade, de isso entrar na cabeça de burro velho”. Segundo a mesma autora, o “burro velho” a que se referem é, muitas vezes, um jovem ou uma jovem na flor de seus 20 anos.

Eu não sou muito boa em Matemática. Nossa! Sempre tive dificuldade com Matemática. Nossa! (risos) Porque era muito difícil. Eu chegava a conversar com o/a professor/a: não vou passar. Ele/Ela dizia: você vai. Você é inteligente. Eu dizia: tá muito difícil. Ele/Ela dizia: tá nada. Eu passei arrastando em Matemática. Passei na média mesmo. Não gosto de Matemática. Em algumas unidades eu ia legal, tirava a média. Dependia do conteúdo. Quando estava mais fácil eu tirava notas mais ou menos. (BÁRBARA, 30 anos).

Matemática é pesada. É uma disciplina que você tem que parar mesmo. Matemática você nunca aprende (risos). Ela sempre tem uma coisinha (DEZINHO, 50 anos).
Matemática sempre foi o x da história (risos). Às vezes chegava em casa e ficava estudando até tarde pra conseguir passar, entendeu? (MATHEUS, 53 anos).

Embora historicamente a Matemática tenha ocupado lugar de destaque entre as disciplinas que os/as educandos/as da EJA têm apresentado dificuldades, não há, segundo Fonseca (2005), na literatura que estuda o funcionamento intelectual do adulto, ainda pouco incipiente, respaldo que correlacione tais dificuldades à idade cronológica do referido sujeito. Ao contrário, assegura a autora, “a idade cronológica tende a propiciar oportunidades de vivências e relações, pelas quais crianças e adolescentes, em geral, ainda não passaram”. Todavia, para os participantes desta investigação, a Matemática se coloca como o grande desafio que precisa ser superado. Se o estudante tem mais idade, tal dificuldade tende a ser ampliada, devido, sobretudo, aos muitos mitos que circundam a inserção desse sujeito mais velho/a aos bancos escolares, como foi o caso de Isabela (47 anos): “Tive muita dificuldade com a Matemática. Acho que era por causa da idade, da correria do dia-a-dia. Cuidar de casa, de filhos/as. Da casa dos/as outros/as e dos/as filhos/as dos/as outros/as”. Diante de tal afirmativa, vale destacar o que diz Oliveira (1999), sobre a dificuldade que as pessoas que frequentam a EJA apresentam na escola.

Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo. Alunos que nunca haviam estado na escola tinham grande dificuldade de trabalhar com a linguagem escolar, enquanto que aqueles que já haviam tido certo treino escolar demonstraram dominar a mecânica geral da escola e considerar os diversos tipos de atividades como aceitáveis no interior do mundo escolar, mesmo quando desconhecidas como atividades específicas. Entretanto, ainda que esses alunos mais treinados soubessem bastante a respeito da verossimilhança das atividades desenvolvidas em classe, a apresentação formal das tarefas escolares continuou sendo um obstáculo ao seu bom desempenho (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Isabela (47 anos) garante que sua dificuldade em aprender Matemática diz respeito ao peso de sua idade, ou seja, ela não aprende Matemática porque, segundo a mesma, passou a idade de aprender. Essa tem sido uma tônica no discurso de grande parte das pessoas que busca a escola depois de certa idade. Desconstruir essa (in) verdade, já que “jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender por toda a vida” (DI PIERRO, JÓIA & RIBEIRO,

2001, p. 70), é tarefa de toda sociedade, pois se faz necessário “superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária e exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na idade adequada” (DI PIERRO, JÓIA & RIBEIRO, 2001, p. 70). Apesar de também destacarem a vinculação da dificuldade em aprender Matemática e/ou qualquer disciplina à correria ou ao cansaço da vida cotidiana, a ênfase à referida dificuldade costuma ser dada, no que tange aos mais velhos, à idade considerada avançada.

Em seu depoimento, Priscila (38 anos) faz uma observação curiosa: “nunca tive problema com troco e nem pra fazer contas na rua”. Mas, diferentemente, na escola ela se via constantemente com dificuldade em lidar com as atividades de Matemática.

A Matemática não entrava em minha cabeça. Até hoje sou péssima em Matemática. Matemática para eu fazer tem que ter paciência, senão, não consigo. Nunca tive problema com troco e fazer contas na rua, mas na escola às vezes era muito barulho. E pra eu fazer eu tinha que tá calma (PRISCILA, 38 anos).

Tal dificuldade é alimentada, na maioria das vezes, pela prática pedagógica desenvolvida pelos/as professores/as que atuam na referida disciplina, em alguns casos, sem a formação inicial na área e, em muitos, sem a formação específica em EJA.

Quanto à formação do/a professor/a, de modo geral, ela pode contribuir ou não para o processo de aprendizagem. Bárbara (30 anos), em seu depoimento, traz uma questão um tanto quanto intrigante. Segundo declarou, ao buscar ajuda do/a professor/a, tendo em vista sua dificuldade com a disciplina Matemática, ao contrário do que esperava, percebeu que o/a docente, em vez de direcionar/propor uma ação pedagógica para que a dificuldade dela fosse intermediada, fez a opção por “facilitar” as atividades, para que ela pudesse obter notas acima da média nas avaliações e, desse modo, fosse aprovada.

Eu já tinha conversado com o professor. Tinha dito a ele que eu não ia passar na matéria dele (Matemática). Ele garantiu que eu iria passar. Então ele passava atividades mais fáceis pra mim. Ele quebrou mais o peso das atividades (risos). Também tive que estudar mais em casa. Pedi ajuda aos colegas. O professor não tem muito tempo pra explicar a gente até a gente entender (BÁRBARA, 30 ANOS).

Na ausência de estratégia e metodologias eficientes, consciente/inconscientemente, o/a docente fez a opção por facilitar a vida do/a estudante, através da simplificação do exercício/prova/avaliação aplicado na sala de aula. Ao tomar tal atitude, o/a professor/a ignorou o que há de mais importante na relação estabelecida entre a escola e o/a educando/a: o processo de ensino e aprendizagem. Agindo assim, a escola de EJA fortalece ainda mais a

ideia de que a proposta de educação destinada aos referidos sujeitos seja, de fato, de segunda classe.

Diante das dificuldades, uma alternativa viável foi, por exemplo, recorrer à ajuda do/a filho/a: “pedi ajuda para o meu filho, que sabia mais do que eu. Até para os meninos que criei eu pedi ajuda” (ISABELA, 47 anos). Isabela ainda disse que algumas vezes chegou a “levar o caderno para o trabalho” para, no momento que fosse possível, dar uma estudada. Outros/as educandos/as recorreram ao professor/a, colega de sala, esposo/a, entre outros suportes. Vale destacar que alguns/algumas entrevistados/as disseram que recorrentemente pediam ajuda aos colegas que dominavam a disciplina. Segundo declararam, a explicação dos colegas tornava mais fácil a compreensão do conteúdo que o/a professor/a havia ensinado, devido ao curto tempo do/a professor/a, para explicar o assunto. Segundo a entrevistada, “a ajuda era maior por parte dos colegas, porque os/as professores/as tinham pouco tempo, pois tinham que ir para as outras salas, por isso o tempo para aprofundar o assunto era curto” (GISELE, 31 anos).

De modo geral, percebe-se que as pessoas que frequentam as escolas de EJA não conseguem identificar que as práticas pedagógicas escolares podem influenciar, direta/indiretamente, em sua permanência na escola e/ou no sucesso/fracasso escolar. Os sujeitos que participaram desta pesquisa, por exemplo, salientaram que as dificuldades que tiveram com algumas disciplinas decorriam, sobretudo, de suas próprias limitações. Salvo uma exceção, os demais depoimentos afirmaram que os/as professores/as eram dedicados e comprometidos. Não ajudavam mais porque não tinham, devido à quantidade de estudantes por turma, condição de atender individualmente a cada um dos/as educandos/as que apresentavam dificuldade. Uma das entrevistadas garantiu: “a gente de mais idade não aprende igual a uma criança. O que não aprendi foi por minha culpa mesmo. Não tinha como eu aprender mais do que aprendi não” (ISABELA, 47 anos). Segundo a entrevistada, ter retomado os estudos depois de adulta, especificamente após os 40 anos de vida, limitou sua capacidade de aprender. O mais intrigante nesta situação é que, ao afirmar tal questão, a mesma assume para si uma responsabilidade que não é só dela. Santos (2003, p. 122) alerta que “a percepção de possuírem um ritmo diferente de aprendizagem, demandando mais tempo e atenção, tudo isso, contribui para tornar ainda mais tensa e difícil a retomada/permanência da trajetória escolar”. Além da citada situação, Santos (2003) e Oliveira (2009) garantem que é comum para esses sujeitos, os da EJA, demonstrarem sentimentos de autoculpabilização das causas do fracasso escolar.

Faz-se importante ressaltar, ainda, que a desconfiança que Isabela e outros/as educandos/as da EJA recorrentemente têm apresentado sobre sua capacidade de aprender, advém de um discurso construído histórico/socialmente e, na maioria das vezes, reproduzido, consciente/inconscientemente, no interior da escola, pela própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A permanência do grupo de entrevistados/as na escola, em grande medida, pode ser justificada, entre outras razões, pela capacidade de negociação que cada um/a teve no momento em que foi preciso enfrentar as turbulências da vida cotidiana. Em dados momentos, no afã de garantir seu direito constitucional, aliás, direito humano, o de frequentar uma escola, alguns sujeitos chegaram a colocar em risco o próprio sustento e/ou de seus familiares, ao afirmar ao patrão que preferiam sair da empresa, a ter que abandonar a escola.

Nesse sentido, acredita-se, o que contribuiu para que a trajetória escolar dos referidos sujeitos tomasse rumo distinto da dos demais estudantes populares que frequentam as escolas de EJA diz respeito à disposição que os mesmos tiveram para enfrentar os obstáculos que foram surgindo no decorrer de sua experiência escolar. Inevitavelmente, todos/as tiveram que superar adversidades, tanto fora da escola como no interior dela. E quando não foi possível vencê-las, para permanecer na escola, tiveram que buscar novas rotas e, estrategicamente, contorná-las.

A disposição/mobilização do referido grupo, no que tange ao enfrentamento das distintas adversidades, tem a ver com o que tais sujeitos objetivavam. Havia uma razão muito forte que justificava todos os esforços empreendidos para que a interrupção da escola não ocorresse. O sentido que a escola foi ganhando para cada um/a alimentava a capacidade de resistência e, ao mesmo tempo, maximizava o poder de superação que existia dentro deles/delas. Esse sentido tinha uma relação direta com os sonhos e, principalmente, com as expectativas depositadas na própria escolarização. Segundo Fonseca (2005, p. 33), muitos educandos “deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali”. Tal assertiva ressalta o que foi dito anteriormente. De fato, havia nesse grupo algo que o tornava distinto da grande maioria dos estudantes que tem frequentado as escolas de EJA.

A experiência escolar, defendiam os entrevistados, alicerçava e, ao mesmo tempo, ampliava o leque de possibilidades de se ter uma vida mais digna, econômica e socialmente,

como por exemplo, a de contribuir no processo de escolarização dos/as filhos/as e netos/as (ISABELA, 47 anos); a de conseguir um emprego melhor, no qual fosse possível trabalhar menos e ganhar mais (PRISCILA, 38 anos), justificativa, aliás, da maioria; e/ou a de cursar o ensino superior (BÁRBARA, 30 anos).

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, on-line, v. 1, n. 0, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/revista>. Acesso: 22/07/2009.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto-Portugal, 1994

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA**. FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2009 (Dissertação de Mestrado)

DA CRUZ, Neilton Castro. **Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental**. FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2011 (Dissertação).

_____. **Trilhas e Enigmas do Cotidiano: vivências, conflitos e representações de pessoas jovens e adultas na escola**. Ihéus/BA. Universidade Estadual de Santa Cruz: UESC, 2007 (Monografia).

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos** - a dura realidade dos que querem estudar. *Jornal Brasil de Fato*, maio de 2009.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. BRZEZINSKI, Ira (Org.). 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/comentarios.pdf> (PNAD 2009)> Acesso: 10/06/2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. O aluno de EJA. In: **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Série O estado do Conhecimento (1986-1998). Brasília-DF, MEC/Inep/Comped-2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização Curricular e Práticas pedagógicas em EJA: algumas reflexões. In: **Educação de Jovens e Adultos**. PAIVA, Jane, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs). Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 12. Set/Out/Nov/Dez 1999.

_____. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

OTERO, Elizabete de Souza, et al. **Alfabetização de Adultos**. Porto Alegre: UFRGS,1993.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação**. FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2009. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2003.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia, Universidade Católica de Goiás, 2007 (apoio FAPEMIG).