

**O DIFÍCIL RETORNO:
dificuldades e perspectivas de jovens e adultos
na retomada da escolarização formal**

**THE DIFFICULT RETURN:
difficulties and perspectives for young people and
adults in resuming formal schooling**

Raimundo Sérgio de Farias Júnior

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2002), Mestre em Educação pela UFPA (2007), Doutor em Educação pela UFPA (2014) e Pós-Doutorado pela PUC/SP. Professor Adjunto III da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Grupo de Pesquisa LELIT/CNPQ (Linguística, Educação e Literatura), atuando nos cursos de graduação e professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPGCR /UEPA), vinculado a linha de pesquisa Religião e Sociedades que estuda a Ciência da Religião aplicada, Religião e espaço público, política, ética, temas associados à diversidade, respeito e tolerância; diálogo interreligioso; educação e religião; Religião, Cultura e Política; política, religião e a educação no cenário amazônico e acadêmico-global.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5767392608877546>

Talita Rodrigues de Sá

Cursando Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Mestrado em Educação UEPA (2013). Especialização em Estudos linguísticos e Análise Literária (2009). Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade da Amazônia (2007). Graduação em Letras - Inglês pela Universidade da Amazônia (2012). Atualmente é docente efetiva - Universidade do Estado do Pará. Membro do Grupo de Pesquisa- Letramentos e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (GEPLEALP) coordenando a Linha de pesquisa: Letramentos Étnicos-raciais no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Participa do Projeto de desenvolvimento- CAPES- Ações integradas de Ensino e Pesquisa para qualificar a formação na Pós-graduação em Educação: Pará, Tocantins e Rio Grande do Norte edital: PROCAD-Amazônia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3924-7687>

RESUMO

Objetivos a) analisar as principais dificuldades de jovens e adultos no retorno à escola pública e b) averiguar quais as principais perspectivas que nutrem os jovens e adultos no retorno à educação formal. Método: Trata-se de pesquisa de cunho qualitativa e teve como campo amostral estudo empírico realizado em uma turma de 01(uma) escola da rede pública estadual do município de Belém. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados questionários semiabertos e um roteiro de entrevista narrativa realizada com 12 (doze) alunos A análise de dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo. Resultados: Percebeu-se que os jovens e adultos, ainda que apresentando muitas dificuldades no retorno à escola, alimentam sonhos e esperanças que motivam a permanência nos bancos escolares. Discussão: Ainda que saibamos que o contexto social impõe limitações a atuação política-pedagógica da escola, dialeticamente é possível apostar numa pedagogia de sonhos e esperanças que possam dar sentido, significado e substância as perspectivas daqueles que retomam seus processos de escolarização formal. Trata-se de uma aposta dialética difícil, sobretudo em um cenário em que a hegemonia dos preceitos neoliberais domina o cenário político mundial e orientam a

elaboração, execução e racionalidade de determinadas políticas públicas voltadas especificamente à educação.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; escola pública; direito à educação.

ABSTRACT

Objectives a) to analyze the main difficulties of young people and adults in returning to public school and b) to find out what are the main perspectives that nourish young people and adults in returning to formal education. Method: This is a qualitative research and the sample field consisted of an empirical study carried out in a class at a public school in the state of Belém, Brazil. Semi-open questionnaires and a script of study were used as data collection instruments. narrative interview conducted with 12 students The data analysis followed the assumptions of the content analysis. Results: It was noticed that young people and adults, although presenting many difficulties in returning to school, foster dreams and hopes that motivate them to remain in school. Discussion: Although we know that the social context imposes limitations on the political-pedagogical performance of the school, dialectically it is possible to bet on a pedagogy of dreams and hopes that can give meaning, meaning and substantiate the perspectives of those who resume their formal schooling processes. It is a difficult dialectical bet, especially in a scenario in which the hegemony of neoliberal precepts dominates the world political scenario and guides the elaboration, execution and rationality of certain public policies aimed specifically at education.

Keywords: youth and adult education; public school; right to education.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens E Adultos (EJA) é direito constitucional e também se encontra previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96). Enquanto dever do Estado e da família, se estabelece como direito público subjetivo e deve ser garantido o acesso aos ensinos fundamental e médio para todos que não concluíram na idade própria a educação básica (LDB). No entanto, segundo Gentili (2009) vivenciamos um processo histórico de produção social de uma dinâmica de exclusão na América Latina que dificulta o acesso, a permanência e a trajetória dos mais pobres na escolarização formal.

Entendo por democratização do ensino, baseado num princípio previsto na LDB a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Então, cabe ao Estado universalizar esse atendimento, isto é, oferecer a todos a garantia do gozo do direito à escolaridade obrigatória. Democratizar, embora necessite da universalização, requer,

além do atendimento, a oferta em condições iguais, independente da condição social dos indivíduos.

Nesse sentido, ainda que no Brasil tenhamos constatado aumento da cobertura educacional, que atingiu grupos sociais que historicamente sempre enfrentaram determinadas condições objetivas para o acesso e a permanência à escola pública, as gritantes disparidades sociais subtraem as possibilidades da realização substantiva do direito à educação.

Dessa forma, a LDB (9394/96) preconiza a oferta da EJA “[...] com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Porém, o retorno de muitos jovens e adultos à educação formal é caracterizado pela presença de inúmeras dificuldades (objetivas e subjetivas). Conforme Siqueira (2009), a EJA não foi criada por acaso ou devido a “boa vontade” dos governantes, mas configura-se como forma de resgatar dívida social do sistema com jovens e adultos que não conseguiram terminar a escolaridade básica obrigatória no tempo apropriado. Uma “[...] dívida social não reparada para os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (BRASIL, 2000, p. 05).

Assim, essa pesquisa teve como objetivos: a) analisar as principais dificuldades de jovens e adultos no retorno à escola pública e b) identificar quais as principais perspectivas que nutrem os jovens e adultos no retorno à educação formal. Trata-se de uma investigação qualitativa que teve como campo amostral estudo empírico realizado com jovens e adultos de uma escola pública estadual de Belém. O material de coleta de dados foi a entrevista narrativa realizada com 12 alunos de uma turma da escola que serviu de base para a efetivação do estudo de campo. A análise de dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo, tal como propõe Bardin (2011).

DIREITO (OU EXCLUSÃO) À EJA NO BRASIL: UM BREVE ENSAIO

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social. Oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, do nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora

dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuam as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos (ARROYO, 2008, p. 221).

A sociedade brasileira possui histórica dívida social com aqueles que por fatores geralmente associados a pobreza e exclusão social não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, condição indispensável para o exercício de substantiva cidadania. Conforme assinalado por Araújo (2011) foi o presidente Getúlio Vargas quem inscreveu no ordenamento jurídico brasileiro a garantia de determinados direitos, o que ensejou pressões sociais pela expansão das oportunidades de escolarização formal. No entanto, essa expansão teve como característica uma ambiguidade, pois, conforme Araújo:

[...] ao mesmo tempo em que havia um reconhecimento, no nível do discurso, da educação escolar como fator importante para o desenvolvimento econômico e social, ou seja, como projeto civilizador, o direito ao acesso e à permanência na escola elementar era negado tanto pelo sistema normativo, quanto pelos mecanismos de seleção intra e extraescolares. (2011, p. 289).

No contexto analisado por Araújo (2011), destaco importante questão: a defesa da garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, o que implica em viabilizar a democratização do acesso e da permanência de todos à escolaridade obrigatória, em especial àqueles que historicamente vem sendo privados do acesso a escola. No que tange especificamente a alfabetização de adultos, Ribeiro (2001) adverte que se trata de prática de caráter político e se destina a corrigir ou resolver situação de exclusão que, em grande medida, compõem quadro de marginalização muito mais abrangente.

Nesse sentido, destacamos a importância da elaboração de instrumentos jurídicos cuja finalidade seja a materialização dos direitos de jovens e adultos no que concerne o acesso e a permanência à educação, bem como a reivindicação junto ao Estado pela garantia da oferta pública, gratuita e universal. De acordo Haddad e Di Pierro (2000, p. 119) trata-se de uma exigência “[...] marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro”.

Conforme preconizado na Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social, assim como a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. No entanto, observando o panorama societal brasileiro dos últimos anos, percebemos movimento sociopolítico de legitimação da subtração de direitos sociais, o que aumenta a dívida social com os grupos que historicamente sempre estiveram em condição de vulnerabilidade e ainda colabora para o aumento da pobreza estrutural .

A pobreza estrutural está relacionada com processos sociais que inviabilizam a realização de diversos direitos. Para Arroyo (2008), a condição social dos jovens e adultos da EJA continuam as mesmas ou pioraram em tempos de aumento de processos de exclusão social. Por essa razão é relevante, tendo por base não apenas o ordenamento jurídico brasileiro, reivindicá-la como condição importante para o exercício da cidadania, uma vez que,

[...] a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p. 20).

No Brasil a EJA constitui modalidade de oferta transversal de acesso à educação básica direcionada a um público específico que, geralmente em situação de distorção idade-série, não finaliza esse nível da educação na idade apropriada . Assim sendo, o poder público, conforme a LDB, deveria viabilizar e estimular o acesso e a permanência desses sujeitos na escola. Brandão (2006), analisando a educação básica de jovens e adultos e a relação com o trabalho, identifica que na tradição liberal, há a responsabilização do indivíduo por todas as possibilidades de êxito ou fracasso social e, desse modo, ao lhe culpabilizar ou admitir seus méritos, oculta as determinações sociais em que esses sujeitos estão inseridos. Essa racionalidade justifica e legitima a exclusão do direito à escolarização de qualidade. Araújo (2011, p. 287), por sua vez, nos informa que “[...] o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível e qualidade semelhante para todos” (grifos do autor).

O contexto educacional brasileiro, porém, indica a continuação de um insistente processo de exclusão social e educacional, o que serve de grande obstáculo a reinserção de jovens e adultos em turmas de EJA (SANTOS, 2003a). Por isso, é necessária a “[...] compreensão dos impactos que a vivência da exclusão precoce da escola e de uma experiência de escolarização tardia geram na vida de adultos das camadas populares (SANTOS, 2003b, p. 107).

Paiva, Haddad e Soares (2019) lembram que a sociedade, gradativamente, colocou a EJA no horizonte dos direitos e relacionada a dois fatores: 1) a identificação desse direito como produto da pressão de grupos, indivíduos e movimentos que passaram a exigir o acesso à educação e 2) a cobrança social pela oferta da educação formal pelo poder público. No âmbito normativo é mister considerar o ordenamento jurídico consolidado no campo educacional no que tange a obrigatoriedade da oferta da educação básica, como: a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Não obstante, apensar dos preceitos legais constituídos, parece que prevalece uma vontade de exclusão face os elevados índices de jovens e adultos que nem se quer são alfabetizados.

No que concerne especificamente a Constituição Federal de 1988 e o direito a educação, Paiva, Haddad e Soares (2019) recordam que a Carta Magna recuperou o conceito de educação como direito público subjetivo. Esse conceito havia sido abandonado desde a década de 30 (HORTA, 1988). Nas palavras de Paiva, Haddad e Soares,

[...] a constituição de 1988 veio, assim, contribuir para a legitimação de tensões históricas, garantindo novamente no texto da lei a educação para todos como direito. As conferências internacionais e os acordos firmados na década de 1990 reafirmaram o papel da educação continuamente nas políticas de todas as áreas, embora esse entendimento e a garantia constitucional não fossem suficientes para mudar as práticas. No início da década seguinte, 1990, o Brasil, participando da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, subscreveu a declaração - produto final desse encontro -, que proclama a educação para todos, gratuita e de boa qualidade. Durante os anos 1990, esse evento exerceu forte influência em outras conferências, bem como reforçou na pauta das agendas nacionais e subnacionais o direito de todos à educação. Direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível. (2019, p. 13).

A presença no ordenamento jurídico brasileiro, no entanto, não tem sido suficiente para a garantia do direito à educação, o que deveria impelir a todos à luta para sua consecução, considerando a importância sociopolítica dessa conquista num contexto de uma sociedade que precisa consolidar preceitos democráticos e antiautoritários.

Nesse sentido, advogo, tal como Cury (2005), que a educação básica deve ser objeto de política educacional de igualdade concreta, constituindo-se, pois, como exigência inalienável dos direitos humanos e como direito político indispensável ao exercício da cidadania, principalmente por considerar que uma importante função social da educação tem como pressuposto a igualdade do acesso ao direito à educação, “[...] sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam” (CURY, 2008, p. 302).

No entanto, para além de atribuir papel salvacionista à educação, mas reconhecendo sua importância no desenvolvimento da potencialização de leituras de mundo críticas e autônomas, é preciso reconhecer suas limitações objetivas impostas pelo modo de produção capitalista. Assim, de acordo com Mészáros,

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (2005, p. 65).

Embora não estejamos próximos da realização de uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005), onde seria possível a elaboração de um projeto socioeducativo baseado na solidariedade, na cooperação e na inclusão é preciso a denúncia política, epistemológica e a cobrança do poder público por políticas de inclusão social e educacional. Não obstante, conforme aponta Glória (2002), prevalece o discurso da inclusão contrastando com a prática da exclusão, pois “[...] a prática da exclusão no que tange à educação escolar continua a confrontar o discurso e as medidas de inclusão que têm imperado nos meios políticos, educacionais e acadêmicos” (GLÓRIA, 2002, p. 12). A retórica oficial da inclusão se defronta com seu paradoxo a realidade educacional excludente que expulsa dos bancos escolares milhares de sujeitos.

A dinâmica de exclusão que prevalece no Brasil enseja processos sociais que produzem precoce abandono escolar. Como ressalta Hage (2001) os mais pobres sempre enfrentam mais dificuldades no acesso à escola e também para permanecer nela, o que colabora para ampliar cada vez mais o número de homens e mulheres que adentram a modalidade EJA. Nas palavras de Gadotti (2013, p. 26): “A Educação de Adultos deve ser entendida como elemento essencial na superação da pobreza e da exclusão social”, uma vez que ambas representam a exclusão de oportunidades de aprendizado desses sujeitos.

Em consonância com Bernardim (2006) a EJA foi concebida para atender público excluído econômica e socialmente, voltada, portanto, para reforçar a identidade de classe que vive do próprio trabalho, historicamente marginalizada do acesso à educação, mas que precisa de uma educação de qualidade. Ireland (2008), analisando a prática educativa com operários da construção civil, demonstra a importância da educação para formação do trabalhador na medida em que o operário ao se apropriar do conhecimento, com a mediação da escola, pode potencializar sua luta social, o que ajuda a elevar a identidade subjetiva do operário como ser humano e como cidadão. De acordo com Gadotti,

[...] quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento. (2013, p. 22).

Nesse bojo, há a necessidade “[...] que a EJA seja assumida como política pública de estado no âmbito dos sistemas de ensino, para a efetiva garantia do direito à educação pelos jovens, adultos e idosos” (RODRIGUES, FARIAS e JESUS, 2017, p. 377). Estamos, pois, diante de um histórico desafio: a garantia do acesso e permanência nessa modalidade de oferta da educação básica. Nessa direção, concordo com Cury (2005) quando defende que a EJA é um direito importante, valioso e se configura em uma condição para que esses indivíduos possam interagir com aspectos básicos da sociedade

e necessários para o exercício da cidadania, como: ler livros, escrever, votar com consciência, escrever o próprio nome, produzir poemas, compor músicas, etc.

Ressalto a necessidade da garantia do exercício do direito à educação como condição importante ao exercício da cidadania, ainda que reconhecendo os limites dessa possibilidade no contexto de escola pública brasileira que atua tendencialmente para formar pessoas disciplinadas, ordeiras, submissas e conformadas (SAVIANI, 2014). Ainda de acordo com Saviani,

[...] quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores. (2017, p. 654).

No entanto, pondero que a EJA, em concordância com Rummert (2008), se destina à alfabetização e/ou elevação da escolaridade e, com frequência, associada à formação profissional de jovens e adultos, mas está inserida em conjuntura em que “[...] são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora” (RUMMERT, 2008, p. 176). E esse direito à EJA deve dialogar com as demandas do mundo do trabalho, a necessidade de geração de renda, sem desconsiderar a diversidade sociocultural desses sujeitos, mas sem esquecer os limites excludentes que a estrutura social capitalista estabelece.

Ademais, em concordância com Fávero e Rivero (2009), a EJA, enquanto direito humano fundamental, tem um presente de promessas não cumpridas, o que impele uma forte cobrança social para sua concretização, sobretudo quando percebemos a presença de propostas pedagógicas esvaziadas e que dificultam a trajetória de escolarização de jovens e adultos no Brasil. (FRIEDRICH, *et. al.* 2010).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017, sete em cada dez brasileiros que não concluíram o ensino fundamental têm renda familiar de até um salário mínimo. A maioria desses sujeitos são potenciais alunos da EJA. Por isso é importante entender as questões objetivas e subjetivas que caracterizam o retorno dessa parcela da classe trabalhadora à escolarização formal.

Para Siqueira (2009) esse reingresso ao ambiente escolar acontece por motivos variados que vão desde a busca por qualificação (muito importante para aumentar a possibilidade de promoção social), além de ajudar na recuperação da autoestima por concluir os estudos, ser um exemplo para os filhos e a busca por conhecimento e cultura (GOUVEIA, 2015).

Dessa forma, em sintonia com o que entende Carrano (2007), a presença de jovens e adultos na EJA deveria ser a expressão de que a escola colaborará para a realização de seus projetos de vida. Nesse sentido, a EJA deve ser compreendida enquanto direito subjetivo do cidadão e não como uma concessão de “governantes generosos”.

Longe de ser plenamente universalizada, sobretudo no que tange o horroroso quadro de 13 milhões de analfabetos, a EJA continua sendo ignorada e, assim, negando determinadas possibilidades históricas de inclusão àqueles que nunca foram objeto das prioridades alvo da caridade social do Estado. Então, faz cada vez mais sentido exigir do poder público políticas públicas que potencializem as oportunidades de acesso e permanência desses sujeitos na escola, mesmo reconhecendo a existência de obstáculos estruturais no seio da sociedade capitalista que procuram estorvar uma trajetória escolar de sucesso dos mais pobres.

O DIFÍCIL RETORNO À EJA: entre dificuldades e perspectivas

PERFIL DOS SUJEITOS

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de Belém. O critério para escolha dessa amostra se deu em razão de ter sido a escola com baixa taxa de evasão nos últimos 5 anos, conforme identificado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Inicialmente o universo dos entrevistados era composto por 18 (dezoito) alunos dos quais selecionei 06 (seis) homens e 06 (seis) mulheres com maior taxa de frequência e desempenho. Havia três informantes com 20 anos, dois com 22 anos, um com 23 anos, dois com 25 anos, um com 26 anos, dois com 28 anos e um com 30 anos. Como se percebe são todos jovens. Todas as mulheres entrevistadas informaram que são mães, sendo que duas disseram que trabalham de forma autônoma e apenas uma de carteira assinada. As demais informaram depender economicamente

dos conjugues (02) ou dos pais (01). Entre os homens, 05 já são pai e todos exercem alguma atividade econômica, sendo que apenas dois possuem carteira assinada. São jovens e adultos cuja renda familiar é inferior a meio salário mínimo, o que pode ser verificado quando 07 (sete) recebem o auxílio governamental do Bolsa Família do governo federal. É importante destacar que 09 (nove) participes se declararam negros e, inclusive, 02 (dois) tiveram curta passagem pelo sistema carcerário, dado que está em correspondência com a análise de Henriques (2001) quando entende que, ao analisar a evolução da desigualdade entre brancos e negros, assinala a intensa desigualdade de oportunidades a que está submetida a população negra no Brasil.

De um modo geral, são sujeitos que foram excluídos do ensino regular e encontram nessa modalidade de oferta a possibilidade de retorno à educação formal, ainda que sabendo que não será fácil a retomada dos estudos, mas nutrem grandes sonhos e esperanças nessa volta aos bancos escolares. A identificação dos entrevistados se deu obedecendo a sequência numeral de 01 a 12, sem distinção por sexo ou outra forma de orientação sexual.

PRINCIPAIS DIFICULDADES DE JOVENS E ADULTOS NO RETORNA À ESCOLA PÚBLICA

[...]a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação, tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la (FREIRE, 2002, p. 48).

A reprodução da atual estrutura social capitalista, obra dos sujeitos históricos, só poderá ser transformada pela ação consciente dos mesmos sujeitos que a edificaram. Como diria Freire (1991) mudar é difícil, mas é possível e urgente. Trata-se de um ordenamento social cujas premissas, especialmente aquelas assentadas em preceitos neoliberais, ensejam contextos de concentração de renda, cada vez mais injustos e desiguais.

Prevalece em toda a América Latina cenário de crescimento de processos de retirada de direitos sociais e aumento da exclusão. Dada essa situação, acessar e

permanecer estudando em escolas públicas configura um duro desafio, especialmente para aqueles que estão retornando a ela depois de breve ou longo período excluídos.

Na pesquisa de campo é possível identificar algumas das principais dificuldades relatadas pelos partícipes da pesquisa. O quadro 01 apresenta estas informações:

QUADRO 01: Principais dificuldades de jovens e adultos no retorno

Educandos	Dificuldades
Educando 01	O horário, falta de estímulo, metodologia do professor.
Educando 02	Metodologia do professor, cansaço, dificuldades em entender o conteúdo, o horário.
Educando 03	Conciliar trabalho e estudo, dificuldades em entender o conteúdo.
Educando 04	Questões financeiras, conciliar trabalho e estudo, o horário.
Educando 05	Questões financeiras, conciliar trabalho e estudo, dificuldades em entender o conteúdo, o horário, metodologia do professor.
Educando 06	Questões financeiras, conciliar trabalho e estudo, dificuldades em entender o conteúdo, metodologia do professor.
Educando 07	Questões financeiras, conciliar trabalho e estudo, o horário.
Educando 08	Questões financeiras, conciliar trabalho e estudo, dificuldades em entender o conteúdo.
Educando 09	Questões financeiras, conciliar trabalho e estudo, dificuldades em entender o conteúdo, o horário, metodologia do professor.
Educando 10	O horário, falta de estímulo, metodologia do professor.
Educando 11	Questões financeiras, conciliar trabalho e estudo, dificuldades em entender o conteúdo.
Educando 12	Questões financeiras, conciliar trabalho e estudo, dificuldades em entender o conteúdo.

Fonte: pesquisa de campo (2019).

Conforme apontam os dados da pesquisa de campo, verificou-se que os informantes identificam como principais dificuldades: questões financeiras; dificuldades em entender o conteúdo; horário; conciliar estudo e trabalho; falta de estímulos e a metodologia do professor.

Conforme Oliveira e Eiterer (2008) o abandono dos alunos da EJA ocorre por considerarem que a formação que recebem não se efetiva da forma almejada. Assim, há descompasso entre a escola sonhada e a escola real, gerando incompatibilidade entre o que desejariam e o que realmente encontram na unidade escolar, algo que contribui para o abandono escolar.

Diante desse descompasso, emerge impasse: “Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado?” (ARROYO, 2005, p. 46). Nesse sentido, o abandono escolar na EJA ainda é enfrentado com tímidas flexibilizações e pouco articulado com as trajetórias de vida e escolares desse alunado (ARROYO, 2005).

Observo que os fatores intrínsecos à escola são os mais destacados pelos participantes da pesquisa de campo (dificuldades em entender o conteúdo, o horário, conciliar estudo e trabalho, falta de estímulos e a metodologia do professor). Sobre isso é importante destacar a narrativa dos sujeitos quando apontam que:

[...] sentia muitas dificuldades com o conteúdo. Eu fiquei muito tempo parado e aí parece que esquecemos tudo. Não é culpa do professor. Ele faz o possível. É que é difícil mesmo lembrar fórmulas matemáticas, de química, física. Aliás, foram essas dificuldades que me fizeram abandonar a escola uma vez. Quando não aprendo perco meu estímulo em continuar aqui. (ENTREVISTADO 05).

Eu não sentia tantas dificuldades nessas matérias (matemática, português, física, química). Mas estou há dez anos parado... aí tô me esforçando pra lembrar.., O problema é que falta tempo, já que eu trabalho e sobra pouco tempo pra estudar em casa. (ENTREVISTADO 07).

Eu geralmente chego muito cansado na escola. Tenho um dia cheio de trabalho. Acho que isso dificulta minha atenção. Não coloco a culpa no professor. Mas em mim mesmo. As vezes durmo na sala, mas é cansaço. As vezes chego sem vontade e aí complica. (ENTREVISTADO 03).

A partir dessas narrativas, entende-se que é necessário levar em consideração que o aluno da EJA, no retorno à escola, enfrenta grandes dificuldades em entender os complexos conteúdos do ensino médio, o que implica na necessidade de flexibilizar currículos, metodologias. E isso não é tarefa fácil. Reside aí a importância em se aproximar da realidade dos alunos. Segundo Arroyo,

[...] a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. (2006, p. 22).

O reconhecimento sócio-histórico desses sujeitos é dimensão que deve ser considerada para organizar um ensino de qualidade social. Nesse sentido, é oportuno recuperar um importante ensinamento de Freire (1996) de que cabe ao educador democrático ensinar com rigorosidade metódica e que implica em aproximar os educandos dos objetos cognoscíveis, não no sentido da educação bancária. Compete, pois, ao professor, considerando a realidade concreta dos alunos, se empenhar a ensinar o “máximo” e não o “mínimo” na complexa tarefa que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, é oportuno considerar as reflexões de Pierro,

[...] ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural (2005, p. 1118).

Em grande medida, não aprender um conteúdo gera enorme frustração no indivíduo, algo que produz efeitos em seu interesse por estudar novos conteúdos. Fonseca (2005), buscando alguns axiomas para entender as dificuldades de aprendizagem, assinala que a metodologia do professor está intimamente ligada à noção de aprendizagem. Ainda que a estimulação e a atividade não garantam que a aprendizagem ocorra, é oportuno entender que: “[...] Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo”. (FONSECA, 2005, p. 131).

Outro fator bastante mencionado pelos entrevistados é relativo as condições financeiras. Como se percebe pelo perfil dos sujeitos dessa pesquisa, tratam-se indivíduos pobres e com trajetória de insucesso escolar. De acordo com Da Silva Júnior e Sampaio (2010) há certas evidências que permitem relacionarmos a pobreza e baixo nível de escolaridade dos indivíduos. Estudos de Salvato, Ferreira e Duarte (2010), procurando entender a correspondência entre o impacto da escolaridade e a

distribuição de renda, percebem a correlação existente entre a baixa renda per capita nas regiões Norte e Nordeste está relacionada com a concentração de indivíduos com baixa escolaridade (baixo capital humano) e baixo capital físico, o que fazem com que suas rendas sejam pequenas.

Dialeticamente, em meio as contradições que perpassam a realidade histórica, a pobreza acaba sendo fator que colabora para o retorno à escola. A vontade de mudar de vida, ter uma melhor remuneração no emprego, proporcionar melhor futuro aos seus dependentes, são algumas das questões identificadas nas narrativas dos informantes:

[...]é muito duro estudar. Mas é mais duro ainda ser pobre e não poder viver dignamente. Me esforço pra continuar estudando. É pra mudar a minha vida (ENTREVISTADO 01).

Embora eu esteja trabalhando, sei que pra melhorar de vida preciso estudar. Nenhum emprego é pra sempre. Então, tenho que me qualificar, estudar, aprender pra ter novas e melhores chances na vida (ENTREVISTADO 12).

Antes eu estudava por mim. Hoje eu estudo por mim e por meus filhos. Não quero que eles sofram o que eu sofri por ser muito pobre. (ENTREVISTADO 09).

Para Da Silva Júnior e Sampaio (2010) os indivíduos com baixa escolaridade não necessariamente estão condenados à pobreza, mas a maioria dos pobres são pessoas com baixo grau de instrução formal. Desse modo: “Tal associação cria uma terrível armadilha social: quem é pobre tende a receber menos educação formal e quem recebe menos educação formal tende a ser mais pobre, criando uma difícil armadilha social” (DA SILVA JÚNIOR e SAMPAIO, 2010, p. 83).

Em relação as dificuldades apontadas concernentes ao horário das aulas (noturno), é oportuno considerar que se tratam de alunos trabalhadores, com compromissos familiares constituídos e demais obrigações da vida adulta. O retorno à escola está também condicionado a necessidade de conciliar as atividades escolares com as demandas que a vida adulta impõe a esses sujeitos, em particular a necessidade de trabalhar.

Dutra-Thome, Pereira e Koller (2016), analisando o desafio de conciliar trabalho e escola de Jovens trabalhadores e não-trabalhadores evidenciam que transigir as atividades laborais com as escolares pode se tornar fator de risco para uma trajetória

escolar de sucesso. Assim, “[...] jovens trabalhadores apresentaram média inferior de frequência escolar e número superior de reprovações e expulsões em relação aos não-trabalhadores, estando estes em séries mais avançadas” (DUTRA-THOME, PEREIRA e KOLLER, 2016, p. 107).

Essa tentativa de conciliação trabalho e escola: não é fácil! Sobretudo quando é reconhecido as exploratórias condições de trabalho de assalariados ou quem sobrevive graças ao trabalho autônomo, que geralmente são obrigados a trabalhar praticamente todos os dias para garantir uma renda melhor.

De um modo geral, o cotidiano do ensino noturno apresenta uma característica singular, pois recebe um alunado esgotado, que na sua grande maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho. Um alunado que já chega reprovado pelo cansaço, que se evade e desiste da escola, porque o que aprende na sala de aula pouco tem a ver com o mundo do trabalho (GONÇALVES; PASSOS; PASSOS, 2005, p. 346).

Portanto, cabe a escola, na medida de suas possibilidades referentes aquilo que é sua responsabilidade (zelar pela aprendizagem do aluno), olhar esses sujeitos no sentido de perceber suas dificuldades no retorno à escola. A retomada dos estudos, especialmente para os sujeitos da EJA, é estorvada, também, pela dificuldade em conciliar trabalho e estudo, que pode indicar que “[...] muitas vezes, os jovens não estão amadurecidos para lidarem com as exigências desses ambientes, assumindo responsabilidades e autonomia sem estarem psicologicamente preparados” (DUTRA-THOME, PEREIRA e KOLLER, 2016, p. 107).

A identificação e compreensão desses fatores impele à escola assumir uma tarefa político-pedagógica que colabora para atenuar os elevados índices de desistência que, infelizmente, verificamos na educação pública. Uma repetição de histórico processo de exclusão educacional.

PRINCIPAIS PERSPECTIVAS DE JOVENS E ADULTOS NO RETORNO À EDUCAÇÃO FORMAL

Freire (1992), assumindo politicamente o lado dos oprimidos, apostava numa pedagogia da esperança e acreditava que sonhar não se resume a um ato político, mas trata-se de uma conotação da forma histórico-social em que os sujeitos se inserem no

mundo e, assim, é parte da natureza humana que, historicizada, se encontra em permanente processo de devir.

A esperança é necessária, mas não suficiente e deve estar alicerçada em uma práxis e, enquanto necessidade ontológica, ela precisa da prática para ser concreta (FREIRE, 1992). E é a esperança um dos fatores que está presente na mediação que orienta o retorno à escola de quem dela foi excluído.

Nesse sentido, ainda que o retorno aos estudos esteja, em grande medida, marcado por dificuldades intrínsecas e extrínsecas à escola e que estorvem a realização do acesso e permanência nos bancos escolares, é preciso entender, como nos ensina Freire (1992, p. 47) que “[...] não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. Dessa forma, as narrativas dos sujeitos partícipes dessa pesquisa, escutados durante a realização da parte empírica que resultou nesse artigo, indicou algumas pistas para tentarmos objetivar as perspectivas de jovens e adultos no retorno à escolar. O quadro 2 sintetiza esta questão:

QUADRO 2: Principais perspectivas de jovens e adultos no retorno à educação formal

Educandos	Perspectivas
Educando 01	Entrar na universidade, qualificação para o trabalho.
Educando 02	Terminar o ensino médio, entrar na universidade.
Educando 03	Qualificação para o trabalho.
Educando 04	Qualificação para o trabalho.
Educando 05	Terminar o ensino médio, qualificação para o trabalho.
Educando 06	Qualificação para o trabalho.
Educando 07	Terminar o ensino médio, entrar na universidade.
Educando 08	Qualificação para o trabalho.
Educando 09	Qualificação para o trabalho.
Educando 10	Terminar o ensino médio, entrar na universidade, qualificação para o trabalho.
Educando 11	Terminar o ensino médio, entrar na universidade, qualificação para o trabalho.
Educando 12	Terminar o ensino médio, entrar na universidade, qualificação para o trabalho.

Fonte: pesquisa de campo (2019).

Como se observa nos fragmentos das respostas, há grande expectativa com relação ao trabalho. Jovens e adultos, sobretudo com famílias constituídas e com dependentes, possuem preocupação em conseguir, manter o emprego ou a atividade econômica que realizam para garantir a sobrevivência. Por isso, é importante a escola atentar para a expectativa desses sujeitos.

Ainda que por um lado a preparação para o trabalho, preconizada pela atual LDB, esteja em consonância com a necessidade de conformação ideológica, política, técnica e cultural de cunho neoliberal e sedimentada na teoria do capital humano, jovens e adultos, no retorno à escola, vislumbram essa possibilidade e indicam que “É preciso sobreviver” (EDUCANDO IV), “sustentar a família” (EDUCANDO III), “Viver com mais dignidade” (EDUCANDO XII), “sem trabalho, sem sustento e próximo da marginalidade” (EDUCANDO IV).

A escola deve conforme prescrito na LDB (BRASIL, 1996), preparar o educando para o exercício da cidadania e, por outro lado, ao passo que deveria socializar e democratizar o acesso ao conhecimento, orientar a educação para o trabalho. No entanto, adverte Ciavatta (2009, p. 19), “[...] o trabalho sempre foi uma atividade separada da atividade da escola – o primeiro, próprio do mundo do fazer e da servidão; a segunda, próprio do mundo do saber”. Desse modo, como nos diz Arroyo (2007) os sujeitos da EJA têm o direito ao trabalho, pois é uma condição humana. Assim:

[...]reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências. (ARROYO, 2007, p. 27).

Além da preocupação com o trabalho, as narrativas dos partícipes da pesquisa de campo também apontam expectativa muito comum entre os jovens e adultos que estão cursando a educação básica: ingressar na educação superior. E essa é uma das principais expectativas no retorno à escola.

De cada 100 alunos que estão matriculados na educação básica 11 estão em situação de distorção idade-série. No que concerne o ensino médio, segundo informações do Qedu (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018) a taxa de reprovação no ensino médio é de 10, 6%. Já a taxa de abandono é de 6,1%. A somatória desses dois indicadores corresponde a 16, 7% de jovens em condição de fracasso escolar, o que

produzirá demanda para a EJA no futuro. O retorno aos bancos escolares acontece em meio à esperança de um dia cursar nível superior, conforme verificado nas narrativas abaixo:

Eu abandonei a escola, mas não o sonho de fazer uma faculdade. Sei que agora será ainda mais difícil, mas não irei desistir fácil. (ENTREVISTADO 02).

Pra pobre as oportunidades na vida são poucas. Sei que uma das minhas oportunidades está em entrar na universidade. Por isso voltei a estudar (ENTREVISTADO 08).

Quando parei de estudar tive um sonho interrompido. Mas agora que voltei vou realizar: fazer uma faculdade. (ENTREVISTADO 10).

A expectativa criada em torno da possibilidade em cursar a educação superior está em sintonia com o conjunto de benefícios que ela possa proporcionar ao indivíduo. A elevação da escolaridade da população brasileira verificada nas últimas décadas é relativa a percepção de que a conquista de um diploma representa a aquisição de um capital cultural que pode facilitar a inserção no competitivo mundo do trabalho. No entanto, Leite adverte:

[...]no discurso legal existe a possibilidade de jovens e adultos retomarem seu processo de escolarização do ponto em que pararam e seguir novamente até a conclusão dos estudos. O discurso legal demonstra claramente a possibilidade do percurso desembocar na universidade ou na formação técnica. Por outro lado, esse direito não se efetiva plenamente diante das mazelas que agrupam o perfil do público da EJA, muito em função de sua diversidade e consequentes demandas distintas. Na EJA encontram-se alunos trabalhadores que carregam histórias de uma escolarização marcada pelo abandono da escola, pela necessidade do trabalho, por não conseguirem conciliar escola e trabalho. (2013, p. 295)

Bernadim (2008, p. 180), por sua vez, adverte “[...] que o sistema educacional brasileiro, poderá servir para reproduzir os interesses da classe dominante ou para democratizar o acesso do saber sistematizado”. No entanto, Bernardim aponta também para a possibilidade dialética da classe trabalhadora substituir uma consciência ingênua que permita ao aluno da EJA perceber a importância da educação enquanto “[...] espaço

de relativa autonomia para se converter em uma conquista histórica da classe para o devir de uma situação social igualitária” (BERNARDIM, 2008, p. 180).

Concordando com Leite (2013), entendo que a escola pode ser instrumento mediador e potencializador dessas expectativas e recuperar esperanças outrora frustradas em virtude da reprodução sociometabólica de uma dinâmica de exclusão que ainda persiste na América Latina e que exclui jovens e adultos do direito à educação. E a escola, no sentido emancipatório, possui essa possibilidade dialética: recuperar a utopia. Dessa forma, ela é capaz de colaborar na concretização dos sonhos possíveis. Que a escola possa, então, orientar, dialeticamente, os alunos na busca da realização de todas as suas potencialidades humanas. Sabemos, no entanto, dos limites que a formação escolar possui no contexto de uma dinâmica societal fortemente neoliberal e excludente. Mas, tendo em vista a dialética que permeia as relações sociais, a escola ainda tem algum poder emancipatório.

É necessário, pois, a escola ensinar, ainda que saibamos os limites objetivos e subjetivos sociopolíticos, uma cultura da resistência. E, como nos lembra Freire (1992, p. 55) “[...] é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura da resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação”. E, em reciprocidade com a reflexão de Hobsbawm (2002, p. 455): “[...] não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho”.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

A educação configura-se como um dos principais direitos sociais e tem como um de seus pressupostos preservar o valor da igualdade entre as pessoas. Entendo, conforme Bobbio (1992), que a existência de um direito implica a presença de sistema normativo, reconhecido por conjunto de normas como guia da própria ação.

No Brasil temos sólido conjunto normativo que, em tese, deveria garantir o acesso e a permanência na escolaridade obrigatória (Constituição Federal, LDB, ECA, Planos nacionais de educação, por exemplo). No entanto, estamos distantes da “igualdade de condições para o acesso e a permanência”, especialmente quando ainda registramos um elevado número de indivíduos que abandona a escola e não conclui a

educação básica até os 17 anos (idade limite para a conclusão desse nível de ensino, caso não houvesse abandonos ou reprovações).

Depois de algum tempo, retomar a rotina de estudos para jovens e adultos: não é tarefa fácil! Há condições intrínsecas e extrínsecas aos sistemas educativos que dificultam esse retorno. E a escola, dentro de seus limites, precisa identificar o que é possível fazer para garantir a permanência desses sujeitos em seus espaços.

Ainda que saibamos que o contexto social impõe limitações a atuação política-pedagógica da escola, dialeticamente é possível apostar numa pedagogia de sonhos e esperanças que possam dar sentido, significado e substância as perspectivas daqueles que retomam seus processos de escolarização formal. Trata-se de uma aposta dialética difícil, sobretudo em um cenário em que a hegemonia dos preceitos neoliberais domina o cenário político mundial e orientam a elaboração, execução e racionalidade de determinadas políticas públicas voltadas especificamente à educação. No entanto, a retórica governamental é dissonante e distante do duro chão de nossas unidades educativas.

A escolarização tardia de milhares de jovens e adultos brasileiros merece maior atenção das autoridades públicas. A escola precisa ter maior sintonia com os anseios e perspectivas desses sujeitos. Se, por um lado, as exigências cada vez maiores do mundo do trabalho servem de estímulo para retornarem aos bancos escolares, por outro, a escola pode representar, dialeticamente, espaço de construção de saberes que visem a autonomia desses educandos, a resistência e a resiliência em tempos tão nebulosos. Mas é preciso esperar. A escola ainda pode ter esse potencial emancipador na vida dos sujeitos que mais vivem as tensões dialéticas do tempo presente. Essa é uma conclusão dessa pesquisa, pois, mesmo diante do caos, é possível vislumbrar fagulhas de esperanças.

A pesquisa apresenta fragmentos das dificuldades e perspectivas que jovens e adultos enfrentam no retorno à escola. São estorvos que estão presentes no aspecto intra e extraescolar. Ainda que realizada em apenas uma escola, qualitativamente é possível identificar nas frações das narrativas exemplos de resistência e resiliência, tão comuns àqueles que tem “[...] A arte de sorrir cada vez que o mundo diz não” (ARANTES e LUCIEN, 1985).

REFERÊNCIAS

ARANTES, G. e LUCIEN, J. Brincar de viver. In: Guilherme Arantes. **Despertar**. São Paulo: CBS, 1985. Disco sonoro (40:41).

ARAÚJO, G. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, Apr. 2011.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: Soares, Leôncio, Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro, Gomes, Nilma Lino (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2ª edição. Brasília, 2008.

ARROYO, M. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDIM, M. L. **Da escolaridade tardia à educação necessária**: estudo das contradições na EJA em Guarapuava-Pr. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BERNARDIM, Márcio Luiz. **Educação do Trabalhador**: da escolaridade tardia á educação necessária. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 01/02/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11/2000, de 07 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". In: **Reveja** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, ago. 2007.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.). **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

Clavatta, M. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina; CNPQ; Faperj, 2009.

Cury, C. R. J. **Os Fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

Cury, C.R. J. A educação básica como direito. **Caderno de pesquisas**. 2008, vol.38, n.134, pp.293-303.

Da Silva Junior, Luiz Honorato; Sampaio, Yony. Notas Sobre Pobreza e Educação no Brasil. **Prob. Des**, México , v. 41, n. 163, p. 75-97, 2010.

Dutra-Thome, Luciana; Pereira, Anderson Siqueira e Koller, Silvia Helena. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2016, vol.32, n.1 [citado 2021-03-12], pp.101-109. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000100101&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016011944101109>.

Fávero, Osmar; Rivero, José (orgs.). **Educação de jovens e adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.

Fonseca, V. **Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 39. Nº3. 13-38, 2005.

Freire, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

Freire, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1992.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

Freire, P. **Educação e Mudança**. 26ª Ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

Friedrich, Márcia. et. al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

Gadotti, M. Educação de Adultos como Direito Humano. In: **EJA em Debate**. Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013.

Gentili, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, Dec. 2009.

Glória, D. Direito à educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão. **Educar em Revista**, núm. 20, 2002, p. 1-14 - Universidade Federal do Paraná Paraná, Brasil.

GONÇALVES, Lia Rodrigues; PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos; PASSOS, Álvaro Mariano dos. Novos rumos para o Ensino Médio Noturno – como e por que fazer? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., v.13, n.48, p. 345-360, jul./set. 2005.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. Formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte). 2015, vol.17, n.3, pp.749-767.

HADDAD, S. e Di Pierro, Maria Clara Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, n. 14, p. 108-130, ago. 2000.

HAGE, S. M. **Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social**: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. UFPA, 2001.

HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001.

HOBBSAWM, Eric. **Tempos interessantes**: uma vida no século XX. Tradução de S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

IRELAND, T. Uma prática educativa com operários da construção. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed., Brasília, 2008.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: resgate histórico e legal. Campinas, São Paulo (Tese de Doutorado), 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, P. C. S.; EITERER, C. L. “Evasão” Escolar de Alunos Trabalhadores na EJA. In: **SENEPT – Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica**. 1., 2008. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: CEFET MG, 2008, p. 1-7.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 24, e240050, 2019.

PIERRO, Maria Clara Di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

RODRIGUES, M; FARIAS, M; JESUS, J. Estágio no ensino fundamental de Jovens e adultos: reflexões sobre acesso e permanência. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 20, n. 2, p. 373-392, maio/ago. 2017.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos**. Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

RUMMERT, S. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008.

SALVATO, Marcio Antonio; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gomes; DUARTE, Angelo José Mont'Alverne. O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 753-791, Dec. 2010. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612010000400001&lng=en&nrm=iso. Access on 12 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-41612010000400001>.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, G. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. p. 11-38.

SANTOS, G. 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**. Rio de Janeiro, 2003b, n.24, p.107-125.

SAVIANI, D. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. In: Saviani, D., **O Lunar de Sepé** Campinas: Autores Associados, 2014. (pp. 85-99).

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662, Dec. 2017.

SIQUEIRA, A. B. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. **Poiésis**, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 33-43, jan./jun. 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Taxas de rendimento 2018**. Disponível em <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acessado em: 03 fev. 2021.