



Estudantes da EJA e o protagonismo escolar: vozes e marcas da exclusão em busca de vida e cidadania

Youth and adult education students and school protagonism: voices and marks of exclusion in the search of life and citizenship

Estudiantes de EJA y protagonismo escolar: voces y marcas de exclusión en busca de vida y ciudadanía

Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda¹

Mestranda pela Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, Brasil

Maria Fernanda dos Santos Alencar²

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, Brasil

Recebido em: 15/05/2020

Aceito em: 28/04/2021

Resumo

Este texto tem como objetivo compreender a participação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de escolarização evidenciando o protagonismo escolar. Neste estudo, o protagonismo escolar é analisado sob a perspectiva de Freire (1987) que o compreende como um movimento de tirar os educandos(as) da situação de sujeitos receptores, passivos, vistos como sem conhecimentos, negados e sem reconhecimento pelas instituições de ensino e colocá-los como centro da educação. Pesquisa de abordagem qualitativa, com uso da entrevista semiestruturada, traz resultados que apontam o trabalho como um fator determinante tanto para o afastamento escolar, como para o seu retorno. Fatores associados às questões familiares e de gênero também foram recorrentes na fala dos estudantes. Além de Freire (1987, 2001, 2011, 2015), contribuíram para este estudo Arroyo (2005, 2011, 2017); Gadotti (2011) e Souza (2003).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Protagonismo Escolar. Exclusão escolar.

Abstract

This text aims to understand the participation of the subjects of Youth and Adult Education (EJA) in the schooling process, highlighting the school role. In this study, school protagonism is analyzed from the perspective of Freire (1987), who understands it as a movement to remove students from the situation of receptive, passive subjects, seen as without knowledge, denied and without recognition by educational institutions and place them as the center of education. Research with a qualitative approach, using semi-structured interviews, brings results that

¹stefanitamires@hotmail.com

²fernanda.alencar@ufpe.br

point to work as a determining factor both for school leave and for their return. Factors associated with family and gender issues were also recurrent in students' speech. In addition to Freire (1987, 2001, 2011, 2015) Arroyo (2005, 2011, 2017) contributed to this study; Gadotti (2011) and Souza (2003).

Keywords: Youth and Adult Education. School Protagonism. School exclusion.

Resumen

Este texto tiene como objetivo comprender la participación de las asignaturas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el proceso escolar, destacando el papel de la escuela. En este estudio, se analiza el protagonismo escolar desde la perspectiva de Freire (1987), quien lo entiende como un movimiento para alejar a los estudiantes de la situación de los sujetos receptivos y pasivos, vistos como sin conocimiento, negados y sin reconocimiento por parte de las instituciones educativas y colóquelos como el centro de educación. La investigación con un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas, trae resultados que apuntan a trabajar como un factor determinante tanto para el permiso escolar como para el regreso. Los factores asociados con los problemas familiares y de género también fueron recurrentes en el discurso de los estudiantes. Además de Freire (1987, 2001, 2011, 2015) Arroyo (2005, 2011, 2017) contribuyó a este estudio; Gadotti (2011) y Souza (2003).

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Protagonismo escolar. Exclusión escolar.

Introdução

O presente estudo refere-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aos seus sujeitos. Busca compreender mais sobre a modalidade EJA que ainda carrega a marca da exclusão e, a partir dos sujeitos excluídos do processo de escolarização que a procuram, analisar de que forma a modalidade EJA apresenta-se transformadora e em transformação à materialização de direitos negados em consequência de processos sociais, políticos e culturais desumanizadores que excluem dos bens materiais e culturais aqueles selecionados a não serem mais (FREIRE, 1987) e a não serem reconhecidos nos currículos-território em disputa (ARROYO, 2011). São sujeitos cujos itinerários se confundem com a de outros sujeitos excluídos: negros(as), trabalhadores(as), moradores(as) de periferias, dos campos, grupos sociais, raciais, sexuais que se deslocam e, nesse deslocar itinerante, “aproximam-se identidades de classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada” (ARROYO, 2017, p.24).

Para Arroyo (2017, p.24), a Educação de Jovens e adultos “é um espaço-tempo desses coletivos, assim como o são os movimentos sociais, o trabalho, a fila, a estação, o ônibus. Espaço vivido pelos coletivos que a vivem”. Nesse espaço que conhecemos como a EJA, convivem pessoas jovens e adultas que, na confluência com outras identidades, forjam e encontram uma identidade coletiva nascida no processo de ocultação de identidades negadas que teimam em lutar como classe. Para Arroyo (2017, p. 25) há uma intenção e uma função política na ocultação da EJA e seus sujeitos porque os ocultando, estão também invisibilizando e “reproduzindo as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, capital-trabalho”.

É nesse contexto que o território da EJA não trata de questões relacionadas apenas à especificidade etária. Trata de especificidades culturais (OLIVEIRA, 1999), mas também sociais, econômicas e políticas (ARROYO, 2017). Neste sentido, continua marginalizada, assim como o seu público.

Para o desenvolvimento deste texto, consideramos necessário falar da importância da Educação de Jovens e Adultos e dos estudantes da EJA que tentam não apenas a entrada no âmbito escolar; mas principalmente nele permanecer e, a partir daí, o papel desses no protagonismo escolar. Nesse sentido, explicamos que quando tratamos do protagonismo escolar no presente trabalho, falamos sob a perspectiva de Freire (1997) que o traz como um movimento de tirar os educandos(as) da situação de sujeitos receptores, passivos, sem conhecimentos e sem reconhecimento pelas instituições de ensino do sistema escolar, colocando-os como centro da educação para que passem a ser partícipes de uma relação de diálogo com o educador(a), com o conhecimento, com a sociedade e o mundo; proporcionando, a partir daí, condições para uma formação crítica e reflexiva e não um processo escolar que o faz decodificar, sem a compreensão do mundo (FREIRE, 1987).

Diante da necessidade de refletir sobre a EJA e seus sujeitos como protagonistas da ação educativo-escolar, emergiu a seguinte problemática: De que forma ocorre o protagonismo escolar na Educação de Jovens e Adultos? Neste caminho, propomos como objetivo geral: compreender o processo do protagonismo escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos de estudantes no interior da escola.

Educação de jovens e adultos: espaço de construção e reconstrução de saberes

Sabe-se que a EJA se trata de uma modalidade de ensino amparada pela lei destinada a pessoas que não tiveram acesso ao ensino por alguma razão, cujos estudantes são sujeitos com especificidades diferentes e com anseios diversos. Numa tentativa de conceituar a EJA, Souza (2003, p. 18) diz que “[...] a EJA é um processo educativo escolar explicitamente vinculado às realidades e ações culturais, políticas e produtivas dos educandos jovens e adultos”. Para Freire (2011, p.21) “o conceito de Educação de Adultos se move na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e a competência científica dos educadores e das educadoras”

Segundo Araújo (2012, p. 252), a EJA “é uma modalidade específica da educação básica e destina-se aos sujeitos do campo e da cidade”. A esses sujeitos foram negados ao longo de sua vida o direito ao acesso e permanência na educação escolar, decorrendo vários fatores que podem ser atribuídos para esta

negação, dentre elas destacam-se as condições socioeconômicas, ausência de escolas, principalmente, em áreas camponesas, falta de vagas, sistema de ensino inadequado etc. Entretanto, mesmo se constituindo como um direito assegurado pela Constituição Federal, ainda não é suficiente para que se tenha de fato acesso e permanência no sistema escolar, fazendo com que os movimentos sociais e trabalhadores lutem para tentar reverter essa situação. Nesse sentido, refletir sobre o contexto de escolarização dos jovens e adultos e da EJA é refletir como a exclusão é um fator de destaque e a escola, por muitas vezes, acaba por ter esse papel por não compreender as especificidades do seu alunado e proporcionar, conforme Oliveira (1999), currículo, programas e métodos de ensino pensados para crianças e adolescentes.

A falta de compreensão em relação às especificidades de jovens e adultos que retornam ao espaço escolar se expressa por meio da repetência e da evasão escolar que se revelam por “falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem” (OLIVEIRA, 1999, p. 62). A escola deveria ser o espaço de transformação; mas para que isso aconteça, a visão de transmissão de conhecimento precisa ser superada para que seus sujeitos deixem de serem vistos como “vasilhas vazias” como aponta Freire (2015, p. 147) “[...] o processo de alfabetização de adultos, visto de um ponto de vista libertador, é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores”.

As concepções da Educação de Jovens e Adultos que trazem em seu bojo os fundamentos da Educação Popular têm uma visão ampliada de educação para além das matrizes curriculares porque se preocupa com uma educação totalizante do ser. Ambas, EJA e Educação Popular, segundo Arroyo (2005, p. 226) “ênfaticamente uma visão totalizante do jovem e do adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural [...]”; sendo, assim, há a preocupação com uma formação do ser para si e para o mundo rompendo a visão de educação bancária.

Ao se afirmar que a relação entre EJA e a educação popular vão além das matrizes curriculares, não significa que os saberes escolares são ignorados, ao contrário, segundo Arroyo (2005, p. 230), “eles reencontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana”, porque se vinculam à atribuição do real sentido e significado. Essa compreensão se atrela ao que Freire (2001) nos explica:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história (FREIRE, 2001, p. 16).

Neste caminho, os alunos da EJA têm algumas diferenças que devemos pôr em destaque no processo de escolarização: são as perspectivas, as experiências e as expectativas que nutrem. Essas precisam ser consideradas em todo seu percurso escolar “[...] e, mais do que isso, num contexto de retomada da vida escolar os sujeitos tendem a privilegiar os modos de relação com a escola que possam ser social e culturalmente compartilhados e, a partir desse marco sociocultural, valorizados” (FONSECA, 2005, p. 325).

A escolarização, nesse sentido, deve permitir um conjunto de conhecimentos que melhore a condição de vida de seus sujeitos abarcando também o desenvolvimento pessoal e coletivo. Souza (2003, p. 40) contribui ao ampliar a compreensão e o papel da formação para além do processo escolar “Todos os programas de EJA devem promover o respeito das pessoas por si mesmas e pelos outros, a confiança, o espírito crítico assim como o desenvolvimento das habilidades necessárias aos participantes para transformar suas condições de vida e de suas comunidades”.

Nessa perspectiva, Gadotti (2011) explica que a educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma mudança real das condições de vida do aluno. Mas salienta que alguns aspectos precisam ser pensados ao tratar da EJA: pensar na educação como um direito negado; que os saberes técnicos já não são mais suficientes para o público dessa modalidade; que o estudante adulto não pode ser tratado como criança e que sua experiência de vida tem seu peso e seu valor.

Desta forma, verificamos que a educação não se refere a um caminho de mão única e que a mesma transforma a todos a que nela estão envolvidos. Sobre isso, Freire (1997) aponta que, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Deste modo, observa-se também a importância do papel do professor. Esse precisa ter conhecimento do que a EJA representa e dos desafios que seus alunos já enfrentaram e enfrentam para estarem de volta ao universo escolar e terem seus saberes, seus percursos e itinerários de vida reconhecidos e transformados em conteúdo escolar para a compreensão das realidades em que vivem e de suas potencialidades. A EJA é um direito fundamental subjetivo e deve ser assegurado a todos, inclusive para jovens, adultos e idosos, oferecendo condições necessárias para a aprendizagem (GADOTTI, 2009).

Como modalidade de ensino da Educação Básica, a EJA, por meio da Lei 9.394 de 1996- Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), garante a oferta gratuita do ensino aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à educação básica, ou não deram continuidade aos estudos por alguma razão. Em seu Artigo 37 - Inciso 2, garante não só o acesso ao ensino regular como também a permanência desses

sujeitos, considerando as características do seu alunado e condições de vida, compreendendo-a como uma dívida social, situando que “[...] fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (BRASIL, 2000, p. 5-6).

O Parecer CEB 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) reconhece e assegura o direito à educação valendo-se do princípio da igualdade de oportunidades. Entretanto, sabemos que mesmo com dispositivos legais, reconhecidos nacionalmente e políticas de inclusão que asseguram o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil, ainda nos deparamos com a exclusão desses do processo de escolarização; negando, assim, um direito constitucional subjetivo.

Tratar a EJA como direito significa “reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para o qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos” (BRASIL, 2008).

Ao refletirmos sobre as políticas educacionais voltadas à EJA, observa-se que a partir da década de 90 essa modalidade enfrentou uma posição marginalizada e sem o devido reconhecimento que pudesse garantir uma educação de qualidade. As ações executadas durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) limitaram-se de forma mais exclusiva a Programas de atendimento para o processo de alfabetização por meio do Programa Alfabetização Solidária; havendo na implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) a exclusão da EJA do financiamento da Educação, junto com outras etapas e modalidades da educação básica.

Neste sentido, na década de 1990 houve pouco investimento em políticas públicas educacionais voltadas para a EJA, o que contrastou com a gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) que, além do investimento, houve não só a manutenção dos programas voltados para a alfabetização como também uma ampliação para outros níveis de ensino da modalidade referida.

Ainda sobre o percurso da EJA, Martins e Melo (2012) apontam que a modalidade vem ganhando alunos por todo Brasil por não ser apenas um simples projeto de iniciativa única; mas ser o resultado de uma grande pressão tanto interna quanto externa que busca a erradicação do analfabetismo. Os autores ainda alertam para alguns problemas que temos na EJA: despreparo de alguns professores, desestímulo dos alunos e a questão da evasão escolar. Nesse sentido, explicam os autores que

Temos que considerar o papel desempenhado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de formação desses alunos, observando as suas habilidades, competências e atitudes. É preciso

que se tenha um olhar especializado para esse público, que durante muitos anos, teve negado o direito a uma educação de qualidade. O jovem e o adulto buscam hoje a sua identidade e anseia integrar-se à sociedade escolarizada. Por ser uma modalidade que já é diferenciada pela diversidade do seu alunado, torna-se imprescindível impulsionar a convivência dentro dessa imensa diversidade humana que forma a EJA, sendo essa consciência, um dos princípios da inclusão social, aceitando as diferenças e valorizando cada sujeito através da cooperação, são princípios norteadores da prática inclusiva (MARTINS; MELO, 2012, p. 6).

Percebe-se que, apesar da lei garantir condições para o acesso e permanência desses sujeitos, a Educação de Jovens e Adultos ainda precisa percorrer caminhos para contemplar as necessidades já existentes e as que ainda surgirão do seu alunado, considerando que as especificidades dos sujeitos da EJA não se referem apenas a especificidades etárias, mas também culturais, sociais e políticas.

Nessa compreensão, Arroyo (2005) situa que os sujeitos de direito da Educação de Jovens e Adultos se encontram, em muitas situações, com itinerários de vida e o direito à cultura negados, porque ao estarem em uma sociedade letrada que desconsidera os saberes das pessoas que “não são letradas”, estigmatizam quem não frequentou o sistema escolar, qualificando-o de analfabeto, de ignorante, de sem-conhecimento; ou seja, são os sem valor cultural, político e social.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019) divulgados no Portal IBGE-Educa, o Brasil tem um total, em números absolutos, de 11 milhões de analfabetos; o que equivale a 6,6% da população de 15 anos ou mais. Esse percentual representa uma redução em comparação a 2018 de 0,2%. Segundo o Portal, no Nordeste a taxa de analfabetismo chega a 13,9%; enquanto as regiões Sudeste e Sul estão com 3,3%, a região Norte com 7,6% e Centro Oeste, 4,9% (IBGE EDUCAÇÃO, 2019).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- PNAD Contínua- ainda aponta que o quantitativo de excluídos do direito à educação cresce à medida que são consideradas as faixas etárias; e, em se tratando de pessoas pretas ou pardas as taxas de alfabetização dobram, são 8,9% em relação a pessoas brancas, 3,6%(IBGE EDUCAÇÃO, 2019). O conceito de analfabeto, utilizado pelo IBGE, considera pessoas que não conseguem ler e escrever um simples bilhete. Sobre esta perspectiva, Moll (2004) contribui na explicação sobre a ideia do ‘analfabeto’ derivar da construção discursiva feita a partir da negação de um saber determinado, desvalorizando, assim, os saberes que não foram construídos no espaço escolar.

Numa contribuição para a compreensão da construção social do analfabetismo e de sua representação, Freire (2015, p.15) explica que a concepção do analfabetismo, na melhor das hipóteses, é considerada como “erva daninha” e daí surge o termo da “erradicação do analfabetismo”. O autor ainda

explica que “o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal preguiça”. Nesta perspectiva, a alfabetização se traduz apenas no ato mecânico de depositar informações, tendo o(a) alfabetizador(a) o papel de apenas depositar palavras.

As pessoas, tidas como analfabetas, ainda são perseguidas pela ideia de que são perdidas e que necessitam de salvação e o depósito do conhecimento escolar, posto por meio da escola, seria o meio para salvá-las. Essa ideia retira dos adultos o reconhecimento dos conhecimentos acumulados durante sua experiência de vida. Desse modo, cabe a esses sujeitos aceita a transferência e negar os conhecimentos construídos no decorrer de sua vida. Assim, anula-se o conhecimento construído socialmente e torna os sujeitos históricos – potencialmente protagonistas de histórias, vidas e lutas, em sujeitos passivos, receptores, sem saberes.

Aceitar a condição de transferência seria aceitar uma condição alienante tendo em vista que apenas reforça o que Freire (2015) chama de ilusões o que se veicula como salvação dos analfabetos. Segundo Freire (2015, p.19) para “a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. Então, mais do que um depósito de palavras que não agrega sentido, nem valor para os alfabetizandos, a Educação de Jovens e Adultos precisa dialogar a fim de despertar a reflexão sobre a necessidade de um novo tipo de aprendizado “o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (FREIRE, 2015, p. 20).

Torna-se importante situarmos que além dos processos de negação, de exclusão e do preconceito que sofrem as pessoas por não terem tido acesso à escola; ainda há a questão do tempo de afastamento. Essas questões estão presentes no sistema escolar e marcam o contexto em que estão inseridos. Os que percorreram o percurso escolar ficam marcados, muitas vezes, por repetências, desistências ou interrupções. Assim, aos que nunca tiveram acesso ao sistema de ensino, as marcas mais significantes são os da exclusão e as do preconceito.

Sobre O afastamento escolar, o PNAD Contínua 2017 (IBGE, 2017) traz algumas causas que o justificam dentre as pessoas com faixa etária entre 15 a 29 anos. Segundo os dados da pesquisa, 49,4% dos homens se afastaram do sistema escolar por motivos de trabalho; enquanto 24,2% apontam falta de interesse em estudar ou se qualificar. Entre as mulheres, 28,9% afastaram-se por motivos de trabalho, 24,2% afastaram-se por motivos domésticos (cuidar da casa, crianças ou parentes idosos) e 15,6% por não

ter interesse.

Andrade (2004, p. 1) explica que “de um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado “fracasso escolar””. Os sujeitos da EJA são os que não irão frequentar as universidades, o interesse pelo sistema de ensino objetiva uma formação para o trabalho. Nesta perspectiva, os estudantes da EJA são muitas vezes rotulados como fracassados, os sujeitos do insucesso, ou que buscam apenas compensar o tempo perdido.

As pessoas que estão inseridas nessa modalidade de ensino, seja o(a) professor(a) ou o(a) estudante, encontram desafios a serem vencidos ao longo do percurso escolar. Um deles é o estabelecimento de um diálogo entre os mesmos para um melhor desenvolvimento de uma educação significativa. Estratégias que vão além de uma educação bancária como nos orienta Freire (1987), uma educação que seja libertadora no sentido de se refletir sobre o papel social. Freire explica que a libertação é um parto doloroso e que “o homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 15).

Os sujeitos da EJA são sujeitos com especificidades diferentes que têm perspectivas diferentes sobre o retorno escolar porque representam desafios desde questões emocionais à adaptação ao mundo escolar, tendo que lidar para além do acesso com a dificuldade da permanência, não tão fácil para alguns.

Segundo Brunel (2004, p. 21) “necessário (re)significarmos o lugar ‘simbólico’ desses estudantes e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo”. É extremamente necessário reconhecer esses alunos como indivíduos com suas capacidades individuais e criativas. Desta maneira, destaca que é preciso refletir a importância de iniciativas que visem não só o acesso desses sujeitos, mas também sua permanência.

Observamos, durante o processo de pesquisa nas escolas públicas, que há distinção de interesses entre o estudante jovem e o adulto da EJA. O jovem geralmente busca recuperar o tempo perdido, seja por repetência ou por abandono, visando se integrar ao mercado de trabalho, ou até mesmo ingressar no mundo acadêmico. É um público da urgência pelo futuro. O público adulto da EJA busca, em seu retorno, se adequar para uma reinserção ou permanência no mercado de trabalho, há a necessidade do processo de escolarização e um certo receio, mas trazem consigo uma bagagem cheia de saberes outros e com vontade de aprender.

A vontade de aprendizado dos estudantes é algo em comum entre as faixas inseridas nessa modalidade apesar de terem objetivos diferentes. Esse anseio pelo aprender é algo que os motiva. Na

Educação de Jovens e Adultos, a perspectiva da educação bancária não é suficiente para sanar esse desejo pelo aprender. É preciso mais que uma educação do depósito para dar conta das especificidades desse público.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos necessita ser diferenciado tendo em vista que se trata de pessoas com bagagem de outros saberes, outras vivências, são pais e mães de família, são trabalhadores que já chegam cansados, são jovens com experiência de abandono e retorno à escola e apesar de terem especificidades diferentes, o desejo pelo aprender, a visualização de novas oportunidades e o processo de exclusão ao qual são submetidos é o que os unem. É preciso reconhecer que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, se trata de pessoas que têm direito à escola.

Percurso metodológico: espelhar realidades vividas e vidas em foco

A pesquisa desenvolvida é qualitativa por compreendermos que aprofunda um objeto cognoscível – a Educação de Jovens e Adultos – para além de uma modalidade de ensino escolar - considerando a interpretação e atribuição de significado por estudiosos da temática; além da fala dos sujeitos atendidos na modalidade EJA - jovens, adultos e idosos que por motivos estruturais, socioeconômico e culturais foram destituídos de direitos. Neste sentido, acolhe o que diz Silva e Menezes sobre que há na pesquisa qualitativa “[...]uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

A pesquisa de campo foi desenvolvida numa escola municipal, em Caruaru/ Pernambuco. A escola dispõe de 51 funcionários e em sua estrutura física há 7 salas de aula, sala da diretoria, sala dos professores, secretaria, laboratório de informática, quadra, cozinha, biblioteca, banheiros com adequações para alunos com deficiência, ou mobilidade reduzida, despensa e almoxarifado.

A escola oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando de segunda à sexta-feira nos três turnos: manhã (das 7h30 às 12h), tarde (das 13h às 17h30) e noite (18h30 às 22h). O turno noturno é dedicado à EJA. Os estudantes participantes da pesquisa são da Fase II (Correspondendo aos 4^{os} e 5^{os} anos) do ensino fundamental-anos iniciais.

A escolha do local da pesquisa se deu pela mesma oferecer as fases direcionadas ao ensino fundamental, enquanto outras escolas da rede estadual consultadas destinavam-se ao ensino médio. Escolhemos essa fase por ser continuidade do ensino fundamental anos iniciais, cujos estudantes permaneceram após a Fase I (correspondente aos 1^o, 2^o e 3^o anos). A turma conta com treze alunos

matriculados. Em sua predominância, o público é feminino, com idade entre 19 e 62 anos. A frequência regular, segundo a docente da turma, é de 10 alunos o que também verificamos durante o período em que estivemos na e com a turma.

Ao traçar o perfil da turma, observamos que entre os entrevistados 3 estudantes, duas das quais mulheres, nunca frequentaram a escola. 7 estudantes frequentaram e pararam os estudos em meio à 4ª série (hoje classificada como 5º ano). São trabalhadores da área rural e explicam como principais motivos para o afastamento escolar os seguintes fatores: trabalho, família e as relações de poder que envolvem os gêneros. Observamos histórias que se repetem apesar de pessoas, contextos temporais e espaciais diferentes, como o pai ou marido que nunca deixou estudar; ou o trabalho que acabou atrapalhando.

Quanto às técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa, guiamo-nos em Lakatos (2003) ao afirmar que deve se adequar ao problema a ser estudado. Neste sentido, para alcançar o objetivo de nossa pesquisa foi elaborada uma entrevista semiestruturada que buscou conhecer o porquê do afastamento dos estudantes da escola, o que os motivou a retornar e o que anseiam para o futuro a partir dessa inserção escolar.

Conhecer o perfil dos estudantes, suas especificidades, seus anseios, partindo de suas experiências, possibilitou que as vozes, muitas vezes silenciadas, fossem ouvidas, foi de suma importância. Neste sentido, a entrevista semiestruturada teve como possibilidade conhecer o que contribuiu para a reconstrução identitária por meio de suas falas, conforme Severino (2010); bem como verificar como os sujeitos da EJA desenvolvem novas leituras de possibilidades como meio para conseguir determinados objetivos. Este foi um momento importante para que compartilhassem suas reflexões, construindo outras reflexões acerca do papel que ocupavam socialmente e que ocupam no momento atual.

As entrevistas foram realizadas em três dias, em um dos horários da aula. Iniciaram-se às 18h55minutos e concluíamos às 19h50 minutos para não prejudicar o planejamento da docente. Entretanto, permanecíamos, após o horário das entrevistas, na sala de aula, o que nos possibilitou fazer algumas observações e anotações no diário de campo.

Inicialmente, foi solicitada a permissão da professora. Após a confirmação foi explicada aos alunos a finalidade da entrevista, o que abarcavam as questões e que suas falas seriam gravadas, caso permitissem. Esse momento foi importante porque saber quais as questões os tranquilizaram, pois muitos tinham receio por pensarem não saberem dar as respostas. Após as explicações, os(as) estudantes foram encaminhados, individualmente, a um outro ambiente onde aos poucos íamos conversando. As primeiras perguntas questionavam sobre o nome e idade, depois o que os motivou a retornar à escola, como se

sentiam e quais suas expectativas, ou seja, o que esperavam. Este primeiro momento foi marcado por semblantes fechados, desconfiados, o que logo foi dando lugar ao sorriso e ao entusiasmo de quem está sendo ouvido.

Nos três dias na escola, dos 13 estudantes matriculados nesta turma de EJA, a frequência regular às aulas ficou em torno de 10 alunos. Não havia evasão, apenas, segundo a docente, era difícil encontrar todos os 13 estudantes na sala de aula no mesmo dia. Esse quantitativo contribuiu para a pesquisa de forma participativa mesmo com receio inicial. Ao final, os estudantes se expressaram felizes de serem ouvidos, contando suas histórias o que nos deixou com imensa satisfação por sermos mediadoras para a visibilidade desses sujeitos.

A idade dos estudantes variava entre 19 anos, a mais nova, e 62 anos, a mais idosa. Essas duas estudantes tinham algo em comum: era a primeira vez que frequentavam a escola. Havia uma relação de colaboração boa entre eles porque vinham da área rural para a escola e no percurso dialogavam sobre suas dificuldades e desejos futuros. O percurso se transforma em espaço de aprendizagem muitas vezes não considerada pela escola como conteúdo. O muro que separa a escola da vida se transforma na cerca que separa os conteúdos da realidade do conteúdo escolar, transformando-se em processo bancário como enfatiza Freire (1987) deslocado das necessidades de aprendizagens dos estudantes da EJA que vêm negados seus saberes.

A análise dos dados ocorreu por meio da técnica da análise de conteúdo, seguindo a perspectiva de Bardin (2016) que aponta como conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Bardin (2016, p. 38) ainda explica que “em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

Protagonismo escolar como possibilidade de cidadania: uma análise das entrevistas

Segundo o IBGE, em 2016, cerca de 1,7 milhões de pessoas frequentavam cursos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. O turno que apresenta maior procura é o noturno, no qual 83,2% são para o ensino fundamental e 85,2% para o ensino médio. Esses dados nos fazem refletir sobre a importância da efetivação de políticas educacionais voltadas à EJA, objetivando garantir a permanência e o sucesso escolar desses sujeitos.

Dados como os expostos apontam que a maioria abandona a escola por motivo de trabalho e é essa realidade e necessidade que ainda os trazem para a escola: melhorar suas condições de escolaridade para melhor se situar no mundo do trabalho. São jovens, adultos e idosos trabalhadores que retornam à escola e necessitam do trabalho que ocorre em turno diurno para a sobrevivência. Quando questionados sobre o afastamento, foi recorrente a resposta “por causa do trabalho né?” (ENTREVISTADA 1). Esse foi um dos aspectos apresentado na fala de 6 dos 10 entrevistados.

Eu fiquei muitos anos afastado da escola, eu trabalhava, inclusive trabalhava durante o dia e a noite eu ainda fazia bico um pouco. Ai não tinha tempo de ir pra o colégio, meu espaço de tempo era muito pouco ai eu desistir muitos anos (ENTREVISTADO 2).

Assim, observamos que as falas dos entrevistados mostram a realidade muito comum entre os estudantes da EJA: pessoas que tiveram que escolher entre o processo de escolarização e o trabalho. Numa realidade social tão desigual, o trabalho torna-se prioridade para a sobrevivência, apresentando-se como fator determinante para o afastamento escolar e para a procura, retorno à escola. São questões relacionadas ao contexto extraescolar e necessárias de políticas públicas para a efetivação de direitos. Outros fatores surgiram durante as falas: cansaço, vergonha e doença. A vergonha desenvolve a baixa autoestima, se veem alijados do acesso às condições socioculturais, prejudicando as suas inserções em alguns espaços da sociedade. Percebemos a ausência do questionamento acerca da estrutura social que contribuiu para a condição do não direito.

Eu fui atrás de um emprego, aí quando chegou lá a moça disse olhe traga seus documentos, eu levei ai quando chegou lá que ela viu assim ai ela disse olhe sinto muito mas nós não pega porque é analfabeto ai por conta disso eu disse agora eu vou estudar ai eu vim na escola fiz a matricula e comecei (ENTREVISTADO 3).

O entrevistado expressa movimento entre o não questionamento e a não aceitação da sua condição de analfabetismo. Trabalhadores rurais sem escolas próximas as suas residências, longo período de trabalho, ausência da expectativa da mudança de realidade. Há conflito não reflexivo sobre a exigência social marcada por um processo de escolarização para inserção na sociedade que, historicamente, excluiu homens e mulheres da área rural do direito à educação e de outros direitos. Nesse processo, não questiona a situação em que se encontra, mas também não a aceita e procura a escola para mudar sua condição em uma tentativa de reinserção no mundo do trabalho.

O retorno à escola como possibilidade de alterar a realidade vivenciada e projetar outro futuro

também é expresso por outros estudantes entrevistados.

Cada um de nós procura mais avanço, então foi onde eu cheguei e disse: eu quero aprender mais e quero tomar mais conhecimento e enquanto tem mais conhecimento é melhor pra gente! Não tem idade né? Sempre tem oportunidade, muitas oportunidades estão oferecendo ai e é maravilhoso!(ENTREVISTADO 1).

O entrevistado 1 externaliza em sua fala a necessidade por aprender. Acredita que o conhecimento não é finito e é o caminho para a inserção considerando, por meio de uma interrogativa, que não tem idade para aprender. Observamos a autorresponsabilização pelo processo de aprendizagem e pela inserção. Neste sentido, percebemos que os processos educacionais devam ir além dos processos de decodificação, da transmissão do conteúdo porque não darão conta das necessidades e expectativas dos estudantes da EJA em sua inserção no mundo do trabalho e em suas vidas sociais.

Além das questões de direito, trabalho e sobrevivência, outros temas são marcantes nas falas dos entrevistados, as questões relativas às relações de gênero e patriarcado também foram bastante enfatizadas. As relações de gênero ainda se tornam grades que aprisionam as mulheres, o que acaba resultando no afastamento das mesmas do universo escolar e de outras relações sociais e culturais. “É importante atentar para o fato de que as desigualdades de gênero não remetem às diferenças sexuais e biológicas entre homens e mulheres, mas às desigualdades de poder inscritas nessas diferenças”. (NARVAZ, SANT’ANNA; TESSELER, 2013, p. 95)

A Entrevistada 4 retrata as desigualdades movidas pelas relações de gênero permeada por uma situação patriarcal “me casei de novo aí o marido não deixava estudar”. Ela esboça como se materializa esse papel da subalternização da mulher em detrimento do marido e como ele representa essa relação de poder. Ao responder, a Entrevistada 4, cabisbaixa, esconde o olhar do constrangimento e vergonha que toma conta da sua postura, evidenciando um desconforto com essa imposição de poder e de subalternização.

A relação de poder sobre a mulher se configura e se materializa de diversas maneiras e percebemos as “justificativas” através de falas como a da Entrevistada 5 “Nunca estudei não, eu morava no sítio nasci e me criei no sítio, ai onde nós morava pra escola era longe. Meu pai não deixava a gente estudar não que era muito esquisito!”

Entrevistadas com idades distintas, a primeira (Entrevistada 4) com 62 anos e a segunda (Entrevistada 5) com 19 anos, ambas marcadas pelas mesmas questões em tempos diferentes. Percebemos que ainda há resquícios de um modelo patriarcal e destituidor do direito da mulher, mesmo

com o acesso às novas tecnologias, em um novo contexto social em que a mulher assume papéis de responsabilidades que vão além dos familiares, como os de provedora da família.

Essa forma de “poder” é um traço do patriarcado que “têm dirigido sua atenção à subordinação das mulheres e encontrado a explicação dessa subordinação na “necessidade” masculina de dominar as mulheres” (SCOTT, 1995, p.77). Observamos esse traço na fala da entrevistada 5.

O meu pai era muito ciumento, ai tinha bastante distância né do sítio pra cidade?Ai só que era pra mim vir pra escola com aquela turminha só que ele era muito ciumento, ai ele não deixava pensando que a gente ia namorar ia gazar aula não ia pra escola, ele não tinha aquela confiança geral né que o pai tem ai então ele não vai, não, não vai.

São inúmeras as situações que contribuem para o “fracasso”, sejam de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou relacionados ao universo familiar; mas percebe-se que as imposições do patriarcado, em áreas rurais, ainda são decisivas para o não acesso; ou não permanência escolar. Ao longo da pesquisa, as estudantes apresentaram a expectativa da superação desse traço histórico e também das situações que possam propiciar a evasão das mesmas explicitando que o ato de se matricular e estar em sala de aula era um ato de liberdade. Assim, compreendemos o quanto estar na escola pode se tornar um ato de libertação e até mesmo um ato político para as mulheres.

Um fator considerado importante apontado na fala dos(as) estudantes na procura pela Educação de Jovens e Adultos foi de serem situados como “fora de faixa”. Ao serem questionados por sua procura pela EJA, os(as) entrevistados(as) apenas respondem que “não tinha lugar, estava fora de faixa” (ENTREVISTADO 6). O que se repete na percepção de outros estudantes “É que a minha idade era muito grande minha série não tinha nem de manhã nem de tarde só tinha gente pequena ai ele (funcionário da secretária) me colocou aqui, à noite” (ENTREVISTADO 7).

Inicialmente, disseram não compreender o significado da expressão “fora de faixa”, mas no continuar das aulas entenderam que era estarem fora da idade para estudar aquela série. Um termo com grande significado e peso para os sujeitos da EJA que os faz se sentirem “sem lugar” e sem terem direito a estarem no espaço escolar. Observamos que o termo usado mais de uma vez, ao sair da boca dos mesmos, além de soar como uma reprodução do que ouvem com frequência, soa também como uma justificativa por sua exclusão.

Além de reproduzirem discursos e justificativas que tanto ouviram, os(as) entrevistados(as) expressam essa exclusão na ausência do seu lugar, o não pertencer. Em relação a esses jovens da EJA,

precisamos considerar que “a juventude, como construção social, situa-se em um terreno arenoso de difícil resolução” (CORDEIRO, 2009, p. 43) e que a escola vem estabelecendo relação conflituosa e excludente com seus jovens. Essa relação acaba por afastar o jovem da escola, ou não contribuir para que sua passagem escolar seja realmente significativa.

Existe na sociedade e é reproduzido pelo sistema escolar o modelo de jovem a ser seguido, com projeções futuras e a perspectiva do diploma. Mas, esses parâmetros podem ser perversos para os jovens e adultos, principalmente para os que estão à margem, os chamados “fora de faixa” porque não se considera fatores socioeconômicos, culturais e situações diversas de vida e sobrevivências.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos enquanto espaço-tempo de socialização, de luta e de transformação vem ganhando mais força e despertando cada vez mais a autonomia do ser social, do ser político de seus sujeitos. A EJA reconfigurou a sala de aula para um lócus onde se constroem amizades, diversão, debates, onde compartilham o saber. Espaço de diálogo entre saberes (educador-educando). A EJA é um espaço de superação, seja ela dos bloqueios emocionais, ou sociais que foram vencidos; ou das amarras do patriarcado que buscam ser deixadas para trás. Nesse espaço é onde as memórias são interpretadas e ressignificadas, onde o movimento de entrada-saída dá lugar à luta pela permanência.

Na EJA vão se revelando aspectos de uma escola do passado que se apresenta de forma menos significativa para a sobrevivência, seja ela social ou intelectual e como esse cenário foi se modificando. A procura pelo conhecimento por meio da decodificação foi dando lugar para a formação do ser por completo. A atualidade mostra que a severa exigência do mercado pela certificação não vem enquadrando esses sujeitos nesse modelo ditado. Estamos tratando de sujeitos com uma bagagem de conhecimento tão ampla, tão vasta, tão rica que não caberia apenas na certificação.

Os(as) estudantes da EJA ao serem questionados(as) pelos motivos que ocasionaram o afastamento escolar, foram recorrentes as questões de relações de gênero, a imposição do patriarcado e as questões do trabalho como essencial para a sobrevivência. São velhas questões e fatores apontados em outras pesquisas que merecem ainda atenção das políticas públicas. Verificamos também que as mesmas questões que suscitaram o afastamento também foram impulsionadoras para a inserção/retorno dos estudantes ao ambiente escolar.

Neste sentido, as falas dos sujeitos entrevistados oportunizam reflexão sobre as questões que

ainda são motivadoras da evasão escolar e da permanência do estudante da EJA na escola. Assim, oportunizam (re)conhecimento de como o protagonismo escolar pode se materializar de diversas maneiras, esteja esse protagonismo na fala, ou em ações implícitas, ou explícitas. O que observamos é que conscientemente, ou não; os estudantes estão fazendo a diferença em seu processo formativo porque enxergam, na procura pela EJA, uma nova leitura de possibilidades para suas vidas, seja ela no presente ou para o futuro.

Nova leitura de possibilidades, novos sonhos, novas perspectivas. Esse foi o saldo positivo encontrado nas falas dos(as) entrevistados(as) durante a pesquisa tanto nos momentos das entrevistas quanto nos momentos de forma silenciosa, mas observadora, na sala de aula. Ficam reflexões acerca do papel da escola sobre o currículo da EJA, as práticas pedagógicas, a participação dos estudantes no processo pedagógico, a formação dos docentes que estão nessa modalidade e como essa formação pode ou não contribuir nesse processo de reconhecimento do protagonismo escolar dos estudantes da EJA.

Sabemos que ainda há muito que se avançar principalmente no que diz respeito às ações que favoreçam a efetivação do protagonismo escolar dos estudantes da EJA, ações que possibilitem reflexões dos mesmos acerca de si; espaços onde possam refletir sobre as suas situações sócio-político-econômico-cultural e da importância do seu papel para a formação. Nesse caminho, a escola precisa compreender o seu papel no que se refere às expectativas dos seus sujeitos para projeções futuras e buscar traçar ações que visem atender as mesmas.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. *In: TV Escola, Salto para o Futuro*. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <https://resumo.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 05 mar. 2019.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In: Dicionário da educação do campo*. CALDART, Roseli. Salete. *et al.* (Orgs.) Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito de uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: CONSTRUÇÃO COLETIVA*: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO: Ministério da Educação: RAAAB, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em 10 dez. 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA. Brasília, setembro 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em 10 dez 2019.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Educação matemática e EJA. *In*: **CONSTRUÇÃO COLETIVA**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO: Ministério da Educação: RAAAB, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Cadernos de Formação; 4)

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE Educa. **Jovens**. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em mar. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2009. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 01 fev. 2020.

INEP. **Censo Escolar, 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 11 dez. 2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Ângela Maria Flôres de Jesus; MELO, Ferdinando Santos. O papel da gestão democrática frente às evasões escolares na educação de jovens e adultos. *In*: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. (Orgs.). SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2012, Itabaiana, Sergipe. **Cadernos de Trabalho**. p.405-422. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/197148738.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **DIÁLOGO**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo>. Acesso em: 10 fev. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set./dez., 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/71721/40667>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOUZA, João Francisco de. **Proposta pedagógica: educação de jovens e adultos**. Núcleo de Ensino: Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular. Recife, 2003.