

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DA EJAI: NARRATIVAS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS

EJAI STUDENTS' TRAJECTORIES: NARRATIVES OF STRUGGLES AND RESISTANCE

TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES DE EJAI: RELATOS DE LUCHA Y RESISTENCIA

Ana Claudia Santos Santana¹

Maria Eurácia Barreto de Andrade²

Resumo: O presente artigo, intitulado “Trajetórias de estudantes da EJAI: narrativas de lutas e resistências”, é resultado de um estudo que objetivou refletir sobre as trajetórias de vida dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, residentes na comunidade de Macuca, em São Miguel das Matas, na Bahia. Para tanto, a abordagem metodológica trilhada na pesquisa é qualitativa e de campo, tendo como instrumentos para a produção dos dados o questionário e a entrevista semiestruturada com os estudantes ou egressos da Educação de Jovens e Adultos, moradores do referido povoado. Dessa maneira, a pesquisa respalda-se em teóricos clássicos e contemporâneos que contribuíram para melhor compreender a temática, articulando as narrativas dos colaboradores do estudo. Dentre outros, destacam-se principalmente as contribuições das teorias de Freire (1981, 1991, 2017) e Arroyo (2001, 2007, 2017), que contribuíram sobremaneira para compreender os desafios enfrentados pelos sujeitos pesquisados nos diferentes contextos de vida e escolarização. Portanto, as análises realizadas mostram as semelhanças no que tange às trajetórias de vida dos entrevistados, assim como a importância da EJAI em suas vidas. Contudo, a pesquisa provoca indagações contínuas para novos estudos sobre a temática abordada nesta pesquisa.

Palavras-Chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Trajetórias. Narrativas. Lutas. Resistência.

Abstract: This article, entitled "Trajectories of EJAI students: narratives of struggles and resistance", is the result of a study that aimed at reflecting on the life trajectories of Youth, Adult, and Elderly Education students who live in the community of Macuca, in São Miguel das Matas, Bahia. To this end, the methodological approach followed in the research is qualitative and field-based, using as instruments for the production of data a questionnaire and a semi-structured interview with students or former students of Youth and Adult Education who live in the aforementioned village. Thus, this

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), pós-graduanda em Letras: Português e Literatura pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atua na docência da Educação Básica na rede pública municipal de São Miguel das Matas-Bahia. E-mail: anaagitada2011@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3972-1812>.

² Professora Doutora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Pesquisadora e líder do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP). E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9910-0527>.

research is based on classical and contemporary theorists who contributed to better understand the theme, articulating the narratives of the study collaborators. Among others, the contributions of Freire (1981, 1991, 2017) and Arroyo (2001, 2007, 2017) are particularly noteworthy. Therefore, the analyses carried out show similarities regarding the interviewees' life trajectories, as well as the importance of EJAI in their lives. However, the research provokes continuous inquiries for new studies on the theme addressed in this research.

Key-words: Education of Youth, Adults and the Elderly. Trajectories. Narratives. Struggles. Resistance.

Resumen: El presente artículo, titulado "Trayectorias de los estudiantes de la EJAI: narrativas de luchas y resistencias", es el resultado de un estudio que tuvo como objetivo reflexionar sobre las trayectorias de vida de los estudiantes de Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos que viven en la comunidad de Macuca, en São Miguel das Matas, Bahia. Por lo tanto, el enfoque metodológico seguido en la investigación es cualitativo y de campo, utilizando como instrumentos para la producción de datos el cuestionario y las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes o egresados de Educación de Jóvenes y Adultos, residentes en la mencionada localidad. Así, la investigación se basa en teóricos clásicos y contemporáneos que contribuyeron a una mejor comprensión del tema, articulando las narrativas de los colaboradores del estudio. Entre otros, destacamos principalmente los aportes de las teorías de Freire (1981, 1991, 2017) y Arroyo (2001, 2007, 2017), que contribuyeron en gran medida a la comprensión de los desafíos que enfrentan los sujetos investigados en diferentes contextos de vida y escolaridad. Por lo tanto, los análisis realizados muestran similitudes en cuanto a las trayectorias vitales de los entrevistados, así como la importancia de la EJAI en sus vidas. Sin embargo, la investigación provoca continuas consultas para nuevos estudios sobre el tema abordado en esta investigación.

Palabras Clave: Educación de jóvenes, adultos y ancianos. Trayectorias. Narraciones. Luchas. La resistencia.

Abordagem Introdutória

O presente artigo é fruto de uma investigação que se encontra contextualizada com a realidade local dos estudantes ou egressos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, residentes na comunidade de Macuca, em São Miguel das Matas, na Bahia, que buscou refletir sobre as suas trajetórias de vida por meio de narrativas, as quais revelam-se marcadas por lutas e resistências.

Mesmo sabendo que a educação é direito social e comum a todos os cidadãos e que é dever do Estado ofertar o ensino gratuito e qualificado, o percentual de pessoas não alfabetizadas no Brasil é extremamente preocupante e revela-nos que, por diferentes razões, conforme serão discutidas no decorrer deste artigo, nem todos têm os direitos básicos assegurados. Quando nos referimos aos sujeitos não alfabetizados, não os isentamos da condição de autores da sua própria história, utilizamos essa expressão pelo fato de ainda não terem domínio da leitura e da escrita. Domínios que são, normalmente, adquiridos no âmbito

escolar – instituição que assume esta responsabilidade –, mas que vão além do simples ato de ler e escrever.

A EJAI, em seu caráter de modalidade de ensino que contempla a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos³ não alfabetizados, configura-se como uma dívida histórica para com aqueles sujeitos que na idade considerada apropriada foram excluídos do espaço escolar. Assim sendo, o processo de exclusão, negação e segregação dos direitos sociais, como a educação, essenciais à dignidade humana, perpassa toda a história da educação no Brasil, como poderemos observar no decorrer do artigo.

A história da Educação de Jovens, Adultos e Idosos é delimitada em diferentes períodos da História da Educação no Brasil, e vem tentando se enraizar no sistema escolar brasileiro. Considerando os marcos históricos atrelados a essa modalidade de ensino, esta constitui-se como um símbolo de resistência caracterizada por uma dívida social para com aqueles que tiveram e ainda tem esse direito negligenciado. Nesse contexto, o acesso negado é histórico, visto que ao longo dos tempos a educação era restrita apenas à elite.

Assim, com a realização deste artigo, busca-se aprofundar a compreensão acerca das dificuldades de permanência dos estudantes da EJAI no povoado da Macuca-BA e sanar algumas dúvidas que nos inquietam sobre os sujeitos dessa modalidade de ensino quanto às suas narrativas de lutas e resistências. Nesse sentido, o objetivo mobilizador deste estudo dedica-se a refletir sobre as trajetórias de vida dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, residentes na comunidade de Macuca, em São Miguel das Matas-BA.

Para atender ao objetivo da pesquisa, algumas teorias foram aqui priorizadas, na intenção de melhor aprofundamento da temática em pauta. Dentre outros teóricos que respaldaram as reflexões e apontamentos anunciados, destacam-se: Arroyo (2001, 2007, 2017), Freire (1981, 1991, 2017) e Gadotti (2009).

As ideias de Arroyo (2007) colaboraram na caracterização dos sujeitos da EJAI propondo que consideremos a relação entre trabalho e estudos, de modo que possamos nos sensibilizar com as trajetórias de vida destes que acreditam na educação como uma ferramenta para uma vida mais justa. Ainda nessa perspectiva da construção de uma identidade para os educandos da Educação de Jovens e Adultos, Arroyo nos tenciona a pensar quem são os

³ A Lei n. 8.842/1994 instituiu a política nacional do idoso e criou o Conselho Nacional do Idoso, “que têm o objetivo de assegurar às pessoas idosas os seus direitos expressos na prática da cidadania e autonomia plena, como forma de garantir e promover a sua integração e participação no convívio social” (RABELO; SILVA, 2011, p. 69). No artigo 10, inciso III, estão definidas as competências dos órgãos e entidades públicas na área educacional. Para mais informações sobre a política nacional do idoso, acessar o livro *Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões*. Disponível em: <http://www.repositorio.ipea.gov.br>.

sujeitos educandos da EJA e como suas vidas estão ou encontram-se entrelaçadas pela negação de um mesmo direito.

As proposições de Arroyo (2007) e de Paulo Freire (2017) convergem e dão subsídios para a compreensão de como a EJA, ao longo da História da Educação no Brasil, se configura como fruto das desigualdades sociais e de como isso influencia diretamente na educação. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Freire também estabelece a ligação entre as relações de trabalho e escola e suas implicações nas trajetórias de vida que contribuem para a formação da identidade dos sujeitos da EJA.

Gadotti (2009) intensifica e contribui com os pressupostos apresentados por Arroyo e Freire, reafirmando a relação entre a EJA, a pobreza e as desigualdades sociais. Da contribuição de Gadotti podemos extrair que a educação, na condição de direito social à vida humana, não está subordinada à idade.

Assim, no que se refere à metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa, utiliza-se a pesquisa de abordagem qualitativa (TOZONI-REIS, 2009), do tipo pesquisa de campo (MARCONI; LAKATOS, 2003), apoiada em entrevistas (narrativa) semiestruturadas (TOZONI-REIS, 2009), para a produção dos dados, os quais foram analisados tomando como referência a Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977).

A relevância desta pesquisa destaca-se sob o ponto de vista pessoal, social e acadêmico. No âmbito pessoal, pelo fato de termos na família pessoas não alfabetizadas e com baixa escolaridade, a pesquisa contribuiu para contextualizar, dentro dos laços familiares e na comunidade, as consequências dos direitos negados e suas implicações na trajetória de vida desses sujeitos que, por falta de políticas públicas eficientes, não deram continuidade aos estudos.

No âmbito social, as discussões aqui apresentadas contribuem para a sociedade de forma geral, possibilitando reflexões e problematizações acerca da temática apresentada. Por fim, quanto a sua relevância acadêmica, a pesquisa contribui sob o ponto de vista da ampliação das referências relativas a investigações com recorte específico e sujeitos que são e foram invisibilizados historicamente.

Espera-se que as reflexões e apontamentos contidos neste artigo possam contribuir para ampliação do debate acerca da temática, dando maior visibilidade a vozes dos sujeitos que historicamente são e foram invisibilizados e que precisam estar no âmbito da academia.

Quem são os sujeitos que acessam a EJAI? Histórias assinaladas por precariedades e exclusões

É notório o público que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos contempla. No entanto, para tentarmos compreender quem são esses os sujeitos, é preciso caracterizá-los dentro dos diferentes contextos em que estes estão inseridos. Os sujeitos da EJAI são, sem sombras de dúvida, aqueles que tiveram o acesso à educação escolar negado, que por diferentes motivos tiveram que abandonar a escola ou sequer chegaram a frequentar uma. Mas quem são essas pessoas?

Ao analisar a história da educação no Brasil, fica evidente que, apesar dos avanços em relação aos direitos à educação, esta ainda corrobora para as diferenças sociais. No que tange à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, as dificuldades de acesso e permanência são ainda mais marcantes. Os sujeitos que acessam a EJAI são, na sua maioria, trabalhadores, pretos, pobres, jovens, adultos ou idosos que historicamente não tiveram a oportunidade de concluir o ensino na idade regular e que retornam à escola por diferentes motivos ou anseios. No Brasil, a questão do analfabetismo está relacionada com classe social, cor e região onde se vive; até pouco tempo, também com o sexo, visto que o índice de mulheres não alfabetizadas era predominante.

Na perspectiva de tentarmos situar os educandos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Miguel Arroyo (2007) conduz-nos a uma reflexão bastante pertinente sobre as especificidades desses sujeitos, delimita questões a serem problematizadas que nortearão o entendimento mais amplo sobre quem são esses sujeitos e destaca a necessidade de romper com estigmas a estes atribuídos e pensar na EJAI como uma concepção de educação em que:

A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura. Eu diria que os últimos anos foram tempos de deixar, ainda, mais recortadas essas configurações do que venha a ser jovem e adulto popular. (ARROYO, 2007, p. 7).

Arroyo nos intima a investigar, enquanto educadores, quem são esses sujeitos sociais e culturais que acessam a EJAI, a que camada social pertencem e como sobrevivem com as desigualdades sociais e à mercê de um sistema que os oprime.

Em relação ao mercado de trabalho, Arroyo (2007) descreve como os sujeitos da EJA estão ou são inseridos no mercado de trabalho informal e como estes, muitas vezes, têm o

sonho frustrado, visto que muitos retornam à escola porque acreditam que ao concluir os estudos, futuramente, conseguirão um trabalho que lhes dê segurança.

Ainda sobre os sujeitos que acessam a EJAI, Freire, no livro *Educação na Cidade*, também os caracteriza no âmbito do mercado de trabalho. Para Freire, “são pessoas que vivem de modo geral de subemprego ou que se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica” (2000, p. 76). Neste sentido, esses sujeitos se agarram às oportunidades que encontram, apesar das condições de precariedade, como baixa remuneração, pois a luta por sobrevivência não lhes dá o direito de escolha. Arroyo enfatiza que:

Nesse modelo de trabalho não formal, de trabalho informal, onde a maior parte dos jovens e adultos que estudam na EJA estão, essa esperança se perde. Não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente. O presente passa a ser mais importante do que o futuro (ARROYO, 2007, p. 4).

Nessa perspectiva, Arroyo aconselha-nos, ao trabalhar com os sujeitos da EJAI, a agir de maneira que os encorajemos a pensar no presente. “O presente passa a ser mais importante que o futuro” (ARROYO, 2017, p. 56). Aqui, muitas vezes, a esperança se perde, a incerteza de um futuro oportuno frustra o indivíduo. E como os currículos se configuram de modo que deem conta da relação educação e trabalho?

Os currículos escolares dão conta dessas questões que envolvem o trabalho não formal? Arroyo é bastante categórico ao afirmar que não, pois:

Esse trabalho informal precarizado, sem prazo, não aparece nos currículos como realidade e como forma de trabalho nem como horizonte. [...] Os jovens e adultos que chegam de trabalhos provisórios poderão sair da EJA sem conhecer de que trabalhos chegam nem por quais trabalhos lutam (ARROYO, 2017, p. 57).

As referências que os currículos mencionam estão centradas no modelo de trabalho que não é condizente com as condições de trabalho às quais os trabalhadores informais encontram-se submetidos. Fala-se tanto que o currículo escolar não é estático, logo deve-se reinventar e pensar “Ao menos os currículos que deem centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência” (ARROYO, 2017, p. 58).

Ainda nessa perspectiva das relações da precariedade do trabalho informal versus a estabilidade do trabalho formal, Arroyo propõe uma reflexão sobre o tempo de um

trabalhador nestas duas modalidades de trabalho, e como articular essa organização no contexto dos educandos da EJA.

O tempo de um trabalhador que tem horário fixo é o inverso do tempo de um trabalhador informal, que não tem trabalho nem horário fixo, não são donos do seu tempo, se reinventam dentro das circunstâncias que as condições do trabalho precarizado exigem. Em decorrência dessa disparidade entre o tempo e a condição do trabalho, muitos educandos da EJA acabam desistindo de frequentar a escola, a maneira como a escola é estruturada não inclui esses sujeitos que não são donos do seu tempo.

Perde-se de vista que os sujeitos da EJA “são obrigados a voltar à EJA porque desde a infância não se deram conta de articular trabalho, sobrevivência e rigidez dos tempos-séries escolares” (ARROYO, 2017, p. 63).

Outro ponto discutido por Arroyo trata-se de como os educandos da EJA são vistos em relação à violência, de como a EJA é vista dentro desse cenário e como a violência é tratada de acordo com as classes sociais que os sujeitos ocupam. Os educandos da EJA são vistos como violentos. “Antes as escolas mandavam para a EJA adolescentes com problemas de aprendizagem, agora mandam por problemas de indisciplina, de violência” (ARROYO, 2007, p. 11), e isso reforça que a escola ainda corrobora com imagem negativa de como esses jovens e adultos são vistos, assim como reafirma que “A escola sempre trabalhou com categorias, sempre separou” (ARROYO, 2007, p. 11).

Ainda nessa perspectiva de tentar categorizar os sujeitos educandos da EJA como violentos, Paulo Freire enfatiza: “Como poderiam os oprimidos dar início à violência se eles são o resultado de uma violência?” (FREIRE, 1981, p. 45). Esta jamais seria provocada pelos oprimidos. Contextualizando com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, como poderiam ser estes os propulsores da violência, se lutam dia a dia por um lugar na sociedade? São eles as vítimas de um sistema perverso que seleciona e estigmatiza, exclui no processo de inclusão fajuto, pois é mais fácil atribuir a estes a culpa do que tentar compreender a causa. Se considerarmos o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos e como a violência é posta dentro das turmas da EJA, nitidamente fica subentendido que a violência é diferente e tem classe social. As mídias fazem com que isso se propague e reflita de tal modo que não restem dúvidas de que, segundo Arroyo (2000), a EJA passa a ter outra visão. Sabe-se do quanto isso é perigoso numa sociedade que vive de aparências e que bandido tem cor, raça e classe social.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar o papel do educador que atua nessa modalidade de ensino e como este medeia o processo de construção de uma nova identidade

para esses sujeitos populares que historicamente foram e ainda são excluídos. Assim, a educação de Jovens, Adultos e Idosos deve ser pensada de maneira que atenda as demandas do público para a qual foi criada. Para que seja de fato efetivada, é preciso romper com a visão de uma educação “tapa buraco” e situá-la na concepção de Educação Libertadora (FREIRE, 2017), contrária à concepção de Educação Bancária defendida pela elite que privilegia apenas a classe dominante e o fortalecimento do Capitalismo, conforme anuncia Freire.

O antagonismo entre as duas concepções, uma a “bancária”, que serve a dominação; outra, a problematizadora, que serve a libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2017, p. 95).

Assim, diante do exposto até aqui, deve-se considerar os sujeitos que acessam a EJAI nas suas diferentes especificidades e faixas etárias. Sobre o acesso à educação, especialmente da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Gadotti (2009, p. 14) reafirma que “a educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada ‘idade própria’ e negar uma nova oportunidade a estes é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação”.

As altas taxas de analfabetismo no Brasil são o reflexo da insuficiência de políticas públicas educacionais que reconheçam “o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social [...]” (GADOTTI, 2009, p. 15). Dessa forma, o autor denuncia a problemática do analfabetismo como uma deformação social inadmissível, produzida historicamente pelas mais diversas desigualdades que se instalaram terrivelmente no país.

Refletindo sobre a questão do analfabetismo no Brasil e quem são os sujeitos não alfabetizados, pontua-se que a taxa de analfabetismo coincide com questões sociais como a pobreza. O índice de analfabetismo varia de acordo com região, idade, raça e classe social, visto que a região Nordeste, considerada uma das mais pobres do país, é onde se concentra o maior índice de pessoas não alfabetizadas no Brasil.

Como mencionado anteriormente, foram várias campanhas e programas que visavam à redução do analfabetismo, mas os dados revelam que os altos índices de pessoas não alfabetizadas ainda são frutos da ausência ou insuficiência das políticas públicas que não garantem a inserção e permanência na escola.

No Brasil, o analfabetismo é um problema histórico e social que precisa ser enfrentado, o qual, segundo Haddad e Siqueira (2015), precisa ser visto como uma ofensa ao direito humano à educação. O analfabetismo cumpre um papel social, coletivo. Pessoas lucram e tiram vantagem com isso, simplesmente porque:

[..] temos uma elite gananciosa, insensível, atrasada, “malvada”, como dizia Paulo Freire, querendo explorar ao máximo a força de trabalho”. É uma elite que não se importa com a rentabilidade, a qualidade e a produtividade. Só se importa com o lucro. (GADOTTI, 2009, p. 15).

Nesse sentido, ele está a favor de quem? É um problema para quem?

Sabendo que o analfabetismo cumpre um papel social, este se concebe e se caracteriza por várias dimensões. No âmbito educacional, compreende a “falta ou insuficiência de escolaridade” (GOMES, 1991, p. 46). No que concerne à pobreza, o analfabetismo encontra-se associado à remuneração (baixa) e qualificação por grau de escolaridade. As pessoas não alfabetizadas vivem do subemprego, reféns da vulnerabilidade social. No âmbito psicossocial, de acordo com Gomes (1991), o analfabetismo está vinculado à construção da identidade dos sujeitos e a sua inclusão na realidade concreta.

Do ponto de vista dessas três dimensões, e com base no que fora discutido até aqui, o analfabetismo é uma forma concreta e perversa de exclusão social das classes populares e negação dos direitos básicos, como o acesso à educação. É um problema que contribui para as desigualdades sociais, mas que está a favor das classes dominantes. A estas não é de bom grado que as camadas populares tenham “o acesso de todos ao saber hierarquizado dos conhecimentos e das ciências, posto que tal fato acarreta uma fragilidade do poder” (GOMES, 1991, p. 47).

Não interessa à elite formar sujeitos pensantes, a ignorância por falta de conhecimento é uma importante ferramenta para o poder de manipulação e domínio. “A questão é que pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 1981, p. 70). Com base nessa dialética, entre o analfabetismo, a relação de domínio e poder de uma classe em detrimento da outra, e da importância do legado de Freire no enfrentamento aos entraves das fragilidades do sistema educacional brasileiro e de políticas públicas qualificadas que deem conta de assegurar os direitos básicos essenciais como a educação, no país que preza pela continuidade das desigualdades sociais, perguntamo-nos: por que atualmente se questiona tanto o legado de Paulo Freire?

Ao defender a educação como um ato político, revolucionário e libertador pelo qual os sujeitos se conscientizam e lutam para se libertarem da condição de oprimido, o pensamento e as ideias Freirianas constituem uma afronta à classe dominante, opressora, que visa se perpetuar nessa condição. Assim, apagar Paulo Freire dos debates sobre a educação significa tentar inibir as pessoas não alfabetizadas no desenvolvimento da consciência quanto a sua condição de subjugado. Negar o problema do analfabetismo no Brasil é negar também as consequências deste, quando o acesso à educação é negado, o que acarreta a negação de outros direitos.

Destarte, cientes de que a educação é um direito humano, as políticas públicas educacionais devem ressaltar que os educandos da EJAI também são sujeitos de direito. A educação de Jovens, Adultos e Idosos, mesmo com todas as lutas e avanços, ainda precisa ser centrada e pensada para e com os sujeitos educandos das classes populares. Esse é o perfil dos estudantes da escola pública no Brasil, ela é composta por crianças, adolescentes, jovens e adultos das camadas sociais menos favorecidas. Consoante Esteban (2007), só é possível abordar o processo de educação das classes populares se nos submetermos a compreender o histórico de negação de acesso à escola como um espaço de desenvolvimento do conhecimento que não demonstra comprometimento com Educação Popular. Assim, torna-se evidente que inserir os sujeitos das classes populares na escola e promover uma educação para e com esses sujeitos ainda é um desafio a ser superado.

Nesse sentido, a EJAI configura-se como uma modalidade de ensino que tem como base a Educação Popular. Se a Educação Popular tem como proposta a educação voltada para as classes populares, por que esta não é pensada para e com esses sujeitos?

Se a Educação Popular tem como princípio a luta por emancipação e libertação dos oprimidos defendida por Freire, por que os currículos não partem desses sujeitos? Os currículos não têm o sujeito como centralidade, são pensados para e não com eles, não basta incluí-los nas políticas educacionais; é preciso assegurar a permanência desses sujeitos sociais, pois “Viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado” (ESTEBAN, 2007, p. 11).

A educação popular contrapõe-se à educação da elite, já que é concebida da massa para a massa (classe) e tem como premissa o método Paulo Freire de conscientização dos sujeitos. “Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras dos

humanos”. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2017, p. 29).

Freire é um propulsor da Educação Popular, ícone da Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, um dos pensadores mais lidos do mundo; entretanto, no Brasil o atual governo tenta apagar todo o seu legado, renegando sua contribuição para a educação do país. As políticas nacionais de alfabetização sofrem com o retrocesso provocado pelos devaneios do presidente e do seu bando quando tentam deslegitimar e extinguir o legado de Freire, atribuindo a ele a responsabilidade pelo fracasso nas escolas e a não erradicação do analfabetismo.

As políticas nacionais de alfabetização também retrocedem quando se defende o método fônico. O processo de alfabetização dos sujeitos não se limita ao simples fato de decifrar as palavras de forma aligeirada. Freire (2017) defende que “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra”, e que é por meio desta que o homem consegue compreender sua realidade e transformá-la.

Ademais, fragilizar as universidades públicas faz parte do projeto de mercantilização da educação do governo Bolsonaro. Ao se referir às universidades como um espaço para fazer balbúrdia, em 2019, Abraham Weintraub, ex-ministro da educação, a deslegitima enquanto um espaço de pensamento crítico. Corte nas verbas destinadas ao ensino superior e mais especificamente nas universidades que promovem a balbúrdia, como disse o ex-ministro, nada mais é que uma maneira velada de ameaça, na tentativa de privação e formação de sujeitos críticos, pensantes.

Parafraseando uma questão levantada por Haddad (2019), perguntamos: por que o Brasil de Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo? O legado de Freire se contrapõe ao sistema e as classes dominantes, visto que a proposta de educação conscientizadora defendida por Freire e pautada no diálogo é uma ameaça aos opressores e consegue tirar destes a capacidade de alienar cada vez mais os sujeitos, tornando-os passivos e de fácil manipulação, além de propagar mitos como “salvadores da pátria”, com a colaboração dos meios de comunicação, como observa-se ultimamente. Desse modo, o legado de Freire é uma intimidação à classe elitista representada pelos interesses do governo atual.

Depois de refletirmos sobre a problemática dos sujeitos da EJA, no tópico a seguir problematizaremos a permanência na EJA e os desafios enfrentados frente aos instrumentos legais que respaldam o direito à educação desses sujeitos.

Caminhos Metodológicos Trilhados

Diante da importância de delimitar os métodos utilizados neste estudo que corroboram com o objetivo elencado, a referida pesquisa se constitui como de caráter qualitativo, de campo, e apoiada em entrevista narrativa.

A pesquisa de natureza qualitativa “[...] é um processo que utiliza metodologia científica, por meio da qual se podem obter novos conhecimentos no campo da realidade social” (REIS, 2008, p. 16). Com base nessa concepção do método qualitativo, busca-senesta investigação, compreender a realidade dos sujeitos da pesquisa sem necessariamente atentarmos para o quantitativo destes. Assim, segundo Silveira e Gerhardt (2009), a pesquisa de cunho qualitativa importa-se com questões das vivências dos sujeitos que não são possíveis de serem calculados, pois busca entender e esclarecer como se dá o processo das relações sociais.

A pesquisa em questão também se caracteriza como uma pesquisa de campo. Esta, por sua vez, se configura pelas indagações direcionadas aos sujeitos da pesquisa, possibilita o envolvimento do pesquisador ao aproximá-lo do campo do seu objeto de estudo, visto que esta objetiva compreender os fatos que os cercam. Marconi e Lakatos (2003) definem pesquisa de campo como:

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 185).

Portanto, a pesquisa de campo corrobora para o referido trabalho a fim de contribuir para melhor refletir sobre as trajetórias de vida dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos da comunidade de Macuca, em São Miguel das Matas-BA; além disso, compreender os principais desafios enfrentados por estes estudantes para frequentarem a escola e compreender em que medida as trajetórias destes estudantes convergem com os caminhos trilhados pela pesquisadora em seu processo de escolarização até a inserção na Universidade.

Quanto às técnicas de produção de dados, esta se dá através de entrevista semiestruturada. Neste caso, de acordo com Reis (2011), as perguntas são apresentadas aos interlocutores da pesquisa de uma forma mais natural, sem necessariamente seguir à risca um roteiro de perguntas, mesmo que algumas questões sejam pré-definidas. Nesse sentido,

contextualizando-a com a pesquisa, esta é parte fundamental para a compreensão da questão problema, visto que se encontra em consonância com os objetivos que a técnica de produção de dados definida acima propõe.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi o pequeno povoado da Macuca, município de São Miguel das Matas-BA. Situada na zona rural, o pequeno povoado fica a 12 (doze) km da sede, possui aproximadamente 50 (cinquenta) habitantes. É visível o descaso por parte do poder público municipal, basta que observemos a precariedade no que diz respeito às estradas que dão acesso à comunidade, a falta de saneamento básico e de água encanada. O principal meio de produção é o agrícola, mas especificamente o cultivo do cacau e da mandioca. Assim sendo, a maioria dos habitantes do povoado da Macuca constitui-se de agricultores.

A escolha dos sujeitos atende os critérios estabelecidos pelas autoras da pesquisa; dois homens e duas mulheres com idade entre 30 e 40 anos, pais e mães de família moradora da zona rural, filhos de pessoas não alfabetizadas que também não frequentaram a escola. Um dos critérios para a escolha dos interlocutores da pesquisa tem por finalidade instigar a ponderação sobre como, apesar de morarem na mesma localidade, pertencerem à mesma classe econômica e partilharem de um mesmo sonho, alguns deles, mais uma vez, tiveram que abandonar a escola.

A partir do resultado da pesquisa foi possível notarmos como as questões de gênero se encontram atreladas a isso, e como ainda permeiam e se perpetuam na atualidade. Historicamente, as mulheres eram vistas e “educadas” apenas para serem boas donas de casa, boas mães e boas esposas. A educação escolar era destinada apenas aos homens. Atualmente, existem muitas mulheres que são boas em tudo isso, mas que não se acomodaram com essa condição de subalternidade que nos foi imposta. No sistema patriarcal, enraizado numa sociedade machista e conservadora, ainda existem espaços que nos colocam numa posição de inferioridade. Na política, por exemplo, a representatividade feminina é muito pequena, isso também é reflexo de um processo histórico da exclusão das mulheres em posições que foram pensadas apenas para os homens. Trazendo essa questão do gênero para o contexto da pesquisa, apesar de hoje nas turmas da EJAI as mulheres representarem uma parcela de ocupação superior à dos homens, sabe-se dos preconceitos e das dificuldades que estas enfrentam. Frases do tipo “mulher casada não estuda de noite”, “mulher minha não estuda de noite”, dentre outras, fazem parte do cotidiano das mulheres que acessam a EJAI, sobretudo no contexto pesquisado.

Todos os entrevistados são pessoas pertencentes à classe econômica baixa, mas que têm o suficiente para viverem, visto que não lhes falta o necessário para sua sobrevivência. Todos os sujeitos da pesquisa leem e escrevem razoavelmente, expressam-se muito bem verbalmente, como constatado durante a entrevista.

Os sujeitos da pesquisa serão assim apelidados: Lírio, Violeta, Cacto e Dália. Todos esses apelidos são nomes de flores que coincidem com as características de cada um dos entrevistados. Na Tabela 1, a seguir, encontra-se esboçada a caracterização dos sujeitos entrevistados que colaboraram na realização da pesquisa.

Tabela 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Identificação	Sexo	Idade	Profissão
Lírio	Masculino	30 anos	Pedreiro e lavrador
Violeta	Feminino	43 anos	Cozinheira e dona de casa
Cacto	Masculino	40 anos	Pedreiro e lavrador
Dália	Feminino	36 anos	Lavradora e dona de casa

Fonte: sistematizada pelas autoras por meio dos dados produzidos na entrevista.

Os dados inscritos na tabela referem-se à caracterização dos sujeitos da pesquisa. A identificação deu-se por ordem dos entrevistados. Optou-se, também, por escolher dois sujeitos de cada gênero com idades superiores a 30 anos. Apesar de não ser um dos critérios para a escolha dos sujeitos, os dados revelam que as funções exercidas por eles coincidem, visto que são estas as mais predominantes no município.

Analisando os dados: trajetórias dos estudantes da EJAI e suas marcas de luta e resistência

Inteirar-se da história da EJA no Brasil, bem como sobre quem são os sujeitos que a acessam, a partir das narrativas, permite conceber como as dificuldades de permanência na escola marcaram as trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados e de que maneira essas histórias se fundem umas às outras. São histórias de luta em busca de um direito negado historicamente e que ainda reverbera.

Nesse sentido, as histórias das trajetórias vivenciadas, os olhares penetrantes revelam o quanto essas marcas do passado refletem no presente. São também histórias que coadunam com a discussão de Arroyo (2007) a respeito de quem são os sujeitos da EJA e quais seus

itinerários de vida, dentre outros questionamentos. Assim, sobre sua trajetória, Lírio (2021) anuncia⁴:

Minha infância foi boa, brincava muito com meus primos e irmãos mais velhos. Naquele tempo as brincadeira era antiga, hoje as brincadeira é diferente, mas naquele tempo era bom demais. A gente brincava de carrinho de lata, de jogar bola [...].

No trecho da entrevista acima, observa-se que o entrevistado consegue distinguir como, ao longo dos anos, as brincadeiras mudaram, como a chegada de brinquedos mais sofisticados e o avanço das tecnologias substituíram as brincadeiras antigas. Quando perguntado sobre seu processo de escolarização desde a infância até a EJAI, Lírio (2021) relata a dificuldade de deslocar-se de casa até a escola.

Gostava de ir pra escola, só não era muito bom porque tinha que pegar transporte e o transporte ficava um pouco longe de onde a gente transitava pro ponto. A escola ficava longe de casa, não tinha escola perto, quando chovia era pior ainda, às vezes tinha que faltar aula. [...] E quando fui pra EJA, foi ainda pior. A escola ficava na cidade, estudar a noite pra quem mora na roça é difícil. Eu fui pra EJA porque precisava trabalhar. Trabalhava durante o dia e aí tive que estudar a noite, já ia pra escola com o cansaço do corpo. Mais sou persistente, por isso não desistir. A EJA foi muito importante na minha vida, no tempo eu trabalhava durante o dia e com a EJA eu consegui estudar e trabalhar, pois se não tivesse a EJA eu teria que escolher ou um ou outro. A EJA me ajudou muito no que trabalho hoje, aprendi a fazer conta, o trabalho que faço hoje exige saber muito sobre números. Apesar de ter dado uma parada, pretendo sim fazer uma faculdade (LÍRIO 2021).

15

A partir da narrativa do entrevistado Lírio (2021), percebe-se que todo o seu processo de escolarização foi marcado pela dificuldade de locomoção. Apesar das dificuldades relatadas, o entrevistado deixou claro que nunca precisou abandonar a escola, portanto não precisou interromper os estudos.

A narrativa anterior é um exemplo da importância da Educação de Jovens e Adultos na vida daqueles que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Lírio é categórico ao afirmar que se não fosse a EJAI não teria como conciliar trabalho e estudo. Nesse sentido, ao pensarmos sobre a pluralidade dos sujeitos que acessam a EJA, Arroyo (2017) leva-nos a indagar quem são “os passageiros do trabalho para EJA”. São passageiros que, assim como

⁴ Nas transcrições das narrativas foram consideradas as falas dos sujeitos tais como expressas por eles. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 3, n. 10, p. 1-22, out./dez. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>
ISSN: 2675-6889

Lírio, saem do trabalho para a escola. Então, “por que tanta dificuldade de ver os educandos como trabalhadores?” (ARROYO, 2017, p. 44).

A trajetória de Lírio é similar à de Violeta. Assim como Lírio, Violeta também tem boas recordações da infância: “minha infância e minha juventude foi ótima, naquele tempo tudo era mais tranquilo, as brincadeiras daquele tempo, [...] as crianças hoje não brinca mais” (VIOLETA, 2021). Quanto aos percursos de escolarização trilhados na infância, Violeta (2021) relata que:

Gostava muito de estudar, adorava ir pra escola naquele tempo, A escola ficava longe de casa, mesmo assim eu gostava muito, mesmo com a caminhada que eu dava, pois ia pra escola a pé, enfrentava chuva e sol eu achava o máximo.

As duas narrativas convergem entre si quando ambos os entrevistados discorrem sobre as distâncias entre suas residências e a escola. A falta de apoio do poder público municipal é evidenciada nas falas desses sujeitos que, por falta de transporte, andavam dois km até a escola ou a um ponto mais próximo onde o transporte passava. No entanto, a trajetória escolar de Violeta (2021) é interrompida logo ao concluir a 4ª série⁵, como ela mesmo revela:

Não foi uma escolha minha parar de estudar, mas sim as dificuldades que meus pais tinha, porque tinha muitos filhos, e aí quando chegava a quarta série eles paravam os mais velhos pra botar os mais novos pra estudar. Mas o meu sonho era continuar, eu acho que se não tivesse parado eu teria tido uma outra oportunidade, não teria ido trabalhar na casa dos outros tão nova, mais... (suspirou) (VIOLETA, 2021).

No trecho da narrativa acima, observa-se como a entrevistada Violeta (2021) teve seu processo de escolarização interrompido devido às condições financeiras dos pais, que não tinham como arcar com as despesas escolares de todos os filhos ao mesmo tempo; por isso, ao completar a quarta série do Ensino Fundamental, Violeta (2021) foi obrigada a abandonar a escola e trabalhar para ajudar nas despesas da casa. A história de Violeta (2021) funde-se com muitas outras que ainda hoje recrudescem na sociedade. O perfil dos jovens que estão fora da escola não é diferente da realidade vivida por Violeta (2021), são jovens da classe trabalhadora, que também vivem de trabalhos precários.

⁵ Corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esta alteração decorre da **Lei** nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o **Ensino Fundamental** para **nove anos** de duração.

Violeta (2021) voltou a frequentar a escola após dez anos sem estudar, e relata os desafios enfrentados para permanecer na escola:

Foi uma experiência nova e difícil, mais também né depois de tanto tempo, mais eu também gostava. As dificuldades foram muitas, né? Trabalho, depois de um dia de trabalho, muito cansaço, filha pequena na época. Meu marido não queria que eu estudasse, dizia que pra que eu queria mais estudar. Mais eu sempre tive vontade de terminar o Ensino Médio, por isso superei as dificuldades com força de coragem e vontade sempre de continuar, não desistir. Trabalhava o dia todo e de noite ia pra escola, mas com a EJA eu tive a oportunidade de estudar que não tive antes. Tive uma experiência muito boa e acredito que se não tivesse terminado o Ensino Médio eu não teria o trabalho que tenho hoje, se não fosse a EJA eu não teria terminado porque eu preciso trabalhar mais pra falar a verdade não pretendo mais fazer uma faculdade, mais incentivo a minha filha a fazer (VIOLETA, 2021).

A narrativa de Violeta (2021) revela, além da persistência e do anseio por concluir os estudos, as dificuldades enfrentadas para frequentar a escola à noite. Tempo é algo muito distante da realidade de Violeta (2021), que se divide entre trabalhar o dia todo (cozinheira), cuidar da filha, das tarefas domésticas e estudar. Nessa perspectiva, Arroyo (2007) sinaliza que os sujeitos educandos da EJA, nos seus itinerários, não são donos do seu tempo. A história de Violeta (2009) é um exemplo disso.

No entanto, apesar dos obstáculos narrados por Violeta (2021), observa-se durante a narrativa o quanto a EJA contribui no seu processo de escolarização. A entrevistada, assim como Lírio (2021), ressalta a importância da EJA no que concerne à possibilidade de conciliar trabalho e estudo, bem como sua contribuição na atual função que exerce. Violeta (2021) afirma que não pensa mais em prosseguir com os estudos, mas reconhece sua importância, por isso incentiva a filha a ingressar no Ensino Superior.

A trajetória do entrevistado Cacto (2021) funde-se com as narrativas anteriores. Assim como os outros, também tem sua trajetória de vida marcada por inúmeras dificuldades, conforme expressa na entrevista:

Desde pequeno que já trabalhava. Tive um pouco de dificuldade assim... por meu pai e minha mãe não ter aquela situação financeira, entendeu? Mais eu estudava, a escola era longe, sinceramente não existia escola perto da minha casa, eu me deslocava mais de três quilômetros a pé, entendeu? Não sei se seria isso que me desanimou, mais eu também tive que desistir de estudar pra mim ajudar meus pais também. Eu só parei pra pensar a falta que os estudos me fez quando um dia não consegui um trabalho melhor que trabalhar de enxada porque não tinha terminado nem o primeiro grau, eu

nem sabia falar as palavras direito, ainda não falo tudo certinho, né, mais era pior.

O trecho da narrativa acima retrata a realidade de muitos outros sujeitos que também tiveram que abandonar a escola. A trajetória de vida de Cacto (2021) revela a pobreza também como um precedente para o trabalho infantil e como este acaba infringindo o direito da criança de permanecer na escola. Cacto (2021), apesar das dificuldades, orgulha-se muito da pessoa que é hoje, reconhece a importância de estudar. Sobre sua trajetória na EJA, relata o seguinte:

Olha, eu estudei a noite, era muito longe de casa pro ponto de ônibus, tinha que passar por uma estrada cercada de mata dos dois lados. E a volta e que era pior porque o ônibus voltava tarde e eu tinha que ir pra casa a pé e sozinho. Eu vi e ouvi alguns animais fazendo algum ruído, mais não me incovardei. Pedi força a Deus, e dizia eu quero concluir. Olha, são a minha vontade e além de tudo vencer não me deixaram desistir. Hoje eu sei que se eu tivesse estudado quando era mais novo não teria passado por isso, é, mais eu não pude. Só que se eu também ficasse pensado nisso eu ia tá com a mesma idade que tenho hoje e sem ter estudado. E eu só tive a oportunidade de estudar novamente graças a EJA, hoje sou mais educado, sei me comunicar com as pessoas.

A narrativa de Cacto (2021) é um exemplo do quanto a Educação de Jovens e Adultos possibilita o acesso à educação escolar para aqueles que tiveram esse acesso negado, além disso demonstra que a EJA também é um símbolo de resistência para aqueles que pretendem continuar estudando, como é o caso de Cacto (2021): “a EJA contribuiu muito no meu trabalho, é importante entender de cálculo, saber me comunicar, saber português também. Ainda penso em fazer uma faculdade de engenharia um dia”.

A narrativa acima, semelhante às demais que a antecederam, reafirma como o processo de escolarização dos sujeitos entrevistados aparece interligado à pobreza e como esta deixou marcas nas vidas desses sujeitos. Nesse sentido, cabe salientar que as questões sociais ultrapassam os muros da escola.

Ainda sobre essa perspectiva, a narrativa de Dália (2021), sem dúvidas, é uma das mais comoventes. Apesar de ter interrompido os estudos já na juventude, não se conteve ao falar do desejo de concluir os estudos. Também teve uma infância difícil no que se refere às condições financeiras dos pais.

Éramos quatorze irmãos de uma família humilde, pais lavradores que batalhavam para conseguir somente o alimento. Pra estudar era muito difícil,

mas ainda assim minha mãe fazia o que podia para que nós pudéssemos estudar pelo menos até a quarta série, os mais velhos ao chegarem à quinta série tinha que parar de estudar para que os menores também pudessem ir até a quinta série. Alguns choravam porque queriam continuar estudando, mas naquela época era muito difícil, os livros tinham que ser comprados e meus pais não tinham condições.

Quanto a seu percurso escolar, tanto na infância quanto na adolescência, as narrativas convergem entre si, visto que, por ser a única escola que existia na época, os sujeitos da pesquisa estudaram todos na mesma escola, mas em tempos diferentes. Desse modo, como já descrito anteriormente, Dália (2021) também menciona a dificuldade de acesso à escola em decorrência da distância:

Nossa, pra chegar até a escola era muito puxado, não tinha transporte a gente andava mais de uma hora a pé pra até chegar lá, e no inverno então, aí que era difícil, às vezes chegava todo molhado. Mesmo assim eu gostava muito de estudar naquela época apesar da escola ficar distante de casa era divertido ir com os colegas rindo pelo caminho e às vezes fazendo travessuras (risos). Era uma escola com apenas duas salas, cada sala ensinava duas séries juntas. Ainda me lembro o nome da minha professora. Adenildes o nome dela.

A narrativa de Dália (2021) é o reflexo da história de muitas outras mulheres que, assim como ela, tiveram que optar entre casamento ou escola, como se uma coisa anulasse a outra. Mas, no caso de Dália (2021), a história se repetiu por duas vezes, segundo ela mesma destacou:

Até que conseguir ir pro ensino médio e quando estava no primeiro ano parei os estudos pra casar. Tá aí uma coisa que fiz e que vou me arrepender pelo resto da minha vida. Tive filhos, e depois de alguns anos tentei voltar pra escola. Estudava a noite na EJA, mas sempre tem aquelas pessoas que palpitam na vida dos outros, né? E aqui mulher casada não precisa mais estudar, principalmente à noite. Foi tanta conversa que parei novamente, infelizmente.

Quantas oportunidades perdidas eu já tive por não ter estudar, nossa, às vezes até choro. Poderia hoje ter feito ou tá fazendo uma faculdade. Meu sonho é dar continuidade aos meus estudos em nome de Jesus. E tenho esse desejo, sabe? Desejo que vem da alma e não importa a idade que eu estiver 50, 60,70 ou 80 anos, um dia eu volto pra escola sim e vou fazer uma faculdade porque eu jurei pra mim mesma que vou conseguir.

De acordo com o trecho do depoimento acima, Dália (2021) deixa explícito que abriu mão dos estudos por ser uma mulher casada. De modo geral, as narrativas dissertam para além da negação do direito de estudar, expressam a vida difícil das famílias que vivem na pobreza, a distância de casa até a escola, assim como a insuficiência destas na zona rural, a obrigação

de trabalhar desde cedo para ajudar a família. Também reitera que essas e outras situações cotidianas fora do espaço escolar são propensas aos desafios enfrentados para permanência na escola, e como as trajetórias de vida desses atuam sobre suas trajetórias escolares.

Considerações Finais

Para finalizar, apresentam-se as considerações da pesquisa intitulada “Trajetórias de estudantes da EJAI: narrativas de lutas e resistências”, cientes de que a discussão sobre a temática não se encerra por aqui. Assim, o estudo abre novas possibilidades de investigações que este não conseguiu contemplar, dada a abrangência da temática.

As bases teóricas que fundamentam a referida pesquisa, assim como as narrativas dos sujeitos forneceram subsídios para que o objetivo proposto fosse alcançado, de modo que as discussões acerca da temática possibilitem aos futuros leitores ampliar seus conhecimentos acerca da mesma.

As narrativas dos colaboradores da pesquisa expressam as suas trajetórias de vida e as dificuldades enfrentadas para frequentarem a escola noturna. Estas articuladas com as teorias priorizadas nesta pesquisa também contemplam o objetivo, suscitando a relevância da continuidade das investigações, dando destaque às vozes dos sujeitos que historicamente foram silenciadas.

As trajetórias narradas pelos sujeitos refletem a falta de escolas no campo Povoado da Macuca, a inserção precocemente no âmbito do trabalho, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo depois de uma longa jornada de horas de trabalho. A partir das narrativas também é possível notar as razões que os levaram a frequentar a EJA.

Portanto, diante do apresentado e discutido, a referida pesquisa reafirma a importância da Educação de Jovens e Adultos na vida dos sujeitos da pesquisa. Os resultados obtidos contribuíram para pensarmos sobre as trajetórias de estudantes da EJAI, suas lutas e resistências frente aos desafios que enfrentam cotidianamente, sobretudo para garantirem o direito constitucional de estudar.

Os desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa revelam que, apesar das fragilidades nas políticas públicas educacionais, a Educação de Jovens e Adultos não é uma mera utopia, é um projeto de vida, a esperança que não se perdeu de transformar suas vidas por meio da educação.

Referências

- ARROYO, Miguel; et al. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização**, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.
- GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, UFRG, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GOMES, Gerusa de Mendonça. Do analfabetismo e da alfabetização. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 7, n. 1, p.37-60, jan./jun, 1991. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1092/812>. Acesso em 12 jan. 2020.
- HADDAD, Sérgio. Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo. **Jornal Folha de São Paulo**, 2019.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, 2015.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RABELO, Danilo; SILVA, Simone C. Rodrigues da. A terceira idade no contexto das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (1988-2011). **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 2, 2011.

REIS, Jose Antonio Padilha dos. **As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da educação de jovens e adultos:** os significados da Educação Física um estudo em uma escola da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

Recebido em: 02 de novembro de 2022.

Aceito em: 17 de dezembro de 2022.