

A INVASÃO CULTURAL E A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS

Sara Cristina Maurício Paulino¹
Regina Alves Costa Fernandes²

RESUMO

A temática deste artigo é sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), problema da realidade educacional brasileira que podem desencadear situações de exclusão social. A questão problematizadora desta pesquisa é: qual a inter-relação entre o conceito de invasão cultural de Paulo Freire (1987) e o conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu (2003) quando se refere a educação específica de pessoas adultas? O objetivo geral é compreender a relação entre os conceitos de invasão cultural de Paulo Freire (1987) e violência simbólica de Pierre Bourdieu (2003) quando se refere a educação de pessoas adultas. Dispomos a fazer o recorte dos contextos escolares da EJA, dos processos de ensino-aprendizagem para este alunado e as situações de sucateamento escolar, considerando o referencial teórico que pautou-se no conceito de invasão cultural de Freire (1987) e na intertextualidade do conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu (2003; 2008). A abordagem é documental qualitativa sobre a realidade apresentada considerando a necessidade de substituir informações estatísticas por dados qualitativos, uma vez que essa análise pode configurar um diagnóstico crítico sobre o recorte de realidade que se pretende estudar conforme Lüdke; André (1986) e Deslauriers (2004). Como resultados observamos que os processos de invasão cultural (Freire, 1987) os quais não consideram a multiculturalidade, a diversidade e os conhecimentos prévios dos alunos de EJA, reforçam práticas de violência simbólica (Bourdieu, 2003), estabelecendo a cultura dominante como superior as culturas populares. A evasão escolar se torna uma consequência quase que inevitável de um lugar de desconhecimento e não pertencimento dos sujeitos dentro de práticas educativas não agregadoras, mas exclusivas. A EJA que defendemos considera uma Educação democrática, política, atuante e atenta as necessidades do seu alunado, ou seja, que traga simbolismo, significado, emancipação, liberdade e formas críticas de se pensar a sociedade que se vive.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; EJA; processos de invasão cultural; violência simbólica; Educação democrática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz a discussão sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que se faz necessário compreender o processo de exclusão instaurado nesta modalidade de ensino. A sua exposição se refere a um problema que surge a partir da própria realidade educacional brasileira. Quando trazemos à tona o debate sobre a situação de evasão escolar na EJA pretendemos dar visibilidade para um problema

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFASAM – GO, saracristinamp@hotmail.com

² Doutora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFASAM - GO, regina_cfernandes@hotmail.com

concreto da educação e que deve ser repensando a partir do momento que se compreende as raízes que originam as situações de exclusão social.

Desse problema surge então a questão principal deste trabalho: qual a inter-relação entre o conceito de invasão cultural presente em Paulo Freire (1987) e o conceito de violência simbólica na obra de Pierre Bourdieu (2003)?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender sobre uma possível relação intrínseca entre os conceitos de invasão cultural presente em Paulo Freire (1987) e o conceito de violência simbólica na obra de Pierre Bourdieu (2003) quando se refere a esse tipo de educação específica de pessoas adultas.

O que se pretende compreender nesse trabalho é que não se trata de qualquer jovem ou adulto, mas de um sujeito de trajetória marcada pelas dificuldades da vida e que começa ou recomeça em idade adulta a vida escolar. Segundo Fonseca (2005, p. 14): “Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que recorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude”. Ainda segundo este autor “A interrupção ou impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não-acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural”.

E com vistas a contribuir para as reflexões dessa problemática sobre conexões entre os conceitos de invasão cultural e violência simbólica, nos remetemos novamente a Freire (1987) e a Bourdieu (2003) nas considerações finais desta exposição, concluindo que os conceitos presentes nestes autores, através de uma práxis efetiva, desvelam qual contexto o discente está inserido bem como promove o reconhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem como sujeito ativo e capaz de aprender.

METODOLOGIA

A pesquisa que pretendemos realizar se fundamentará em uma abordagem documental qualitativa sobre a realidade da EJA buscando fundamentação teórica nos autores que encontramos os conceitos chaves para a nossa discussão, invasão cultural em Freire (1987) e violência simbólica de Bourdieu (2003). Para isso recorreremos à Richardson (1985) que destaca a necessidade cada vez maior de substituir informações estatísticas por dados qualitativos, uma vez que é justamente essa análise qualitativa um diagnóstico crítico sobre o recorte de realidade que se pretende estudar.

A proposta desta pesquisa compreende uma reflexão crítica para fundamentar essa análise, ou seja, a partir deste material de estudo pretendemos nos posicionar de forma crítica e política sobre esse cenário, pois entendemos que ao profissional de pedagogia que exercerá seu ofício neste campo de conhecimento é preciso uma atuação que desvele minuciosamente esse ambiente da educação para entender que público é esse e quais são as causas dessa problemática de evasão.

Pretendemos demonstrar esse processo de estranhamento pelo qual passam estes alunos diante da estrutura do sistema educativo como possível promotor de um não-reconhecimento dos sujeitos diante do ensino. Deslauriers (2004, p. 58) ressalta que “objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”.

A fim de se desvelar essa realidade presente na EJA do nosso país, esboçaremos alguns aspectos que contribuem para pensarmos a invasão cultural e a violência simbólica como processos exclusivos que ocorrem no ambiente escolar e assim estabelecer estes conceitos como forma de explicação da evasão escolar.

A CULTURA INVADIDA X A EVASÃO ESCOLAR

A proposta de Educação Popular desenvolvida pelo educador Paulo Freire (1987) foi um marco na história da Educação Brasileira, pois nos convida a repensar a educação fora da idade regular de uma maneira significativa para quem a busca. Se o aluno da EJA não se percebe como sujeito da construção do seu conhecimento em vão será a tarefa de educar.

Nesse sentido estamos falando da cultura, desse patrimônio social e histórico que marca profundamente a vida dos sujeitos. A partir da cultura podemos entender o lugar passado, repensar o lugar presente e ampliar possibilidades de um lugar futuro. A cultura é justamente esse arcabouço de experiências que compõem a formação humana e que torna os sujeitos um ser complexo e de múltiplas interações. Campomori (2008, p. 78-79) ressalta que “A cultura é a própria identidade nascida na história, que ao mesmo tempo nos singulariza e nos torna eternos. É índice e reconhecimento da diversidade. É o terreno privilegiado da criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito, da diferença e do entendimento”.

A partir desse entendimento de cultura buscamos em Paulo Freire (1987), o conceito de invasão cultural como elemento norteador para compreendermos os processos de evasão escolar.

A preponderância de uma cultura que subjuga as particularidades e elementos intrínsecos dos sujeitos pode ser verificada não somente em grandes momentos históricos de que se tem conhecimento, como por exemplo, a europeização que ocorreu quando da invasão portuguesa em terras tupiniquins, mas também nas práticas educacionais cotidianas em que a visão de educação é pautada no conhecimento formal, escolar e científico em detrimento do conhecimento informal, coloquial e cultural.

Essa visão opressora condiciona a EJA a um modelo de aprendizagem que não lhes oferece pertencimento e nem lugar de significação para a construção de seu conhecimento. Os alunos de idade regular não são tabulas rasas nem folhas em branco para serem amoldados pela escola que dirá um alunado adulto que já percorreu tantos caminhos na vida e através dela desenvolveram habilidades próprias para **viver e sobreviver**.

Esses sujeitos da aprendizagem que regressam ou iniciam na vida adulta a sua jornada estudantil, estão em busca justamente daquilo que somente o conhecimento científico pode proporcionar: a possibilidade de se tornarem sujeitos críticos através do domínio de um saber que é formal.

Logo, não se trata de uma missão salvadora da escola, e quando dizemos escola, falamos de forma genérica de todos os espaços escolares e não escolares, com ou sem estrutura, que apresentam o ensino científico formal, objetivo e intencional. Não se trata de uma vocação do docente, nem de um espaço privilegiado a ser alcançado somente pelos mais intelectuais e capacitados, trata-se de um direito de todo cidadão e de um dever do estado assegurar o acesso, a manutenção, a permanência, a continuidade e a formação dos indivíduos na educação básica.

Sendo assim partimos para a análise do termo invasão cultural presente em Paulo Freire (1987, p. 86), e que coaduna com os elementos já apresentados neste trabalho. “Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. Assim, “a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la”.

A invasão cultural, portanto, é essa capacidade do invasor de transgredir, desconsiderar, rejeitar, diminuir a cultura do ser invadido e, sobretudo impor, manipular e estabelecer uma cultura “superior” a ser assimilada.

Não se trata apenas de ignorar a cultura do ser invadido, mas de violentá-lo, pois trata-se exatamente de um processo de violência e aqui é preciso considerar o que mais a frente abordaremos em Pierre Bourdieu (2003) como violência simbólica, ou seja, essa invasão pode se apresentar como uma violência disfarçada, na qual a manipulação e o engessamento são sutis e a autenticidade de ser invadido, aos poucos se transforma em perda da sua própria identidade.

Essas ações que promovem a inautenticidade do ser invadido se apoiam em práticas que são antidialógicas, (Freire, 1999), uma vez que não se pretende amplificar a voz dos oprimidos e as múltiplas formas culturais, mas apenas sobrepor à cultura dominante sobre as culturas dominadas.

A EJA deve cuidar para não ser o lugar propício de perpetuação do antidiálogo, do engessamento das culturas oprimidas e da invasão cultural. Aquele que busca a aprendizagem formal na vida adulta não deve ser cerceado do direito de construir um conhecimento que seja crítico e emancipador, todavia é a partir da cultura e sem menosprezá-la que se é possível construir uma jornada rumo à emancipação. Freire (1997, p. 88) salienta que “[...] a incultura do povo é tal ‘que lhes’ parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a “visão do mundo” que ele esteja tendo. Visão do mundo tem apenas os profissionais”. Da mesma forma que “[...] absurda lhes parece a afirmação de que é indispensável ouvir o povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa. É que, para eles, ‘a ignorância absoluta’ do povo não lhe permite outra coisa senão receber os seus ensinamentos”.

Os conteúdos programáticos não podem formar um compilado de ações educativas desconexas e sem qualquer significado para quem dela é o sujeito da aprendizagem. É preciso um envolvimento e uma interação com o conhecimento de modo que faça sentido para a construção do saber, sendo fundamental ter como ponto de partida os saberes que já foram construídos por este aluno anteriormente, seja em outras experiências formais de educação ou através de conhecimentos empíricos, informais e incontáveis vivências.

Logo, é preciso estar atento se há um estranhamento do sujeito da EJA quanto às práticas educativas adotadas. Cabe apurar com bastante zelo as condutas ainda que

imperceptíveis de invasão cultural, pois é exatamente nesta linha tênue que a evasão escolar passa a ser uma opção confortável diante da inadequação do indivíduo.

O estudante da EJA tende a carregar consigo as marcas das dificuldades econômicas, sociais, culturais que o impossibilitaram de cursar a Educação Básica em idade regular. Agora na fase adulta esse sujeito que procura os espaços formativos para o resgate desse direito, se culpabiliza ao se deparar com números, palavras, símbolos, códigos completamente estranhos e sem sentido. A vítima de um sistema educacional e social que excluiu na verdade pode se sentir culpado por não aprender.

Além disso, existem os preconceitos que estes alunos precisam romper para regressar à escola na vida adulta. **As palavras negativas são flechas violentas lançadas sobre essas pessoas e afetam a autoestima do sujeito o desestimulando a continuar a jornada acadêmica, e promovendo uma desconfiança de suas próprias capacidades cognitivas.** De fato, em um ambiente de estranhamento, de não pertencimento e de invasão cultural, torna-se muito mais propício construir a falsa impressão de que o ser oprimido é incapaz de um projeto de construção de conhecimento que o emancipará.

Na fase adulta além desse não pertencimento, é preciso considerar que muitos desses alunos já estão no mercado de trabalho. No período diurno exercem suas atividades profissionais e no período noturno são alunos da EJA. O engessamento das práticas educativas que não dialogam com o sujeito do conhecimento pode ser o mote para pensarmos a evasão escolar na EJA. A evasão escolar é uma realidade presente nos contextos de EJA. É preciso entender que o **processo de desistência dos alunos culmina na evasão**, porém ele se inicia no não pertencimento dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Existe um distanciamento entre aquilo que o sujeito já viveu e a formalidade do ambiente escolar. Ao longo da vida, tais sujeitos usaram estratégias construídas informalmente, se apoiaram nelas para lidar com as questões essenciais da vida e criaram um repertório individual que é produto de suas relações informais. Mas agora na fase adulta, eles procuram ambientes formais de escolarização e a estranheza toma contornos ainda maiores.

A evasão escolar na EJA deve ganhar um olhar ainda mais apurado, pois trata-se da repetição de uma exclusão que já aconteceu em idade regular. Por esse motivo é importante falarmos sobre o conceito de violência simbólica presente em Pierre Bourdieu (2003).

Para entendermos o processo de evasão escolar como violência simbólica é preciso que antes conheçamos a concepção de educação em Pierre Bourdieu (2003) que se preocupou com o dilema clássico, que se define pela oposição entre subjetivismo e objetivismo. Bourdieu (2003) aponta as insuficiências das abordagens subjetivistas, uma vez que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia. E também critica igualmente as abordagens objetivas, pois estas consideram que as experiências subjetivas estariam socialmente condicionadas, ou seja, subordinadas às relações objetivas. Para Bourdieu (2003), faltaria uma abordagem que explicasse os processos de mediação envolvidos entre estrutura social e ação individual.

Bourdieu (2003) nos apresenta o conceito de *habitus*, segundo o qual possibilita a mediação necessária entre sujeito e estrutura. *Habitus* para Bourdieu (2003) é o modo de operar que estabelece a relação entre a internalização da exterioridade, ou seja, as regras e normas constituídas socialmente são internalizadas pelo agente social num determinado campo.

É no campo social que se travam relações concorrenciais e de poder entre os agentes sociais, porém o que irá definir as posições dos agentes sociais será o capital social que é o *quantum* social que define as posições dos sujeitos no campo social.

Bourdieu (1998, p. 25) nos apresenta também o conceito de violência simbólica que corresponde “[...] um tipo de dominação suave (violência simbólica), onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global”.

A violência simbólica é um tipo disfarçado, escamoteada e sutil que ocorre no nível cultural. Assim, é esse mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou ideias sociais dominantes. Os sujeitos não se percebem como vítimas dos mecanismos ideológicos e internalizam as concepções dominantes.

Para Bourdieu (2003), o desempenho escolar está diretamente relacionado a origem social do indivíduo. Assim, indivíduos oriundos de classes menos favorecidas têm menos chance de chegar à universidade. “É preciso levar em conta o conjunto das características sociais que definem a situação de distribuição dos originários das diferentes classes para compreender as probabilidades diferentes que têm para elas os diferentes destinos escolares”. Neste sentido, “[...] os indivíduos de uma categoria dada, o fato de encontrar-se numa situação mais ou menos provável para sua categoria”. (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 99-100)

A imobilidade social que reafirma a classe dominante como privilegiada condiciona os destinos escolares de acordo com a classe social que o sujeito está inserido. As condições de vida, o ambiente inserido e as relações de poder redirecionam os indivíduos a tratamentos desiguais, conduzindo a jornadas escolares que os oportunizam ou marginalizam o seu processo de aprendizagem.

Bourdieu (2003) considera que a transmissão pela escola da cultura escolar, conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas, própria da classe dominante, é uma violência simbólica exercida sobre os alunos das classes populares.

O poder simbólico, imperceptível e invisível, é uma forma transfigurada e legitimada das outras formas de poder. Segundo Bourdieu (2003), ele surge com todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas. “Os símbolos afirmam-se, assim, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida.” (Bourdieu, 2003, p. 10).

E é neste contexto sociocultural de dominação simbólica, marcado pela opressão, que se encontram os jovens e adultos que constituem a EJA. Entretanto, antes de analisar o processo de evasão escolar como violência simbólica **é preciso conceituar** quem são estes agentes. “Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. (...) O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos” (Arroyo, 2006, p.22).

Quando falamos em EJA não estamos nos referindo a qualquer jovem ou adulto, mas a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada, de um meio social desfavorecido que teve seu direito de estudar negado por diversas razões, entre elas as mais comuns são: o trabalho na infância para o sustento de uma família de origem pobre, o machismo que impedia as mulheres de se escolarizarem, pois deveriam ser donas de casa, entre outros.

A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não-acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que em grande medida condicionará também as suas possibilidades de inclusão que se forjarão nessa nova escolarização.

Os alunos da EJA que abandonaram a escola às vezes assumem que não permaneceram na escola devido a sua própria incapacidade cognitiva ou devido a sua

idade avançada. Paulo Freire (1997) em seu trabalho na área da educação popular, afirma que “É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação” (Freire, 1997, p. 84-85)

Nesse sentido o trabalho docente pode ser crucial enquanto sujeito-mediador da construção do conhecimento por sujeitos da aprendizagem que são ativos no processo educativo. A maturidade da vida adulta presente nesse alunado nos leva a refletir que práticas tradicionais nas quais o professor é uma autoridade inquestionável e verticalizada não contribuem para um elemento fundamental na EJA: uma relação de comunicação entre professor-aluno. Por isso a importância do planejamento pedagógico ser voltado para o público adulto. É incabível “aproveitar” atividades voltadas para crianças em turmas de EJA. Essa também é uma forma de violência simbólica, que nega a faixa etária e os aspectos culturais próprios da vida adulta.

Podemos refletir que em espaços formativos podemos encontrar uma violência que é sutil, quase imperceptível e que pode reafirmar os interesses das classes e cultura dominantes. “Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica [...]”. (Bourdieu, 1998, p. 25)

Essa violência sutil está nas entranhas da nossa sociedade e delimita a exata posição dos sujeitos na luta de classes, bem como a impossibilidade de mobilidade social entre classes fortalecendo a manutenção do status quo. O poder, enquanto fator preponderante redireciona as pessoas ao seu devido lugar, inculcando nas mentes que aquilo que está posto, ou melhor, aquilo que está imposto é o melhor para todos a fim de resguardar a ordem social.

Bourdieu (2003), apresenta o conceito de violência simbólica como o tipo de violência que legitima o poder da classe dominante sobre a classe dominada. Para visualizá-la basta olhar para as situações cotidianas através das quais as relações de poder travam conflitos de interesses ainda que não se apresentem de forma notória.

Essa violência se vale da coação, porém o seu campo de atuação não é ao que costumeiramente é associado ao conceito de violência, pois não se trata de uma agressão física ou pela força, é uma violência exercida através do poder e dos valores culturais que são institucionalmente e intencionalmente considerados legítimos em detrimentos de outros que são considerados ilegítimos, portanto inferiores. Quando pensamos no conceito de violência simbólica nos espaços formativos da EJA, podemos repensar as

práticas educativas adotadas que quando privilegiam saberes, conteúdos e culturas que não dialogam com o sujeito da aprendizagem podem dar vazão para a evasão escolar.

Defendemos que o educador deve caminhar na contramão desta lógica perversa de violência simbólica e se perceber como co-participante do processo formativo e na construção da autonomia de seu aluno na condição de sujeito emancipado. Só assim na relação entre professor- aluno, os obstáculos poderão ser transpostos, tendo em vista que o aluno se reconhecerá no processo de ensino-aprendizagem como sujeitos ativos e capazes de aprender.

A inclusão social é um alvo da EJA, é uma possibilidade de emancipação quando pautada na autonomia, no respeito a pluralidade e sobretudo na socialização, na troca de experiências e vivências capazes de redefinir o currículo a ser adotado, trazer novas demandas de conteúdos para as aulas. “Na medida em que toda Ação Pedagógica em exercício dispõe logo de princípio de uma Autoridade Pedagógica, a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a Ação Pedagógica tende a produzir a legitimidade do que ela transmite [...]” (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propusemos pensar de forma crítica a respeito dos processos de exclusão que permeiam a EJA e como os conceitos de invasão cultural em Paulo Freire (1987) e violência simbólica em Pierre Bourdieu (2003) estabelecem relações de conexão para explicar-nos um tipo disfarçado de exclusão social e cultural que tende a não oportunizar aos sujeitos a emancipação crítica.

Percebe-se que os sujeitos da EJA ao ingressarem em idade adulta ou retornarem aos espaços escolares em idade não regular, **buscam uma nova chance que já havia sido cerceada na infância e que novamente se dá de forma bastante sutil quando a ausência de significado para esse aluno no que diz respeito as práticas e propostas pedagógicas, bem como as condições precárias de vida no que se refere as responsabilidades com trabalho, família e outras demandas.** Mais do que nunca disputam com a escolarização o lugar de prioridade na vida desses estudantes da EJA, os levando a difícil tarefa de conciliar tantas questões internas e externas a fim de dar continuidade a sua escolarização.

Mais uma vez vemos o poder simbólico (Bourdieu, 2003) exercendo dominação sobre os oprimidos (Freire, 1987). Essa opressão que contribui com a manutenção das desigualdades sociais nos leva a um lugar de desprezo a cultura popular, ao conhecimento

empírico e ao letramento dos sujeitos que ao estudarem em uma classe de EJA não chegam à escola como uma folha em branco.

Aliás, concebendo que nem mesmo as crianças são sujeitos aculturados, pelo contrário, ingressam nos ambientes escolares trazendo toda a diversidade dos espaços para além das escolas e que intrinsecamente as constituem como sujeitos socioculturais, quanto mais os adultos que diante das inúmeras experiências de vida tiveram que construir estratégias próprias para efetuar cálculos, ler símbolos, entre tantos outros conhecimentos que não são exclusivos do ambiente escolar.

E por fim entendemos que os processos de invasão cultural (Freire, 1987) os quais não consideram a multiculturalidade, a diversidade e os conhecimentos prévios dos alunos de EJA, reforçam práticas de violência simbólica (Bourdieu, 2003), estabelecendo a cultura dominante como superior as culturas populares. Assim, a evasão escolar se torna uma consequência quase que inevitável de um lugar de desconhecimento e não pertencimento dos sujeitos dentro de práticas educativas não agregadoras, mas exclusivas.

A EJA que queremos é, sobretudo uma Educação democrática, política, atuante e atenta as necessidades do seu alunado. É uma educação que por ser educação é corajosa, pautada na escuta, na construção coletiva, no respeito as culturas diversas, aos conhecimentos anteriores, sem negar o seu papel formativo, sistemático e intencional, mas entendendo que só faz sentido um tipo de educação que faça sentido, ou seja, que traga simbolismo, significado, emancipação, liberdade e formas críticas de se pensar a sociedade que se vive.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: Giovanetti, M. A. G.; Nilma Lino e Soares, L. (Orgs). **Diálogo na educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntico, 2006, p. 19- 50).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, v. único.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. In. Sobre o poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. 6ª-ed. – Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2003.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, J. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Investigación Cualitativa**. Guía práctica / Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza-, Doctorado en Ciencias de la Educación -

Rudecolombia. Portada: Pintura de Gustavo Alzate Piedrahita. Colección particular, reproducida con autorización del artista. Pereira: Papiro, 2004.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^o ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

RICHARDSON, R.J. (org.) **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1985.