

A EDUCAÇÃO ESCOLAR À LUZ DE PIERRE BOURDIEU: UMA LEITURA A PARTIR DA REALIDADE DOS ALUNOS DA EJA

Anderson Felipe Leite dos Santos¹
Universidade Estadual do Piauí

Lediam Rodrigues Lopes Ramos Reinaldo²
Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem entre suas finalidades a pretensão de constituir espaços formativos exponenciais para a inclusão de sujeitos que não tiveram acesso à escola e ao ensino na idade própria, ou que tiveram acesso, mas não conseguiram concluir a Educação Básica. Partindo-se dos preceitos de Pierre Bourdieu, este artigo tem como objetivo geral compreender os aspectos socioeducacionais de um grupo de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, fazendo um paralelo entre as ideias de Bourdieu. Em termos metodológicos, a pesquisa é de natureza empírica e qualitativa, tendo como modalidade principal o estudo de caso. O corpus foi organizado pela aplicação do instrumento questionário em duas turmas da EJA, sendo uma do 7º e outra do 9º ano de uma escola municipal, localizada no município de Campina Grande, estado da Paraíba. Os resultados encontrados apontam a necessidade dos educadores reconhecerem e considerarem o capital cultural desses estudantes, proporcionando momentos de interações e reflexões sobre os diversos assuntos que envolvem a sociedade. Conclui-se assim, que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são um exemplo do retrato das desigualdades existentes no sistema educacional que legitima a cultura da classe dominante.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; Pierre Bourdieu; desigualdades; escola.

SCHOOL EDUCATION IN THE LIGHT OF PIERRE BOURDIEU: AN READING BASED ON THE REALITY OF EJA STUDENTS

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese) is a teaching method that has among its purposes the intention of creating exponential educational spaces for the inclusion of people who did not have access to school and education at the appropriate age, or who had access, however, were unable to complete Basic Education. Based on the precepts of Pierre Bourdieu, this article aims to understand the socio-

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Professor Assistente (Dedicação Exclusiva) do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Floriano, Piauí, Brasil. Endereço para correspondência: BR-343, s/n, Campo Velho, Floriano, Piauí, Brasil, CEP: 64800-000. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1947-5175>. E-mail: anderson.felipe@unesp.br.

² Doutora em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil. Professora Associada do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Baraúnas, 351, Bodocongó, Campina Grande, Paraíba, Brasil, CEP: 58429-500. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6618-9860>. E-mail: lediamrodrigues@gmail.com.

educational aspects of a group of individuals in Youth and Adult Education, drawing parallels with Bourdieu's ideas. In methodological terms the research is empirical and qualitative, with the case study as its main modality. The corpus was organized by applying the questionnaire instrument to two EJA classes, one in the 7th grade and the other in the 9th grade of a municipal school located in the city of Campina Grande, state of Paraíba. The results found indicate the need for educators to recognize and consider the cultural capital of these students, providing moments of interaction and reflection on the various issues that involve the society. Thus, it is concluded that students in Youth and Adult Education (EJA) are an example of the portrait of the existing inequalities in the educational system that legitimizes the culture of the ruling class.

Keywords: youth and adult education; Pierre Bourdieu; inequalities; school.

LA EDUCACIÓN ESCOLAR A LA LUZ DE PIERRE BOURDIEU: UNA LECTURA DESDE LA REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE LA EJA

RESUMEN

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA) es una modalidad de enseñanza que busca generar espacios de formación exponencial para la inclusión de personas que no accedieron a la escuela y a la educación en la edad adecuada, o que accedieron pero no pudieron concluir la Educación Básica. Based on the precepts of Pierre Bourdieu, this article aims to understand the socio-educational aspects of a group of individuals in Youth and Adult Education, drawing parallels with Bourdieu's ideas. En términos metodológicos, la investigación es de carácter empírico y cualitativo, teniendo como modalidad principal el estudio de caso. El corpus se organizó mediante la aplicación del instrumento cuestionario a dos clases de EJA, una del 7º y otra del 9º año de una escuela municipal, ubicada en la ciudad de Campina Grande, estado de Paraíba. Los resultados encontrados apuntan a la necesidad de que los educadores reconozcan y consideren el capital cultural de estos estudiantes, propiciando momentos de interacción y reflexión sobre las diversas problemáticas que involucran a la sociedad. Se concluye entonces que los estudiantes de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA) son un ejemplo del retrato de las desigualdades existentes en el sistema educativo que legitima la cultura de la clase dominante.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; Pierre Bourdieu; desigualdades; escuela.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino postulada em um plano de inclusão para aqueles sujeitos que não tiveram acesso à escola e ao ensino na idade própria, ou que o tiveram, mas não conseguiram aproveitamento necessário que os permitissem concluir a educação escolar³. Ao analisarem-se os contextos formativos da EJA, percebe-se que muitos são os desafios encontrados nessa modalidade de ensino no que tange à construção do processo de ensino e aprendizagem. A natureza dos fatores causadores desses desafios é diversa e refletem desde questões mais utilitaristas até implicações mais amplas, contextualizadas nas problemáticas que atingem a educação escolar pública como um todo.

³ O artigo está inserido nas discussões acerca da educação de jovens e adultos e no processo de escolarização e aprendizagem destes, tendo como recorte a modalidade de ensino Educação Básica.

A observância analítica da construção do processo de ensino e aprendizagem não deve ser orientada apenas pelos aspectos pragmáticos, pois os desafios postos para o ensino vão além das formas metodológicas, dos recursos didáticos e do contexto disciplinar escolar. Conforme posto por Cavalcanti (2011), pensar o ensino exige considerar as múltiplas variáveis que sobre ele incidem, a exemplo de suas finalidades político-pedagógicas. No contexto da sociedade capitalista neoliberal, essas finalidades encontram-se notadamente alinhadas aos pressupostos da reprodução do capital, evidenciando-se um cenário de ajuste da educação escolar às demandas do mercado e, paralelamente, de secundarização da formação cidadã.

Nessa relação, a escola, enquanto reflexo da sociedade, é também um *lócus* onde as desigualdades socioeconômicas ganham materialidade através da reprodução de relações de poder e da luta de classes. Nessa leitura a reflexão da escola é simultaneamente a reflexão da sociedade. Na sociedade capitalista neoliberal, as relações sociais estabelecidas evidenciam os interesses das classes dominantes que têm, na educação escolar, um mecanismo para a reprodução e preservação das estruturas de poder que as sustentam.

A partir do momento que a escola reproduz as estruturas da classe dominante, é imprescindível que se faça uma reflexão mais ampla dos paradigmas presentes na educação escolar. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, pp. 32-33), “Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar”. Ao fazer uma análise crítica dos processos que permeiam a educação escolar, é possível pensar em possibilidades de como quebrar os paradigmas impostos como, por exemplo, reexaminar a atuação docente e a praxiologia adotada, a fim de que o professor possa enxergar as particularidades e as potencialidades de cada aluno, independentemente da classe social.

A EJA também é influenciada pela prevalência da lógica mercadológica neoliberal que atinge a Educação Básica. Apesar da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9394/96) e o Plano Nacional da Educação (PNE-2001) trazerem a ampliação da cidadania, dando oportunidade de acesso à educação a jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, “tais projetos

entraram em disputa com as diretrizes organizadas pelos grupos dominantes que, pelo alto, garantiram por si só, a compatibilidade das políticas educacionais com a ideologia do capital” (Solano *et al.*, 2015, p. 4).

Na prática, todavia, para além da inclusão, se sobressaem sobre a EJA no Brasil a pretensão de superar, a partir das pressões internacionais, o analfabetismo e se tornar um país mais atraente aos investimentos estrangeiros. Essa perspectiva, contudo, acaba tornando a EJA uma modalidade de ensino preocupada com questões utilitárias e imediatas, que não levam em conta o seu papel social na formação e valorização cidadã. De acordo com Ribeiro (1999 *apud* Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 70), estudos atuais indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita, capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento.

Diante dessa contextualização surge o seguinte problema de pesquisa: Quais os principais desafios socioeducacionais enfrentados por sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Procurando problematizar tal questão, neste trabalho – que partiu de uma pesquisa qualitativa – busca-se como objetivo central compreender os aspectos socioeducacionais de um grupo de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, fazendo um paralelo entre as ideias de Bourdieu. Para tanto, toma-se como referência empírica a realidade observada numa escola municipal, localizada no município de Campina Grande, no estado da Paraíba.

Após as ponderações acima, que constituem a introdução desse artigo, apresenta-se a sequência: o referencial teórico da pesquisa, tomando por base Bourdieu (1992; 1998; 1999), Leite (2013), Moura (2006), Nogueira (2007) entre outros autores que abordam a temática em questão; a metodologia, onde se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; os resultados e discussões dos dados com base no referencial teórico; e, por fim, as considerações finais retomam o objetivo geral, o pressuposto de pesquisa e a sua relação com o processo da investigação para o fechamento do texto.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve início no território brasileiro em meados dos anos de 1940, no entanto só foi regulamentada a partir do ano de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Nesse sentido, além da LDB, pode-se observar também que a Constituição Federal de 1988 afirma que é dever do Estado assegurar a educação para todos. Assim, no Art. 208, nos incisos I e VI, verifica-se que é obrigação do Estado assegurar: “I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.” (Brasil, 1996).

Dessa forma, compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada para alunos que estão em situação de atraso escolar, é uma oportunidade para que as pessoas que não puderam concluir a Educação Básica, no tempo regulamentar, possam concluí-la e, assim, vislumbrarem melhores colocações no mercado de trabalho e/ou dar prosseguimento em sua formação educacional por meio dos estudos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000),

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho [...]. (Brasil, 2000).

Pelo que está posto, percebe-se que o alunado da EJA, em geral, faz parte de uma parcela da sociedade em que as desigualdades socioeconômicas se tornam mais agudas e implicam negativamente no prosseguimento e aproveitamento da educação escolar, o que os coloca em uma situação de vulnerabilidade. De acordo com Almeida e Costa (2022, p. 100), “os sujeitos da EJA são pessoas que trazem nos seus itinerários educacionais reflexos da exclusão e das diversas violências cognitivas e pedagógicas”.

Assim, avalia-se que, na medida em que se acentuam as demandas da sociedade capitalista por mão de obra cada vez mais qualificada, a busca pela EJA se dá pela necessidade de conseguir uma qualificação, hoje em muitos casos mínima, para se pleitear uma colocação um pouco melhor no mercado de trabalho, pois, como se

sabe, “o saber ler e escrever –, desempenham, nessa mesma sociedade de classe capitalista, um papel decisivo para definir o lugar social dos sujeitos que por ela são categorizados” (Paiva, 2006, p. 29).

Com todas as novas exigências do sistema capitalista, que precisa cada vez mais de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, surgiu na EJA um novo público de estudantes: os adolescentes que abandonaram a escola por inúmeros motivos, mas sentiram a necessidade de voltar para tentar concluir os estudos, tendo como motivação, muitas vezes, a falta de oportunidades no mercado de trabalho (Leite, 2013).

Nesse contexto, é importante salientar que o abandono e a evasão escolar é um problema de natureza estrutural no Brasil, relacionado sobretudo às desigualdades socioeconômicas que levam os jovens de baixa renda a terem que optar precocemente pelo ingresso no mercado de trabalho. Ainda quando conseguem retornar à escola, através da EJA, as dificuldades infligidas à continuidade da formação escolar persistem pelas adversidades impostas pela difícil conciliação entre a condição mútua de trabalhador e de estudante.

Em acréscimo, ainda de acordo com Leite (2013) precisa-se compreender que:

Durante a história do Brasil observou-se que é recorrente o anseio de capacitar uma massa de jovens e adultos analfabetos para colocar o país entre as nações desenvolvidas. Mas, no decorrer do tempo, jovens e adultos continuaram a abandonar a escola pela repetência, por necessidade de trabalhar e por não conseguir resultados satisfatórios em seu processo de aprendizagem (Leite, 2013, p. 237).

Assim, é necessário identificar que, apesar de as pessoas terem acesso à EJA, isso não significa que elas possuam igualdade de condições de acesso à escola, pois, mesmo com escolarização incompleta e buscando melhorar suas condições de vida, essa parcela da sociedade, se sente muitas das vezes incapazes de continuar nos estudos. Isso ocorre pelo cansaço diário das suas rotinas ou até mesmo pelo fato de se sentirem inábeis em realizar as atividades propostas pelos professores. Dessa forma, é “imprescindível que o professor conheça seus estudantes, suas origens, sua história, potencialidades e dificuldades, para que possa enxergá-los como sujeitos ativos da construção de seu próprio caminhar educacional” (Silva; Paiva e Brito, 2021, p. 4).

Nesse sentido, além das dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA, outra situação bastante recorrente é a falta de escolas que ofereçam a modalidade, muitas vezes obrigando os estudantes a se deslocarem de suas casas para escolas situadas em localidades distantes, sendo mais um fator que dificulta a sua ida às escolas. Portanto, percebe-se que são muitos os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, no entanto essa modalidade de ensino é essencial para que haja uma maior inserção das classes populares nas escolas, diminuindo o número de analfabetos no Brasil e favorecendo a essas pessoas condições para lutar por melhores condições de vida.

Re(construir) o pensamento crítico dos alunos da EJA: Qual o papel do professor frente a essa problemática?

O público da EJA é bastante diverso, tendo cada indivíduo experiências de vida e idades que chegam a serem bastantes distintas umas das outras. Porém, o fato desses alunos serem jovens chegando à fase adulta, ou adultos e idosos com um maior conhecimento de mundo, será que terão mesmo a consciência de seus direitos na sociedade? Sem dúvidas, essa pergunta poderia gerar milhares de respostas de acordo com a realidade de cada aluno. No entanto, é preciso destacar que, devido à situação de vulnerabilidade e à falta de conhecimento sistematizado, muitos desses educandos não possuem conhecimentos de seus direitos, mesmo os de mais idade, apesar de terem muitas experiências de vida adquiridas ao longo da sua jornada.

Desse modo, o professor, como sujeito transformador, precisa promover uma interação ou troca de experiências, atrelando os conhecimentos de vida dos mais velhos com as experiências de vida dos mais novos, proporcionando no ambiente da sala de aula uma participação e integração entre gerações para que, por meio das vivências de cada um, seja despertado a criticidade e o olhar investigador dos alunos. “Cada sujeito traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa das redes tecidas na sala de aula” (Oliveira, 2007, p. 94).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC):

A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionado pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas das vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural. (Brasil, 2009, p. 29).

Nesse sentido, de fato, a experiência entre as diversas gerações origina um ambiente propício para que ocorra a aprendizagem, pois é bastante relevante e essencial. Em adição a esse aspecto, Pinto (2005) afirma que se deve:

[...] considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral [...] O educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência (Pinto, 2005, p. 83).

Porém, faz-se necessário que haja a inclusão de todos os alunos na sala de aula da EJA para que ocorra a interação entre os jovens, adultos e idosos, pois o que acontece, muitas vezes, são salas de aulas sem diálogos/trocas entre esses públicos, visto que os mais jovens formam seus grupos, e os adultos e idosos ficam, por vezes, “isolados” no ambiente da sala de aula, dificultando que ocorra uma aprendizagem colaborativa e sólida entre os sujeitos envolvidos.

Nesse contexto educativo, o papel do professor, de acordo Pereira; Lisboa; Teixeira (2019, p. 30), é o de gerar possibilidades para os alunos produzirem o conhecimento, atuando como mediador do processo de ensino-aprendizagem, “contribuindo para a formação de cidadãos críticos, facilitando o desenvolvimento da comunidade que o alunado da EJA está inserido. Estimulando-os ao diálogo e participação comunitária”.

Assim, o professor precisa aguçar nos alunos da EJA a vontade de buscar sempre por novos conhecimentos, tornando-os sujeitos transformadores, podendo debater os problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade na qual estão inseridos.

Por essa razão, a importância de se trabalhar todos os conteúdos que envolvem a sociedade, a partir da realidade que esses estudantes vivenciam, sempre

buscando uma linguagem de melhor compreensão, pois, como se sabe, esse público já cresceu em uma situação desprivilegiada, tendo dificuldade de interpretar e compreender certos códigos e linguagens. De acordo com Freire (2017, p. 120),

Muitas das vezes educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.

Nesse contexto, faz-se necessário que os professores desenvolvam uma linguagem capaz de ser compreendida pelos alunos da EJA, pois, se os alunos não compreendem o que está sendo falado, será muito difícil que haja uma participação e interação entre o educador e o educando, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente a formação de um sujeito crítico.

Bourdieu e a questão da educação: uma análise da vida escolar

O processo de formação socioeducacional dos indivíduos é complexo, pois é permeado pela relação dialética entre a dimensão subjetiva e as imposições materiais da realidade social construída. A sociedade atual é prospectiva à agudização das diferenciações na formação socioeducacional, pois a dimensão de sua realidade social é demasiadamente multifacetada e ponderada pelo econômico. De acordo com Bourdieu (1998):

Na verdade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 1998, p. 42).

Em consequência disso, nota-se que o capital cultural será de suma importância no sucesso escolar de cada indivíduo, pelo fato de que a escola legitima a cultura da classe dominante. Nessa perspectiva, por exemplo, quem já aprendeu a ler livros clássicos desde cedo, em casa, na escola apenas continuaria com essas leituras, mas de forma aprofundada. Porém, quem nunca leu um livro clássico, por não ter tido oportunidade, já estaria em posição de desvantagem pelo do fato de que,

[...] a posse do capital cultural favorecia o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona (Nogueira, 2007, p. 60).

Em acréscimo, segundo Bourdieu (1998),

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998, p. 53).

Diante disso, a tese de Bourdieu é, portanto, a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos de distintos capitais. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural, alguns teriam um pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois. Com isso, entende-se que o modo como a sociedade percebe o indivíduo, depende muito do que foi adquirido durante sua vida, tendo por base a cultura considerada da classe dominante.

Para Bourdieu (1999), o capital cultural pode ser de três formas, a dizer: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado. O estado incorporado, seria as disposições duráveis do organismo, levando em conta alguns fatores, como constituição do gosto, domínio da norma culta e informações escolares. Já no estado objetivado, o capital cultural irá existir sob a forma de bens culturais, como livros, pinturas etc. Por fim, no estado institucionalizado, o capital cultural se materializará por meios dos diplomas oferecidos nas mais diversas instituições. Na visão de Bourdieu, tudo isso provocaria a eliminação dos menos desfavorecidos.

A condição do capital disponível a cada indivíduo será essencial para o seu desenvolvimento no universo escolar, tendo por base experiências de outros indivíduos que fazem parte do seu grupo social. De tal modo a ideia de Bourdieu, discutida por Nogueira (2007), é de que:

[...] pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) daquilo que está e daquilo que não está ao alcance dos membros do grupo – dentro da realidade social na qual eles estão inseridos –, e das formas mais apropriadas de ação. (Nogueira, 2007, p. 63).

Nota-se que certos grupos sociais fazem um investimento muito grande na educação, em virtude de terem chances reais de conseguir obter bons resultados. Por isso, muitos pais, principalmente da classe média, vão economizar dinheiro deixando, por exemplo, de comprar objetos caros, pois o investimento na educação dos filhos seria uma forma deles permanecerem na posição social ou até mesmo de ascenderem. Segundo Nogueira (2007, p. 64),

[...] a natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros.

Nesse contexto, a escola seria um local no qual se reproduziria a cultura da classe dominante, legitimando com isso as desigualdades existentes na sociedade pelo fato de que nem todos vão ter acesso à mesma cultura e às mesmas oportunidades.

Bourdieu (1992) ressalta que:

Em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados (Bourdieu, 1992, p. 52).

Com respeito ao sistema de avaliação, este seria totalmente excludente, pois muitos alunos não conseguiriam decifrar certos códigos, sendo assim considerados “inferiores” em sala de aula. Os alunos que conseguissem vencer os obstáculos do sistema escolar e chegassem à universidade já seriam vitoriosos, visto que teriam enfrentado as dificuldades oriundas de não terem sido criados numa cultura superior.

Nesse ponto, assevera Bourdieu (1997, *apud* Nogueira, 2007, p. 87) que:

As diferenças culturais entre os alunos das diversas classes sociais seriam menos evidentes nos níveis mais elevados do sistema de ensino. Isso ocorreria por que os alunos das classes médias e populares que chegam a esses níveis do sistema já teriam passado por um processo de “superseleção”, no qual teriam sobrevivido apenas aqueles mais qualificados.

Entende-se que a escola não ensina tudo, ela é apenas uma continuação do que os indivíduos aprendem em casa e quem chega ao sistema de ensino sem nenhuma base enfrentaria diversas dificuldades, principalmente na realização das atividades. O valor que é dado para cada indivíduo coincide com o seu grau de desenvoltura em sala de aula, dando destaque a forma de falar de cada um, os hábitos diários de lerem bons livros, principalmente os clássicos, que são considerados difíceis de serem interpretados por qualquer aluno, sendo mais facilmente analisados pelos que vieram das classes dominantes, com um bom capital cultural.

Portanto, conforme se pode perceber a partir do pensamento de Bourdieu, o sistema educacional é bastante excludente, pois os indivíduos das classes sociais desfavorecidas não são valorizados como os indivíduos das classes favorecidas (dominante). Sendo assim, quem não segue os padrões exigidos pelas escolas não tem uma ascensão social, ficando muitas vezes pela “metade do caminho”, sem conseguir alcançar os objetivos que foram pensados.

No entanto, é preciso destacar o poder de agência dos professores, no sentido de burlar esses padrões exigidos pela escola. Lahire (2005), inclusive, questionou Bourdieu pelas limitações de suas análises ao se referir às classes populares com uma visão generalista de que os jovens têm como destino o insucesso. O sociólogo utiliza a teoria praxiológica para entender o contexto social dos indivíduos das camadas populares e a possibilidade destes de romper com o capital econômico a partir do capital cultural.

METODOLOGIA

A construção metodológica deste trabalho partiu de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de um estudo de caso múltiplo, cujas premissas partem do princípio de caracterização abrangente, a partir da qual é possível coletar e registrar

dados de um caso particular ou do coletivo, tornando possível a organização e a análise desses dados. De acordo com Duarte (2008, p. 114),

O estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas (o que implica especial cuidado com os elementos objetivos a propor aos leitores).

Sendo assim, utilizou-se como procedimentos analíticos a observação participante, que é um tipo de investigação qualitativa que permite ao pesquisador obter uma perspectiva holística e natural das matérias a serem estudadas através da interação com o objeto e os sujeitos (Mónico *et al.*, 2017).

Como procedimento para coleta de dados, aplicou-se um questionário com 10 perguntas, sendo seis (6) fechadas e quatro (4) abertas. Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 100), o questionário pode ser considerado “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. A fim de complementar a análise qualitativa, adotou-se procedimentos quantitativos. Os questionários tiveram a pretensão de obter informações acerca da percepção dos seis alunos do 7º ano, e dos nove alunos do 9º ano, matriculados numa escola municipal em Campina Grande-PB, no que se refere à configuração dos processos formativos no âmbito da modalidade de ensino EJA.

A pesquisa foi desenvolvida no decurso das observações e vivências realizadas nas turmas mencionadas durante as aulas de Geografia. Ademais, destaca-se que a motivação para essa pesquisa se deu a partir das conversas informais sobre a vida e a história escolar dos alunos, que foram ouvidas nas salas de aula.

ANÁLISES E RESULTADOS

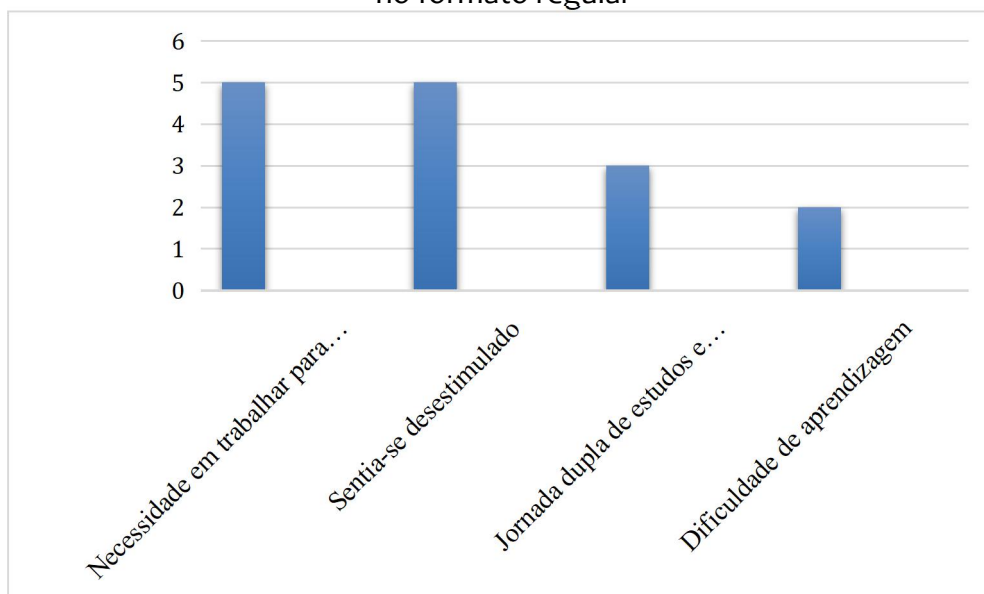
As reflexões aqui tecidas partem de uma pesquisa empírica desenvolvida com quinze alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo seis alunos do 7º ano e nove alunos do 9º ano. Desses alunos que participaram da pesquisa, sete (47%) declararam-se do sexo feminino e oito (53%) do sexo masculino, com idades entre 16 e 67 anos. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a EJA é frequentada em 51% por homens e 49% por

mulheres (Inep, 2016). Assim, pode-se dizer que é um número aproximado do que está evidenciado nas turmas pesquisadas, caracterizando o perfil de equilíbrio na frequência entre alunos e alunas.

A partir da aproximação com as turmas-alvo da pesquisa, foram colhidas informações sobre os alunos a respeito da realidade de cada um e sobre a forma como eles avaliam as atividades desenvolvidas na EJA.

A Figura 1 trata dos resultados da questão relacionada à causa do abandono escolar por parte dos alunos. É possível observar a respectiva porcentagem do que levou os alunos a abandonarem os estudos no formato regular.

Figura 1 – Motivos que levaram os estudantes a não prosseguirem nos estudos no formato regular



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

A Figura 1 indica que, quando perguntados sobre as dificuldades que os impediram de continuar os estudos em idade própria, dois (13%) responderam que apresentavam dificuldade de aprendizagem; cinco (33%) afirmaram que se sentiam desestimulados; cinco (33%) responderam que tinham necessidade de trabalhar para ajudar em casa; e três (20%) responderam que não conseguiram conciliar a jornada dupla de estudos e trabalho, já que naquele momento atuavam profissionalmente.

Assim, observa-se que a maioria dos alunos-alvo da pesquisa abandonou os estudos por se sentirem desestimulados na escola e porque precisavam trabalhar para

ajudar em casa. Nesse sentido, é preciso entender que os alunos entrevistados são de classes populares e, mesmo tendo acesso à educação pública, não conseguiram terminar os estudos no tempo regular, pois para ajudar os pais na obtenção da renda da família foi necessário ingressar precocemente no mercado de trabalho. Segundo Arroyo (2006, p. 22), esses educandos “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”.

Outra questão apontada na pesquisa se refere à falta de incentivo em casa para que esses alunos, em idade própria, pudessem concluir a educação escolar. Segundo eles, as dificuldades financeiras levavam a família a priorizar o trabalho, considerado como uma possibilidade mais imediata a fim de trazer melhorias para as condições de vida da família.

Nesse sentido, os alunos pesquisados afirmaram que só com o tempo e com a evidencia das novas demandas postas pela sociedade capitalista é que puderam compreender que sem os estudos não conseguiriam ter acesso a um bom emprego, porém os que disseram que tiveram de trabalhar para ajudar em casa não tinham alternativas naquele momento das suas vidas, e a única saída foi abandonar os estudos.

Quando perguntados por que vieram para a EJA, a maior parte dos alunos respondeu que estavam atrasados nos estudos e isso os impossibilitava conseguir um emprego, pelo fato das empresas exigirem que tivessem, no mínimo, o ensino médio completo. Segundo Santos; Pereira; Amorim (2018):

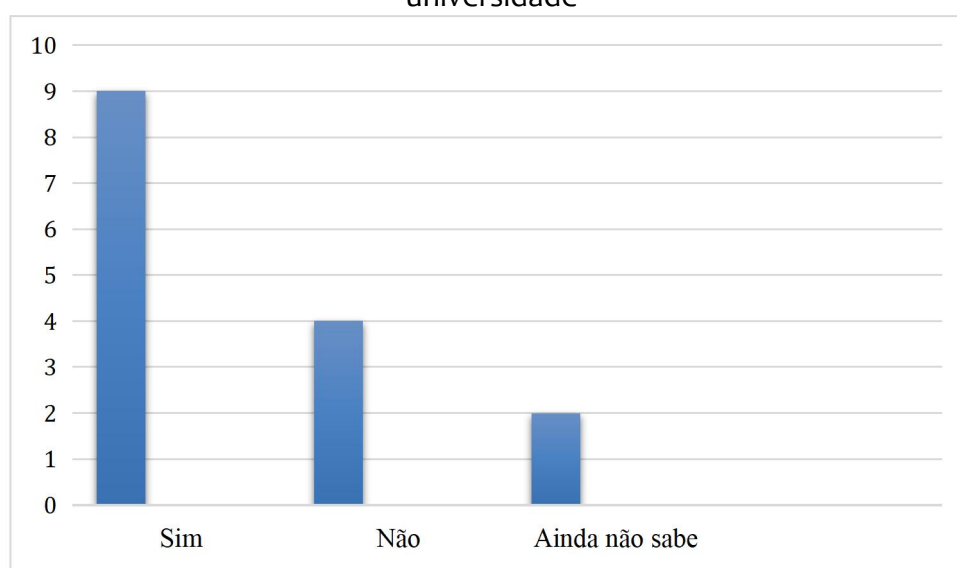
O que se percebe, na sua maioria, é que o público jovem trabalha de maneira autônoma, muitos em locais que não consideram as normas de segurança nem as leis trabalhistas, salva a raras exceções, os quais estão vinculados a programas como Jovem Aprendiz, PRONATEC ou vinculados a ONGs assistenciais. A maioria dos trabalhadores estudantes da EJA encontra-se em condições de precariedade do trabalho, com baixas remunerações, pois para atingir os melhores postos de trabalho necessita-se maior escolaridade, critério em que os sujeitos da EJA não se enquadram (Santos; Pereira; Amorim, 2018, pp. 129-130).

Infer-se, portanto, que a partir do momento em que os alunos adolescentes precisaram ajudar em casa, acabaram por desenvolver trabalhos comumente chamados de “bicos”, ou seja, trabalhos como ajudante de pedreiro, carregador de compras em feiras livres, entre outros. De acordo com Brasil (2000, p. 10):

Ela (a EJA) possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilita um nível técnico e profissional mais qualificado.

A Figura 2 trata dos resultados da questão relacionada ao que os estudantes pensam sobre ingressar na Universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), após terminar a EJA.

Figura 2 – Estudantes que pensam em fazer o ENEM para ingressar em uma universidade



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

A Figura 2 aponta que nove (60%) dos quinze alunos entrevistados pensam em fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quando terminarem a EJA para tentar ingressar em uma universidade pública; quatro estudantes (26,66%) afirmaram que não irão fazer o ENEM, e dois alunos (13,33%) ainda não sabem. Sendo assim, tem-se um diagnóstico bastante positivo, pois mostra que a maioria desses alunos está realmente interessada em dar prosseguimento nos estudos, mesmo estando atrasados com relação à idade-série. Esse achado demonstra que o ambiente educativo pode ser transformador e apresentar formas de romper com o sistema capitalista, a partir do momento que faz uma reflexão crítica em sociedade.

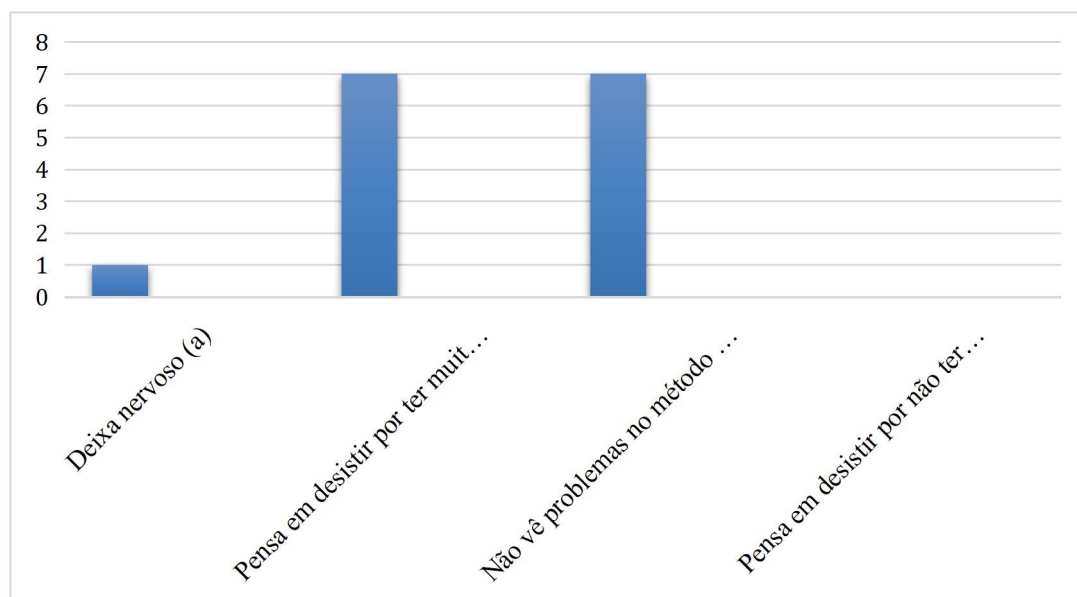
De acordo com Nogueira (2007, p. 81), “Bourdieu ressalva que as diferenças culturais entre os alunos das diversas classes sociais seriam menos evidentes nos níveis

mais elevados do sistema de ensino”. Assim, a maioria dos alunos que querem entrar em uma universidade, caso eles consigam vencer os obstáculos do sistema escolar e cheguem a esse patamar, já seriam vitoriosos pelo fato de terem enfrentado as dificuldades oriundas de não terem sido criados na cultura superior.

Dessa forma, é interessante destacar também que se um membro da classe dominante terminar o mesmo curso de um membro da classe dominada, a probabilidade do indivíduo da classe dominante arrumar um emprego é bem maior, mesmo não sendo, muitas vezes, o mais qualificado para o cargo. Isso ocorre porque o que seria avaliado, de acordo com Bourdieu, seria o capital cultural, dando ênfase à linguagem culta do indivíduo. Outro ponto a se considerar é que muitos filhos de profissionais renomados têm mais chances de obter sucesso em suas carreiras, pelo simples fato de serem filhos de quem são. Terão o apoio familiar e uma estrutura que os possibilite trabalhar com um público ‘cativo’, em continuidade à carreira dos pais, como acontece com filhos de médicos, por exemplo.

Outra questão que foi levantada para os alunos teve a ver com a forma de avaliação utilizada pelos professores da EJA. A Figura 3 trata dos resultados da questão relacionada à compreensão dos alunos sobre as formas de avaliação empregadas.

Figura 3 – Compreensão dos alunos sobre as formas de avaliação utilizadas



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

A Figura 3 aponta que sete (46,66%) estudantes pensam em desistir por ter muita dificuldade e medo de não passar para o ano seguinte; outros sete (46,66%) alunos relataram que não veem problemas no método de avaliação; e um (6,66%) aluno afirmou que o momento da avaliação o deixa nervoso.

Partindo do resultado, observou-se que a maioria dos pesquisados sente dificuldade em realizar as atividades propostas pelos professores. Percebeu-se também que em dia de avaliação da aprendizagem, ou até mesmo na realização de um exercício, os estudantes não conseguem decifrar certos códigos, se sentindo “inferiores” em relação aos que conseguem. Dessa forma, deve-se pensar em maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos da EJA buscando atender a diversidade desse público, para que eles não se sintam pressionados e/ou receosos em dias de avaliação, levando-os a pensar em desistir dos estudos.

De acordo com Andrade (2009),

A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento (Andrade, 2009, n. p.).

Nesse sentido, quando perguntados se achavam as aulas na EJA interessantes, a maioria dos alunos entrevistados afirmou que gostava muito da forma na qual as aulas são desenvolvidas pelos professores. No entanto, observou-se que os alunos que participaram da pesquisa têm a concepção de que a aula só é boa quando o professor copia na lousa e explica (aula expositiva), típica aula do ensino tradicional. Mizukami (1986) enfatiza o método expositivo como sendo o que caracteriza, essencialmente, a abordagem do ensino tradicional.

Historicamente, acredita-se que uma “boa aula” precisa possuir alguns parâmetros vinculados ao ensino tradicional. Sendo assim, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão de conhecimentos (Saviani, 1991).

Porém, faz-se necessário que os professores da EJA desenvolvam metodologias que façam os alunos participarem da aula, não apenas por meio de discussões criadas a partir da aula expositiva, na qual poucos alunos se envolvem ativamente. Segundo Araújo (2006):

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão (Araújo, 2006, p. 27).

Os alunos precisam ser estimulados a desenvolverem o hábito da pesquisa sobre os conteúdos, para que possam construir aprendizagens mais significativas. Essa seria uma forma dos professores – através de um conjunto de ações – despertar nos discentes o interesse em pesquisar os conteúdos trabalhados nas disciplinas em casa. Nesse sentido, os professores devem sempre buscar trazer o conteúdo para próximo da realidade dos alunos, fazendo-os debater e compreender os fenômenos que ocorrem no espaço vivenciado por eles. Desse modo, a partir do momento que o aluno está debatendo o conteúdo, ele consegue desenvolver seu senso crítico sobre aquele determinado assunto seja ele em Geografia, Sociologia, ou demais disciplinas.

Nesse contexto, o professor sempre deve buscar maneiras de despertar o interesse nos alunos, fazendo com que discutam e tragam questões sobre os assuntos trabalhados, sendo essa uma forma dos discentes conhecerem a realidade em que vivem para que consigam argumentar sobre as questões sociais, políticas e econômicas, tanto da sua cidade quanto do seu país, e até em escala mundial.

Sendo assim, o que se percebe pela análise realizada na EJA mediante a teoria de Bourdieu, é a necessidade dos educadores reconhecerem e considerarem o capital cultural desses estudantes, proporcionando momentos de interação e reflexão sobre os diversos assuntos que envolvem a sociedade, podendo assim despertar a curiosidade e o senso crítico destes, fazendo-os compreender as múltiplas facetas da sociedade em que estão inseridos.

CONCLUSÕES

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são um exemplo do retrato das desigualdades existentes no sistema educacional que legitima a cultura da classe dominante. Percebe-se que esses indivíduos não possuem o código linguístico exigido pela escola, fazendo com que muitos se sintam incapazes de dar continuidade aos estudos, mesmo estando atrasados, pelo fato de não conseguirem concluir a Educação Básica no formato regular.

Desse modo, enfatiza-se que os professores da EJA precisam criar estratégias educacionais para que esses estudantes consigam prosseguir nos estudos, criando metodologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, os estimulando a continuar na escola. Como se sabe, esses alunos já trazem consigo diversas dificuldades enfrentadas na sua trajetória de vida que envolve desde a falta de estímulo por parte da família para estudarem até a falta de oportunidades, devido a terem que trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias, não tendo condições de conciliar o trabalho e os estudos no formato de ensino regular. É imprescindível, ainda, que haja maiores investimentos nessa modalidade de ensino para que, além do objetivo utilitarista de superar o analfabetismo, a EJA possa representar uma possibilidade eficiente de formação educacional e cidadã.

Acerca da educação, conclui-se que Bourdieu concebe que a escola legitima a cultura da classe dominante, pois irá reproduzi-la, excluindo os indivíduos que foram criados em outras culturas e que não possuem, por exemplo, o código linguístico da classe dominante, que foi passado no processo de socialização dos indivíduos desse grupo social. Logo, o sistema de ensino é um instrumento para expandir as desigualdades sociais, no qual os estudantes, principalmente os das classes populares, que não têm acesso ao capital cultural, vão ter o seu destino escolar amplamente afetado, visto a imposição de uma cultura dominante que estará sempre à frente de quem não foi criado na cultura legítima.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Verônica Domingues; COSTA, Andrea Barros Daltro de Castro. Educação sensível e de direito: experiências formativas na/com a EJA. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, Teresina, v. 26, n. 51, p. 95-121, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2557/3157>. Acesso em 04 de agosto de 2025.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Educação de jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- ARAUJO, Jose Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006. p. 13-48.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000110&pid=S0102-4698201100020001400001&lng=en. Acesso em: 10 out. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Ciências Sociais da Educação).
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 8 set. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso: 5 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFITEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Resolução n.º 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para autonomia do pensamento: o desafio para superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, Paraíba, v. 7, n. 1 (n. especial), p. 193-203, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, [S. l.], ano 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 1 fev. 2022.

DUARTE, José B. Estudos de Casos em Educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 113-132, 2008. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74450999/Estudos%20de%20caso%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Portugal, n. 49, p. 11-44, 2005. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/18_ref_capes/arquivos/arquivo_152.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 1. ed. Campinas: CRV, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MÓNICO, Lisete et al. A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: **CIAIQ 2017**, Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, [online], v. 3, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>. Acesso em: 1 fev. 2022.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9gchcTXy5y7mFRqRJX7m/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 3 jan. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos - um exame da relação classes médias/Escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 27, p. 109-129, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: **EJA: Formação técnica integrada do ensino médio**. Boletim 16, p. 24-35, set. 2006. Rio de Janeiro: MEC/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

PEREIRA, Cláudia Firmino; LISBOA, Eliana Shirley do Nascimento; TEIXEIRA, Célia Regina. Identidade do alunado da EJA: de onde vim para onde me encaminho – minhas raízes. In: **Sequências didáticas na educação de Jovens e Adultos**. TEIXEIRA, Célia Regina (org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 29-39. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/235>. Acesso em: 20 set. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antonio. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 122-135, jan.-jun. 2018. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_estudantes_da_EJA_um_olhar_para_as_diversidades.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Maria Cristina Mesquita; PAIVA, Airton Rodrigues Gonçalves de; BRITO, Renato de Oliveira. A formação docente para atuação na Educação de Jovens e Adultos: caminhos pelo direito de aprender. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, Teresina, v. 25, n. 49, p. 1-20, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2772/2589>. Acesso em 03 de agosto de 2025.

SOLANO, Cleonice Helfeld. et al. Educação de Jovens e adultos no contexto de redefinição estatal brasileira. In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 06., 2015. **Anais...** IV CEDUCE, Rio de Janeiro, 2015. p. 1-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA9_ID1643_28052015120053.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2025.

HISTÓRICO

Submetido: 05 de Fev de 2025.

Aprovado: 01 de Mar de 2025.

Publicado: 12 de Set de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SANTOS, A. F. L.; REINALDO, L. R. L. R. A educação escolar à luz de Pierre Bourdieu: uma leitura a partir da realidade dos alunos da EJA. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.61, 2025, eISSN:2526-8449.