

ISSN 2358-4319 (versão online)



Dossiê Temático

**Educação de pessoas jovens e adultas:
sujeitos, culturas e práticas educativas**

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Natalino Salgado Filho

Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal

Ana Maria Iorio Dias - UFC

Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada - Espanha

Antônio Joaquim Severino - USP

Antônio Cabral Neto - UFRN Betânia Leite Ramalho - UFRN

Célia Frazão Soares Linhares - UFF

Clermont Gauthier - Université Laval - Québec - Canadá

Enéas Arraes Neto - UFC

Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA

Ilma Vieira do Nascimento - UFMA

Janssen Felipe da Silva - UFPE

José Luis Canto Ramirez - Universidad Pedagógica Nacional.

Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México

Lúcia Emilia Nuevo Barreto Bruno - USP

Luis Alcoforado, Universidade de Coimbra, Portugal

Marcelo Parreira do Amaral - Westfälische Wilhelms -

Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft

- Alemanha

Maria Eliete Santiago - UFPE

Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP

Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB

Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal

Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de Coimbra - Portugal

Maria Nobre Damasceno - UFC

Maria Salete Barboza de Farias - UFPB

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA

Valdelúcia Alves da Costa - UFF

Revisão de Linguagem

A revisão de linguagem dos artigos foi de responsabilidade de cada autor, por profissional especializado

Revisão de Normalização

Weltiene Sirlei Nogueira Santos

Bolsista

Weltiane Sirlei Nogueira Santos

Editoração Eletrônica

Ezequiel Antonio Silva Filho

Capa

Leandro Barroso Dias

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (on-line), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

Avenida dos Portugueses, 1966 - Campus Dom Delgado

CEP 65.080-805 - São Luís/MA

Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br e/ou

revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación - México)

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817> Latindex -

<http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521>

DOAJ - Directory of Open Access Journals

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes

Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de

Editoração de Periódicos IBICT

Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do
Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.14, n.3 set./set. 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3>

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-
2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação
em Educação.

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal do
Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Catálogo da publicação na Fonte da Biblioteca Central da
Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Editorial	18

Artigos

Reflexões em torno das relações entre docentes e educandos/as na educação de pessoas jovens e adultas: caminhos que se encontram na busca pela garantia de um direito	22

Trinidad Vaccarezza

Leôncio Soares

As identidades negras da EJA em diálogo com a (re)educação das relações étnico-raciais.....	51

Luís Carlos Ferreira

Euclides André Musdna Malú

Diálogos sobre práxis reflexiva docente e a adoção do ensino remoto no PROEJA.....	77

Aldo Rezende

Edna Castro de Oliveira

Maria José de Resende Ferreira

A pedagogia libertadora de Freire como possibilidade de empoderamento da mulher na EJA.....	102

Rosely de Oliveira Macário

Linduarte Pereira Rodrigues

As experiências de escolarização dos sujeitos jovens e adultos partícipes das ações do PEI/Mobral no sertão de Alagoas	129

Marinaide Freitas

Jailson Costa da Silva

Andresso Marques Torres

Entre lugares e sujeitos da EJA: Mulheres erveiras e os seus saberes culturais no Ver-o-Peso..... 155

Louise Rodrigues Campos

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

A Meta Nove do Plano Municipal de Educação na Rede Municipal de Porto Alegre..... 184

Simone Valdete dos Santos

Carla dos Santos Bandeira

Paulo Freire e o território educativo além muros da escola: três chaves de acesso a múltiplas dimensões de aprendizagem 205

Joanne Cristina Pedro

Nilda Stecanela

Sandro de Castro Pitano

Alfabetização na EJA e os indicadores do INAF: um olhar frente às práticas pedagógicas..... 233

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Thaís Costa de Freitas

Educação e a emancipação social na trajetória de vida dos sujeitos da EJA..... 258

Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis

A Educação de Jovens e Adultos para adolescentes em conflito com a lei: a educação escolar na socioeducação..... 279

Maria Nilvane Fernandes

Nayara de Souza Costa

Janiely Correia

Singularidades da educação popular do Paranoá-Itapoã (DF):
uma construção entre Universidade de Brasília e Movimento
Popular Organizado.....303

Maria Clarisse Vieira

Julieta Borges Lemes Sobral

Renato Hilário dos Reis

Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo na
rede estadual de ensino de Pernambuco.....331

Suzane Bezerra de França

Daniela Pedrosa de Souza

**O estado do conhecimento sobre os egressos da EJA e sua
permanência na universidade**.....361

Roberta de Jesus Muniz

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência: vivências
e possibilidades na escola pública.....394

Gerda de Souza Holanda

Marcelino Arménio Martins Pereira

Sônia Cristina Mairós Ferreira

Do trabalho para a EJA: práticas sociais e formação de
professores no/do/para o campo 418

Verônica Klepka

**Memórias de mulheres afrodescendentes de sucesso na
educação de jovens e adultos** 448

Efigênia Alves Neres

Francis Musa Boakari

Francilene Brito da Silva

Juventude Juventudes: dos contornos sobre o conceito às implicações de um programa socioeducativo 474

Edinólia Lima Portela

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no litoral sul da Bahia: realidade e desafios no ano contínuo 2020/2021.....497

Janille da Costa Pinto

Cátia Regina Conceição dos Santos

Arlete Ramos dos Santos

Práticas pedagógicas de professores da educação de pessoas jovens e adultas no campo: o que dizem as teses e as dissertações no Brasil (2010-2019) 523

Samuel Pires Melo

Ruth Sousa Batista

Millena Araújo de Souza

Juventudes na EJA: encontros e desencontros na trama escolar.....551

Divanir Maria de Lima Reis

Rosemeire Reis

Perfil dos educandos do ensino médio da EJA numa escola pública em Macapá-AP 576

Antônio Eugênio Furtado Corrêa

Eugénia da Luz Silva Foster

Elivaldo Serrão Custódio

Reflexões sobre as políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas: desvelando contradições 599

Jerry Wendell Rocha Salazar

Marcelo Pagliosa Carvalho

Poder local e EJA: suas relações com as políticas públicas em São João de Meriti 628

Marcos Vinicius Reis Fernandes

Marcia Soares de Alvarenga

Processos de urbanização e degradação ambiental urbana: problematização no contexto da Educação de Jovens e Adultos..... 650

Tanise Paula Novello

Kelly Silva Porto

A influência da concepção crítico-libertadora sobre o direito à EJA: paradigmas em disputas..... 674

Adriana Pereira da Silva

Entrevista

Entrevista com a Professora Maria Eliete Santiago 700

Maria Eliete Santiago

Resenha

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**, São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994. 334 p. 706

Marcos José de Castro Guerra

Contents

Editorial	18

Articles

Reflections on the relationship between teachers and students in YAE: paths that meet in the search for the guarantee of a right	22

Trinidad Vaccarezza

Leôncio Soares

EJA's black identities in dialogue with the (re)education of ethnic-racial relations.....	51

Luís Carlos Ferreira

Euclides André Musdna Malú

Dialogues on reflective teaching praxis and the adoption of remote teaching at PROEJA.....	77

Aldo Rezende

Edna Castro de Oliveira

Maria José de Resende Ferreira

Freire's liberating pedagogy as a possibility of women's empowerment in EJA.....	102

Rosely de Oliveira Macário

Linduarte Pereira Rodrigues

The schooling experiences of young and adult participants of the PEI/ Mobral practices in the sertão of Alagoas Andragogy.....	129

Marinaide Freitas

Jailson Costa da Silva

Andresso Marques Torres

Between places and subjects of EJA: Women herb handlers and their cultural knowledge in Ver-o-Peso 155

Louise Rodrigues Campos

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

The Nine Goal of the Municipal Education Plan in the Municipal Network of Porto Alegre 184

Simone Valdete dos Santos

Carla dos Santos Bandeira

Paulo Freire and the educational territory beyond school walls: three keys of access to multiple learning dimensions.....205

Joanne Cristina Pedro

Nilda Stecanela

Sandro de Castro Pitano

Literacy at EJA and INAF indicators: a look across pedagogical practices 233

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Thaís Costa de Freitas

Education and social emancipation in the life story of EJA subjects. 258

Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis

Youth and Adult Education for adolescents in conflict with the law: school education in socioeducation 279

Maria Nilvane Fernandes

Nayara de Souza Costa

Janiely Correia

Singularities of popular education of the cities of Paranoá-Itapoá (DF): construction between University of Brasília and Organized Popular Movement..... 303

Maria Clarisse Vieira

Julieta Borges Lemes Sobral

Renato Hilário dos Reis

Student dropout in the Youth and Adult Education: a study in the public school system of Pernambuco 331

Suzane Bezerra de França

Daniela Pedrosa de Souza

The status of knowledge about EJA graduates and their stay at the university...... 361

Roberta de Jesus Muniz

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

School inclusion of youth and adults with disabilities: experiences and possibilities in public school..... 394

Gerda de Souza Holanda

Marcelino Arménio Martins Pereira

Sônia Cristina Mairos Ferreira

From work to EJA: social practices and teacher training in/of/for rural education 418

Verônica Klepka

Memories of successful afrodescendant women in youth and adult education...... 448

Efigênia Alves Neres

Francis Musa Boakari

Francilene Brito da Silva

Youth Youths: from the contours about the concept to the implications of a socio-educational program.....474

Edinólia Lima Portela

Youth and Adult Education (EJA) in the south coast of Bahia: reality and challenges in the year 2020/2021 continuum.....497

Janille da Costa Pinto

Cátia Regina Conceição dos Santos

Arlete Ramos dos Santos

Pedagogical practices of youth and adult education teachers in the field: what do thesis and dissertations say in Brazil (2010-2019).....523

Samuel Pires Melo

Ruth Sousa Batista

Millena Araújo de Souza

Youths at EJA: encounters and disagreements in the school plot.....551

Divanir Maria de Lima Reis

Rosemeire Reis

Profile of EJA high school students in a public school in Macapá-AP.....576

Antônio Eugênio Furtado Corrêa

Eugénia da Luz Silva Foster

Elivaldo Serrão Custódio

Reflections on teaching young and adult learners: dialogue among critical theories and andragogy.....599

Jerry Wendell Rocha Salazar

Marcelo Pagliosa Carvalho

Local power and EJA: its relationships with public policies in
São João de Meriti.....628

Marcos Vinicius Reis Fernandes

Marcia Soares de Alvarenga

**Urbanization processes and urban environmental
degradation:** problematization in the context of Youth and Adult
Education.....650

Tanise Paula Novello

Kelly Silva Porto

**The influence of the critical-liberating conception on the right
to EJA:** paradigms in disputes.....674

Adriana Pereira da Silva

Interview

Interview with Professor Maria Eliete Santiago 700

Maria Eliete Santiago

Essay

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**, São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.
334 p.....706

Marcos José de Castro Guerra

Sumario

Editorial	18

Articulos

Reflexiones en torno a las relaciones entre docentes y educandos/as de la EPJA: caminos que se encuentran en la búsqueda de la garantía de un derecho.....	22

Trinidad Vaccarezza

Leôncio Soares

Las identidades negras de EJA en diálogo con la (re) educación de las relaciones étnico-raciales	51

Luís Carlos Ferreira

Euclides André Musdna Malú

Diálogos sobre la praxis pedagógica reflexiva y la adopción de la enseñanza a distancia en PROEJA.....	77

Aldo Rezende

Edna Castro de Oliveira

Maria José de Resende Ferreira

La pedagogía liberadora de freire como posibilidad del empoderamiento de las mujeres en EJA	102

Rosely de Oliveira Macário

Linduarte Pereira Rodrigues

Las experiencias de escolarización de los sujetos jóvenes y adultos participantes de las acciones de PEI/Mobral en el sertón de Alagoas	129

Marinaide Freitas

Jailson Costa da Silva

Andresso Marques Torres

Entre lugares y temas de EJA: Herbolarias y sus conocimientos culturales en Ver-o-Peso 155

Louise Rodrigues Campos

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

La Meta Nueve del Plan Municipal de Educación en la Red Municipal de Porto Alegre 184

Simone Valdete dos Santos

Carla dos Santos Bandeira

Paulo Freire y el territorio educativo más allá de los muros de la escuela: tres llaves de acceso a múltiples dimensiones de aprendizaje..... 205

Joanne Cristina Pedro

Nilda Stecanela

Sandro de Castro Pitano

Alfabetización en la EJA e los indicadores del INAF: una mirada a través de prácticas pedagógicas..... 233

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Thaís Costa de Freitas

Educación y emancipación social en la trayectoria de vida de los individuos EJA 258

Adriana de Mello Amorim Novais Silva

Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis

Educación de Jóvenes y Adultos para adolescentes en conflicto con la ley: la educación escolar en la socioeducación 279

Maria Nilvane Fernandes

Nayara de Souza Costa

Janiely Correia

Singularidades de la educación popular en las ciudades de Paranoá-Itapoá (DF): construcción entre la Universidad de Brasília y el Movimiento Popular Organizado 303

Maria Clarisse Vieira

Julieta Borges Lemes Sobral

Renato Hilário dos Reis

Deserción escolar en la Educación de Jóvenes y Adultos: un estudio en la red pública de enseñanza de Pernambuco 331

Suzane Bezerra de França

Daniela Pedrosa de Souza

El estado del conocimiento de los egresados de EJA y su permanencia en la universidad 361

Roberta de Jesus Muniz

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Inclusión escolar de jóvenes y adultos con discapacidad: experiencias y posibilidades em la escuela pública.....394

Gerda de Souza Holanda

Marcelino Arménio Martins Pereira

Sônia Cristina Mairos Ferreira

Del Trabajo a EJA: prácticas sociales y formación de profesores em/de/para el campo 418

Verônica Klepka

Memorias de éxito de mujeres descendientes africanas em la educación de jóvenes y adultos 448

Efigênia Alves Neres

Francis Musa Boakari

Francilene Brito da Silva

Juventud Juventudes: de los contornos del concepto a las implicaciones de un programa socioeducativo 474
Edinólia Lima Portela

Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la costa sur de Bahia: realidad y desafíos en el continuo año 2020/2021..... 497
Janille da Costa Pinto
Cátia Regina Conceição dos Santos
Arlete Ramos dos Santos

Prácticas pedagógicas de profesores de educación de jóvenes y adultos en el ámbito: qué dicen las tesis y disertaciones en Brasil (2010-2019)..... 523
Samuel Pires Melo
Ruth Sousa Batista
Millena Araújo de Souza

Juventudes em la EJA: encuentros y desencuentros em la trama escolar..... 551
Divanir Maria de Lima Reis
Rosemeire Reis

Perfil de estudiantes de secundaria de EJA en una escuela pública en Macapá-AP 576
Antônio Eugênio Furtado Corrêa
Eugénia da Luz Silva Foster
Elivaldo Serrão Custódio

Reflectores sobre la educación de personas niñas y adultos: desvelando contradicciones..... 599
Jerry Wendell Rocha Salazar
Marcelo Pagliosa Carvalho

El poder local y EJA: sus relaciones com las políticas públicas em
São João de Meriti.....628

Marcos Vinicius Reis Fernandes

Marcia Soares de Alvarenga

Procesos de urbanización y degradación ambiental urbana:
problematización en el contexto de la Educación de Jóvenes y
Adultos.....650

Tanise Paula Novello

Kelly Silva Porto

**La influencia de la concepción crítico-liberadora sobre el
derecho al EJA:** paradigmas en las disputas.....674

Adriana Pereira da Silva

Entrevista

Entrevista con la profesora María Eliete Santiago.....700

Maria Eliete Santiago

Reseña

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.
334 p.....706

Marcos José de Castro Guerra

EDITORIAL

A proposta deste dossiê surgiu a partir de duas questões que consideramos relevantes: a necessidade de expressarmos o nosso sentimento de pertencimento ao movimento comemorativo do 100º aniversário do nascimento e 24º ano de falecimento do educador Paulo Freire; e de nos posicionar e resistir aos novos ataques que o seu nome tem sofrido desde que a presidenta Dilma Rousseff o proclamou como patrono da educação brasileira em 2012.

Importante destacar que as incursões freireanas não são novas e tampouco recentes, mais atuais. Tiveram seu início nos fins dos anos 50 do século passado e começo da década de 1960, momento em que o educador vivenciou a educação popular e realizou as primeiras iniciativas de conscientização política do povo brasileiro, considerando a emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas.

Compreendemos que as manifestações desde 2018 contra nosso mestre homenageado mostram que os setores conservadores continuam tão reacionários quanto na época da ditadura implantada com o golpe de 1964. Essa lógica perversa que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, encontrava-se de forma velada no seio social, se mostra de forma atrevida e descarada, apoiada pela necropolítica.

Paulo Freire deixou imensurável tributo para novas gerações, para educação e para as demais áreas – tornando-se imortal pelas ações que realizou e pelas obras publicadas, que a despeito de tratarem de contextos anteriores, se revelam atuais, dentre elas *Pedagogia do oprimido*, traduzida em mais de 50 línguas. Isso se coaduna com sua frase: “Não é no silêncio que os homens [as mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [ação]” (FREIRE, 1987, p. 78, acréscimo nosso).

O dossiê reflete as ações de pesquisadores/as pertencentes a distintos espaços geográficos do Brasil, mas que estão interligados pela epistemologia freiriana e que não ficaram/ficam no “silêncio”, tornando-se omissos, mas que optaram em alargar as suas

participações – usando a palavra escrita – que se constituem em obras humanas mostrando as suas intersubjetividades emancipatórias.

Nesse sentido, este número da Revista Educação e Emancipação envolve diferentes trabalhos científicos originais que testemunham a Educação para Pessoas Jovens e Adultas e sua relação com a Educação Popular, destacando seus sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados – homens e mulheres – como sujeitos de direitos, produtores de culturas, *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) ou, ainda, como lembrou Certeau (1994), “heróis/heroínas anônimos/anônimas” que taticamente constroem as relações sociais, em redes de cooperação, solidariedade e afetos, com o objetivo precípua de terem seu direito à educação assegurado e do acesso à permanência na escola, caracterizada não só como “ficar”, mas também transformar-se: *Ser Mais*.

Os artigos evidenciam o diálogo entre as práticas educativas com a prática social dos sujeitos, ou seja, considerando o *dentrofora* do ambiente escolar, na interlocução com os cotidianos – que não se repetem – das pessoas consolidando processos amplos de valorização das identidades culturais dos educandos, assim como seus saberes, tendo em vista o entendimento da cultura no seu sentido antropológico. Isto é, aquela que emerge das práticas cotidianas sublinhando, sobretudo, a cultura construída nas redes cooperativas dos meios populares.

Trazem também os escritos as convicções que suportam argumentos de incontornável solidez teórica e política, como: o direito à educação para todos/as os sujeitos, de todas as culturas, e em todas as idades; a constatação de que as mudanças nas diferentes comunidades e sociedades podem ocorrer em resultado das transformações individuais e coletivas em diálogo com outras políticas sociais.

No conjunto de produções, o dossiê contempla artigos científicos originais que testemunharam a relação da Educação de Pessoas Jovens e Adultas incluídas nas práticas educativas orientadas para a construção de sociedades que resultem em maior participação de todas as cidadãs e todos os cidadãos, por meio do respeito às diferenças de sexo, raça, cultural, dentre outras.

Além deste conjunto profícuo de estudos, este número da Revista Educação e Emancipação ainda contém sessão de Entrevista, realizada com a convidada Professora Doutora Eliete Santiago da Universidade Federal de Pernambuco, também pernambucana, que nos presenteia com um profícuo e bonito diálogo que versa sobre a sua relação com o professor Paulo Freire, de quem foi orientanda e estabeleceu laços que ultrapassaram a epistemologia. Para fechar esta edição sobre o legado de Paulo Freire, este número da revista contém ainda a resenha do livro Cartas à Cristina, de autoria do nosso homenageado Patrono da Educação brasileira. A resenha construída pelo professor Marcos José de Castro Guerra é um - significativo convite à leitura e a reflexão sobre o nosso homenageado pela tessitura da sua escrita, tessitura essa, traçada por Guerra que realça a boniteza expressada na sua palavra escrita sobre a obra já mencionada, assim Guerra nos permite enxergar e reconhecer mais uma das facetas da genialidade de Paulo Freire.

É importante dizermos ainda que refletir em meio a uma conjuntura como a deste ano de 2021 é um desafio, uma vez que, além das dificuldades impostas pelo cenário inóspito provocado pela contaminação do Coronavírus (Sars-Cov-2) ao nível de pandemia da Covid-19, em todo mundo, que vem se estendendo desde 2020, precisamos enfrentar questões conjunturais provocadas pela governança do nosso país, a partir de 2018, que atravessam a materialidade do trabalho e da vida de todos nós. Essas questões alcançam nossa subjetividade com ações que tentam anteparar de forma perversa e imaginável o desenvolvimento da ciência, da cultura e do conhecimento, bem como, os assaltos constantes aos direitos da classe trabalhadora, em particular dos educadores, direitos historicamente construídos com os esforços e lutas.

Considerar que um dos prismas pelos quais se pode ver a desconstrução de garantias sociais é o da desconstrução da pesquisa e da ciência faz com que organizar e divulgar conhecimento sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas, configurando neste cenário a herança de Paulo Freire, seja uma forma também de resistência, as tentativas de esvaziamento dos nossos direitos.

Aprofundar o conhecimento sobre o vivido, possibilitar a controvérsia, alimentar a criatividade, a partir do conhecimento sistemático e rigoroso são formas de manter a perspectiva de esperança (categoria que encontra robustez nas premissas freireanas), que traduz muito bem o verbo esperar, em uma sociedade com possibilidades de desenvolvimento humano, em que a ciência o conhecimento, a cultura e a classe trabalhadora sejam valorizados, tendo acesso aos bens sociais e culturais como a educação.

Esperamos que a leitura do dossiê neste número da Revista seja um convite à continuidade das pesquisas e dos diálogos.

Os organizadores,

Edinólia Lima Portela

Luís Alcoforado

Marinaide Freitas

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2012.

REFLEXÕES EM TORNO DAS RELAÇÕES ENTRE DOCENTES E EDUCANDOS/AS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM NA BUSCA PELA GARANTIA DE UM DIREITO

Trinidad Vaccarezza¹

Leôncio Soares²

RESUMO

Este artigo traz para a reflexão as relações que se constroem entre docentes e educandos/as da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). As análises apresentadas partem de uma pesquisa realizada com docentes de ampla trajetória de trabalho na modalidade, que variam entre 11 e 32 anos de experiência no campo. Com o objetivo de descrever e analisar essas relações, o artigo indaga sobre como os/as docentes participantes da pesquisa reconhecem as especificidades dos sujeitos que frequentam a EPJA na RME-BH e constroem, junto com eles/as e na interação com a comunidade, um conjunto de práticas cuja finalidade é a busca pela garantia do direito à educação de todas as pessoas que chegam na EPJA, destacando a dimensão ética e política do fazer educativo.

Palavras-chave: Docência na EPJA. Relações entre docentes e educandos/as da EPJA. Direito à EPJA.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada em Ciências da Educação pela Universidad de Buenos Aires, Argentina. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GRUPEJA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5183-9891>. E-mail: trinidadvaccarezza@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4750-2529>. E-mail: leonciogsoares@gmail.com

REFLECTIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN YAE: PATHS THAT MEET IN THE SEARCH FOR THE GUARANTEE OF A RIGHT

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the relationships built between teachers and students of Youth and Adult Education (YAE) in schools of the Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). The proposed analyses are based on research conducted with teachers who have extensive work trajectories in the modality, ranging from 11 to 32 years of experience. With the aim of describing and analyzing these relationships, the paper explores how the teachers participating in the research recognize the specificities of the individuals who attend YAE at RME-BH and build, together with them and in interaction with the community, a set of practices whose purpose is to ensure the right to education of all people who attend YAE, highlighting the ethical and political dimension of education.

Keywords: Teaching in YAE. Relationships between teachers and students in YAE. The right to Youth and Adult Education.

REFLEXIONES EN TORNO A LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES Y EDUCANDOS/AS DE LA EPJA: CAMINOS QUE SE ENCUENTRAN EN LA BÚSQUEDA DE LA GARANTÍA DE UN DERECHO

RESUMEN

Este artículo se propone reflexionar sobre las relaciones que se construyen entre docentes y educandos/as de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en escuelas de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte (RME-BH). Los análisis planteados parten de una investigación realizada con docentes que poseen amplias trayectorias de trabajo en la modalidad, las cuales varían

entre 11 y 32 años de experiencia en el campo. Con el objetivo de describir y analizar dichas relaciones, el artículo indaga sobre cómo los/as docentes participantes de la investigación reconocen las especificidades de los sujetos que asisten a la EPJA en la RME-BH y construyen, junto a ellos/as y el resto de la comunidad, un conjunto de prácticas cuya finalidad es la búsqueda de la garantía del derecho a la educación de todas las personas que llegan a la EPJA, destacando la dimensión ética y política del quehacer educativo.

Palabras clave: Docencia en la EPJA. Relaciones entre docentes y educandos/as de la EPJA. Derecho a la EPJA.

INTRODUÇÃO

A antropóloga argentina Rita Segato (2018) afirma que vivemos tempos em que prolifera a *pedagogia da crueldade*. A autora denomina pedagogia da crueldade a todos os atos e práticas que ensinam, habitam e incentivam os sujeitos a transmutar a vida e a sua vitalidade em coisas. Nas suas palavras, trata-se da pedagogia da “captura de algo que fluía errante e imprevisível, como a vida, para instalar nela a inércia e a esterilidade da coisa, mensurável, vendável, comprável e obsolescente” (SEGATO, 2018, p. 11, tradução nossa). Para a autora, a constante espetacularização e repetição da violência da coisificação da vida produz um efeito de normalização de uma paisagem de crueldade, que promove baixos níveis de empatia nos sujeitos e deteriora as possibilidades de construção do tecido social e comunitário que sustenta a vida humana e as sociedades (SEGATO, 2018). Segundo ela, a pedagogia da crueldade torna-se assim indispensável para a manutenção da fase do capital na qual vivemos, já que precisa de sujeitos desmembrados para a sua existência.

Nos dias atuais, quando atravessamos como humanidade a pandemia de COVID-19, a luta pela vida e pelo reconhecimento da vida enquanto processo coletivo, recíproco e interdependente é fundamental. Pensar e fazer da educação um processo de humanização, como Paulo Freire e o seu legado têm nos impulsionado, assume novos sentidos neste tempo histórico. A pedagogia da crueldade, que insiste em “roubar a nossa

humanidade” (FREIRE, 2005, p. 98) se desenvolve nas mais variadas dimensões do social, incluindo nas próprias práticas e discursos de nossos representantes políticos, com a desmascarada intenção de exibir a sua capacidade de crueldade e incentivando a dessensibilização perante o sofrimento dos outros (SEGATO, 2018).

Porém, como assinala Freire (2015, p. 41), “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*”. Sendo assim, retomamos a pergunta de Segato, ao indagar:

[...] como conceber e projetar contra-pedagogias capazes de resgatar uma sensibilidade e vincularidade que possam se opor às pressões da época e, mais do que tudo, que permitam visualizar caminhos alternativos?” (SEGATO, 2018, p. 15, tradução nossa).

Estas interrogações e reflexões surgiram a partir da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sobre a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). A investigação foi desenvolvida no período compreendido entre 2018-2020 e teve como objetivo registrar as experiências de docência de professores/as que possuem uma ampla trajetória na EPJA em escolas das nove regionais da capital mineira. O intuito foi compreender e analisar os modos particulares nos quais os/as docentes têm exercido o seu trabalho com pessoas jovens, adultas e idosas ao longo de suas trajetórias profissionais na modalidade.

Partiu-se do pressuposto de que a docência na EPJA assume características próprias que a diferenciam do trabalho com crianças. A docência, tanto como campo intelectual como campo de ações de trabalhadores e profissionais da educação, é interpelada e vê-se na necessidade de se pensar de um modo singular frente ao público jovem, adulto e idoso que frequenta as escolas. Isto poderia dar lugar à construção de sentidos diversos para o trabalho de educar e

ensinar, assim como contribuir com a reflexão em torno das experiências de docência no campo em questão.

Segundo Soares e Pedroso (2016) refletir sobre as particularidades de ser professor/a de pessoas jovens, adultas e idosas torna-se fundamental considerando as conquistas realizadas na área. As especificidades desse público têm sido reconhecidas, de forma mais ou menos ampla, em diferentes documentos legais e, com isso, a necessidade de uma formação e atuação adequadas do/a educador/a também vêm sendo incorporada. Neste sentido, o próprio Parecer nº 093, do ano de 2002, que regulamenta a EPJA na RME-BH estabelece que:

O professor precisa ser incentivado a produzir investigação e análise de sua prática com vistas a ampliar suas concepções, buscando elementos teóricos que sustentem a sua ação pedagógica; superando práticas educativas que reproduzem justificativas para as desigualdades sociais; transformando o ato educativo em criador de alternativas; assumindo as especificidades da EJA, percebendo-se enquanto um profissional que atua numa modalidade educativa diferenciada. (BELO HORIZONTE, 2002, p. 48).

Nos aproximar de docentes que possuem uma maior trajetória na modalidade e indagar sobre as suas experiências poderia ser uma forma de registrar e compreender os modos possíveis de criar e recriar o sentido de ser educador/a da EPJA e analisar em que medida se configuram certas especificidades em torno da docência nesta modalidade.

Além disso, a EPJA nas escolas da RME-BH se caracteriza por uma ampla rotatividade docente (SOARES, 2008), devido à fatores como a própria política educativa, que não contempla o concurso específico para trabalhar na modalidade; as condições de trabalho docente nas escolas com EPJA e a escolha dos/as docentes que “passam” pela modalidade, mas não permanecem. Tendo isto em consideração, definimos que seria pertinente investigar as experiências de docência daqueles/as professores/as que, apesar das variadas limitações, permanecem na EPJA há longo tempo.

Sendo assim, algumas perguntas que guiaram este estudo foram: que reflexões em torno da docência na EPJA puderam ser construídas pelos/as docentes de ampla trajetória na modalidade? Como eles/as têm significado o seu trabalho com esses educandos/as em particular? Que respostas eles/as têm inventado para os diversos desafios enfrentados diariamente? Suas experiências, o que podem nos ensinar?

Para encontrarmos esses/as docentes, partimos da hipótese de que possivelmente em escolas que são consideradas referências na oferta da EPJA na RME-BH poderia haver docentes de maior tempo de trajetória na modalidade. Assim, nos aproximamos dessas escolas e, efetivamente, identificamos nove professoras³, uma de cada regional administrativa de Belo Horizonte, que possuem entre 11 e 32 anos de trabalho na EPJA.

Para registrar as suas experiências optamos por realizar entrevistas narrativas partindo da pergunta geradora: *Como e em que momento aparece a EJA em sua vida? Como tem sido, desde então, a experiência de ser professora nesta modalidade?*

Segundo Connelly e Clandinin (1995), entende-se por “narrativa” tanto a qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada, como o nome dos procedimentos da pesquisa que vão ser utilizados para o seu estudo. Para eles, “a narrativa é tanto o fenômeno que está sendo investigado quanto o método da pesquisa” (CONNELLY; CLANDININ 1995, p. 1, tradução nossa). Sendo assim, consideramos que por meio das entrevistas teríamos acesso à narrativa construída em torno das experiências de docência vivenciadas pelas professoras participantes. Isto é assim porque, ainda segundo os autores citados, a narrativa é a forma de caracterizar a experiência humana, já que como afirma Delory-Momberger (2009, p. 39, tradução nossa) “quando queremos nos apropriar de nossa vida, a narramos”. A narrativa constitui-se, então,

³ Para a realização da pesquisa, o gênero dos/as docentes não se constituiu como um critério a ser considerado para a inclusão ou não no grupo de professores/as entrevistados/as. Porém, durante o trabalho de campo, não foi possível identificar nas escolas pesquisadas professores que tivessem uma ampla trajetória de trabalho na modalidade e se identificassem com o gênero masculino. Sendo assim, todas as pessoas que participaram da pesquisa se reconhecem como mulheres.

como uma particular reconstrução da experiência por meio da qual, ao fazer um processo reflexivo, se outorga sentido ao acontecido e vivido.

Durante as entrevistas narrativas procuramos “seguir as narradoras”, em lugar de assumir uma postura mais diretiva. Delory-Momberger (2012, p. 528) assinala que nas entrevistas narrativas:

Em se tratando de seguir os atores, o narratário não pode mais anteceder o narrador, só pode correr atrás dele e tentar ficar o mais perto possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca ultrapassá-lo. Ao se manter até o fim esta posição (de epistemologia e de método), chega-se a esta afirmação paradoxal: a questão do narratário só pode vir depois, seu questionamento só pode ser ulterior.

Desta maneira, registramos as narrativas sobre as experiências de docência de nove professoras da RME-BH com ampla trajetória na EPJA. No presente texto, focalizaremos a nossa reflexão nos achados sobre os modos pelos quais as docentes da pesquisa constroem relações e práticas que se organizam em prol da garantia do direito à educação das pessoas jovens, adultas, idosas que frequentam a modalidade na RME-BH.

Buscaremos desenvolver análises que demonstram que as professoras participantes da pesquisa não só reconhecem as especificidades dos sujeitos que frequentam a EPJA na RME-BH, como também constroem, junto com os/as próprios/as educandos/as e o resto da comunidade escolar, um conjunto de ações cuja finalidade é a busca da garantia do direito à educação das pessoas que chegam na EPJA. Isto aponta para uma forma particular de conceber o processo educativo *de* e *com* pessoas jovens, adultas e idosas como uma responsabilidade que circula entre os diferentes membros da comunidade; quer dizer, não é unilateral, e se desenvolve sob posições éticas e políticas de cooperação e centralidade da vida. Isto permite reposicionar o lugar dos/as educandos/as nos seus processos de formação, já que mais do que estudantes que recebem uma educação, se colocam como sujeitos

que produzem, participam e colaboram nas condições de possibilidade de permanência na EPJA e de garantia de uma educação apropriada.

A DIMENSÃO RELACIONAL DA DOCÊNCIA NA EPJA

Um traço se destaca logo na escuta-leitura desses narradores: indagam sobre si mesmos, sobre sua profissão no espelho dos educandos, nas interações humanas que se dão na relação docente. Redescobrem a docência como uma relação que não se aprende, nem se entende por si mesma [...] Docentes com longos anos de magistério se perguntando o que é possível ainda fazer de nossas vidas no diálogo com esses educandos na concretude de seu viver.

Miguel Arroyo (2012, p. 434).

As palavras de Arroyo (2012) permitem pensar como, frente a educandos/as que não são aqueles/as compreendidos pelo discurso pedagógico predominante (como o são, por exemplo, as infâncias urbanas), a docência *para e se mira no espelho*. Os espelhos, então, não refletem uma imagem conhecida, com um caminho a seguir. Os espelhos devolvem uma pergunta. Pensar os/as educandos/as da EPJA como espelhos, como sugere Arroyo (2012), habilita a indagação para o/a educador/a sobre como, quando, para quê e de que modo é possível, esperável e desejável exercer a docência em relação a esses/as educandos/as em particular. Assim, o espelho interpela, questiona e estabelece uma abertura, um diálogo, cujo fundamento é a vida real dos/as educandos/as, a concretude de seu viver. Cabe perguntar, então, o que as docentes desta pesquisa reinventaram ao se olhar no espelho?

Na "escuta-leitura" das narrativas foi possível compreender que as professoras que participaram desta pesquisa, com as suas amplas trajetórias, nos permitem refletir em torno de uma particular dimensão da docência que diz respeito ao seu *aspecto relacional*. Trata-se da dimensão que chamaremos de *dimensão relacional da docência na EPJA* e das configurações que esta assume no particular

processo educativo que envolve docentes e pessoas jovens, adultas, idosas em escolas municipais da RME-BH.

Nesse sentido, é importante destacar, primeiramente, que uma das principais lutas do campo da EPJA diz respeito *ao reconhecimento das especificidades dos sujeitos* que frequentam esta modalidade. Isto é assim porque a compreensão das especificidades dos/as educandos/as da EPJA permite refletir e construir práticas pedagógicas apropriadas para o desenvolvimento de ações educativas *para e com* estes sujeitos.

Nesse sentido, nos interessa focalizar no aspecto das práticas educativas na EPJA que diz respeito às relações estabelecidas entre docentes e educandos/as. Esta temática tem sido levantada por diversos estudos da área ao se encontrarem com a constatação por parte dos/as sujeitos da EPJA (tanto docentes como educandos/as) de que a construção de uma relação ou vínculo entre eles/as torna-se uma dimensão extremamente relevante para o desenvolvimento dos processos educativos (LLOSA *et al.*, 2000, LAFFIN, 2007, SOARES; SILVA; SOARES, 2015).

Segundo Soares, Silva e Soares (2015), a partir do estudo de quatro projetos educativos para pessoas jovens, adultas e idosas, constataram que: “como parte da proposta curricular, *o acolhimento e a relação educador-educando figuram como uma prática diferenciada*” (op. cit., p. 9, grifo nosso). Laffin (2007) também destaca, a partir de sua pesquisa de doutorado com professores/as da EPJA de Santa Catarina, que “o acolhimento” se configura como uma ação central e a descreve como uma intencionalidade por parte dos/as educadores/as para o provimento de condições para o ato de conhecer das pessoas jovens e adultas que frequentam a escola. Na mesma linha, outras pesquisas têm chamado a atenção sobre a “afetividade” presente na sala de aula na EPJA e na importância da relação entre professores/as e educandos/as como uma dimensão que promove processos favoráveis de ensino e de aprendizagem (LOUREIRO, 1998; CAMARGO, 2017).

Desde outra perspectiva, também é importante destacar aqueles estudos que apontam sobre a recorrência de relações chamadas de “infantilizadoras” na EPJA (VÓVIO, 2007; PORCARO,

2011) por reproduzirem práticas e recursos que foram originalmente elaborados para o trabalho com a infância.

Porém, isto não se refere apenas à utilização indiscriminada de materiais ou na réplica de ações e estratégias pedagógicas realizadas com crianças transpostas à EPJA, senão que, como destacou pertinentemente Ribeiro (1999), se relaciona com uma visão assistencialista da educação. Assim, a docência com pessoas jovens, adultas e idosas é entendida como uma ação de caráter “social”, baseada em uma concepção da ação educativa como “ajuda” aos mais pobres e como caridade. Nesse sentido, ainda é comum escutar na EPJA a referência aos/às educandos/as como sujeitos “carentes”, “medrosos/as”, com “baixa autoestima”, enfim, como pessoas necessitadas de atenções especiais pela sua condição de pobreza e subalternidade.

Pode se dizer que, desde este olhar, a dimensão das relações que se estabelecem entre docentes e educandos/as da EPJA se associa a uma visão em que a docência com pessoas jovens, adultas e idosas consiste, em grande parte, em suprir, seja conhecimento, seja uma carência afetiva, emocional ou de personalidade dos/as educandos/as.

Como veremos adiante, os relatos das professoras que participaram da pesquisa nos permitem pensar de outra maneira a concepção desta dimensão da docência na EPJA.

RELAÇÕES QUE BUSCAM GARANTIR UM DIREITO: DO RECONHECIMENTO À AÇÃO

Como foi afirmado previamente, a questão da dimensão relacional da docência na EPJA vem sendo abordada de diversas maneiras no campo como uma busca pela compreensão das particulares relações que se estabelecem entre docentes e educandos/as nos processos educativos e que constituem uma dimensão relevante na hora de pensar as ações *para* e *com* este público. Sendo assim, nos interessa contribuir com esta discussão no sentido de qualificar o que entendemos ao nomear esta singular relação a partir do material empírico produzido para a pesquisa.

Para avançarmos nesta análise, se faz pertinente contextualizar ainda mais o histórico de luta pela educação de pessoas jovens, adultas e idosas da RME-BH. Como se explica no Parecer 092-02, os/as docentes da RME-BH tiveram um protagonismo na construção da política pedagógica para EPJA na cidade. Este processo de elaboração coletivo se caracterizou pelo profundo entendimento dos/as educandos/as da EPJA, pessoas jovens e adultas, como sujeitos sócio-culturais, inseridos em diversos tempos e espaços que envolvem não só a escola, como também, e principalmente, o trabalho, a família, a religiosidade, a política, a afetividade.

O parecer expressa a relevância do legado da Educação Popular para a construção da EPJA como modalidade na RME-BH; realça a relação entre o fazer pedagógico e o fazer político, colocando em destaque a dimensão política da ação educativa e do trabalho de educar e ensinar, e destaca o direito dos educandos/as de participarem da construção da proposta pedagógica da EPJA.

A maior parte das professoras entrevistadas relembrou nas suas narrativas os chamados “tempos de efervescência política e pedagógica da prefeitura”, que aconteceram durante a década de 1990, quando houve a expansão da RME-BH e a criação e implementação do programa Escola Plural⁴ em 1995. A reflexão coletiva sobre as especificidades do campo da EPJA como modalidade de educação e a sua inserção no programa Escola Plural levou o movimento de educadores/as, professores/as universitários/as, entre outros segmentos da sociedade civil, a definir três pontos fundamentais a serem discutidos e aprofundados para pensar uma política para a EPJA na RME-BH: “o perfil sociocultural dos educandos jovens e adultos, a configuração das dimensões formadoras da vida adulta e a adequação da organização do trabalho,

⁴ O programa Escola Plural se caracterizou pela reorganização dos tempos e espaços escolares partindo das experiências já existentes nas escolas municipais de Belo Horizonte e visando a promoção da autonomia das instituições para a criação de suas próprias propostas político-pedagógicas. A sensibilidade com a formação humana, a escola como tempo de vivência cultural e experiência de produção coletiva, a busca pela garantia de permanência dos/as alunos/as na escola, a socialização adequada para cada idade/ciclo de formação, a construção de uma nova identidade de escola e seus profissionais, foram alguns dos princípios que regeram o programa. Ver: ROCHA, 2009.

dos tempos e dos espaços às especificidades da vida adulta” (BELO HORIZONTE, 2000, p. 5).

Fernanda, uma das professoras entrevistadas, relembra na sua entrevista esse passado recente. Quando perguntada sobre como ela observou esse processo sendo recebido pelos/as educandos/as na época, Fernanda dedicou um tempo para pensar e responder. Ela afirma que o aspecto denominado como “acolhimento, acolhida” aos/às educandos/as da EPJA é uma das maiores contribuições que todo o processo de mobilização na EPJA deixou como legado à modalidade; como modo de pensar, formular e fazer a EPJA nas escolas da RME-BH. Ela descreve:

É esse cuidado com o aluno de ouvir, o acolhimento, eu acho que ele se sente muito acolhido e isso é uma, acho que mesmo que a gente não formule isso e a gente nem pensa nisso assim, no dia a dia. Pensa de certa maneira, mas a gente vai fazendo e pensando, sempre pra acolher da melhor maneira possível, de ouvir, de dar atenção e respeito, né, com ele. De entender que foi uma pessoa que foi excluída por várias razões e que acredita ainda que é possível realizar um sonho. [...] Eu acho que essa acolhida, muito mais que qualquer outra coisa. (FERNANDA, 2019).

Quando ela se refere ao termo “acolher”, ela explica que, mesmo que seja algo “não formulado”, faz parte do dia a dia do trabalho na EPJA. Logo depois, ela menciona o ocorrido no ano anterior com as turmas de *EJA externa*⁵ que faziam parte da escola. Estas funcionavam em um espaço de uma comunidade próxima que era cedido por um deputado estadual. Ao perder as eleições, de um dia para outro, o ex-deputado decidiu interromper a concessão do local. Assim, a direção da escola iniciou uma mobilização para

⁵ As chamadas “turmas de EJA externa” são um modo de oferta da modalidade na RME-BH que tem como objetivo possibilitar o acesso à educação a pessoas em cujas comunidades não existem escolas municipais que oferecem EPJA, ou que, por diferentes motivos, não se encontram em condições de frequentar uma escola e a oferta de educação deve ser desenvolvida em outro espaço. As turmas externas funcionam em variados espaços da cidade, incluindo hospitais, locais de trabalho, centros culturais das comunidades, igrejas, entre outros.

preservar as três turmas externas. Após meses de negociação, e tendo passado pelo aluguel de uma garagem de vizinhos do bairro para garantir as aulas de EPJA, as três turmas foram abertas na própria escola em horários pouco usuais no que diz respeito à modalidade, sendo uma de manhã e duas de tarde. Fernanda relata que, em comparação a como estavam dadas as condições para o trabalho em turmas externas, especialmente após ter perdido o primeiro espaço, abrir essas turmas na escola foi um ganho. É interessante observar os movimentos que foram iniciados pela instituição para garantir a permanência dos/as educandos na EPJA.

A situação relatada por Fernanda nos permite pensar nessa busca de estratégias que acolhem e têm o nítido objetivo de garantir um direito. Inclusive, ela continua elaborando a sua resposta e relata o seguinte:

A diretora (G) ontem acompanhou aquela minha aluna (M), aquela da carta, você lembra, né? Então aí a G, ela escreveu a carta pra mais pessoas, entregou na escola, e o pessoal fez um movimento lá e conseguiu a cesta de alimentos pra ela. E a G foi levar a M no hospital, porque ela anda a pé. A G falou que é muito longe, muito longe o caminho que ela faz, ficou impressionada. Ela gasta mais de hora, acho que uma hora e quarenta a pé, pra ir e vir. E com problemas no joelho, né... (FERNANDA, 2019).

Fernanda, assim, continuou contando outro tipo de situações em que ela compreende que se está falando sobre “acolhimento”. Lia também narra situações similares:

A gente, por exemplo, aqui nós, nós mesmas nos unimos aqui e fazemos cestas básicas pra levar pra essas famílias que precisam, que muitas vezes estão numa situação muito difícil. Acredito que na maioria das escolas os professores sabem assim, os alunos que estão passando... existe um dinheiro de bolsa família que eles recebem, mas muitas vezes a situação é muito pior. Então a gente vai, faz a vaquinha, né. Junta todo mundo e compra os

alimentos, leva. A gente visita algumas casas. (LIA, 2019).

Como nomear o que a diretora fez ao levar a aluna para o hospital? E a organização das/os professoras/es para buscar garantir a alimentação de determinados estudantes? Se lêssemos essas situações de forma isolada, poderíamos fazer diversas elaborações. Por exemplo, dizer que as professoras estão fazendo algo que não corresponde à ordem do “ensino”, do “pedagógico”, senão do campo do “assistencial”, da “contenção social”. Porém, cabe aproximar-nos das realidades narradas em busca de compreender como este tipo de mobilizações faz parte de um conjunto de modos de estar e fazer EPJA, cujos sentidos, intenções e motivações devem ser mais aprofundadas.

Prosseguindo com a análise, Conceição, na sua narrativa, explica porque, segundo ela, a EPJA na escola onde ela trabalha “funciona”. Esta escola tem recebido educandos/as de escolas vizinhas que fecharam as turmas de EPJA por diferentes motivos no decorrer do ano 2019.

Mas têm comunidades que são difíceis, né, têm realidades na EJA que é complicado. Tem um monte de fator que entra aí, né. A questão também da direção. A nossa direção está presente todas as noites na escola. Diretora e vice-diretora. Se uma não está, a outra está. Não tem uma noite que a gente não tem uma das diretoras aqui. Isso tudo faz diferença numa escola, tá? Isso faz diferença na escola. Eu falei isso essa semana, eu falei: Por que aqui funciona a EJA? Porque a gente tem uma direção que quer a EJA na escola, ela quer a EJA na escola, tá? (CONCEIÇÃO, 2019).

“Querer a EJA na escola” pode assumir diferentes significados. Conceição continua explicando como se materializa esse querer.

Eles (os/as educandos/as) têm muitas dificuldades, coisas que a gente assim, não imagina. [...] e eles saem por “n” motivos, “n”. Por incrível que pareça, ele sai por não ter dinheiro pra pagar um ônibus pra vim pra escola. O ano passado nós fizemos aqui, nós

aqui da escola, nós fizemos um mapa com uma trajetória, um trajeto que um ônibus podia fazer aqui no bairro pegando aluno de EJA e deixando em pontos estratégicos para atender em todas as escolas da região. Nós não conseguimos. Porque tem um ônibus aí de manhã, de tarde, pra meninada, mas nós não conseguimos. (CONCEIÇÃO, 2019).

O relato de Conceição permite pensar sobre como a EPJA “funciona” na escola ou, melhor dizendo, como ela se organiza para funcionar e, mais especificamente, como a direção, a coordenação e as/os professoras/es se organizam para fazer a EPJA funcionar. Neste caso, “funcionar” implica se organizar para garantir a permanência dos/as educandos/as da EPJA na escola, implica atender as mais variadas demandas que se apresentam, que são específicas deste público, e implica compreender e defender estas especificidades. Implica, por fim, “acolher”; acolher como se organizar para a garantia do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas.

Ainda buscando qualificar esta organização do acolhimento, que se refere às particulares relações estabelecidas entre docentes e educandos/as, os relatos de Conceição, Fernanda e Lia nos permitem observar que certas práticas *circulam* dentro da comunidade escolar. Em primeiro lugar, porque ao relatar sobre o “funcionamento” da escola e os movimentos em busca da garantia do direito à educação, seja provendo cesta básica, levando uma estudante no hospital, abrindo turmas em horários incomuns, organizando a luta pela garantia do transporte escolar para o público da EJA, enfim, atendendo às especificidades destes sujeitos, percebe-se que se trata de ações feitas pelo conjunto da comunidade educativa da EPJA. Nesse sentido, Conceição acrescenta:

Isso te ajuda, isso fortalece o trabalho, não faz você ser melhor, faz o grupo ser melhor, não é sua aula que vai ficar melhor, é a escola que vai ficar melhor. [...] Então você tem um retorno, mas não é porque você tem uma aula boa, é porque você tem uma escola boa, um coletivo bom, né. *É um coletivo que você vai estendendo, né, chega no aluno, chega até no funcionário*, que você pede: “você faz um bolo

pra minha sala amanhã?” A funcionária faz o melhor bolo, porque ela é acolhida porque os jovens vão trazer um refrigerante e eles vão levar um refrigerante lá pra ela e agradecer pelo bolo. Isso torna o ambiente todo melhor, né. (CONCEIÇÃO, 2019, grifo nosso).

Assim como relata Conceição, essa disposição à mobilização promove uma espécie de círculo virtuoso em que uma ação incentiva e se beneficia de outra, permitindo que este acionar seja mais do que uma iniciativa isolada de um/a docente, caracterizada muitas vezes como uma ação que busca suprir algo que falta (afeto, atenção, saber), e passe a formar parte de uma organização de práticas que adotam outros sentidos, e que também sustentam a construção de uma determinada relação.

Sofia, outra das docentes entrevistadas, nos permite observar isto por meio de uma determinada situação que estava sendo vivida na escola na época da pesquisa. A EPJA estava com possibilidades de fechamento de turmas por não ter alcançado o número suficiente de matrículas. O trecho citado é interessante para observar as mobilizações empreendidas pela equipe frente à situação de ameaça ao direito à educação do público em questão. Ela conta:

Bom, te situando a respeito das negociações, os últimos encontros com a Secretaria de Educação, nós conseguimos um outro prazo. Ainda não sinalizaram que está OK, que podemos seguir aí com os trabalhos tranquilos, não. Há uma pressão de fechamento das turmas, sim, continua, mas deram mais um prazo pra gente matricular mais estudantes. Agora a direção deve comparecer lá de novo, então os coordenadores estão montando um projeto para mostrar o perfil dos alunos, igual a gente fez com as turmas de alfabetização. Com essas turmas nós montamos o perfil e explicamos porque não dá pra trabalhar com alfabetização cheia. E também estamos pedindo para considerar os alunos flutuantes, né, porque os alunos com cinco faltas ou dez alternadas eles (a Secretaria) não estão considerando [...] (SOFIA, 2019).

Sofia destaca o trabalho feito pela direção, coordenação e professoras/es para tentar garantir todas as turmas abertas. Cuidar, defender e garantir esse direito se apresenta como uma ação que parte do reconhecimento da equipe das especificidades da EPJA e seus sujeitos.

Assim, à medida que nos aproximávamos das interpretações apresentadas até o momento, foi possível entender que as professoras relatam que este tipo de práticas que acolhem, circulam e viabilizam o trabalho na modalidade, fazem parte da dimensão relacional da docência na EPJA. Como mencionado anteriormente, a relação entre docentes e educandos/as tem sido considerada de grande relevância para a viabilidade das ações educativas propostas para o público da EPJA. A nossa interpretação é que as relações se materializam em um determinado contexto que habilita a construção de práticas, sentidos e processos que promovem formas de se relacionar com os/as educandos/as cujo objetivo é *a garantia do direito à educação das pessoas que frequentam a EPJA*. A partir do material empírico produzido para a pesquisa, foi possível compreender que nessas relações ambas partes são ativas, tanto docentes como educandos/as. Sendo assim, estas relações não acontecem de forma dada, senão que se constroem com uma intencionalidade que é ética e política.

Nesse sentido, vale retomar as palavras de Freire (2015) ao falar sobre a profissão docente como uma prática que exige um alto nível de responsabilidade ética, da qual a capacidade científica faz parte, mas que também inclui “a razão ética da abertura” (FREIRE, 2015, 133). Para o autor, ensinar exige uma disponibilidade a tocar e ser tocado, como um movimento que é tanto formador como transformador. Nas suas palavras:

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição da minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha

abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser [...] O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo (FREIRE, 2015, p. 134)

Lia narra esta relação em termos de “ponte”. Na escola onde ela trabalha, algumas circunstâncias se apresentam com maior destaque e urgência, devido à chegada de muitos/as adolescentes na EPJA que tem desafiado ainda mais a organização da escola. Segundo ela, se uma “ponte” não for criada entre professoras/es e estes educandos/as, é muito provável que, nas palavras dela, “você vai afundar mais o abismo que ele (o/a adolescente) já está”. Ela continua: “então na hora que ele entra aqui, eu quero ver assim, eu preciso também, construir essa base, sabe? Essa relação com ele. Porque isso é importante pra poder as coisas caminharem”.

Em outro sentido, para Mercedes, uma das professoras entrevistadas, estes momentos de fortalecimento das relações se desenvolvem também em atividades realizadas fora da escola. Ela relata:

E essas (saídas), esse projeto de convivência com os alunos, de ampliar, de ocupar outros espaços com eles, isso faz parte do currículo da EJA. [...] E depois eu fui entendendo que nesses lugares você aprimora os vínculos, aproxima mais. Melhora muito, é, a coisa é aproximar, relacionar melhor e aí o trabalho na sala de aula fica mais fácil. Mas nesses momentos também você conversa outras coisas e eles contam coisas [...] E aí você vai, você vai pensar as aulas muito a partir do que você vai conhecendo desses sujeitos, né. E eu faço isso cada vez mais. (MERCEDES, 2019).

Retomando às considerações de Segato (2018), citada no início deste texto, a construção de realidades que permitam ir contra a pedagogia da individualização torna-se fundamental. Assim, uma docência capaz da abertura e da disponibilidade ao outro pode ser um caminho que “inaugura com seu gesto uma relação dialógica”

(FREIRE, 2015, p. 133), como um movimento que se resiste à crueldade, à fragmentação do tecido social do qual todos/as somos parte.

O ENVOLVIMENTO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: DO ACOLHIMENTO À COOPERAÇÃO

Junto com as tentativas para conciliar os diversos tempos, desejos e objetivos que convivem em uma mesma sala de EPJA, entre os/as educandos/as também se desenvolvem relações e circulam práticas que visam garantir um direito. Vejamos como as professoras se referem à esta compreensão:

São gerações muito diferentes, muito diferentes (em uma mesma sala). Mas eu trabalho muito nessa questão assim da cooperação, sabe? Eu acho que tem que ser uma simbiose ali, um ajudando o outro. E vou falando isso muito com eles e eu brinco muito com eles assim: “a gente só vai conseguir superar o ano letivo e chegar no final do ano com uma sala cheia, lotada se um ajudar o outro e se a gente fizer dessa sala de aula uma família. [...] Então eu não tenho essas duas gerações dentro de sala como um conflito não, sabe? Eu, eu tento fazer disso o desafio. E a gente, porque eles trocam muito, e isso é muito bom, sabe? Porque um dá suporte pro outro ali o tempo inteiro. Então é o adulto que chama a atenção do jovem, é o jovem que numa aula de Informática que vira e fala assim: “Oh, senta aqui comigo, você não está sabendo mexer, eu te ensino, eu te ajudo”. Então essa troca, eles vão fazendo essa amizade, fazendo esses laços e isso sustenta a sala. (CONCEIÇÃO, 2019).

Mercedes narra como essas relações se constroem também em sua turma:

Agora uma coisa que eu fui aprendendo também no processo é essa coisa de convencer os mais velhos que eles têm que aprender a conviver e convencer

os mais novos de que eles têm que respeitar os mais velhos. [...] a gente tinha uma aluna aqui muito emburrada, muito séria, conversava muito pouco. E nós recebemos na minha sala um aluno que estava com tornoeleira eletrônica. E... ele cumpriu uma parte da pena e estava cumprindo a outra agora no semiaberto. Esse rapaz de 26 anos fez a G (a aluna) se abrir na sala, por que? Porque ela morria de vergonha de ter filho preso. Quando o M (o aluno) foi acolhido na sala, eu conversei da importância de todos os adultos terem mais paciência. Ele é mais ativo, ele é, ele deve ser, ele não fica muito quieto. E eu falei da importância, da energia que tem o jovem de 26 anos perto das, dos mais velhos, né. A G virou outra pessoa! Ela falta menos hoje e ela contou abertamente que ela tem filho preso. E antes, ela deixou de ter vergonha de ter um filho preso. Ela passou a entender. (MERCEDES, 2019).

A expressão utilizada por Conceição ao dizer de um coletivo que: “vai se estendendo e chega no aluno, até no funcionário”, reflete a circularidade das ações que vêm sendo descritas. Estas formam um círculo em que as práticas que acolhem se retroalimentam; ou seja, não se trata apenas de uma via de mão única na qual algo é dado, doado ou cedido a um outro que lhe falta algo e, por isso, deve ser compensado (com educação, conhecimento, escolarização, afeto), senão que todas as partes envolvidas se organizam para contribuir e cooperar em conjunto, construindo relações que promovem a permanência dos sujeitos na EPJA.

Vale recuperar os relatos das professoras sobre a relação estabelecida entre elas e a comunidade de educandos/as que frequenta a escola, ou que já teve algum contato com elas, como equipe, ao longo da sua vida. Por “comunidade” elas também estão se referindo tanto a esse grupo de educandos/as, quanto ao território no qual a escola encontra-se inserida. A maior parte das professoras salienta que uma relação consolidada com as comunidades se configura como mais uma parte desta dimensão relacional da docência na EPJA que promove uma engrenagem de práticas que reconhecem e defendem o direito à educação do público que chega na escola de EPJA. Essa relação da equipe docente com a comunidade

parece adquirir um lugar relevante no que diz respeito ao suporte do trabalho na EPJA no período noturno, principalmente em territórios que podem ser de potencial conflito. As narrativas das professoras apontam que existe, por um lado, uma certa mediação da própria comunidade para a prevenção de potenciais conflitos dentro da escola. Por outro, elas destacam essa relação como a possibilidade de construção de novas bases ao longo do tempo. Algumas das professoras a descrevem assim:

É uma escola muito bem quista, uma escola que é muito referência pras pessoas aqui do bairro. A gente tem aqui crianças menores, né, de seis até agora no máximo dez anos, à noite tem os adultos, muitos deles são pais, são tios, são avós, também tem uma história com a própria escola, né. Então tem um vínculo e um envolvimento e um abraço, assim, da comunidade do bairro com a escola. [...] eu considero que é uma escola que tem uma relação boa assim, da comunidade ter consciência de preservar essa escola e de cuidar. E os profissionais são muito cuidadosos também assim, com o ambiente da escola, todos os gestores que passaram por aqui sempre se preocuparam por deixar a escola melhor do que já estava, né, até a própria aparência. [...] A vantagem, né, do professor ficar por um tempo na comunidade é mesmo essa construção e essa identidade que a gente tem, já se torna uma referência. (VERÔNICA, 2019).

Sobre o vínculo, o envolvimento e o abraço entre comunidade e escola, Lia afirma:

Mas eu posso andar aqui, a comunidade e a escola têm um laço muito grande, sabe? A comunidade abraça a escola. Se eles verem, eles não aceitam aqui, por exemplo, há casos que se aluno vem de fora, que a comunidade aqui escolar vê que o aluno não é do bairro e que falou de uma forma agressiva comigo, que eles podem até discutir, eles já não vão gostar. Nosso papel é tratar da união ali... Eles têm orgulho da gente estar aqui, sabe? E falam assim, por exemplo, às vezes se eu estiver sem carro e eu

tiver que subir, eles me acompanham até determinado local, sabe? Se alguma coisa estiver, se eles acharem que eu vou passar por qualquer problema eles chegam e me falam. (LIA, 2019).

Patrícia, outra professora entrevistada, expressa que é a partir da organização e mobilização dessas práticas que se estabelece entre professores/as e educandos/as da EPJA um “vínculo efetivo” que contribui para a permanência dos/as educandos/as na escola, apesar das adversidades que são enfrentadas. A partir do relato dela, porém, foi possível analisar que a EPJA na sua escola tem encarado diversas realidades que vêm debilitando a possibilidade de criar e fortalecer essa relação entre equipe docente e comunidade. Assim, isto que vinha acontecendo em um tempo anterior não tem conseguido se manter. Patrícia explica como funcionava alguns anos atrás a organização destas práticas e a promoção destas relações:

Antes a gente tinha um outro processo inclusive de ir nas vilas para fazer visita, entendeu? A gente ia, às vezes a gente conversava, se o aluno tinha alguma questão, a gente entrava e conversava. A gente ultimamente, aquela história, a gente não está se sentindo segura pra ir, o grupo está pequeno, então... Até isso muda. A gente tinha uma inserção maior na comunidade que hoje não temos. A gente não sabe direito, deve ter no mínimo cinco anos que eu não vou na casa de ninguém assim. Porque você tinha isso mesmo, né, com eles, de sair. Às vezes a gente saía, até, olha que coisa bacana, a gente sabia que o aluno estava fora da escola e a gente ia. E às vezes a gente ia com o próprio colega, com o próprio vizinho que estava aqui estudando. Então tinha um vizinho: “ah, ele não está estudando”, a gente ia em busca desse aluno e a gente fazia esse movimento também de trazer o aluno pra escola. Então isso era bacana, se mantinha essa ligação, né, com eles. E acho que a gente ultimamente não tem conseguido isso. (PATRÍCIA, 2019).

Patrícia assinala que a escola onde ela trabalha vem sofrendo mudanças problemáticas para a organização da EPJA. Isto não poderá

ser abordado com profundidade no presente texto, porém, cabe salientar que se trata de um processo progressivo de redução de turmas que provoca a diminuição da equipe docente disponível para a EPJA, junto com uma menor capacidade para o desenvolvimento de propostas pedagógicas apropriadas. Apesar disso, é relevante destacar que todas as professoras entrevistadas salientam o papel ativo da comunidade como um todo, quer dizer, entendida como o grupo de educandos/as, ex-educandos/as e famílias, para a viabilização da EPJA nas escolas.

Como elas destacam, o reconhecimento, cuidado e preservação dessa relação entre a escola e a comunidade acontece de forma singular na EPJA, em correspondência com o público atendido. Estas relações se desenvolvem porque existe um contexto, uma história, uma forma de organização que as habilita, em um processo no qual todos/as os/as envolvidos/as têm um papel relevante. Nesse sentido, cabe reforçar a importância de a equipe docente das escolas terem uma ampla trajetória de trabalho na modalidade e nas próprias escolas nas quais atuam. Este fato da permanência nas escolas, não só dos sujeitos educandos/as, mas principalmente dos/as educadores/as da EPJA, se constitui como um fator primordial para a construção das relações que incentivam o envolvimento de todos os sujeitos com o direito à educação.

OS SUJEITOS NO CENTRO, A VIDA NO CENTRO

Quais são os sentidos que guiam as relações analisadas no presente texto? Podemos afirmar que as mesmas se fundam na convicção de que o direito à educação supera a busca pela transmissão de conhecimentos, e implica, portanto, o entendimento de que a EPJA se constitui como um espaço-tempo em que as próprias vidas dos sujeitos envolvidos se (re)constroem, sustentam e formam mutuamente. Assim, "a atividade docente de a que a discente não se separa" (FREIRE, 2015, p. 139) assume formas particulares. Nas palavras do autor:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver

em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido [...]. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, (o docente) não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos (FREIRE, 2015, p. 139).

Partindo destas reflexões, a análise proposta neste texto busca oferecer outras referências para a interpretação e expressão deste encontro entre docentes e educandos/as da EPJA, o qual produz relações que se sustentam não só na reciprocidade, mas também na apropriação e (re)construção da dimensão política da docência, “como qualidade que tem a prática educativa de não poder ser neutra” (FREIRE, 2015, p. 68).

Dussel e Southwell (2005) propõem uma posição político-pedagógica para a docência e as escolas em que assumir a responsabilidade signifique serem responsáveis *com os/as outros/as* de um mundo em comum, já que: “o lugar do outro é um espaço e um tempo que se produz no tecido que uns fazem para buscar ao outro. O lugar do outro é um assunto que se constrói entre palavras, gestos, miradas e histórias que se colocam em comum”. (Op. Cit., 2005, p. 31, tradução nossa). Mais uma vez, como vem se afirmando, a construção das relações entre docentes, educandos/as, enfim, a comunidade educativa como um todo, não se trata de um acontecimento unilateral. A dimensão relacional da docência na EPJA envolve o reconhecimento das pessoas que a frequentam como sujeitos de direitos que se mobilizam para garanti-los, que se envolvem e se responsabilizam na defesa da sua dignidade e desenvolvimento de suas vidas (ARROYO, 2017), pela sua humanização (FREIRE, 2015).

Sendo assim, as relações aqui analisadas se enraízam também em uma ética que coloca a sustentabilidade da vida no centro (OROZCO, 2013). Em oposição aos valores impostos e reproduzidos pela ética do mercado e do capitalismo nas diferentes esferas sociais que vivemos, colocar a sustentabilidade da vida no centro significa reconhecer que a vida é possível, mas que não acontece sempre e em

qualquer circunstância. Seguindo a autora citada, organizar as nossas práticas sociais em torno desta noção implica um posicionamento ético que reconhece que uma vida possível se torna uma vida efetiva apenas na vida em comum com outras vidas, na interdependência.

Tendo isto em consideração, podemos afirmar que as práticas realizadas e sustentadas nas diversas relações estabelecidas entre docentes, educandos/as, e outros membros da comunidade educativa da EPJA se fundamentam, também, em uma ética que, ao colocar o sujeito no centro, deve colocar a vida e as condições de sua possibilidade em primeiro lugar. Isto se baseia em uma compreensão da educação como um direito humano que é muito mais do que um percurso escolar exitoso, já que este se configura como um articulador entre a pluralidade de direitos humanos ainda não garantidos (ARROYO, 2017). Assim, a EPJA como experiência de afirmação de direitos (ARROYO, 2017), pode se organizar em torno de relações, práticas, sentidos e posições que além do certificado de conclusão de um nível educativo, tem promovido a sustentabilidade da vida. Isto não se faz de forma individual e isolada, senão coletiva, circular e interdependente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando às reflexões de Segato (2018), a autora afirma que existem hoje dois projetos históricos em disputa: o projeto histórico do capital ou “das coisas” e o projeto histórico dos vínculos. Segundo ela, o projeto histórico do capital, promovido pela pedagogia da crueldade, impulsiona uma relação vazia entre as pessoas que acaba se transformando em uma relação entre funções, utilidades e interesses. Por sua vez, o projeto histórico dos vínculos, explica a autora, incita ao enraizamento e a construção do tecido social e comunitário que se faz necessário para sustentar qualquer vida.

Considerando estas reflexões, pretendeu-se analisar as relações construídas entre docentes e educandos/as na EPJA. Buscou-se destacar que a dimensão relacional da docência nesta modalidade em particular se desenvolve a partir de determinadas posições, éticas e políticas, que reconhecem as especificidades dos/as educandos/as e promovem práticas que visam garantir o direito à educação dos

mesmos. Sendo assim, os vínculos gerados, tanto entre docentes e educandos/as, como entre os/as próprios/as educandos/as, e entre a equipe docente e a comunidade escolar mais ampla, demonstram a capacidade que tem a EPJA de se mobilizar e se constituir como um espaço-tempo em que é “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 2015, p. 74). Dessa maneira, se ampliam as possibilidades de criar outros modos de estar no mundo e no próprio fazer educativo menos cruéis e, portanto, mais empáticos e comunitários.

As análises apresentadas também permitiram qualificar o que se costuma compreender como “acolhimento” nas práticas educativas na EPJA, aprofundando nas formas nas quais se desenvolvem essas práticas e na definição de suas motivações. Além disso, o trabalho de interpretação e reflexão sobre os dados produzidos para a pesquisa, demonstraram que o fato de as professoras entrevistadas terem uma longa trajetória de trabalho na EPJA assumiu uma centralidade na hora de compreender a dimensão relacional da docência nesta modalidade. As docentes, ao permanecerem na EPJA por longos anos e, em geral, em uma mesma escola, foram capazes de construir não só conhecimentos e práticas apropriadas para o desenvolvimento de seus trabalhos, mas também sólidas relações com a comunidade de educandos/as que faz e/ou fez parte da escola, a qual, ao mesmo tempo, se insere em determinados territórios. Isto possibilitou confirmar a relevância da permanência dos/as professores/as na EPJA, em contraposição à recorrente rotatividade docente que caracteriza a área na RME-BH.

É possível afirmar, finalmente, que a intencionalidade das relações e práticas que foram aqui analisadas não partem de uma visão que infantiliza o/a outro/a ou simplesmente o assiste, dando-lhe algo que não possui, senão que se constroem em determinados contextos de colaboração entre os diversos sujeitos da comunidade educativa, que se organizam para juntos/as, defender o direito à educação das pessoas que frequentam a EPJA.

REFERENCIAS

- ARROYO, Miguel G. Posfácio para **Viver e Contar**: experiências e práticas de professores de matemática, de Teixeira I. A. de Castro et al. 1º ed., 433-443. São Paulo: Livraria da Física, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BELO HORIZONTE. Cadernos da Escola Plural – **EJA**: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 2000.
- BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 093/2002**, de 07 de novembro de 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. 2002.
- CAMARGO, Poliana da S. A. S. Representações Sociais de docentes da EJA: afetividade e formação docente. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, out./dez. 2017. Acesso em out. de 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663306>.
- CONNELLY, F. M; CLANDINNIN, J. D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. y otros. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes. 1995.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- DUSSEL, Inés; SOTHWELL, Myriam. Cuidar enseñando. In: **El Monitor**. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. v. 5. n. 4. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LAFFIN, María H. L. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 216p.

LLOSA, Sandra *et al.* **La situación de la Educación de Jóvenes y Adultos em la Argentina**. CD-ROM- 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambu: MG, 2000.

LOUREIRO, T. C. **Afetividade, conteúdo e metodologia**: diagnosticando as relações que se constroem em sala de aula na visão do aluno adulto. 1998. Trabalho apresentado à **21ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 1998.

OROZCO, Amaia P. **La sostenibilidad de la vida en el centro, ¿y eso qué significa?** 2013. Trabalho apresentado a 4ª Jornada Economía Feminista. 2013.

PORCARO, Rosa. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFMG. Belo Horizonte, 2011. 186 p.

RIBEIRO, Vera M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Educação & Sociedade**. Ano XX, .º 68, dez. 1999.

ROCHA, Maria da C. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. 2009.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros. 2018. 112p.

SOARES, Leôncio J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leôncio J. G.; PEDROSO, Ana Paula F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): Alinhavando contextos e tecendo possibilidades. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32. nº.04. p. 251-268. Outubro-Dezembro 2016.

SOARES, Leôncio J. G.; SILVA, Fernanda R.; SOARES, Rafaela Carla e S. **Educação de jovens e adultos e propostas curriculares:** (re)conhecer especificidades dos sujeitos. 2015. Trabalho apresentado à 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC Florianópolis. 2015.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre discursos:** sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de adultos. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2007. 287p.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Setembro/ 2021.

AS IDENTIDADES NEGRAS DA EJA EM DIÁLOGO COM A (RE)EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Luís Carlos Ferreira ¹

Euclides André Musdna Malú ²

RESUMO

O propósito do texto é discutir o processo de reeducação das relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos, a partir das identidades negras no cotidiano escolar da EJA. É um estudo de abordagem qualitativa em que recorremos à pesquisa bibliográfica, cujos referenciais estão pautados em documentos legais como a Lei 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Censo Educacional de 2019; além do aporte teórico em Falola (2020), Oyêwùmí (2018), Gomes (2005), Odé Inocêncio (2001), Schwarcz (2012), dentre outros que fundamentam a discussão. No primeiro momento, consideramos os dados oficiais de pardos e pretos informados nas matrículas da EJA, como resultado do Censo Educacional (2019) e seus efeitos na produção das identidades e reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras. No segundo momento, problematizamos a questão da reeducação para as relações étnico-raciais reconhecendo que, passados dezessete anos de implementação da primeira versão da Lei 10.639/2003, não foram suficientes para a ressignificação dos conhecimentos potenciais de África e da diáspora. Por fim, é necessário continuarmos a discutir os aspectos ligados à dimensão da corporeidade, africana e afro-brasileira, tornada invisível e negada nas salas de aula da EJA; às múltiplas abordagens das religiosidades de matriz africana; às inúmeras manifestações e práticas culturais de raiz africana

¹Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB-CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2695-6206>. E-mail: luisferreira@unilab.edu.br

²Bacharel em Humanidades (UNILAB-CE). Licenciando em Pedagogia (UNILAB-CE). Membro do Grupo de Pesquisa: Observatório Vozes da EJA Brasil-África. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4311-1336>. E-mail: euclidesandremalu@gmail.com

conectadas com as experiências de seus descendentes brasileiros, sem esgotarmos o debate.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Identidades africanas e afro-brasileiras. Educação de Jovens e Adultos.

EJA'S BLACK IDENTITIES IN DIALOGUE WITH THE (RE)EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS

ABSTRACT

The purpose of the text is to discuss the process of re-education of ethnic-racial relations in the education of young people and adults, based on black identities in the daily life of EJA. It is a study with a qualitative approach in which we resorted to bibliographical research, whose references are based on legal documents such as Law 10.639/2003, National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, Census 2019 Educational; in addition to theoretical contributions in Falola (2020), Oyêwùmí (2018), Gomes (2005), Odé Inocêncio (2001), Schwarcz (2012), among others that support the discussion. At first, we considered the official data of browns and blacks informed in EJA enrollments, as a result of the Educational Census (2019) and its effects on the production of identities and recognition of African and Afro-Brazilian cultures. In the second moment, we problematize the issue of re-education for ethnic-racial relations, recognizing that, seventeen years after the implementation of the first version of Law 10.639/2003, it was not enough for the re-signification of the potential knowledge of Africa and the diaspora. Finally, it is necessary to continue to discuss aspects related to the dimension of corporeality, African and Afro-Brazilian, made invisible and denied in EJA classrooms; the multiple approaches to African-based religiosities; to the countless manifestations and cultural practices of African roots connected with the experiences of their Brazilian descendants, without exhausting the debate.

Keywords: Ethnic-Racial Relations. African and Afro-Brazilian Identities. Youth and Adult Education.

LAS IDENTIDADES NEGRAS DE EJA EN DIÁLOGO CON LA (RE) EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

RESUMEN

El propósito del texto es discutir el proceso de reeducación de las relaciones étnico-raciales en la educación de jóvenes y adultos, basado en las identidades negras en la vida cotidiana de EJA. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo en el que se recurrió a la investigación bibliográfica, cuyas referencias se basan en documentos legales como la Ley 10.639 / 2003, Lineamientos Curriculares Nacionales para las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia Afrobrasileña y Africana y Cultura, Censo 2019 Educativo; además de aportes teóricos en Falola (2020), Oyêwùmí (2018), Gomes (2005), Odé Inocêncio (2001), Schwarcz (2012), entre otros que apoyan la discusión. En un primer momento, se consideraron los datos oficiales de pardos y negros informados en las inscripciones de EJA, como resultado del Censo Educativo (2019) y sus efectos en la producción de identidades y reconocimiento de las culturas africanas y afrobrasileñas. En un segundo momento, problematizamos el tema de la reeducación para las relaciones étnico-raciales, reconociendo que, diecisiete años después de la implementación de la primera versión de la Ley 10.639 / 2003, no fue suficiente para la resignificación del conocimiento potencial de África y la diáspora. Finalmente, es necesario seguir discutiendo aspectos relacionados con la dimensión de la corporeidad, africana y afrobrasileña, invisibilizados y negados en las aulas de EJA; los múltiples enfoques de las religiosidades africanas; a las innumerables manifestaciones y prácticas culturales de raíces africanas conectadas con las vivencias de sus descendientes brasileños, sin agotar el debate.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales. Identidades africanas y afrobrasileñas. Educación de jóvenes y adultos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a questão da educação das relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos tem sido objeto de discussões nada definitivas, nem tampouco, acabadas, acerca da temática que envolve não somente a autoafirmação fenotípica nos registros oficiais do censo educacional, mas o que isso representa no contexto ampliado das identidades e culturas afro-brasileiras. É flagrante que a categoria racial definida e informada nas matrículas escolares da educação de jovens e adultos, demonstra não só o reconhecimento da negritude e a valorização da pessoa humana como também nos desafiam repensar a emblemática relação de distanciamento entre as identidades negras, os currículos da EJA e o cotidiano escolar da modalidade.

Sendo assim, o propósito do texto é discutir o processo de reeducação das relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos, a partir das identidades negras presentes no cotidiano escolar da EJA.

Em um primeiro momento, consideramos os dados oficiais de pardos e pretos informados nas matrículas da EJA, como resultado do Censo Educacional (2019) e seus efeitos na produção das identidades e reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras. No segundo momento, problematizamos a questão da reeducação para as relações étnico-raciais reconhecendo que, passados dezessete anos de implementação da primeira versão da Lei 10.639/2003, não foram suficientes para a ressignificação dos conhecimentos potenciais de África e da diáspora.

Buscamos as bases políticas e pedagógicas previstas nas normativas legais expressas na Lei 10.639/2003, em sua versão inicial, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ambas do INEP/MEC, assim como na literatura especializada nesse debate educacional.

Nesse contexto, despertamos para as questões identitárias do povo negro brasileiro, jovem ou adulto, negro e negra da modalidade, recuperando alguns aspectos ligados às culturas

africanas e expressões africanas e afro-brasileiras. Não por acaso, reconhecemos o desafio árduo e complexo do currículo escolar que, ainda, invisibiliza, nega e hierarquiza a cultura negra.

A preocupação com a reeducação das relações étnico-raciais consiste na paridade dos conhecimentos ligados às culturas africanas e afro-brasileiras nos projetos político-pedagógicos e práticas educativas em face das identidades negras presentes nas salas de aula da EJA. Ao mesmo tempo, revelamos os desafios interpostos na efetividade dos currículos da modalidade, das diretrizes curriculares³ e da Lei 10.639/2003⁴ em consonância com as culturas africanas e afro-brasileiras vivificadas nas salas de aula.

Desse modo, as DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos mostram que "não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira." (BRASIL, 2004, p.17).

Identidades Negras na Educação de Jovens e Adultos

Longe de tratarmos de determinismo biológico, nosso interesse pelas informações sobre o pertencimento racial nos dados das matrículas da EJA e, posteriormente, nos dados do censo educacional deve-se ao sentido político de como as pessoas se veem e se consideram em relação às suas histórias, experiências e culturas. Assim, consideramos um significativo avanço os dados do Censo da Educação Básica de 2019, em que mostram 75,8% de pretos e pardos, matriculados no Ensino Fundamental e 67,8% de pretos e pardos, no Ensino Médio, com base nas autodeclarações nas matrículas. (BRASIL, 2020).

Por essa razão, faz-se necessário o diálogo entre as informações dadas pelos sujeitos da EJA no ato da matrícula e o

³ Documento oficial publicado em 17 de junho de 2004, pela Resolução Nº 1 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁴ Publicada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/2003, Altera a Lei 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira."

reconhecimento das identidades negras reveladas não somente nas características fenotípicas, traços físicos e biológicos, mas nas epistemologias africanas e afro-brasileiras encarnadas nos valores civilizatórios, ascendência negra, ancestralidade, incidências religiosas de matrizes africanas e afro-brasileiras e em outras relações culturais amplas e diversas, no processo de construção da igualdade racial.

O número nas matrículas e a consolidação estatística pela base de dados do Censo Educacional do INEP/MEC e de outros instrumentos de controle e acompanhamento dos estados e municípios, nos mostram a sensibilidade e a potência encorajadora de busca por igualdade racial quando a/o jovem e adultos, ao se matricular, se reconhece como negro e negra, na escola e fora dela, frente às inúmeras questões impostas pelo racismo estrutural e institucional, consequência da exclusão social. Ao mesmo tempo, desvela os muitos caminhos que precisamos percorrer para superar alguns dos mecanismos internos e silenciados praticados por uma "exclusão includente" (GENTILI, 2005), geradora da discriminação e do preconceito "invisíveis" aos processos educativos que passam no cotidiano das relações sociais.

Baseados em Schwarcz (2012, p.49), adotamos a categoria de *raça social* como "construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico" como forma de avançarmos no debate acerca das identidades negras e do "re-conhecimento" explícito da negritude e do fortalecimento de vínculos, movimentos, construções, percursos e histórias que auxiliam na igualdade racial, na construção do *ser negro e negra* e, sobretudo, no acesso aos direitos humanos.

Não por acaso, nosso questionamento está concentrado na educação escolar, sobretudo, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no que se refere à reorganização curricular, às estruturas formais de ensino, metodologias e didáticas que (des)consideram os corpos negros, os valores ancestrais e espirituais, as presenças religiosas de matrizes africanas e afro-brasileiras, as tradições, os movimentos afrodiaspóricos e as referências africanas e afro-brasileiras que chegam às salas de aula.

A abordagem fenotípica expressa nos corpos negros não nos parece suficiente para ampliação do debate em torno das culturas africanas, tampouco, merece ser isolada de um contexto mais amplo, pois os corpos carregam credenciais inscritas em valores, representações e significados que podem ser traduzidos na postura, no comportamento, nas formas de agir e pensar das pessoas. No caso, "trata-se de uma espécie de 'escrita viva ou vivificante' em que se imprimem as ressonâncias perceptivas e escavam os trilhos, com os sentidos, na existência humana". (MARTINS, 2015, p.164).

As características fenotípicas negras falam muito e importam quando nos referimos às questões raciais e, sobretudo, de pertencimento ao universo em que os corpos com seus signos próprios, denunciam o racismo visual. Não por acaso que, reforçamos o quanto as formas e representações visuais do corpo, no tipo e estilo de cabelo, no formato do nariz, nos riscos e expressões da boca, entre outras marcas, veiculadoras da beleza negra, implicam nos estereótipos dominadores do senso comum ligados ao belo, estético, aceitável etc.

Estudos de Odé Inocêncio (2001) nos orientam muito a respeito da identificação dos corpos visuais e todo sentido dado a um conjunto de signos que se diferenciam pela questão racial. Nesse percurso, destacamos que

é preciso que olhemos para este corpo não apenas como um território que demarca bem a diferença racial, um termômetro que indica as tensões cotidianas resultantes das desigualdades geradas pelo racismo. (ODÉ INOCÊNCIO, 2001, p. 192)

Recorremos ao passado e ao presente para olharmos a complexidade das culturas africanas, multidimensionais e diversas, com base nos significados e na relevância que explicam as nossas identidades negras, influências, heranças e legados de África e da diáspora, na constituição do povo negro brasileiro. É em torno do Atlântico que inúmeras contribuições têm sido dadas – ciência, literatura, artes cênicas, música, dança etc. –, principalmente, na formação da consciência humana em relação à riqueza e potência dos valores culturais como símbolo das diferenças.

O legado histórico de dominação forçada pela Europa, ainda constitui parte da preocupação do povo africano em transformar a imagem de marginalização do continente e potencializar as credenciais e a cor, tornadas frágeis, em muitas regiões do mundo. Em outras palavras, carregamos o trágico processo de colonização que acentuou a busca por “recuperar o que lhes foi negado, modificar o que foi introduzido, reconectar a cultura e o desenvolvimento, apropriar-se do passado de modo a criar um futuro melhor, e defender o “particular” diante da ofensiva do “universal””. (FALOLA, 2020, p.88).

Nesse contexto em que as culturas importam, entendemos que existe um compromisso maior com as identidades africanas e afro-brasileiras, mantidas em constante dinâmica pelos processos de adaptação, transformação e mudança. Não é novidade que a culturas se renovam e se reconstroem como instrumento de resistência. Ao afirmamos, pensemos na dívida histórica, política e social por toda violação e consequências geradas pelo tráfico de escravos, na brutal devastação dos povos no continente e tantas outras marcas negativas⁵ deixadas pela civilização ocidental nas culturas locais e na identidade coletiva de África.

Com base na inserção das culturas africanas no debate educacional, na perspectiva das identidades negras da EJA, outras questões atravessam a discussão que não podem [e não devem] estar dissociadas da cultura, ou seja, as políticas econômicas, tecnológicas, científicas que carregam histórias, memórias, fundamentos enraizados na cultura que conduzem à produção de novos conhecimentos, modos de ser e de viver.

No caso dos jovens e adultos brasileiros que declaram suas autorreferências identitárias nas categorias raciais de pardos e pretos na escola da segunda chance, temos condições de analisar as mudanças culturais, a dinâmica dos movimentos de conscientização,

⁵ As consequências do colonialismo foram muito diversas e brutais em que as desigualdades sociais e educacionais foram agravadas pelo abandono de um passado para, assim, renascerem de um presente transformado pela imposição de línguas estrangeiras, a dominação religiosa, a desintegração cultural pela ruptura, subordinação, assimilação e imitação de valores, costumes, tradições e normas ocidentais. (FALOLA, 2020).

o empoderamento da identidade negra e, principalmente, a educação [e reeducação] para as relações étnico-raciais. Nesse processo, tem sido fundamental aprender a superar o passado da colonização e potencializar a presença negra em diversos campos sociais, sobretudo, na educação servindo como elemento propulsor para a reformulação dos currículos escolares.

Reconhecemos que a educação escolar assume papel fundamental na superação positiva dos valores e afirmação da identidade africana e afro-brasileira, ao promover políticas institucionais internas e externas de recuperação da igualdade e dignidade do povo negro. Arriscamos dizer que, essa concepção se revela na ampliação do contingente de negros e negras que chegam às escolas da Educação de Jovens e Adultos. Embora estejamos tratando dos que reingressam tardiamente às salas de aula, os tempos são outros que não podem ser naturalizados ou passar despercebidos entre as razões do abandono e da exclusão no período próprio da idade escolar.

Nem, tampouco, podemos manter invisíveis, no caso específico, a constatação desses dados que nos revelam importantes transformações culturais e subjetivas dos corpos negros desses sujeitos, jovens e adultos, quando retornam seus estudos em busca de novas, e outras, oportunidades, expressam suas demandas e interesses por novas realidades.

Os valores encarnados na essência de cada pessoa, negro e negra, fundamentam as referências que dão sentido ao conhecimento de si e que ajudam na construção das diferenças raciais, religiosas, filosóficas, geracionais, sexuais, territoriais etc. Interseccionadas, essas referências ampliam as redes de diálogo coletivo e influenciam, positiva ou negativamente, na formação da identidade negra da EJA. Em outros termos, podemos dizer que tantos marcadores da diferença produzem sentidos e significados diferentes que nos auxiliam na produção de um olhar sobre as *diferenças para os diferentes*.

Vale lembrar de Boaventura de Souza Santos em uma de suas contribuições para o olhar sobre as diferenças, em que nos afirma que "temos o direito a ser diferentes quando a diferença nos

inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza". (SANTOS, 1996, p.3).

Nessa perspectiva, a identidade cultural africana e seus reflexos na produção dos modos de ser e ver o mundo por diferentes sujeitos negros/as, dão mostras sensíveis entre as nossas referências culturais afro-brasileiras, resultando na transformação da consciência libertadora dos corpos e mentes, negros e negras que, social e culturalmente, habitam nos jovens e adultos que se reafirmam no jogo de forças políticas e culturais.

Sendo assim, somos afetados pelas culturas africanas em experiências diversas e, ao mesmo tempo, afetamos novas produções da cultura e da educação. É possível falarmos que as diferentes identidades construídas – não descobertas – dão significado ao jogo das diferenças, não pelas diferenças em si, mas o que elas representam em nossas consciências quando reconhecemos que, a partir do 'outro' constituímos nossas referências singulares.

Uma das razões para trazermos a questão das identidades consiste em problematizarmos os sujeitos a EJA em suas histórias, memórias, estilos e perspectivas de vida que somam às suas identidades políticas ao se enxergarem como negros e negras. Essa liberdade do sujeito em mergulhar, subjetivamente, em si, sendo capaz de reinterpretar sua essência, suas referências e culturas explicam as inesgotáveis tentativas de construções e/ou afirmações de negritudes.

Insistimos em tratar das referências que constituem o 'eu', singular e subjetivo de cada um, por entendermos que as relações entre os grupos sociais nos quais pertencemos, participamos e interagimos têm valiosa importância na construção de concepções pautadas nas diferenças, na aceitação, respeito e reconhecimento do 'outro'. Ao afirmarmos, Gomes (2005, p. 41) nos auxilia a pensar que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares,

referências civilizatórias que marcam a condição humana.

A articulação dos conhecimentos ligados às culturas africanas e afro-brasileiras e suas influências na cultura escolar e, sobretudo, nos sujeitos negros e negras da escola de jovens e adultos, nos instiga a recorrer aos textos legais como o Parecer 03/2004, que dá origem às DCN's para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639/2003.

As Diretrizes Curriculares em diálogo com as culturas africanas e afro-brasileiras

Acreditamos nos avanços das políticas públicas de educação promovidas no ano de 2003 e assumimos o compromisso de incorporarmos práticas e experiências pedagógicas ligadas às referências legais instituídas pela implementação da Lei 10.639/2003 e a consequente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/1996, assim como na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e tantas outras políticas reparadoras e de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

Desse modo, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial⁶ (SEPPIR) e, por conseguinte, da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, colocaram no centro do debate educacional as questões do combate ao racismo, promoção da igualdade de oportunidades entre diferentes grupos étnicos, afirmação de direitos humanos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a luta pela eliminação das desigualdades raciais para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. (BRASIL, 2004).

Não temos dúvidas de que a militância do movimento negro e as iniciativas da sociedade civil exerceram [e ainda exercem] papel

⁶ Em 2018, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi extinta pelo governo de Jair Bolsonaro, tornando-se um departamento dentro da Secretaria da Cidadania, ligada ao Ministério de Direitos Humanos (MDH).

importante na construção de políticas públicas, curriculares, fundamentais na transformação da realidade educacional. Compreendemos, inclusive, que *o ser negro* e *o declarar-se negro* nos registros oficiais, como no caso das matrículas para ingresso na modalidade da educação de jovens e adultos, seja parte de um resultado da consciência política que vem sendo construída ao longo dos anos de luta por igualdade de direitos do povo negro.

Nesse trabalho, problematizamos a existência do público da EJA, em sua maioria constituída por mais negros e negras, frente os currículos educacionais, colonizados e carregados de saberes da branquitude, mesmo com todas as conquistas refletidas entre as políticas de educação. Contudo, o crescimento da população negra, jovens e adultos, autoafirmados na escola, expressa parte da libertação dos corpos e das mentes, conscientização, reflexão e ações que incluem, entre outras situações, a formação de atitudes, comportamentos, posturas e valores do orgulho de seu pertencimento étnico-racial, previstos nas diretrizes curriculares.

Por tantos motivos, arriscamos dizer que a autonomia, espontaneidade e a autenticidade das pessoas negras que expressam suas categorias raciais como pretas e pardas, não podem passar despercebidas nos currículos oficiais, tampouco, invisíveis no debate étnico-racial na escola [e fora dela]. Até que ponto as identidades negras presentes nas turmas e/ou escolas de Educação de Jovens e Adultos são representadas nos projetos políticos pedagógicos, propostas curriculares e nos conteúdos de ensino da modalidade? Sublinhamos que a resposta para essa indagação é tão complexa quanto a reflexão sobre o currículo da educação brasileira e as realidades obscuras e explícitas de racismo e exclusão escolar.

Entendemos o orgulho de se manifestar negro e negra no primeiro rito de reingresso na escola – a matrícula – como um passo importante para o fortalecimento e a legitimidade do direito de negros e negras *serem negros e negras*, ou seja, exercerem suas negritudes na escola [e fora dela] e provocarem mudanças nos saberes e fazeres escolares, na perspectiva da produção de currículos integrados às diferentes culturas que deem sentido aos avanços positivos da história.

Pelo tempo decorrido de normatização da política, chamamos atenção para o fato de que não cabe pensar em projetos pedagógicos que não sejam políticos, em sua essência. Muito menos, termos projetos políticos que insistem em não atentar para o que há de pedagógico na inclusão das culturas africanas e afro-brasileiras, indispensáveis ao direito dos negros e negras de serem vistos e se reconhecerem, teórica e metodologicamente, nas práticas pedagógicas, ações didáticas e em tudo relacionado ao processo de ensino e aprendizagem.

Importa dizer que o crescimento da população negra na EJA nos revela, principalmente, o quão excludente tem sido a educação escolar aos negros e negras, crianças e jovens, que por diversos motivos fracassaram na aprendizagem, foram abandonados e evadiram dos bancos escolares na etapa de escolarização. Por isso, é importante *olharmos para o retrovisor*, no sentido de refletirmos sobre a educação que tem sido desenvolvida entre as crianças e os jovens, sobretudo, das classes populares e continuarmos a insistir na modalidade da EJA que assegure aos jovens e adultos o reingresso, com êxito, nos vínculos estabelecidos com a aprendizagem.

Essa é uma das premissas expostas no documento, ao mencionar que:

[...] políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004, p.11).

Temos dito a respeito da valorização das culturas africanas e as influências afro-brasileiras que precisam ser estudadas e divulgadas entre as concepções científicas e os conhecimentos

ligados à formação de professores. Ressignificar os conhecimentos de África e reafirmar as manifestações afro-diaspóricas advindas da matriz de seus descendentes é, sobretudo, deslocar o lugar social de superioridade da branquitude pela paridade dos processos pedagógicos que visem promover pedagogias antirracistas e a reeducação das relações étnico-raciais na escola.

As bases epistemológicas, filosóficas e pedagógicas que fundamentam as concepções africanas e afro-brasileiras protagonizam as orientações deixadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis e modalidades de ensino. Acrescentamos que a riqueza traçada em tantos fios que movem essa rede de conhecimentos, faz parte do esforço individual e coletivo de integrarmos histórias, memórias, tradições, saberes orais, práticas e manifestações culturais, científicas e tecnológicas que nos servem de registros contados [e não-contados] de uma África que estamos por conhecer ou que pouco conhecemos.

Sob vários aspectos, reforçamos a autonomia dos sistemas de ensino e das instituições escolares na produção sistemática de seus projetos pedagógicos e de ensino que versem sobre a diversidade e o respeito às diferenças. Pode não parecer, mas o árduo exercício de reeducação das relações sociais e humanas, sobretudo, étnico-raciais, tem avançado na direção de transformarmos ideias, costumes, atitudes e comportamentos enraizados no preconceito, discriminação e no racismo estrutural, no caso, também, institucional. Nas palavras de Gomes (2005, p. 51):

É por isso que dizemos que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas etc.

Ao refletirmos a respeito da inclusão da cultura africana e afro-brasileira nos currículos da EJA com base nas DCN's, aproximamos as singularidades dos sujeitos negros da modalidade,

representados nos conteúdos, falas, imagens, metodologias, bibliografias sugeridas e nas atividades pedagógicas desenvolvidas em salas e extrassalas de aula. Além disso, a temática das relações étnico-raciais, na perspectiva da cultura e diversidade cultural, atende a uma proposta interdisciplinar no currículo escolar, especificamente, planejamentos de ensino, planos de trabalho e situações educativas na EJA que somem na luta pela construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Por se tratar de jovens e adultos, negros e negras, o processo interdisciplinar de reeducação das relações étnico-raciais na escola, pressupõe o diálogo com as diferentes abordagens das expressões culturais entre os sujeitos da modalidade. Essa tentativa nos move para o deslocamento e a problematização de determinadas práticas educativas produzidas no cotidiano da escola da EJA que estão enraizadas nas desigualdades culturais e nas dimensões do racismo.

Então, provocamos o diálogo entre as diretrizes curriculares e alguns aspectos considerados encorajadores da reflexão e da superação do poder exercido pela cultura escolar na modalidade. Destacamos a corporeidade afro-brasileira, as expressões da religiosidade de matriz africana, os valores civilizatórios africanos que constituem os modos de ser e de resistir e, por fim, as práticas e manifestações culturais afro-brasileiras.

Nossas preocupações partem de situações que, quase sempre, permanecem naturalizadas pela escola em diversos contextos cotidianos e tornadas, tantas vezes, homogêneas entre os sujeitos jovens e adultos da escola da segunda chance, insistindo na reprodução do currículo escolar pautado na centralidade da branquitude e dos valores eurocêntricos. De um lado, quando reprime vontades, desejos, emoções da pessoa humana, no campo subjetivo; de outro, quando privilegia a padronização e uniformização dos corpos e mentes ao torná-las objeto de controle, vigilância e obediência, no ambiente escolar.

Na base do diálogo interdisciplinar, utilizamos a concepção de corporeidade ligada ao reencontro humano, não apenas dos aspectos físicos e objetivos da matéria [o corpo] como as relações subjetivas estabelecidas nessa integração do espírito, emoção, afeto e valores. Os corpos negros chegam às salas de aula carregados de

conhecimentos e experiências culturais que favorecem ao entendimento sobre as tradições, os valores da oralidade, a ancestralidade, a espiritualidade e as práticas, assim como das múltiplas linguagens e representações visuais que fazem parte do conteúdo humano, africano e afro-brasileiro. (AHLERT, 2010).

A expressão dos corpos e movimentos libertários, espontâneos e autônomos, herdados das experiências de África e da diáspora podem ser percebidos nas representações visuais, seja no embelezamento e potência dos cabelos, nas cores vivas dos tecidos, nos acessórios da moda africana, na riqueza artística da música, literatura, dança, entre outros aspectos que influenciam [e influenciaram] a cultura afro-brasileira. Essa é uma das razões para ressignificarmos os corpos e as mentes dos que estão nas salas de aula das escolas de jovens e adultos pois, sistematicamente, passaram pela experiência do silenciamento e da opressão nos tantos projetos curriculares voltados para a cultura da obediência e controle rígido do ensino regular.

Reeducar as relações étnico-raciais pressupõem abolirmos alguns ritos da cultura escolar que mais reproduzem a disciplinarização, a obediência e a repressão que lembram os processos de privação a que negros e negras foram submetidos. De modo ambíguo, quando falamos da escola de adultos, pressupomos que está fundamentada na liberdade dos sujeitos da EJA, tanto nos discursos como nas práticas acadêmicas progressistas. No entanto, a realidade, ainda, reforça as normas disciplinares incondicionais de controle e vigilância sob esses mesmos corpos sem consultá-los ou dar-lhes autonomia nas escolhas. Lembremos do rito de entrada nos portões da escola pela rigidez do tempo, do uso incontestável do uniforme ou farda, da sincronia estabelecida no comportamento do sentar/levantar-se, a partir de comandos e tantos outros mandos que são repetidos nessa modalidade de educação constituída por pessoas jovens, adultas e idosas.

Sabemos que a formação da identidade da criança, jovem, adulto está ligada à apreensão de normas, regras e condutas sociais, mas de modo algum podemos esquecer do passado de privação das expressões do corpo vividas pelo povo negro em suas manifestações e trocas culturais, assumidamente, desumanas. Oyěwùní (1997, p.3)

nos diz que “o corpo está sempre em vista e à vista”. No caso da EJA, os sentidos da vida, as percepções de mundo e a sensibilidade das emoções servem de força para a humanização das relações estabelecidas dentro e fora da escola e, principalmente, como aproximação do sujeito às múltiplas possibilidades de aprendizagem.

A concepção dialógica e interdisciplinar das expressões simbólicas, conceituais e estruturais do currículo escolar em relação aos jovens e adultos, negros e negras da modalidade, consistem no reconhecimento das diferentes raízes de matrizes africana e afro-brasileira e na mudança de um novo olhar sobre as culturas e grupos étnicos-raciais diversos, como é o caso das religiões de raiz africana e afro-brasileiras.

No exercício político e social de compreendermos as relações étnico-raciais, no campo das diretrizes, damos ênfase à questão das religiões tradicionais africanas relacionadas com outras culturas que subsidiam inúmeras discussões, no caso dos conhecimentos ancestrais, valores espirituais, simbólicos e, sobretudo, encontro das religiões afro-brasileiras. Então, os processos pedagógicos promovidos no interior das salas de aula devem ser conduzidos em favor do que as DCN’s nos indicam quanto a

[...] valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p.12).

Consideramos fundamental incluirmos no debate, os espaços dos terreiros – candomblé e umbanda – como *lócus* não formais de

produção de sentidos e conhecimentos ou como “*educação nos terreiros*” (CAPUTO, 2012), pois reúnem jovens e adultos com saberes próprios, específicos e afro-religiosos. É bom que se diga que no chão de terra batida das religiões de matriz africana estão as marcas da luta e da resistência do povo negro, africano e afro-brasileiro, na recuperação de sua história, preservação da memória e constituição da cultura nacional.

Ao falarmos das manifestações afro-religiosas praticadas no interior desses espaços, problematizamos os cenários e as múltiplas possibilidades de abordagens desse tema que, de tão amplo e diverso, nos sugere tratar das experiências cosmológicas e celestiais ligadas aos elementos da natureza (água, ar, fogo, terra) com as nossas cosmopercepções”⁷. (MACHADO; PETIT, 2018, p.10). Em outras palavras, o corpo inteiro fala e sente, desde a relação dos pés descalços em contato com o chão batido do *Xirê*⁸ à sincronia da circularidade, o ritmo dos tambores, a ginga nos movimentos da dança, os mistérios dos ritos e das celebrações, o poder das palmas e a sintonia dos corpos, a música com suas letras, o pulsar dos corpos em contato com a energia espiritual, o respeito à ancestralidade, a reverência aos mais velhos na hierarquia do santo, entre outras situações que nos ‘africanizam’. (OLIVEIRA, 2006).

Alguns pontos destacados, mostram a complexidade de se trabalhar as culturas [africanas e afro-brasileiras] na *travessia* das práticas interdisciplinares, pois envolvem o plano físico/material do plano espiritual/imaterial. A ênfase na questão religiosa não está no detalhamento do que ocorre nas rodas dos terreiros, mas na reflexão acerca do público negro, jovem e adultos, que carrega o pertencimento étnico-racial como parte de suas histórias ligadas às religiões de raiz africana e afro-brasileira e estão presentes nas salas de aula da EJA, quase sempre, sem serem vistos, reconhecidos e legitimados nas práticas pedagógicas.

Vemos que são muitos desafios da realidade social, história e cultural nos currículos oficiais – colonizadores e eurocentrados – e

⁷ Definimos as cosmopercepções como “modos de perceber e sentir, pensar de corpo inteiro; em outras palavras: corpo e pensamento em ação”. (MACHADO; PETIT, 2018, p.10).

⁸ Em Yorubá, a palavra *Xirê* significa roda. (www.wikipedia.org.br)

apoiamos os princípios norteadores das diretrizes curriculares que sustentam a valorização da diversidade e o respeito aos processos históricos de resistência negra. Então, a educação nos terreiros que nos referimos, entre muitas razões, mostra o quanto seus praticantes e suas práticas, dentro e fora da escola, “dão continuidade a uma tradição viva, afirmam identidades, sentem orgulho da tradição em que vivem, constroem e reconstróem autoimagens”. (CAPUTO, 2012, p.21).

O contexto interdisciplinar das experiências afro-religiosas na escola [e fora dela], nos desafia a pensar em rupturas epistemológicas dos conhecimentos que operam na lógica dos isolamento e fragmentação dos saberes, pelas trocas da experiência integrada e integral dos conteúdos, ensinamentos e valores encarnados nas crenças e nos sujeitos-praticantes das religiões de matriz africana. São muitas articulações entre os conhecimentos desenvolvidos nos campos da aprendizagem, como é possível analisar na passagem de Moura (2017, p. 112-113):

[...] vários registros são acionados simultaneamente na vivência prática desses saberes, uma vez que, para se entender de danças, por exemplo, é preciso dos toques das cantigas, que, no caso de um terreiro de candomblé, invariavelmente envolve a capacidade de articular minimamente o yorubá. Desse modo, saudar uma divindade por meio da dança implica mobilizar um conjunto de conhecimentos linguísticos, corporais, musicais, estéticos, que só se aprende no processo que se estabelece desde o primeiro momento de inserção em um terreiro e que perpassa pelo estabelecimento de relações com as demais filhas de santo e, principalmente, com aquelas que ocupam níveis hierárquicos mais elevados dentro da organização da religião, ou mais tempo em contato com o universo afro-religioso.

É na resistência dos currículos escolares e na abertura para novas, e não tão novas epistemologias e práticas científicas e pedagógicas, que encontramos um oceano de possibilidades para a tessitura dos conhecimentos afro-religiosos aliadas à imensidão de

saberes e conteúdos escolares necessários à aprendizagem dos jovens e adultos, negros e negras. “O que sabemos a respeito de tantas manifestações culturais africanas e afro-brasileiras disseminadas entre muitas comunidades de aprendizagem e de seus sujeitos-praticantes?” (FERREIRA; RUBIM, 2019). As inúmeras tentativas de respostas passam pelo reconhecimento da diversidade e na afirmação da identidade cultural; questionamento da desigualdade étnico-racial, sobretudo, nos aspectos afro-religiosos; reparação das estruturas sociais que hierarquizam, reforçam a depreciação em relação aos negros e reafirmam estereótipos que diminuem e silenciam as pessoas. Dependem, também, da correção do abismo das desvantagens culturais e da exclusão social que impedem a troca com o Atlântico e seus descendentes.

A afirmativa utilizada por Falola (2020, p.443) nos convence de que “quanto mais pessoas souberem quem somos, africanos no continente e na diáspora, talvez elas aprendam pouco a pouco a nos valorizar”. Logo, por diversos fatores, potencializamos as culturas ligadas ao povo negro, consciente de suas histórias, valores, conhecimentos e experiências de luta e de resistência, como fundamentos para a descolonização de saberes e fazeres presentes nas salas de aula da modalidade.

A resignificação que queremos com a educação das relações étnico-raciais não esgota as possibilidades de muitas Áfricas espalhadas nas escolas brasileiras e, de modo restrito, nas identidades da negritude produzidas pela diáspora africana que permanece presente e mantém viva as expressões e manifestações das culturas. Embora a reeducação das relações étnico-raciais não seja tarefa exclusiva da escola, os espaços das salas de aula desempenham importante papel na desalienação dos processos pedagógicos e, sobretudo, na descolonização dos currículos etnocentros na branquitude do europeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que tratam da educação das relações étnico-raciais têm nos revelado um árduo exercício de ruptura com as epistemologias tradicionais, conservadoras e práticas enraizadas em

valores que reproduzem a opressão, o racismo e tantas outras formas de exclusão social. Vemos que a compreensão sobre as relações sociais ligadas às questões raciais e identitárias estão mergulhadas na diversidade e resultam no atravessamento da educação em todos sentidos dados à humanização e a vida.

Ao discutirmos as questões étnico-raciais nos processos educativos, não é novidade a alteração da LDBEN 9.394/1996, em 2003, pela implementação da Lei 10.639/2003 e o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam da inclusão da temática afro-brasileira nos currículos da educação básica. Isso significa que, embora seja uma das importantes conquistas do movimento negro e das entidades ligadas às políticas públicas de educação em favor do povo negro, ainda não são suficientes para declararmos o fim da luta antirracista, na escola e fora dela, por uma democracia racial na sociedade brasileira. Ao contrário, assistimos [ainda] currículos e práticas educacionais flagrantes no distanciamento, negação e/ou apagamento histórico, político e cultural não corrigidos ao longo desses anos.

Essas razões explicam o uso da expressão “*reeducação*” por tratar-se de um processo que, reiteradas vezes, se repete e se renova no âmbito das relações socio-culturais-educacionais. Então, a reeducação das relações étnico-raciais resgata a história construída nas marcas da luta e reconhece os avanços de uma África que resiste ao tempo, revigora movimentos dinâmicos de preservação da cultura e que se adapta ao presente nas interações com outros grupos étnico-raciais e grupos sociais diversos.

Nesse movimento contínuo e permanente, não cabe naturalizar a questão étnico-racial na escola sem impacto político, reflexivo e transformador de *pensares* e *fazeres*, mesmo que o caminho ainda seja longo, temos, a consciência da cidadania que está encarnada nos sujeitos que reconhecem, em si, suas identidades como pessoas negras, jovens e adultos e que, por meio da educação passam a compreender as diferenças como necessárias ao projeto democrático de sociedade. (GOMES, 2011).

Por esse motivo, partimos do pressuposto que a educação das relações étnico-raciais, em um primeiro momento, apontada nas diretrizes curriculares não alcança as questões mais profundas acerca

do conhecimento *de* e *sobre* a história e as culturas de África. Por outro lado, nos permite compreender as transformações, adaptações e influências (con)sentidas nas culturas afro-brasileiras em diversos aspectos – históricos, políticos, culturais e sociais – que nos auxiliam no trabalho de superação dos conhecimentos enraizados nas violências simbólicas (quando não, explícitas), preconceitos e nos racismos.

Na mesma tentativa, problematizamos os registros oficiais das matrículas na Educação de Jovens e Adultos acompanhados dos números do Censo Educacional com a afirmação das identidades negras, constatadas nas categorias raciais e posições fenotípicas informadas – brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas. Além do crescimento de pessoas que se autoafirmam e autodeclaram, negros e negras, na Educação de Jovens e Adultos, muitas expressões de suas referências pessoais e coletivas refletem parte dos avanços positivos desse processo de construção da identidade do povo negro, fundamental, na ampliação do debate e luta antirracista, igualitária e democrática.

Sabemos que a questão do pertencimento biológico centrado na marcação racial vai muito além do tingimento físico da cor da pele ou dos traços da negritude, pois envolve a construção social produzida nas redes de sociabilidade, grupos de interação, canais de comunicação e movimentos que reivindicam maior visibilidade social nas inúmeras manifestações identitárias negras. É o que Gomes (2005, p.43) nos diz a respeito da identidade negra como “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Desse modo, consideramos a autonomia na escolha das categorias raciais informadas no ato da matrícula, um ponto de partida muito importante no processo de legitimidade da identidade negra na escola. Dito de outra forma, reconhecer-se negro, preto ou pardo é, provavelmente, para muitos, o início do anúncio de um fortalecimento identitário e, ao mesmo tempo, a denúncia contra as formas explícitas (e implícitas) de discriminação e desigualdade, produzidas, historicamente, na lógica da unidade e da

homogeneização racial, resultado do racismo estrutural e institucional.

Parece-nos que, passados os anos da promulgação da Lei 10.639/2003 e implementação das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o enraizamento e a herança histórica e cultural das populações negras africanas ainda representam um árduo caminho no debate educacional sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dessa temática, necessária e fundamental, na garantia da igualdade de direitos das populações negras se reconhecerem e serem vistas em suas culturas, de forma comprometida e democrática pelos sistemas educacionais.

Chama a atenção, a afirmativa de Falola (2020, p. 19) de que “a cultura tem sido a principal fonte para a construção da identidade e para a reinvenção da nação e da etnicidade em face da imposição colonial e das mudanças decorrentes dela”.

Mais que isso, a constatação das identidades negras informadas e autodeclaradas entre os jovens e adultos, negros e negras da EJA, marcam não somente pelo motivo suficiente para o diálogo interdisciplinar entre as diretrizes curriculares e alguns aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras. Também nos leva a problematizar e mudar o olhar sobre as questões étnico-raciais na escola, resgatando parte das origens históricas e culturais presentes na identidade da negritude que, por si só, merecem atenção dos projetos políticos e pedagógicos, dos conhecimentos previstos no currículo e, principalmente, nas ações didáticas desenvolvidas na modalidade.

Sem esgotarmos o debate, é preciso que os currículos forjados na branquitude e nos valores ocidentais deem lugar às discussões críticas que aprofundem as culturas africanas e afro-brasileiras. É possível problematizar aspectos ligados à dimensão da corporeidade, africana e afro-brasileira, tornada invisível e negada nas salas de aula da EJA; às múltiplas abordagens das religiosidades de matriz africana; às inúmeras manifestações e práticas culturais de raiz africana conectadas com as experiências de seus descendentes brasileiros.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvorí. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, v. 21, p. 219-224, jun, 2010, Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803009.pdf>. Acesso em 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FALOLA, Toyin. **O poder das culturas africanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FERREIRA, Luís Carlos; RUBIM, Cristina Varandas. Comunidades que ensinam e Adultos que aprendem: a Educação Moçambicana de Adultos no debate com as comunidades de aprendizagem. **Revista Aquila**, v. 21, p. 265-284, 2019. Disponível em: <https://ojs.uva.br/index.php/revista-aquila/article/view/40>. Acesso em 05 fev. 2021.

GENTILI, Pablo. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, Paulo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **História. Coleção para todos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para aforreferenciar o currículo e o Pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-31, 2020. ISSN 2237-9460. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MOURA, Beatriz Martins. **"Aqui a gente tem folha": Terreiros de religiões de matriz africana como espaços de articulação de saberes**. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MARTINS, Ernesto Candeias. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 56, p. 163-180, abr./jun,2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TZvQfbWjYc757XpyYJrvFLM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

ODÉ INOCÊNCIO, Nelson. Representação visual do corpo afrodescendente. In: PANTOJA, Selma (org.) *et alii*. **Entre Áfricas e Brasil**. Brasília: Paralelo. São Paulo, Marco Zero, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2006.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. Tradução: Leonardo de Freitas Neto, UFRB. **Revista do PPGCS, UFRB, Novos Olhares Sociais**, v.1, n. 2, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Hermenêutica diatrópica. Pela democratização do conhecimento. Entrevista a Jurandir Malerba. Registro. **Caderno Especial**. Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) (Centro Nacional de Referência Historiográfica), ano 3, n. 5, mar./ago.1996.

SCHWARCZ, Lília Mortiz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Submetido em: Junho/2021.

Aceito em: Julho/ 2021.

DIÁLOGOS SOBRE PRÁXIS REFLEXIVA DOCENTE E A ADOÇÃO DO ENSINO REMOTO NO PROEJA

Aldo Rezende¹

Edna Castro de Oliveira²

Maria José de Resende Ferreira³

RESUMO

O artigo problematiza a adoção do ensino remoto nos cursos técnicos integrados do Proeja no Ifes em tempos pandêmico e suas consequências, como possibilidade de mais uma interrupção da trajetória escolar dos estudantes da EJA. No contexto de naturalização de práticas educativas instrumentais e pragmáticas, alicerçadas nas diretrizes da educação a distância e que desconsideram as especificidades e as condições objetivas de sobrevivência desses educandos, recorremos aos pressupostos da epistemologia da práxis, estabelecendo nexos possíveis entre os estudos sócio-histórico-culturais de Vygotsky e o pensamento de Paulo Freire, na defesa da educação como prática da liberdade. As inferências da pesquisa documental e da sistematização da experiência permearam as análises em curso e permitiram apresentar um panorama, ainda que parcial, dos resultados da implementação do ensino remoto no Proeja como ameaça à formação humana

¹ Doutor em Planejamento Urbano e Regional. Coordenador do Curso técnico Integrado de Hospedagem do Proeja do Ifes campus Vitória. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Pesquisador na área de turismo, sub-área de geografia urbana, regional e cultural. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7239-1002>. E-mail: aldorezendebh@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Integra a linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do PPGE/CE/UFES. Compõe a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0798-7090>. E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifes campus Vitória. Pesquisadora do campo de estudos da EJA e Trabalho e Educação, relações de gênero e educação étnico-raciais, diversidade e formação de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9442-0468>. E-mail: majoresende@yahoo.com.br.

integral, ressaltando a importância do papel ético-político dos educadores, na condição de mediadores dos processos de produção do conhecimento.

Palavras-chave: Práxis. Formação humana. Ensino remoto.

DIALOGUES ON REFLECTIVE TEACHING PRAXIS AND THE ADOPTION OF REMOTE TEACHING AT PROEJA

ABSTRACT

The article problematizes the adoption of remote teaching by the technical courses of Proeja at Ifes during the coronavirus pandemic and its consequences, as another possible interruption in the school trajectory of EJA's students. In time of naturalization of instrumental and pragmatic educational practices, guided by distance education principles that disregard the specificities and objective conditions of survival of EJAs students, we resorted to the assumptions of the epistemology of reflective praxis, establishing possible links between socio-historical studies and cultural aspects of Vygotsky and the thoughts of Paulo Freire, in the defense of education as a practice of freedom. The inferences from the documental research and the systematization of the experience permeated the ongoing analyzes and allowed to present an overview, albeit partial, of the results of the implementation of remote education at Proeja as a threat to integral human education, highlighting the importance of the ethical-political role of educators, as mediators of knowledge production processes.

Keywords: Praxis. Human formation. Remote teaching.

DIÁLOGOS SOBRE LA PRAXIS PEDAGÓGICA REFLEXIVA Y LA ADOPCIÓN DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN PROEJA

RESUMEN

El artículo problematiza la adopción del aprendizaje a distancia en los cursos técnicos integrados de Proeja en Ifes en tiempos de pandemia y sus consecuencias, como una posibilidad de otra interrupción en la

trayectoria educativa de los estudiantes de EJA. En el contexto de naturalización de prácticas educativas instrumentales y pragmáticas, basadas en pautas de educación a distancia y que desconocen las especificidades y condiciones objetivas de supervivencia de estos estudiantes, se recurrió a los presupuestos de la epistemología de la praxis, estableciendo posibles vínculos entre los estudios socio-históricos-culturales de Vygotsky y el pensamiento de Paulo Freire, en defensa de la educación como práctica de la libertad. Las inferencias de la investigación documental y la sistematización de la experiencia permearon los análisis en curso y permitieron presentar un panorama, aunque parcial, de los resultados de la implementación de la educación a distancia en Proeja como amenaza a la educación humana integral, destacando la importancia del rol ético-político de los educadores, como mediadores de los procesos de producción de conocimiento.

Palabras clave: Práxis. Formación humana. Enseñanza remota.

INTRODUÇÃO

Em tempos sombrios, assistimos cada vez mais ao recuo das teorias educacionais emancipatórias e ao avanço das concepções pragmáticas e instrumentais que, assumidas durante o processo de formação docente, acabam conformando práticas educativas voltadas para o imediatismo de intervenções paliativas e, por vezes, improvisadas. Emergem assim, intencionais e convenientes formas de enfrentar as questões do cotidiano da vida escolar; nesse particular, em um contexto histórico marcado por insistentes medidas governamentais de precarização da escola pública (FREITAS, 2018), quando prevalece a "pedagogia da flexibilidade"⁴ (CAMARGO, ROSA, 2018; KUENZER, 2017).

⁴ Para Kuenzer (2017), as discussões acerca da flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas, no ensino médio, mediados pelas novas tecnologias de informação e comunicação são retomadas recentemente. "A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada. Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas

Mesmo que de forma sutil, trata-se de um intencional e histórico movimento de precarização, material e intelectual, da escola pública imbricado à reconhecida desqualificação do processo de produção do conhecimento elaborado, que tem como alvo o esvaziamento do papel dos profissionais da educação e, por conseguinte, o apagamento das matrizes teóricas e conceituais indutoras da práxis docente comprometida com os pressupostos teóricos e conceituais da proposta de formação humana integral (BRASIL, 2007).

Na perspectiva de potencializar uma maior compreensão e apreensão no campo da epistemologia da práxis, cabe-nos destacar que as práticas docentes precisam ser taticamente avaliadas e redimensionadas, notadamente, quando tensionadas, a exemplo do momento atual pautado pelas estratégias de fragmentação, ainda maior, do processo formativo escolar por meio das diretrizes contidas na reforma do ensino médio em curso: a base nacional comum curricular (BNCC). A reforma consiste em um projeto impulsionado a partir do golpe de 2016, seguido das eleições de 2018, com a ascensão do projeto neofascista de governo e do agravamento da crise sócio-econômica, marcada pela retração dos setores produtivos e pelo desemprego em ascensão.

É nesse cenário desolador, agravado pela crise sanitária ocasionada pela pandemia do Coronavírus SarsCoV-2 (Covid-19) que o projeto de reformas educacionais coaduna com o perverso jogo de redução da capacidade de investimentos do Estado brasileiro, com o desmonte das políticas sociais e de financeirização da economia com graves consequências sociais e econômicas que afetam diretamente as camadas populares, cada vez mais empobrecidas. Desde então, de forma paradoxal, no contraponto ao necessário enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus, ganhou força a negação da ciência e das medidas de controle de contaminação, assim como a

decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recitados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral" (KUENZER, 2017, p. 338-339).

prevaricação da campanha de vacinação. Na atualidade, o país já ultrapassa a marca histórica de mais de 600 mil vidas interrompidas.

A escola parou! As salas de aulas foram fechadas, as atividades letivas presenciais suspensas e, com as relações pessoais entre educadores e educandos interrompidas, ações paliativas passaram a ser adotadas, tendo em vista a manutenção do funcionamento do sistema de ensino privado, financeiramente abalado.

De forma paulatina, assistimos ao avanço da política de precarização da escola pública brasileira, por meio das iniciativas voltadas para a adoção de plataformas virtuais e de videoaulas, quase sempre veiculando conteúdos encomendados por empresas privadas. Tais aparatos tecnológicos passaram a fazer dos docentes meros repassadores de atividades nos moldes da produção “*home office*”. Esses profissionais transformaram suas residências em salas de aula e se viram, cada vez mais, envolvidos nas exaustivas tarefas de produzir vídeos, realizar encontros virtuais, criar e monitorar grupos de estudantes, via *whatsapps* e *e-mails*, além de efetuar ligações telefônicas com a finalidade de motivar, orientar e atender educandos.

É nessa perspectiva de reflexão crítica que objetivamos contribuir com as discussões acerca do necessário e permanente repensar do papel dos educadores, na condição de intelectuais orgânicos, para o enfrentamento do projeto neoliberal, indutor da precarização material e intelectual da educação pública e de afirmação do tecnicismo-pragmático, consubstanciado no projeto de educação unilateral (GRAMSCI, 2000).

No campo da epistemologia da práxis, destacamos as importantes contribuições dos pensamentos de Vygotsky e de Paulo Freire, no sentido de contribuir com o movimento de avaliação e de redimensionamento das práticas docentes, pela reafirmação dos educadores no papel de mediadores dos processos de produção do conhecimento, em especial, dos estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrados ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Instituto Federal dos Espíritos Santo (Ifes).

Outrossim, considerados os argumentos iniciais apresentados, na sequência das pontuais relações entre as contribuições de Vygotsky e de Paulo Freire, objetivamos, por meio das orientações da pesquisa documental e da metodologia de sistematização de Experiência, evidenciar os paradoxos decorrentes das ações paliativas relacionadas às experiências de ensino remoto, adotadas nos Cursos Técnicos Integrados do Proeja do Ifes, Unidade Vitória, no contexto da crise sanitária do novo Coronavírus. Sem a pretensão de esgotar o movimento reflexivo, entendemos ser importante contribuir com o debate sobre o intencional movimento de precarização material e intelectual da educação pública brasileira, em especial para a modalidade de EJA.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: conhecimento e prática refletida

A epistemologia é um ramo da Filosofia voltado para o estudo da origem e das possibilidades do conhecimento humano em sua complexidade. Uma permanente procura por respostas para questões inquietantes, notadamente em determinados momentos históricos, em especial no tempo presente, quando inúmeras e complexas questões nos movem para o permanente exercício de contextualizações, inclusive sobre e a partir do repensar a função social da escola pública, do projeto político da educação escolar e, por conseguinte, da intencionalidade política da ação educativa no campo da produção do conhecimento elaborado (CHAUÍ, 2010).

Nos termos do enunciado, a práxis revela-se, no âmago da relação entre teoria e prática, reflexo da estrutura do pensamento em movimento, mediante as possibilidades objetivas de compreender para uma maior apreensão, capaz de promover a emancipação, por meio da intervenção orientada, no sentido de potencializar os processos de transformação social (VAZQUEZ, 1968). É justamente nessa perspectiva da práxis reflexiva, problematizadora do real-concreto em suas contradições, que acreditamos ser possível redimensionar e dar concretude a novos sentidos e significados às práticas docentes, particularmente em contextos marcados por intencionais ameaças à educação pública, como sinalizado.

Com esse entendimento crítico e emancipatório, a epistemologia da práxis na formação e na reflexão sobre a atuação de educadores, em especial na EJA, reitera a modalidade como importante área do conhecimento; portanto, indissociável das teorias do conhecimento crítico que fundamentam os debates relacionados ao campo da educação e da escola pública brasileira. É nesse horizonte que se tornam consideráveis as contribuições dos pensamentos vygotskyano e freireano. Ao revisitar as obras de Vygotsky e Freire, reiteramos a importância da epistemologia da práxis no sentido de exercitar, de forma fundamentada, a problematização do movimento de aparente naturalização das práticas docentes, no atual contexto da pandemia e pandemônios⁵.

Mediante as permanentes ameaças à escola pública, torna-se inconcebível deixar prevalecer a condição de heteronomia⁶, em especial de educadores, em muitos casos, cerceados tanto pelo movimento escola sem partido como pela campanha de negação à importância do conhecimento científico; e no contexto da pandemia do Coronavírus, pelo "canto da sereia" referente ao formato de ensino remoto. Tal formato se mostra improvisado e enviesado pelos clichês frequentemente propalados: "novo normal", "*homeoffice*", "educação remota emergencial", "ensino híbrido alternativo" e "ensino remoto flexível", dentre outros termos de apelo ao encantamento imediato e, por conseguinte, de expressão da sutil tentativa de naturalização do

⁵ As pandemias referem-se às crises sanitária e a humanitária, trazidas pelo Covid-19 e aprofundadas pela situação de desigualdade social do país. O pandemônio diz respeito ao governo caótico do Presidente Jair Bolsonaro e a sua administração do momento pandêmico que vivenciamos (ARAGÃO, 2020).

⁶ "O conceito iluminista de autonomia, que adquire centralidade em Kant, foi essencial para o desenvolvimento da sociedade e da educação desde a modernidade. Kant propôs uma educação a partir da metafísica da subjetividade como uma ética aplicada; formulou tal sentido por meio de uma fundamentação filosófica racionalizada de autodeterminação e de autonomia. Para ele, o homem guiado pela sua razão universal, agindo por dever, segundo o imperativo categórico, é autorresponsável e autônomo, enquanto o homem sensível que recebe influências externas à razão é o homem em condição de heteronomia. Em Paulo Freire, a autonomia ganha um sentido sócio-político-pedagógico, visto que cabe à educação formar o homem consciente e crítico, capaz de transformar as estruturas opressoras e alienantes, capaz de transformar as condições concretas de heteronomia. Para Freire, autonomia se dá a partir da práxis que leva à libertação" (ZATTI, 2007, p. 6).

projeto neoliberal de reestruturação e desqualificação da educação pública.

Assim, no contraponto à condição de heteronomia resultantes das estratégias de opressão e alienação, para afirmar o indispensável sentido sócio-político da autonomia dos professores, o permanente esforço de revisão e de redimensionamento das práticas docentes apresenta-se como importante estratégia de promover a unidade das dimensões teóricas: teórico-epistemológica, técnico-científica, política e estética e prática, de forma fundamentada e comprometida com o estudo e com a reflexão crítica da práxis.

Mediante a complexidade do momento atual, marcado por experimentos improvisados e tentativas de naturalização do formato de ensino remoto nas escolas públicas, não menos redundante se torna considerar que, no campo da epistemologia da práxis, a própria etimologia da palavra remete-nos à expressão do sentido exato do “estudo do conhecimento” como estratégia de análise de determinadas teorias, indutoras da busca por respostas à determinadas questões. Assim, face às profundas reestruturações da educação escolar e novos “modus operandi” de produzir conhecimentos, é preciso problematizar: qual conhecimento? Para quem? A quem interessa?

Dessa forma, no âmbito da epistemologia da práxis, este estudo provocativo pauta pela necessidade de transpor a “zona do conforto” e ou “imobilismo” em que muitos educadores se encontram, plasmados, principalmente, pelo fetiche das tecnologias da informação enquanto alternativa única para fazer funcionar o sistema de ensino e para produzir conhecimentos nas escolas. O que se pretende é promover a reflexão crítica e, dessa forma, empoderar educadores e educadoras para, cada vez mais, questionar o projeto de educação “desinteressada” e as armadilhas de atendimento aos ditames e interesses do mercado, em especial na modalidade da EJA, em que, em muitos casos, predomina a concepção de educação tecnicista-pragmática (GRAMSCI, 2000).

No campo dos pressupostos filosóficos, metodológicos e pedagógicos a concepção materialista-histórica em muito contribui para a constituição do pensamento reflexivo, tendo em vista a complexidade do repensar criticamente e redimensionar as práticas

docentes no contexto político atual, marcado por intencionais jogos de interesses das classes dominantes. Dessa forma, eivada pela fundamentação teórica, revela-se a práxis como ação humana transformadora a partir dos processos de produção do conhecimento que por meio da compreensão da realidade, permite a apreensão e as objetivas condições de intervir para transformar a realidade. Como assegurado por Vazquez (1968, p.152) "O objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal, não como mero objeto de contemplação, é conhecido pelo homem. O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria".

No âmbito da educação escolar, indissociável dos processos de produção de conhecimentos, a práxis, enquanto ação refletida, pavimenta o caminho da tomada de consciência e da emancipação dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento. Ainda de acordo com Vazquez (1968, p.108), a indissociabilidade entre teoria e práxis afirma-se enquanto,

[...] atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário. A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: "[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...], por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Nestes termos, o exercício de repensar o formato do ensino remoto na EJA reitera as questões até então apresentadas. Tomamos, como ponto de partida, os pressupostos da epistemologia da práxis no sentido de contribuir com as tentativas de compreender e apreender os processos educacionais a partir do real-concreto, em suas contradições e complexidades e, assim, redimensionar, na essência, o verdadeiro sentido da educação como práxis - ação humana transformadora, fundada no campo do conhecimento teórico-conceitual para, então, romper com a "naturalização" e o

“imobilismo”, visando a potencializar a educação no movimento da prática da liberdade e da emancipação. Isso se faz urgente na atual conjuntura, que exige a desnaturalização do “novo normal” e que insiste no pensamento único, bem como na condição heteronômica de expressiva parcela da sociedade.

EDUCADOR MEDIADOR: revisitando aspectos pontuais dos estudos de Vygotsky.

No campo da epistemologia da práxis, o repensamento e o redimensionamento das práticas pedagógicas não se esgotam apenas por meio da imersão na prática. A mediação teórica é elementar no processo de busca pela compreensão e apreensão da realidade em suas contradições e complexidades. Ou seja, a ação refletida somente terá sentido se embasada por um sólido campo teórico-conceitual capaz de suscitar novos e permanentes movimentos de “organização do espírito”, em sua possibilidade de inovar para intervir e transformar.

No atual momento brasileiro, a crise sanitária corrobora o comportamento cada vez mais individualizado e impõe “ausências”, rompimento de relações interpessoais, notadamente nos espaços habituais de convivência pública, a exemplo dos espaços escolares. Oportunidade em que são flagrantes os experimentos em tentativas de fazerem cumprir, de formas improvisadas, a dinâmica e a organização da escola.

Não obstante, o sentido da expressão “na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (VYGOTSKY, 2002, p. 235) merece uma profunda reflexão capaz de dar conta do compromisso político e pedagógico - a práxis política de educadores, mediante a proposta de formação humana desejada dos sujeitos.

O permanente exercício de busca pela compreensão sobre os significados da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967) exige, cada vez mais, a responsabilidade histórica e social dos docentes no cotidiano de suas práticas educativas refletidas, com vista a criar condições objetivas e contribuir de forma efetiva com os

processos de transformação da sociedade, em suas contradições cada vez mais agudizadas.

No exercício de busca pela compreensão sobre o sentido ético e político do “ser” e do “estar” no mundo, docentes e discentes, em grande parte, encontram-se expostos e bombardeados por ideologias e por mecanismos diversos de controle social, promovidos pelas elites dominantes por meio da grande mídia, em especial nas redes sociais. Uma histórica dominação de classe que se afirma de forma veemente e intensificada por meio das mídias, das seitas neopentecostais, entre outros mecanismos de dominação e alienação. Essas constatações têm colocado em cheque os valores democráticos e, de forma concomitante, também promovem a naturalização da barbárie no âmbito das relações interpessoais, cada vez mais latente na nossa sociedade.

Nessa conjuntura política marcada por profundas contradições e pela ascensão do projeto neofascista de poder, torna-se imprescindível a nós, educadores, problematizar de forma fundamentada as práticas educacionais, a partir de teorias e conceitos sólidos no campo da Educação. Ao revisitar a obra de Vygotsky⁷, em suas importantes contribuições, somos levados a rever de forma permanente nossa postura e condição de educadores mediadores do processo de produção do conhecimento.

Portanto, não há redundância em reiterar alguns aspectos relacionados aos sentidos e significados da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, tendo em vista, notadamente, as considerações sobre a origem dos processos de mudanças possíveis, por meio das possibilidades de interações entre o indivíduo e a sociedade, em sua

⁷ “[...] A sistematização dos estudos de Vygotsky, realizada principalmente por seus colaboradores e seguidores, não foi tarefa fácil: seus textos eram complexos, traziam novas reflexões e dados de pesquisas inéditas, alguns não passavam de puros esquemas, fragmentos de proposições ou resumos de idéias, não raro registradas por outras pessoas, devido à saúde precária de seu autor. Dessa forma, não se pode afirmar que Vygotsky deixou uma teoria completa e estruturada. Não obstante, setenta anos após a sua morte, sua obra continua presente e atual, contribuindo para a prática de professores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, dentre outros profissionais. Por fim, para que a contribuição de Vygotsky seja efetiva, faz-se necessário que seu legado seja revisitado com base em indagações suscitadas pela realidade histórica e cultural” (MIRANDA, 2004, p. 11).

totalidade. Interações no âmbito das práticas docentes, em suas totalizações operadas também pelo uso da linguagem, enquanto instrumento de humanização por meio das inter-relações, bem como das vivências e experiências indispensáveis ao almejado alcance e ressignificações da gramática da relação sujeito-objeto do conhecimento.

No curso das reconhecidas complexidades, o desenvolvimento do indivíduo se efetiva como resultado de um processo sócio-histórico-cultural pautado, particularmente, por meio da linguagem e pela permanente interação dos sujeitos. Para Vygotsky (1993), a linguagem é o principal instrumento de intermediação do processo de construção do conhecimento, tratando-se, portanto, de um sistema simbólico, elementar para a concretude da relação sujeito-objeto.

No âmbito de seus estudos, são apresentados os conceitos: mediação simbólica, signos, sistemas de símbolos, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento e aprendizado. São conceitos que sedimentam o campo teórico de compreensão e apreensão de destacados processos relacionados à construção do conhecimento, por meio das práticas educativas pautadas no permanente movimento de interação entre os sujeitos envolvidos.

Antes mesmo da busca pela relação entre teoria e prática, refletida no viés da concretude das práticas pedagógicas docentes, em especial de educadores comprometidos com os princípios básicos norteadores do Proeja (BRASIL, 2007), como política pública, revisitaremos, de forma pontual e articulada, os estudos vygotskiano e freireano, em seus conceitos estruturantes e indispensáveis, capazes de contribuir com o exercício de repensar e redimensionar a prática educativa.

Nesse entendimento, torna-se possível desvelar algumas aproximações das ideias desses educadores. São diálogos que revelam, na totalidade do método de concepção e análise dos processos sócio-histórico e cultural, as peculiaridades inerentes à compreensão do real-concreto, das condições objetivas dadas para a produção do conhecimento e possibilidades de intervenção. Mesmo não se aproximando integralmente, no que tange aos pressupostos de origem do conhecimento e do decorrente processo de

aprendizagem, são ideias que se complementam e que permitem aos educadores tomarem consciência das estratégias de opressão, alienação e dominação de classe.

Nesses termos, a consideração e valorização dos saberes, do conhecimento cotidiano, o papel dos sujeitos e os pressupostos relacionados ao processo de conscientização são alguns dos aspectos que permitem reconhecer diálogos possíveis entre os respectivos campos teóricos em pauta. A mediação simbólica por meio de instrumentos, signos e sistemas de signos traz o docente para o centro do processo ensino-aprendizagem, não como o detentor exclusivo do conhecimento a ser depositado. Trata-se de reconhecer o papel do educador como mediador do processo de produção do conhecimento nas mais diversas possibilidades e estratégias de estruturação e de articulação do saber compartilhado, a partir do meio social em que o próprio educador e os estudantes estão inseridos.

Ao considerar o desenvolvimento humano e a aprendizagem os temas centrais da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, o meio social, contextualizado face às estratégias articuladas de promoção do desenvolvimento cognitivo, mesmo que superficialmente, desvelam a importância do educador enquanto sujeito histórico, na condição de mediador no processo compartilhado de construção do conhecimento. Assim, sob a influência do meio social e cultural, a formação do sujeito autônomo reverbera a importância dos princípios básicos da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, em sua relação com os fundamentos teóricos do pensamento freireano, cimentados na mesma base epistemológica, qual seja, no materialismo histórico e dialético.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: considerações à luz do pensamento freireano.

No sentido de superação da educação bancária e conteudista, reconhecer e desvelar a realidade criticamente (FREIRE, 2006) são partes do processo de construção do conhecimento que, intermediado pelo docente, sinaliza para a possibilidade de

emancipação dos educandos e dos educadores. Trata-se de um processo que se inicia com o movimento de transformação do docente em sua possibilidade e capacidade de autorreflexão crítica, como pressuposto capaz de fomentar a práxis refletida e revolucionária, que "[...] implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2001, p. 67).

Contudo, para que os educadores deem conta do sentido e significados de seu lugar de "ser e estar no mundo" e, por decorrência, de suas práticas docentes refletidas e fundamentadas no campo das teorias do conhecimento, faz-se necessária a superação do trabalho alienado e opressor pela concepção do trabalho enquanto princípio educativo. Dessa forma, na perspectiva dos pressupostos filosóficos, metodológicos e pedagógicos, interessa compreender a dialética da realidade em movimento para apreendê-la e transformá-la. No cotidiano das vivências e experiências não existe neutralidade política e o papel dos docentes não está descolado do contexto social em que estes e os educandos são partes indissociáveis.

Ao assumir a educação enquanto um ato político, os educadores também assumem um determinado projeto de educação e, assim, o modelo de sociedade que se pretende afirmar, reproduzir ou contrapor. Portanto, sobre o alcance do projeto educacional em suas mais diversas possibilidades de concepção e de intervenção social, a postura e a atuação refletidas do docente são, sem dúvidas, reveladoras do sentido de sua forma de "ser e estar no mundo" e podem estar comprometidas com o propósito da redenção, da reprodução ou de transformação da sociedade (LUCKESI, 1994).

Destarte, em qualquer das situações apresentadas são estas, na prática, reveladoras do papel e da postura assumidas pelos educadores. Tais afirmações refutam o pragmatismo do paradigma positivista, também indutor da postura de pseudo-neutralidade do educador em suas práticas pedagógicas, em muitos casos, conformadas na "zona de conforto" e no "imobilismo" do pensamento único e de posturas e narrativas equivocadas.

Também na perspectiva da epistemologia da práxis, para melhor compreensão e apreensão, enquanto recurso de método, cabe afirmar a contribuição do pensamento marxista pautado nos

princípios do materialismo histórico e dialético (MASSON, 2012), base teórico-epistemológica de relevante importância para movimentar e compreender os processos de construção do conhecimento. Ao educador cabe a possibilidade de assumir-se e, assim, dar conta de movimentar categorias analíticas e alcançar as totalizações nos dinâmicos e contraditórios movimentos da história.

São processos de construção do conhecimento protagonizados pelos educadores e educandos e que, partindo do real-concreto, do particular, permitem reconhecer as relações e imbricações com o geral (e vice-e-versa). Em se tratando de um movimento historicamente contextualizado, a tomada de consciência, tanto do educador-mediador quanto do educando, é capaz de potencializar intervenções solidárias, colaborativas e comprometidas com o propósito da transformação social: práxis.

Ainda sob inspiração do pensamento marxista, evocar a possibilidade da necessária postura ético-política do educador revolucionário no contraponto à postura de redenção e de reprodução do modelo de sociedade, definido à luz dos interesses de dominação e opressão das elites, é, com certeza, reafirmar a importante contribuição da educação escolar para o conjunto do processo de transformação social. Nesse sentido, Paulo Freire (2006) faz as seguintes considerações, a saber:

[...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...]. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos

grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos, em nossas relações com eles [...] (FREIRE, 2006, p. 15).

Ao fim e a cabo, no âmago da sociedade capitalista, as relações de dominação e de opressão das classes dirigentes precisam ser consideradas e enfrentadas, quando se pretende discutir de forma fundamentada o modelo de sociedade vigente. É preciso enfatizar que, nessa mesma sociedade de classes, não há espaço para posturas de neutralidade e de heteronomia por parte dos educadores, sob pena destes se tornarem cúmplices do estado de barbárie que ameaça o estado de direito, as liberdades democráticas e o direito à vida com dignidade.

Nesse cenário de retrocessos e de tentativas evidentes de afirmação do neofascismo no Brasil, negar a ética enquanto virtude, proposta na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, é referendar a onda inescrupulosa e perversa do mercado financeiro que, sob a égide do pensamento neoliberal, reduz as funções do Estado e transforma pessoas em objetos desprezíveis, descartáveis, aliados de seus direitos elementares.

O ato de educar como prática de liberdade evoca reconhecer o sentido da práxis refletida do docente mediante o compromisso com a proposta de transformação da sociedade a partir de si e, por conseguinte, do educando e do meio em que vivenciam e experienciam o cotidiano de suas existências materiais. É do particular para o geral, por sua vez alcançado, por meio do exercício da permanente contextualização e da sistematização, quando os processos políticos, econômicos, sociais e culturais se tornaram mais iluminados, compreendidos e apreendidos.

Cada vez mais se faz necessário o exercício da problematização para a ação refletida. A realidade do cotidiano de vida dos educadores e, principalmente, dos estudantes, em suas mais

diversas possibilidades de posições sociais em curso, não está desvinculada dos fatos e fenômenos cada vez mais pautados pelo “obscurantismo”, enquanto ameaça permanente das relações e da coesão social em sua totalidade. É nessa conjuntura que tenta ganhar força o movimento de imposição de novos valores sociais alimentados por sentimentos de misoginia, feminicídio, xenofobia, homofobia, preconceitos étnico-raciais, preconceito de classe, dentre outras manifestações degradantes. Situações que precisam ser enfrentadas no cotidiano, notadamente nas escolas.

Na perspectiva da epistemologia da práxis, e ancorados neste campo argumentativo, é que se torna importante buscar transpor a aparência dos fatos e fenômenos, em muitos casos naturalizados, para que, uma vez problematizados, permitam dar conta de novos sentidos e significados indispensáveis ao permanente movimento do pensamento reflexivo e crítico.

Nesse particular, por meio do exercício de diálogo entre os pressupostos teóricos e conceituais de Vygotsky e Freire, pretendeu-se tornar menos cruel e intransitável o caminho para o necessário repensar sobre o comprometimento dos educadores, tendo em vista os permanentes desafios e ameaças ao projeto de educação libertadora e emancipatória dos sujeitos.

O fato de terem vivido em épocas e contextos diferentes não desqualifica e tampouco deslegitima o exercício de tentar estabelecer diálogos entre os estudos sócio-histórico-cultural de Vygotsky e a da Educação Libertadora de Paulo Freire. De acordo com Petroni e Souza (2009, p. 354), a primeira aproximação entre a Teoria Sócio-histórica de Vygotsky e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire,

[...] está na base epistemológica. Ambos os autores se utilizam de conceitos do marxismo para fundamentarem seus postulados. Vygotsky cunha do marxismo o uso de instrumentos para a transformação da natureza, a partir do que ele elabora a noção de signo e sua função na transformação do psiquismo humano. Toma como base o materialismo dialético e histórico para compreender o contexto e as ações do sujeito, entendendo o fenômeno psicológico como em constante movimento [...].

Tanto para Vygotsky como para Freire, prevalece a concepção do homem como sujeito histórico-cultural. Com base no materialismo histórico e dialético, enquanto recurso de método, a reflexividade crítica sobre o movimento do real em suas contradições apresenta-se como possibilidade para transpor perspectivas e posturas pragmáticas e reducionistas, muitas delas em processo de naturalização, como já apontamos.

Uma vez mediado pela história, a partir do sujeito histórico-cultural compreendido em sua totalidade social, destacadas as condições materiais existentes, torna-se possível ressignificar os signos, os símbolos e a linguagem, enquanto estratégia capaz de promover o desenvolvimento da consciência crítica, a emancipação do oprimido e sua tomada de consciência para a transformação da realidade.

PANDEMIA, PANDEMÔNIOS E ENSINO REMOTO: um pontual exercício de sistematização de experiências no Proeja.

O contexto político atual já foi, parcialmente, elucidado. À luz das contribuições dos pensamentos vygotskiano e freireano relacionados ao movimento de potencialização do processo de produção do conhecimento científico e elaborado, interessa-nos, neste tópico, sistematizar as experiências (JIMENEZ, 2009) realizadas a partir da adoção do formato de ensino remoto junto às turmas dos Cursos Técnicos Integrados do Proeja do Ifes, em seus notórios impactos e contradições em relação à proposta de formação humana integral.

Com o agravamento do quadro de crise sanitária decorrente da pandemia do novo Coronavírus, foram suspensas as atividades letivas presenciais no Ifes, no início do ano letivo de 2020. A partir de então, face às diversas tentativas de adoção do formato de ensino remoto, inúmeras foram as manifestações de estudantes e professores do Proeja contrários a esse encaminhamento. A partir das orientações da pesquisa documental (CELLARD, 2008), depreendemos pelos documentos analisados que uma intensa mobilização foi feita por meio de reuniões virtuais, elaboração e

publicação de notas de repúdio e de documentos fundamentados nas especificidades da modalidade EJA e nas condições objetivas da realidade de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos, o que resultaram na decisão de não adoção do ensino remoto no Proeja, nessa primeira imposição.

Contudo, no final do ano de 2020, sob a intensa pressão dos dirigentes, foi retomada a discussão sobre a implementação do ensino remoto no Proeja. Naquela ocasião, todos os documentos produzidos e suas linhas argumentativas pautadas na defesa dos estudantes em suas singularidades, notoriamente reconhecidas, deixaram de ser consideradas por parte dos educadores. A exemplo do Curso Técnico Integrado em Guia de Turismo e em Segurança do Trabalho que acabaram aderindo às atividades pedagógicas não presenciais - APNP. Tais atividades impuseram aos estudantes as opções do trancamento de matrícula ou a adesão, sob o risco de reprovação.

Contrariamente, nesse mesmo período, os Cursos Técnicos Integrados em Hospedagem e Metalurgia e de Qualificação em Cadista não aderiram às APNP e assumiram o compromisso de efetivarem as Atividades Complementares de Ensino - ACE. Essas ações educativas, não obrigatórias aos discentes, objetivam assegurar os vínculos institucionais e afetivos dos estudantes com a instituição e com professores, por meio da oferta de atividades temáticas, de cunho interdisciplinar e de caráter formativo, durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais.

No início do ano de 2021, tais propostas - as APNP e ACE, foram implementadas nas turmas do Proeja. Porém, antes do término do semestre letivo definido pelo calendário escolar, a Coordenação de Ensino da Unidade Vitória promoveu uma avaliação parcial e um novo processo de decisão acerca dessas práticas educativas⁸. Contrariando a ordem sutilmente estabelecida, o Curso de Hospedagem e o de Qualificação em Cadista mantiveram a proposta de prosseguimento com os projetos em andamentos, que compunham as ACE.

⁸ As APNP foram mantidas nos cursos técnicos que já as tinham adotado e ampliadas para o Curso Técnico Integrado em Metalurgia.

Concluída a primeira fase das experiências referentes à proposta de ensino remoto junto às turmas do Proeja, e contando com algumas iniciativas voltadas para o apoio financeiro para a inclusão digital de estudantes, o resultado, ainda que parcial, apontou sinais de comprometimento da oferta da EJA em Vitória, uma das três unidades de ensino do Ifes que ofertam essa modalidade.

De acordo com resultados parciais divulgados, no Curso Técnico Integrado em Guia de Turismo, grande parte dos estudantes desistiu, outros trancaram matrícula e, quanto aos demais discentes que aderiram às APNP, parte ficou retida em várias disciplinas. Como também apontam reduzida participação dos estudantes em atividades síncronas e assíncronas realizadas nas plataformas virtuais nos Cursos de Metalurgia e de Segurança do Trabalho (ATA DA REUNIÃO, 2021).

Para os docentes e educandos dos cursos que aderiram às APNP, a exaustão é uma realidade que, somada às dificuldades dos estudantes, inclusive daqueles com deficiências, em acompanhar as tarefas sem a presença e a mediação dos educadores, revela os impactos negativos do ensino remoto, por meio da adoção das APNP, nos cursos do Proeja.

Em especial, no Curso Técnico Integrado em Hospedagem, as propostas de ACE, sob a orientação do coordenador e do trabalho de docentes comprometidos com esse curso, têm assegurado a participação, mesmo que flutuante, de aproximadamente 65% a 70% dos estudantes matriculados. Sob o lema "ninguém solta a mão de ninguém", os discentes passaram a ter dois encontros síncronos semanais, recebendo materiais impressos e digitais, pelo sistema acadêmico, *e-mails* e por meio do grupo de *Whatsapp*. Também passaram a ter acessos às informações oficiais, esclarecidos e motivados diariamente, inclusive durante o final de semana.

Cabe destacar que os encontros síncronos são pautados por metodologias participativas, a partir de discussões de temáticas relacionadas às ementas do curso, em diálogo permanente com a realidade dos estudantes, sem deixar de considerar as questões referentes à saúde pública, "desgoverno", desemprego, fome, pobreza, miséria e orientações de cuidados pessoais e dos familiares,

extremamente necessários para a resistência e sobrevivências nesse cenário pandêmico que atravessamos.

Embora reconhecemos ser o ensino remoto, em suas atividades síncronas e assíncronas, um formato paliativo assumido na tentativa de manter o vínculo dos estudantes e reduzir a possibilidade de mais uma interrupção da trajetória escolar de estudantes jovens, adultos e idosos, o papel do educador, tanto em relação ao planejamento das atividades quanto (e principalmente) na permanente intermediação junto aos estudantes, tem se revelado uma importante estratégia pedagógica.

No caso específico das experiências relacionadas às ACE no Curso Técnico Integrado em Hospedagem, tanto a metodologia dos encontros síncronos, sempre pautada na interatividade entre educadores e educandos por meio da problematização de temáticas de alcance interdisciplinar, quanto as estratégias de estudos e de pesquisas orientadas enquanto atividades assíncronas permitem reconhecer novas possibilidades de repensar a prática docente.

Por meio da realização de entrevistas sobre os mais diversos temas junto a familiares e membros da comunidade, como também do registro e comentários sobre fatos, fenômenos e particularidades relacionados ao modo de vida dos estudantes em família e na comunidade, as práticas docentes se revelam inovadoras na medida em que valorizam a história de vida dos jovens, adultos e idosos e, no coletivo, abrem o debate sobre questões importantes para potencializar o processo de emancipação dos sujeitos: educandos e educadores.

Mesmo diante dos resultados negativos apresentados pelos cursos que adotaram as APNP, como explicar a insistência de grande parte dos educadores e gestores nesse formato de ensino que compromete a qualidade do processo de formação, assim como ameaça novamente interromper a trajetória escolar dos estudantes jovens, adultos e idosos? Com certeza, resposta para tal questão merece um maior aprofundamento no sentido de buscar melhor conhecimento das circunstâncias, dos fatos e dos fenômenos relacionados aos processos, em sua totalidade. Porém, não impede-nos de apontar questões para o permanente exercício de reflexão

crítica sobre as contradições do projeto de educação escolar pretendido pelas elites dominantes.

Nesse breve exercício de sistematização de experiências relacionadas aos Cursos Técnicos Integrados do Proeja, ressaltamos a importância da intencionalidade ética dos educadores, sem perder de vista as importantes contribuições de Vygotsky e de Paulo Freire quando chamam a atenção desses profissionais para o exercício permanente da práxis reflexiva, mediante as contradições do contexto político que cada vez mais exigem o compromisso político de resistência.

Para os estudantes que resistem, na sua expressiva maioria, a sala de aula é o lugar de produção do conhecimento junto à presença do educador. Cabe-nos permanecer problematizando a partir das incertezas que insistem em ameaçar a oferta da EJA, no Ifes. São permanentes os desafios frente às armadilhas que insistem em precarizar a escola no plano material e intelectual e, cada vez mais, desqualificar a importância do conhecimento científico elaborado e o papel do educador na escola pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O elemento central motivador dessa reflexão (não finalizada e que precisa ser ampliada) é justamente o acelerado processo de naturalização do movimento de precarização da educação escolar pública, no âmbito da pandemia do novo Coronavírus, e que faz coro com os interesses nefastos da "elite brasileira do atraso", em correspondência ao projeto de sucateamento das políticas sociais e apropriação do orçamento público para fins de acumulação privada.

Admitir cegamente, por imposição ou conveniências, receitas paliativas para aligeirar e comprometer a qualidade de ensino das escolas públicas, especialmente em relação a oferta da modalidade EJA, parecer ser, na nossa avaliação, uma estratégia para aniquilar de vez com o Proeja e com sua existência vinculada aos Institutos Federais.

Com certeza, a negação por meio da cegueira, intencional ou não, somada ao pensamento alienado e às práticas subservientes de gestores e docentes, são algumas das situações que denotam a

opção em fugir do compromisso ético-político capaz de dar sentido à práxis reflexiva e contribuir com o processo de afirmação das políticas públicas de interesse popular, quiçá, dos processos mais complexos de intervenções e transformações sociais.

Mediante o arcabouço teórico e conceitual dos pensamentos vygotskiano e freireano, e tendo em vista o impasse que limita a presença em espaços de interrelações e interações sociais, a exemplo da sala de aula, como ressignificar o papel de mediador do educador, indispensável ao processo de produção do conhecimento científico elaborado, nesse particular, para os estudantes jovens, adultos e idosos, no contexto de permanentes desafios e ameaças? Nessa conjuntura de pandemia e de pandemônios, os problemas são cada vez mais complexos e as incertezas ainda maiores. Nesse ínterim, precisamos resistir na “rebeldia” e, assim, fazer valer a práxis reflexiva comprometida com o ato de revolucionar, sempre!

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Eugênio. Entrevista: diálogos em tempos de pandemia e pandemônios no Brasil. In: AUGUSTO, Cristiane B; SANTOS, Rogério D. dos.(Org.). **Pandemias e pandemônios no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020, p.13-14.

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**. Brasília: Setec, 2007.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf.

Acesso em: 30 Jun. 2021.

CAMARGO, Sandra A. F.; ROSA, Sandra V. L. Internacionalização das políticas educacionais , trabalho docente e precarização do ensino. In: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. (Orgs) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 227-298. Disponível em:

https://www.google.com/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escol

a_Publica_- _uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar. Acesso em: 30 jun. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (v. 2).

JIMENEZ, M. R. M. **La sistematización como proceso investigativo**. O la búsqueda de la episteme de las prácticas. 2009. Disponível em: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr./jun., 2017.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, 10. ed., São Paulo: Difel, 1985.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. 2012. Trabalho apresentado ao 9º SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL. Caxias do Sul, 2012.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, jul.2004/jul.2005.

PETRONI, Ana P.; SOUZA, Vera L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2002.

ZATTI, Vicente. **A educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE FREIRE COMO POSSIBILIDADE DE EMPODERAMENTO DA MULHER NA EJA

Rosely de Oliveira Macário¹
Linduarte Pereira Rodrigues²

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de um estudo teórico que compõe parte de uma pesquisa desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e consiste em discutir práticas de leitura voltadas ao empoderamento das mulheres/estudantes vinculadas ao Ensino Fundamental das séries iniciais (1º ao 5º ano) da EJA. A pesquisa se justifica pela necessidade de analisar alguns estudos já realizados por pesquisadores nesta modalidade de ensino, sustentados à luz dos pressupostos de Freire, no intuito de refletir sobre as práticas educativas que se configuram no universo escolar da EJA. Pautados na metodologia da pesquisa exploratória, do tipo bibliográfica, os resultados desta investigação apontam a necessidade de aproximação docente com a pedagogia do diálogo, da escuta, bem como entre as estudantes, frente à necessidade de práticas de leitura ao encontro do empoderamento das mulheres para além dos muros da escola. Sinalizam ainda para um ensino da língua materna ao encontro das mulheres em situação de diversidade, na busca pelo desejo unânime de aprender a ler/escrever, indo além do processo

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Membro do grupo de pesquisa - Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPQ-UEPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3810-5241>. E-mail: roselymacario@gmail.com.

² Doutor em Linguística e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Departamento de Letras e Artes (DLA) e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa - Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPQ-UEPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>. E-mail: linduartepr@gmail.com.

mecânico de decodificação, diante dos desafios colocados para a educação emancipadora na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação emancipadora. Leitura. Empoderamento. Diversidade. EJA.

FREIRE'S LIBERATING PEDAGOGY AS A POSSIBILITY OF WOMEN'S EMPOWERMENT IN EJA

ABSTRACT

This work presents the result of a theoretical study that is part of a research developed in the Education of Youth and Adults (EJA) and consists of discussing reading practices aimed at the empowerment of women/students linked to elementary school in the early grades (1st to 5th year) of EJA. The research is justified by the need to analyze some studies already carried out by researchers in this modality of teaching, supported in the light of Freire's assumptions, in order to reflect on the educational practices that are configured in the EJA school universe. Based on the methodology of exploratory research, of the bibliographic type, the results of this investigation point to the need to bring teachers closer to the pedagogy of dialogue, listening, as well as among students, given the need for reading practices to meet the empowerment of women to beyond the school walls. They also point to a teaching of the mother tongue to meet women in a situation of diversity, in the search for the unanimous desire to learn to read/write, going beyond the mechanical process of decoding, given the challenges posed for emancipatory education in contemporary society.

Keywords: Emancipatory education. Reading. Empowerment. Diversity. EJA.

LA PEDAGOGÍA LIBERADORA DE FREIRE COMO POSIBILIDAD DEL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES EN EJA

RESUMEN

Este trabajo presenta el resultado de un estudio teórico que forma parte de una investigación desarrollada en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y consiste en discutir prácticas lectoras orientadas al empoderamiento de mujeres/estudiantes vinculadas a la escuela primaria en los primeros grados (1er. a 5o año) de EJA. La investigación se justifica por la necesidad de analizar algunos estudios ya realizados por investigadores en esta modalidad de enseñanza, apoyados a la luz de los supuestos de Freire, con el fin de reflexionar sobre las prácticas educativas que se configuran en el universo escolar de EJA. A partir de la metodología de investigación exploratoria, de tipo bibliográfico, los resultados de esta investigación apuntan a la necesidad de acercar a los docentes a la pedagogía del diálogo, la escucha, así como entre los estudiantes, dada la necesidad de prácticas lectoras para atender el empoderamiento de las mujeres más allá de los muros de la escuela. También apuntan a la enseñanza en lengua materna para encontrar mujeres en situación de diversidad, en la búsqueda del deseo unánime de aprender a leer / escribir, yendo más allá del proceso mecánico de decodificación, dados los desafíos que plantea la educación emancipadora en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Educación emancipadora. Leer. Empoderamiento. Diversidad. EJA.

INTRODUÇÃO

Este texto versa sobre abordagens reflexivas desencadeadas pela pesquisa teórica realizada no campo da educação básica, particularmente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e busca discutir os desafios postos à docência no Ensino Fundamental, no que diz respeito ao empoderamento das mulheres que integram as séries iniciais (1º ao 5º ano) da EJA. Para tanto, busca investigar as questões

aplicadas a uma pedagogia libertadora orientada à aprendizagem da leitura/escrita, a partir da perspectiva do projeto de educação, sustentado por Paulo Freire, a discutir possibilidades de práticas de leitura voltadas, em particular, ao empoderamento das mulheres nelas incluídas.

A realização deste estudo se deu mediante a execução de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, que revisitou estudos sobre as práticas pedagógicas de leitura no campo da EJA, a fim de averiguar os avanços e os dilemas dessa área, o que é recorrente nas produções acadêmicas e quais as lacunas existentes que ainda persistem nas questões aplicadas à educação nessa modalidade de ensino, no que tange às práticas educativas relativas ao enfrentamento das lutas das mulheres, induzidas por uma cultura machista e patriarcal enraizada e presente nas falas das alunas inseridas no ambiente da sala de aula dessa etapa de ensino.

A pesquisa justifica-se mediante as preocupações levantadas, enquanto professora/pesquisadora, no campo da EJA, no que tange à situação das mulheres que, apesar de estarem cotidianamente na escola, enfrentavam severas dificuldades em aprender a ler. Além disso, observavam-se entraves, principalmente, relacionados à ideia de pertencimento à comunidade leitora, pela questão do desconhecimento dessas mulheres de se perceberem como leitoras e cidadãs nas práticas sociais de culturas letradas.

Nesse ensejo, pensando nas necessidades do aprendizado da leitura das estudantes situadas na escola noturna, procuramos investir em uma pedagogia da escuta sensível, sugerida por René Barbier (2002), vinculando-a ao princípio da dialogicidade, defendido por Freire (1994). Nessa escuta sensível, procuramos ouvir as vozes das estudantes da EJA, conhecer suas histórias de vida, suas expectativas quanto à necessidade da leitura em sua realidade social.

Assim, através do conhecimento das narrativas de histórias de vida, explicitadas pelas estudantes nas rodas de conversas desenvolvidas pela pesquisadora, verificamos a necessidade de pensar em uma pedagogia que dialogasse com a situação concreta de opressão, uma "Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta

pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1975, p. 43). Desse modo, buscamos discutir no cenário da EJA a questão de gênero, refletindo suas necessidades socioculturais, com o objetivo de reorganizar o conhecimento, dando sentido às atividades de leitura vivenciadas na sala de aula.

Tal compreensão docente reitera as possibilidades de materialização de práticas escolares contra a opressão humana, considerando que o homem começa a pensar acerca da “sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. [...] Sobre o seu trabalho no mundo. Sobre seu poder de transformar o mundo” (FREIRE, 1975, p. 117).

Nessa direção, frente aos discursos disseminados na cultura escolar, por um lado, há os discursos que ignoram a presença dos atores/sujeitos sociais nessa etapa educativa como sujeitos aprendentes. Consequentemente, tal percepção dos discentes da EJA passa por mudanças conceituais como fruto das experiências no campo da educação popular, oriundas das contribuições de Freire nesse segmento de ensino.

A partir das contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da América Latina e, particularmente, no Brasil, aponta-se para um novo olhar para esta modalidade de ensino. Nelas, busca-se um desenho da problemática da educação no que diz respeito ao direito universal à educação para todos os cidadãos, considerando os aspectos do acesso e a permanência dos estudantes e das estudantes no contexto escolar, de modo a assegurar um ensino de qualidade, a respeitar a identidade da marca da heterogeneidade das turmas em EJA.

Nesse sentido, este trabalho busca dialogar com estudantes reais (no caso, as mulheres da EJA), não concebidos na figura de alunos tradicionalmente presentes na cultura escolar. Pensando em tal diálogo, e a partir do ponto de vista de Soares e Giovanetti (2011, p. 287), ao levantar as questões no campo do direito à educação, compreendemos que “é preciso avançar no campo conceitual, tendo como foco o jovem e o adulto concreto, como sujeito de direitos, e não de favores”. Assim sendo, consiste em, particularmente, problematizar a dificuldade enfrentada pelo docente com atuação na EJA quanto às vivências pedagógicas que convergem para assegurar

o ensino e a aprendizagem da língua materna para os grupos historicamente discriminados e marginalizados, decorrentes de políticas educacionais no Brasil.

Cabe ressaltar que, em seus estudos sobre os saberes necessários para o professor com jovens, adultos e idosos, Romão (2014), ao considerar suas vivências pessoais e como pesquisador freiriano, esclarece que Paulo Freire pontuava sempre que “não deveríamos constituir uma seita, uma confraria de discípulos, nem repetir suas ideias, mas reinventá-las em cada contexto” (ROMÃO, 2014, p. 46). Nesse sentido, há um entendimento de que se pode avançar nos estudos epistemológicos quanto aos modos de produção de conhecimento aplicados ao contexto escolar da EJA, particularmente, no campo da educação libertadora das mulheres.

Nessa direção, indagamos: o que representa, nesse caso, trabalhar com gêneros discursivos, com vistas a dialogar com os atores/sujeitos sociais no aspecto da diversidade na sala de aula da EJA e promover a emancipação social das mulheres? Por onde iniciar as proposições em torno das práticas de leitura nessa modalidade de ensino, visando facilitar o diálogo intercultural que conduz a mulher a refletir sobre suas histórias pessoais de vida como um processo de exclusão social, fruto de negação ao direito constitucional à educação, entre os grupos sociais com breves passagens ou não na escola pública ou privada?

Ao falar de uma educação que respeite a especificidade humana, e considerando as práticas pedagógicas de cunho tradicional disseminadas na cultura escolar, encontramos a presença de discursos que buscam homogeneizar a categoria de aluno da EJA. Sobre isso, é preciso atentar para o aspecto da natureza humana e conceber esse aluno como um ser social aprendiz. Desse modo, como já pontuava Freire (2002), faz-se necessário redimensionar a prática escolar como uma ação problematizadora, pensando no sujeito cognoscente inserido no processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Ademais, compreendemos que o acesso às diferentes práticas de usos sociais da leitura e, conseqüentemente, da escrita não ocorrem unicamente na esfera escolar, tida como espaço relevante das agências de letramento para as camadas populares. Cumpre

sinalizar que as estudantes da EJA já participam dos usos sociais da leitura/escrita, antes mesmo de sua inserção na instituição escolar.

Nesse sentido, a ideia defendida por Freire (1999) de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática aponta para a necessidade da formação permanente do professor. Partindo dessa perspectiva, acreditamos que a realidade de sala de aula em relação ao ensino de leitura de textos deve ser enxergada não como um produto pronto, acabado, tampouco como uma prática cristalizada, mas passível ao diálogo.

Frente aos desafios da organização de atividades de leitura no espaço da EJA, cumpre ressaltar o que assinala Macário (2018), em relação ao perfil encontrado em suas respectivas experiências educativas em turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), quanto à permanência de estudantes em uma mesma turma com as seguintes especificidades: as que não escrevem, mas leem; as que escrevem, mas não leem; e ainda as que nem escrevem e nem leem. Essa realidade encontrada na sala de aula tende a impactar os resultados das práticas de leitura, no sentido de que algum dos grupos citados anteriormente poderá ficar excluído das atividades formuladas para o ensino de leitura.

Diante disso, partindo da realidade escolar e do perfil dos sujeitos sociais da EJA, cabe-nos salientar que discutir a formação de leitores nesta etapa de ensino remete a pensar em um projeto de educação como direito, atentando para um processo educativo que respeite a marca da diversidade situada nos distintos espaços formativos nos quais as estudantes estão inseridas.

Um olhar para a educação libertadora e emancipadora: revisitando teoria e prática no campo da EJA

Ao refletirmos sobre a educação básica, focalizamos a EJA como um lugar marcado pela diversidade, um aspecto que não pode ser concebido meramente como um empecilho para a alfabetização crítica, mas como parte de um projeto de educação a compreender “o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social [...] pautada em ideais democráticos e de justiça social” (IMBERNÓN, 2000, p. 82).

No campo na cultura acadêmica, é perceptível a observação de um número expressivo de pesquisas que apontam o processo de escolarização das pessoas jovens e adultas tendo por base o “método Paulo Freire” de alfabetização, através do qual o uso do método “palavração³” buscava contribuir para a conscientização dos sujeitos da EJA.

Para Freire, rememorando a pedagogia libertadora, o encaminhamento da pedagogia consiste na elaboração de uma prática com raízes nos movimentos sociais, fora da escola, como explicitado abaixo:

[...] O enraizamento do paradigma da educação popular nas experiências de movimentos sociais e políticos que se constituíram como núcleos de resistência a regimes ditatoriais, que vigoraram durante os anos 70 em muitos países da América Latina, conferiu-lhe substância e densidade, mas acabou por confiná-lo ao campo ideológico das esquerdas, o que gerou resistências e questionamentos em relação à sua vigência na conjuntura de redemocratização dos regimes políticos do continente. Ao longo dos anos 80 e 90, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais operadas dos cenários mundial e latino-americano desencadearam um processo, ainda inconcluso, de refundamentação teórico-prática do paradigma da educação popular. (DI PIERRO; ORLANDO; RIBEIRO, 2001, p. 73).

Freire (2002), apesar de pensar em uma proposta de alfabetização para alunos adultos, tem como base a “perspectiva

³ Segundo o Glossário Ceale, “os métodos de palavração e de sentencição são agrupados no conjunto de métodos analíticos que partem de unidades de significado. No método de palavração, a ênfase recai na palavra, e não no texto; na sentencição, a ênfase incide na palavra ou na frase. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a detalhes da palavra, como letras, sílabas e sons, o que caracteriza este método como analítico-sintético, garantindo o enfrentamento de textos novos”. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-de-palavracao-e-de-sentenciacao>.

sócio histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo e expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética” (FREITAS, 2002, p. 22). Nessa direção, o que também se constata é a postura de Vygotsky que, contrapondo-se ao pensamento vigente da época, entende que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações; não acontecia a partir de uma simples associação de ideias memorizadas, mas, sobretudo, tratava-se de um processo interno, ativo e interpessoal.

Cumprе assinalar que o ensino da língua materna, numa perspectiva tradicional, sob o mecanismo metodológico e ideológico do uso de cartilhas, método de silabação, bem como a utilização de textos sem sentido para o aluno inserido nas camadas populares, como já é recorrente nos estudos da EJA, é o reconhecimento de que Freire, ao denunciar práticas tradicionais de leitura na escola, elucidadas a partir do exemplo “vovó e sua uva”, numa concepção de alfabetização, contribuiu para trazer à tona a exclusão social, uma vez que essa concepção de ensino percebia que os sujeitos não alfabetizáveis seriam simultaneamente incapazes de pensar.

Desse modo, salientamos que o processo de mudança conceitual epistemológica de alfabetização perpassa a escola e inclui toda a sociedade moderna, com múltiplos letramentos, reunindo práticas sociais discursivas dos usos da escrita e da leitura. Em seus estudos, Fagundes (2010) destaca um dado existente na educação escolar, segundo o qual a concepção de ensino nas turmas de alfabetização pautava-se na memorização-alfabetização, uma situação que remete à história de fracasso escolar, traduzida nos índices de reprovação dos sujeitos sociais que iniciaram o seu processo de escolarização.

Para a pesquisadora Moura (1999), as contribuições de Freire e de Vygotsky identificam os aspectos da teoria e da prática que se articulam e se completam de forma a influenciar o pensamento e as práticas pedagógicas dos professores da EJA. Nessa investigação, a autora constata uma aproximação quanto às preocupações e às inquietações similares em relação à exclusão social e ao analfabetismo.

Diante do exposto, Moura (1999) salienta que Freire comunga com essa ideia de Vygotsky e pontua que a alfabetização não é um ato meramente mecânico do código alfabético. Nessa interlocução entre os teóricos Freire e Certeau, a autora reitera que os estudos deles se aproximam, já que ambos tratam das práticas culturais como instrumento motivador para o desenvolvimento das ações educativas no interior da escola. No primeiro momento, vê-se a preocupação de Freire na elaboração de um método de alfabetização para adultos, partindo de temas geradores advindos do contexto cultural dos alunos da EJA, através da metodologia do círculo da cultura. Nota-se que Freire se preocupou, inicialmente, com a Educação de Jovens e Adultos, atrelada ao processo de humanização e de conscientização, na qual a educação é ato político, compromisso profissional com a sociedade, “método” e círculos de cultura, como ele destacou em “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1994).

Trazendo a educação como prática de liberdade, Freire aproxima-se de Certeau, ao defender a ideia da escuta e do diálogo no espaço educativo. Ao pensar a escola além do espaço da cultura da escrita, da fala, Certeau indica a relevância da escuta da alteridade no processo escolar e, endossado pelos trabalhos de Freire, preocupa-se com uma educação dialógica e emancipadora dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, Freire (1987) denunciou e questionou a concepção de educação vigente no país, concebida por ele como “educação bancária”. Segundo essa concepção educacional, o professor é aquele que detém o conhecimento, o saber que pensa, que dita todo o processo educativo, enquanto os alunos são tidos como “objetos”, adereços do espaço de sala de aula. Nessa situação de passividade, o aluno, na condição de objeto, prejudica seu poder criador de refletir sobre sua própria condição de “massificado”. Também com os problemas do analfabetismo das camadas populares, “Freire e Vygotsky foram engajados com o seu mundo, o seu tempo e a sua realidade” (MOURA, 1999, p. 23). Segundo Freitas (2002, p.25),

A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções

empiristas e idealistas. Isso fica evidente no que Vygotsky (1896-1934) assinala como a 'crise da psicologia' de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. Procura desse modo construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

Nesse cenário, ao discutir a preocupação de Freire e de Vygotsky aos problemas de sua época, é importante destacar que um primeiro ponto de aproximação entre esses autores situa-se na base epistemológica vinculada à concepção de sujeito histórico-cultural subjacente às duas teorias. Sendo assim, é evidente que o que caracteriza a cultura escolar é um quadro de tensões e desafios na sala de aula configurada com sujeitos sociais dotados de uma diversidade, cuja prática escolar não enxerga a mulher como fruto de uma cultura advinda de discursos da invenção do patriarcalismo, ideia machista, como uma pessoa não pertencente ao mundo da escola.

Isso ocorre pelo fato de a escola trilhar pelos encaminhamentos curriculares centrados em propostas pedagógicas que se dizem para a demanda social em EJA, prevalecendo um ensino pautado nos princípios norteadores do ensino regular, resultando em quadros de reprovações e abandono da sala de aula por parte do aluno. Quanto ao problema de formação docente para atuação na EJA, Freitas e Cavalcante (2014, p. 94) advertem:

As políticas públicas de leitura têm atuado quase sempre fragmentadas, não incentivando uma

formação continuada específica para os/as educadores/as e para aqueles/as que são responsáveis pelas salas de leitura, que em sua maioria são professores/as readaptados, em desvio de função da regência de sala de aula. Focalizam apenas a necessidade das escolas e dos/as professores/as incentivarem o gosto pelo ato de ler, diante de um acervo predominantemente de livros didáticos. Outra lacuna existente nas escolas, quando da realização de ações para se despertar o prazer pela leitura, é que não se tem explícito a definição sobre que tipo de leitor se pretende formar. Não se reflete sobre os aspectos referentes aos eventos e práticas de letramento que estão ocorrendo nas salas de aula, da mesma forma, não se enfatiza a importância de os professores conhecerem as teorias sobre processamento de leitura, conhecimento esse necessário, mas que na sua maioria, não tiveram na sua formação inicial.

Diante do exposto, através dos resultados de pesquisa dos autores supracitados, observa-se uma lacuna existente entre o proclamado pelas políticas públicas de incentivo à leitura, paralelamente ao desafio da formação de professores frente ao que preconiza o Parecer do MEC: “A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (BRASIL, 2000, p. 35). O que predomina são práticas pedagógicas a favorecer a exclusão do aluno do direito de aprender na escola, distanciando-o de um projeto educacional voltado para a emancipação humana.

Desse modo, falar de emancipação humana é procurar o seu contraditório: a opressão, como assinala Freire (1975), favorece, no campo ideológico, reflexões críticas em torno de práticas pedagógicas capazes de contribuir para a construção de sujeitos ativos e participativos na sociedade. Sendo assim, ao discutir o papel da prática educativa com fins de emancipação humana, convém destacar as ideias de Santos (2010, p. 242):

[...] do ponto de vista das relações entre as particularidades únicas das subjectividades individuais e a abstracção e universalidade das categorias da sociedade política, a eficácia subjectiva da classe operária é, ao nível da emancipação, semelhante à da cidadania liberal, ao nível da regulação. Ou seja, a subjectividade colectiva da classe tende igualmente a reduzir à equivalência e à indiferença às especificidades e as diferenças que fundam a personalidade, a autonomia e a liberdade dos sujeitos individuais.

Cabe aqui registrarmos que tal perspectiva defendida por Santos (2010), sob o enfoque sociológico, já era observada nas contribuições freirianas, cujo pensamento assinalava a ação da educação sob o olhar da transformação da sociedade. Evidentemente, tais mudanças sociais, conforme Freire (1994), só eram possíveis se as pessoas tomassem consciência de sua condição de oprimidas, o que implica uma ação dialógica de mudança de consciência ingênua para uma consciência crítica, passando a ser sujeitos de sua própria história.

A EJA deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com o objetivo de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais desse público, englobando as três funções citadas no Parecer 11/00 da CEB: a função reparadora, caracterizada pela entrada no circuito dos direitos civis e pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade e o conhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano; a função equalizadora, centrada em um atendimento pleno e legal a trabalhadores e a tantos outros segmentos da sociedade, possibilitando-lhes a reentrada no sistema educacional; e a função permanente, voltada para uma educação de jovens e adultos que deve dar condições ao aluno para atualizar conhecimentos por toda a sua vida.

Obviamente, a função permanente da EJA, que se pode denominar de qualificadora, mais do que uma função, diz Soares (2002), é o próprio sentido da EJA. Diante disso, observamos, também, que Ireland (2003, p. 3-4) já criticava o modelo de EJA “a ser tratada como em muitas instâncias já o foi, como uma atividade

marginal a ser desenvolvida por amadores”. Enfatizamos que tal perspectiva educativa para essa modalidade de ensino deve ser pensada tendo em vista criar espaços educativos, principalmente dentro e fora da escola, a oferecer práticas de letramentos de modo a pensar uma proposta pedagógica de qualificação de vida para todos aqueles que acorrem à escola.

Os atores/sujeitos sociais da EJA

Em tempos passados na educação em território brasileiro, o perfil dos estudantes em contexto alfabetizador da EJA era caracterizado segundo os discursos disseminados pela cultura escolar, como uma demanda social constituída unicamente por pessoas adultas. Ocorre que tal caracterização escolar dessa etapa de ensino, desde o início da segunda década deste século, passa por mudanças perceptíveis nos contextos escolares. Como salienta Macário (2018), se anteriormente a sala de aula era composta basicamente por pessoas adultas e o interesse de estudar encontrava-se preponderantemente associado à alfabetização e, conseqüentemente, tal realidade escolar tende a ser alterada; essa transformação tem ocorrido, notadamente, conforme os estudos sinalizados por essa autora, devido à presença dos estudantes adolescentes e jovens com passagens no Ensino Fundamental regular, que exigem ações didáticas mais comprometidas com perspectivas de inserção social em que o ensino da língua materna tem espaço central.

Assim sendo, ao percorrer os caminhos da diversidade em EJA, é possível observar pesquisas no campo desta modalidade de ensino pautadas na diversidade, no que diz respeito às singularidades dos alunos em sala de aula desta etapa de ensino, como sujeitos de aprendizagem. Nessa direção, Paiva (2005, p. 10) percorre a questão centrada na EJA, enfatizando o viés do “direito, concepções e sentidos”, e já chamava a atenção para a situação do aluno que é “empurrado para EJA”. Cabe destacar que a preocupação deste estudo recai na crítica de que não basta assegurar ao aluno em situação de insucesso escolar o acesso à escola, a escolarização através de certificação, mas, deve-se, sobretudo, refletir a inclusão

escolar desse sujeito social, considerando que tal mecanismo usado pela educação escolar resulta em um dilema, uma vez que tende a ser insuficiente a escola incluir o aluno para excluí-lo do sistema escolar.

Nessa perspectiva, ao tratar sobre a escola e a exclusão, reiteramos para o que chama a atenção Dubet (2003, p. 36), ao elucidar que

[...] os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas.

Desse modo, considerando o contexto da EJA, no que tange à juventude no espaço escolar, Dayrell (2007), em suas pesquisas sobre a escola e os jovens, reforça que a dificuldade na trajetória escolar dos jovens na escola encontra-se vinculada ao impasse, por um lado, envolvendo o que é ensinado na escola para o aluno e, por outro lado, o que envolve os sentidos atribuídos pelos alunos. Como tais conteúdos não apresentam sentido para o aluno, este demonstra desinteresse. Segundo o autor, trata-se de um desinteresse pelos estudos, mas não a incapacidade desse aluno em aprender.

Candau (2008) traz uma abordagem reflexiva sobre a relevância da questão cultural voltada ao campo da educação. Nessas reflexões, direcionadas à ação docente na escola, concordamos com assertiva no sentido de um projeto de educação a promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, e se encontra orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Assim, menciona:

Algumas doutrinas pedagógicas concorreram para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, justificando o fracasso escolar única e

exclusivamente pela 'falta de condições' dos alunos. Esse tipo de estigma 'contagiou' professores e escolas. Por ocasião do processo de ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo a partir da década de 70, tornou-se comum certa argumentação que vinculava, indevidamente, a queda da qualidade do ensino ao acesso das camadas populares a uma escola que fora, até então, explicitamente seletiva. (BRASIL, 1997, p. 126).

Nesse sentido, em comum acordo com tais argumentos, é importante que se destaque que o trabalho educativo na sala de aula, especificamente, na modalidade de ensino da EJA, é momento crucial para levar em consideração o diálogo entre as culturas, considerando que na sala de aula há diferentes estudantes, com distintas expectativas e histórias de vida. Faz-se necessário, portanto, ressignificar as ações educativas voltadas para o ensino da língua materna, sob o foco da leitura, em diferentes contextos socioculturais, de modo a incluir todos os diferentes grupos sociais situados na sala de aula da EJA.

Nesse debate, cabe destacar as orientações de Paulo Freire e Ira Shor em "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor" (1986), no tocante à preocupação de uma educação a pensar ações educativas a libertarem os sujeitos sociais nas inclusas. Como examinam os autores,

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. [...] exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 27).

Diante disso, acreditamos que a escola não pode desconsiderar os usos sociais da leitura no cotidiano do aluno, e considerando o ensino em processo de alfabetização/letramento, em

turmas de alfabetização na EJA, entendemos ser mais produtivo levar em consideração uma prática de sala de aula na qual o currículo venha a atender as especificidades dessa demanda escolar, levando em consideração os aspectos motivacionais que resultaram na busca à escola.

Práticas de leitura na EJA: discutindo o empoderamento das mulheres

Nesta seção, buscamos refletir a situação das mulheres na EJA, considerando as experiências desencadeadas no contexto escolar desta etapa de ensino, aqui discutindo os resultados de pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora correlacionadas às práticas de letramento, reunindo mulheres no âmbito do ensino fundamental no horário noturno, em escolas da rede pública municipal de uma cidade do estado da Paraíba. Para tanto, apresentaremos, neste trabalho, um recorte de algumas histórias de vida das estudantes a contribuir com o objetivo desta pesquisa, no que concerne ao empoderamento das estudantes em relação à aprendizagem da competência leitora, a transitarem de forma bem-sucedida na leitura de textos que circulam no âmbito escolar e fora dele.

Nessa direção, ao discutirmos sobre o empoderamento das mulheres nos espaços da EJA, a partir das questões levantadas na introdução deste artigo (O que representa trabalhar com gêneros discursivos, com vistas a dialogar com os atores/sujeitos sociais no aspecto da diversidade na sala de aula da EJA e promover a emancipação social das mulheres? Por onde iniciar as proposições em torno das práticas de leitura nessa modalidade de ensino, visando facilitar o diálogo intercultural que conduz a mulher a refletir sobre suas histórias pessoais de vida como um processo de exclusão social, fruto de negação ao direito constitucional à educação, entre os grupos sociais com breves passagens ou não na escola pública ou privada?), o estudo aponta para os conflitos apontados por essas estudantes, da questão da necessidade da leitura para resolver os seus problemas cotidianos.

Freire e Shor (1986), para tratar de uma pedagogia dialógica, utilizam o termo empowerment [empoderamento] no contexto da

educação. Os educandos e as educandas, ao se perceberem como sujeitos que entendem e refletem de forma crítica sobre sua realidade de opressão e desvantagem social, econômica e política, anseiam em modificar radicalmente essa opressão. No decorrer desse processo, eles são capazes de notar o poder existente em seu grupo e nas reações externas e, assim, alcançam os princípios do empoderamento como as lutas de classe social (FREIRE; SHOR, 1986).

Assim, para compreender o espaço da EJA como sendo apropriado para tratar a questão do empoderamento das mulheres, segundo a perspectiva freiriana, destacamos que o empoderamento, por si só, não é suficiente para a construção de uma mudança no contexto social, mas torna-se um passo significativo para o processo de mudança social. Sendo assim, as mulheres empoderadas são sujeitos sociais e emancipadas, protagonistas de sua própria história, capazes de perceber, refletir e compreender a sua situação social no sentido de, individual e/ou coletivamente, produzirem mudanças significativas para a construção de uma sociedade mais humana e democrática.

Nessa perspectiva, a sala de aula passa a ser palco de um universo de alunos com ritmos diferenciados de aprendizagem, restando ao professor se “virar”. Essa realidade de sala de aula no contexto da EJA aponta para o fato de que a escola, além de incluir os múltiplos alunos, categorizados na sua maioria por uma diversidade de identidades culturais, geracionais, étnico-raciais, de gênero, oriundos do espaço rural/urbano, de inserção no mundo do trabalho, de trajetórias e de expectativas motivacionais, precisa lançar-se ao desafio de, além de alfabetizar, focalizar o desenvolvimento de sujeitos sociais leitores para o atendimento das capacidades e das habilidades exigidas na contemporaneidade.

Entendemos que a experiência com a leitura de textos que circulam fora da sala de aula oportuniza ao professor criar situações de atividades de leitura com sentidos para a vida do alunado, haja vista tratar de uma temática de interesse da coletividade, reforçando o aspecto da inclusão social. Como sustenta Strey (2012, p. 218), é necessário definir a interface em que se trabalha a leitura, de modo que “Se a área de interface é a social, podemos entender leitura como

uma prática de inclusão social, em que se trabalha com conceitos de capacidade crítica e de exercício da cidadania”.

Nesse contexto, corroborando a perspectiva da leitura à luz da inclusão social, buscamos, neste estudo, apresentar alguns casos de alunas da EJA, desencadeados pelas experiências da professora/pesquisadora já fomentadas em percursos anteriores no ambiente escolar, convivendo cotidianamente com as estudantes. Vale assinalar que entre os distintos grupos sociais que se encontravam nas turmas das séries iniciais de Ensino Fundamental, trazemos histórias de vida que dão voz ao alunado da EJA, em particular das mulheres, abarcando práticas de leitura construídas com a representação de sentidos para além dos muros da escola.

Como já vimos, no que diz respeito às práticas educativas, na perspectiva freiriana, é importante atentar para o fato de que a experiência de vida dos sujeitos sociais da EJA confere a essa modalidade de escolarização básica práticas de letramento como premissa de uma prática contextualizada, numa dimensão social, ou seja, uma prática de letramento capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Frente ao exposto, Freire (1999) vê o letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

Para efeito de visualização, destacamos a participação de quatro atores/sujeitos sociais que contribuíram significativamente para pensar os sentidos que ajuízam a leitura dos textos nos espaços interiores e externos à escola. O primeiro caso refere-se à *performance* da estudante de 33 anos, que busca a escola para aprender a ler após um período de negação ao direito subjetivo à educação, por uma questão de dominação da cultura machista (BOURDIEU, 2005), como podemos observar na fala da aluna T (*apud* MACÁRIO, 2014, p. 39.:

O meu esposo dizia ‘tu não vai aprender não’. Aí foi passando o tempo, aí ele disse, e eu sempre dizia ‘[...] me deixa ir pra escola, eu quero estudar’, aí ele dizia ‘não, você não vai não, quem já viu mulher

casada estudar?’, aí eu disse ‘pronto, eu já vejo um bocado aí estudando’, aí foi passando o tempo, foi passando o tempo, aconteceram muitas coisas, né, aí eu disse ‘[...]’, agora eu vou estudar’, aí ele disse ‘é, vá, eu vou deixar, vá simhora fazer a matrícula’. Aí eu fiz a matrícula um ano, não deu certo, aí eu digo ‘pronto, era só o que me faltava’. Passou um tempo, aí eu digo ‘Agora eu vou lá no colégio e não vou mais fazer matrícula com ninguém. Eu vou diretamente lá no colégio que é onde se faz a matrícula de verdade’. Aí chegou o dia e fui-me embora e hoje tô aqui. E tô aprendendo. E quero aprender mais e mais. É pouco ainda porque ainda eu erro as palavras quando eu vou escrever, mas é perseverando que a gente chega lá. Tá bom, professora? (risos).

Nesse cenário, observamos que a fala da aluna reflete as situações de opressão a que são submetidas as mulheres que tiveram seus direitos negados por uma prática cultural muito forte de exclusão das mulheres, enraizada nas culturas dominantes. Vê-se, portanto, protagonistas de histórias reais, particularmente, de estudantes/mulheres, que revelam uma trajetória de experiências de negação ao direito à educação formal, de desigualdade social e de exclusão social. Tal situação de negação do direito à educação vivenciada pelas mulheres revela resquícios da concepção machista, signo de uma sociedade patriarcal, aliada a questões de caráter colonial do binarismo dominante/dominado, dificultando para essas mulheres na sua formação profissional.

A referida aluna, de 33 anos, no intuito de aprender a ler e a escrever, sob o olhar de uma educação emancipadora, apesar do enfrentamento com o seu esposo, conduzia toda noite à sala de aula uma filha pequena, como condição para estudar mais tranquila. Assim, o percurso trilhado por essa estudante era construído por uma participação assídua das aulas em todas as noites, de segunda à sexta-feira, apesar da resistência do seu esposo, atribuída de forma preconceituosa e machista em não permitir que ela estudasse naquela faixa etária. Nesse primeiro caso citado de busca do empoderamento das mulheres, observamos que nos espaços sociais, fora da escola, essa estudante conseguia estabelecer um diálogo

crítico junto ao seu esposo, da importância dos estudos para o empoderamento da dimensão econômica. A estudante fazia uso de argumentos críticos, justificando a necessidade de aprender a usar o computador em seus negócios (mercadinho). O que estava implícito nessa negociação era o seu desejo pessoal de aprender a ler e a escrever para retirar sua carteira de habilitação, ser uma motorista, ou seja, ter autonomia de se deslocar sem depender exclusivamente do seu marido.

Já o segundo caso (aluna de 65 anos) reforça um pensamento machista muito presente na cultura das camadas populares, de um discurso de negação das mulheres de estudarem, igualmente como os do sexo masculino. Neste estudo, encontramos a presença na sala de aula de uma mulher que não tinha desistido do sonho de frequentar os bancos escolares. Nesse caso, a negação da escola vem por parte da família, particularmente, de ordem dos pais, em destaque da figura do “chefe da família”, ou seja, da pessoa do pai que não aceita o direito do desenvolvimento intelectual de sua filha, com a valorização dos discursos de que filha de agricultores não precisa estudar para escrever cartas para namorados.

Segundo a percepção da aluna de 65 anos, na época da sua juventude, eram disseminados nas práticas culturais valores ideológicos preconceituosos contra a mulher, pautados na concepção de que “mulher não podia estudar, para não escrever cartas para o namorado”. Não estudou porque o pai não deixou, e não porque teve de trabalhar na roça.

Nessa situação de opressão feminina descrita, relacionada a uma história de negação, de exclusão, de negação ao direito à educação escolar, salientamos o que discorre Albuquerque Junior (2013), em sua obra intitulada “Nordestino: invenção do ‘falo’ uma história do gênero masculino” (1920-1940), destacando a cultura patriarcal muito presente na nossa região: “A própria educação feminina deveria tornar-se mais prática, voltada para as atividades que eram destinadas a seu sexo, ou seja, era preciso educar as moças para serem boas donas de casa, saberem bem administrar a economia doméstica” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 122). Um modelo de educação disseminado nas práticas culturais que impediam as mulheres de estudar, de opinar, de expressar seus

sentimentos e opinião. Geralmente, ouvia-se que “lugar da mulher era na cozinha”, uma situação de opressão feminina que ainda encontramos na realidade social das estudantes da EJA.

Em relação ao terceiro caso, citamos a aluna de 27 anos que, na condição de uma consumidora, necessitava de saberes no campo da alfabetização matemática a lidar com capacidades e habilidades pertinentes ao campo do raciocínio lógico, no que tange ao uso dos cálculos matemáticos no cotidiano das pessoas. Para tanto, observa-se que a partir da realização de mediação didática na sala de aula da EJA, proposta por Macário (2014), com base na leitura de encartes publicitários envolvendo gêneros alimentícios de supermercados em promoção, com destaque na problematização de situações problemas envolvendo as quatro operações fundamentais, encontramos satisfação leitora nesse tipo de atividade realizada diariamente por parte daqueles sujeitos sociais que estavam situados nesta pesquisa.

A aluna de 27 anos relata que tal procedimento didático vivenciado na sala de aula permitiu um avanço na sua aprendizagem envolvendo leituras matemáticas e, através do seu progresso em relação aos cálculos matemáticos, destaca uma situação que a incomodava na sua vida pessoal em relação a uma compra realizada com o auxílio de uma vizinha. Na opinião dessa aluna, o seu desenvolvimento nas aulas de leitura, no campo da matemática, permitiu enxergar:

Fiquei pensando nas contas de menos que a professora ensinava na sala de aula. Aí vi que tava sendo enganada pela minha vizinha. Tinha pedido pra ela comprar meu celular no cartão dela, dividido em 10 vezes de R\$28,00, só que dava R\$50,00 e não recebia troco. Aí como eu aprendi, fui cobrar meu troco e ela fez: ‘Como foi que tu descobriste? Se tu não sabe ler nem escrever!’. Aí eu fiz: ‘Ah minha filha, eu aprendi!’ (*apud* MACÁRIO, 2014, p. 44-45).

Nesse sentido, torna-se relevante focar na atividade de leitura e nos diferentes modos de ser leitor, o que implica buscar compreender quem são os alunos dessas turmas; saber o que leem e o que não leem, e os motivos desse distanciamento com a leitura;

sondar o que fazem e o que pensam; o que esperam e o que sentem diante do conhecimento.

Dos diversos relatos acompanhados neste estudo, cabe destacar o último caso da aluna que já exercia no espaço externo escolar a função de trabalhadora no campo dos serviços públicos de limpeza municipal, atuando como gari, justamente, no lugar onde se localizavam as três bancas de revistas visitadas na pesquisa de Macário e Rodrigues (2021). Essa aluna, de 42 anos, já deixava claro nos encontros de leitura em sala de aula a sua não identificação como leitora de revistas em âmbito social. Quando questionada, em dias anteriores nas aulas, se não tinha vontade de entrar na banca para folhear tais revistas, verbalizou que passava o dia todo ali, mas “limpando, isto é, trabalhando” e não vendo a hora de “voltar para casa e arrumar as coisas para vim para escola estudar”.

Essa aluna não se via leitora fora do ambiente escolar, estava centrada na leitura na escola. Porém, com o desenvolvimento das rodas de conversa, realizadas na sala de aula, atreladas aos diversos relatos das novas descobertas feitas pelo “encanto da leitura”, nos mais diversos contextos sociais, inclusive na banca de revistas onde os alunos da EJA estiveram envolvidos com a leitura efetiva, sócio-culturalmente evidenciada pelo ato de ler, ela ora profissional ora aluna expressou que, até então, não tinha observado que poderia também ter acesso àquele ambiente de leitura: “via revistas, às vezes, jogadas no chão, as quais faziam a coleta de lixo”, e pouco refletia, observava, “eram lixo, não revistas”. E assim seguia, vendo possíveis leituras como lixo por não ter a leitura como função social. Uma prática que adquiriu proporções positivas e momentos encorajadores, como quando essa aluna relata o quanto é emocionante poder decifrar o código escrito, chorando e sorrindo, ao mesmo tempo, por se revelar, descobrir-se leitora.

Freire (2002, p. 92) afirma “que a melhor maneira que nós temos de pensar mais ou menos certo é pensar na prática e saber que esta prática não é individual, mas social”. Assim, atentos para o que esse autor propõe, observamos ainda que tal reflexão da prática educativa se faz necessária, inclusive, no que diz respeito aos espaços e ao tempo para tal ação escolar e, sobretudo, aos apoios e incentivos

técnicos aos professores e aos alunos, proporcionais aos desafios que eles têm de enfrentar diariamente na EJA.

Diante disso, a pesquisa desenvolvida nos instiga a refletir que a prática de leitura na perspectiva da formação de leitores críticos na EJA perpassa pela formação inicial e, principalmente, continuada, cujo encaminhamento das ações teórico-metodológicas nos possibilita aproximar a teoria da prática com mais amadurecimento profissional.

É importante salientar que a prática educativa evidenciada na escola, em relação ao ensino da leitura, se contradiz. Como sustenta Rodrigues (2012), a leitura do mundo é essencial para a vida das pessoas, considerando sua atuação nos diferentes setores na sociedade. E, conseqüentemente, por esta razão, faz-se necessário pensar os entraves que dificultam a compreensão da leitura na atualidade, de modo a contribuir para a formação de cidadãos, de mulheres que dialogam com uma variedade de textos, de práticas sociais e que constroem suas próprias identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, defendemos a formação de professores com atuação na EJA, em cenário de educação contemporânea. É oportuno ressaltar que a ação docente não pode servir de modismo ou de mudança nos discursos, mas, sobretudo, para contar com o estabelecimento de novas interlocuções, de empoderamento das mulheres, incluindo o respeito à especificidade da modalidade educativa quanto ao uso de metodologias capazes de atender as peculiaridades dos contextos históricos dos atores sociais da EJA. Por essa razão, comungamos com as concepções freirianas, cuja reflexão teórico-metodológica nos permitiu analisar que tipo de prática de alfabetização e de letramento encontra-se a serviço da “libertação dos sujeitos” inseridos na educação básica do país.

A partir das discussões suscitadas neste trabalho, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre os pontos considerados significativos nesta pesquisa, destaca-se o avanço no aprendizado da compreensão leitora crítica de mulheres pelo uso de uma pedagogia favorável ao empoderamento, o que sinalizou para a ênfase numa formação docente que priorize o olhar para as alunas

em situação de insucesso escolar, problematizando o contexto de situação de opressão frente às suas insatisfações de frequentarem as aulas enquanto sujeitos de direitos em situação de igualdade com os demais grupos sociais, como protagonistas de suas próprias histórias de vida e, principalmente, como produtoras de conhecimentos nos distintos espaços, dentro ou fora da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Nordestino: invenção do “falo”** - uma história masculina (1920-1940). 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros).

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Proposta Curricular do MEC/Ação Educativa: 1º** Segmento do Ensino Fundamental – EJA. Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1.105-1.128, out. 2007.

DI PIERRO, C.; ORLANDO, J.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

FAGUNDES, T. B. O aluno e a sua escrita: a construção do aluno ideal e a negação do aluno real. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010, p. 2-12.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra Educação, 1987.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 2002, p. 91-101.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, M.Q.; CAVALCANTE, V. C. Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 93-109, jan./abr. 2014.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-40, jul. 2002.

IMBERNÓN, F. **Educação para o século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IRELAND, T. D. **Fundamentos políticos da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2003.

MACÁRIO, R. de O.; RODRIGUES, L. P. A leitura na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência pedagógica para a formação de leitores mediada com revistas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 26, p. 1-17. 2021.

MACÁRIO, R. de O. **Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos**: a revista como possibilidade de formação do leitor crítico. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

MACÁRIO, R. de O. **Leitura e processos de formação de leitores em EJA**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2018.

MOURA, T. M. de M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**: direito, concepções e sentidos. Niterói: UFF, 2005.

RODRIGUES, L. P. Atitude responsiva na interação verbal: a relevância do contexto para a significação/compreensão leitora. *In*: XAVIER, Manassés Moraes. (Org.). **Linguística Aplicada em Foco**: Práticas e Propostas de Ensino de Língua Materna na Formação Continuada de Professores. 1. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2012, v. 1, p. 637-649.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STREY, C. O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática. **Trabalhos de linguística Aplicada**, v. 51, n. 1, p. 217-233, 2012.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS PARTÍCIPIES DAS AÇÕES DO PEI/MOBRAL NO SERTÃO DE ALAGOAS

Marinaide Freitas¹

Jailson Costa da Silva²

Andresso Marques Torres³

RESUMO

Este artigo narra as experiências de escolarização dos sujeitos jovens e adultos partícipes das ações do Programa de Educação Integrada (PEI), do Mobral, no sertão de Alagoas, especificamente na cidade de Santana do Ipanema, entre os anos de 1973 a 1985, e resulta de pesquisa realizada no período de 2019-2020. Investigou, após mais de 40 anos, as contribuições das práticas do PEI para a construção dos percursos escolares, e para tanto, trilhamos os pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, por meio de entrevistas temáticas com 2 interlocutores, que se constituíram nas fontes orais, e também lançamos mão de documentos garimpados nos órgãos

¹ Doutora em educação. Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) e do curso de Pedagogia. Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), Cedu/Ufal. Membro do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Anped e também, membro do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-4165> E-mail: marinaide.queiroz@cedu.ufal.br

² Doutor em Educação. Professor da Instituto Federal de Alagoas (IFAL) do curso de licenciatura em Física. Integrante do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - GT-18. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA/IFAL/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5078-3603>. E-mail: jailson.costa@ifal.edu.br

³ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Licenciado em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/CNPq. Desenvolve pesquisa no campo da História e Memória da Educação, com ênfase nas experiências de escolarização dos sujeitos jovens e adultos, sob enfoque teórico-metodológico da História Oral. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3521-7811>. E-mail: andressotorres@hotmail.com

oficiais locais, bem como no Acervo Digital do Centro de Referência e Memória da Educação Popular e de Jovens e Adultos, pertencentes à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Por meio das narrativas foi possível compreender que, diante do contexto social da época (1970-1980), entrecortado pela sobrevivência, os sujeitos se apropriaram da "oportunidade" de acesso à escola, que se abria para eles naquele momento, e conseguiram mediante movimentos pendulares, permanecer, desafiando, assim, os marcadores sociais que tentavam conformá-los a uma ordem em que prevalecia as injustiças, especificamente a negação do direito de estudar.

Palavras-chave: PEI. Mobral. Jovens e Adultos. Sertão de Alagoas.

THE SCHOOLING EXPERIENCES OF YOUNG AND ADULT PARTICIPANTS OF THE PEI/MOBRAL PRACTICES IN THE SERTÃO OF ALAGOAS ANDRAGOGY

ABSTRACT

This paper narrates the schooling experiences of young and adult subjects who participated in the actions of the Integrated Education Program (PEI) in the Mobral program, at the Sertão of Alagoas, specifically in the city of Santana do Ipanema, between the years 1973 and 1985, and results from research conducted in the period of 2019-2020. After more than 40 years, the contributions of the PEI practices to the construction of schooling paths were investigated. To do so, we followed the theoretical and methodological assumptions of Oral History, through thematic interviews with 2 interlocutors, who were the oral sources, and we also took advantage of documents found in the local official offices, as well as in the Digital Collection of the Reference and Memory Center of Popular and Youth and Adult Education, belonging to the State University of Rio de Janeiro – UERJ. Through the narratives it was possible to understand that facing of the social context of the time (1970-1980), interspersed with survival narratives, the subjects took advantage of the "opportunity" to access school, which was open to them at that time, and managed, through commuting movements, to stay on, challenging the social context

that tried to settle them in an unfair system – a one that denies the right to study.

Keywords: PEI. Mobral. Young People and Adults. Sertão of Alagoas.

LAS EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS SUJETOS JÓVENES Y ADULTOS PARTICIPANTES DE LAS ACCIONES DE PEI/MOBRAL EN EL SERTÓN DE ALAGOAS

RESUMEN

Este artículo narra las experiencias de escolarización de los sujetos jóvenes y adultos participantes de las acciones del Programa de Educación Integrada – PEI, de Mobral, en el sertón de Alagoas, específicamente en la ciudad de Santana do Ipanema, entre los años 1973 a 1985, y resulta de la investigación realizada en el periodo de 2019-2020. Investigó, luego de más de 40 años, las contribuciones de las prácticas del PEI en la construcción de las trayectorias escolares, y para tal, nos adentramos en los presupuestos teórico-metodológicos de la Historia Oral, por medio de entrevistas temáticas con 2 interlocutores, que se constituyeron en fuentes orales, y también tomamos documentos sellados en los órganos oficiales locales, además del Acervo Digital do Centro de Referência e Memória da Educação Popular e de Jovens e Adultos, pertenecientes a la Universidad del Estado de Rio de Janeiro – UERJ. Por medio de las narrativas se hizo posible comprender que, frente al contexto social de la época (1970-1980), entrecortado por la sobrevivencia, los sujetos se apropiaron de la “oportunidad” de acceso a la escuela, que se abría para ellos en aquel momento, y lograron, mediante movimientos pendulares, permanecer, desafiando, de esta forma, los determinantes sociales que intentaban conformarlos con una orden donde prevalecían las injusticias, específicamente la negación del derecho a estudiar.

Palabras clave: PEI. Mobral. Jóvenes y adultos; Sertón de Alagoas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entre os anos 2019-2020, no contexto do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja⁴/CNPq) em articulação com o Centro de Referência e Memória da Educação Popular e de Jovens e Adultos (CREMEJA/UERJ). E buscou compreender, após mais de 40 anos, as experiências de escolarização dos sujeitos sertanejos alagoanos partícipes das ações do Programa de Educação Integrada (PEI)⁵ do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)⁶, criado em 1967 pelo governo autoritário no âmbito da educação de adultos, implementado apenas em 1970, com o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), que perdurou até 1985. O Movimento tinha como motivação impedir o alargamento da participação popular, “[...] por oposição e como alternativa aos movimentos sociais e educacionais inspirados na pedagogia de Paulo Freire” (FERRARO, 2009, p. 110).

Para o governo repressor daquele momento histórico, a alfabetização de adultos fazia sentido porque o desenvolvimento do

⁴ Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório do CNPq, que agrega professores da educação básica do município de Maceió, da Ufal, do Ifal, graduandos, bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, sendo lócus privilegiado para a formação inicial e continuada dos seus membros, e também vem realizando atividades como: cursos de curta duração; ciclos de palestras abertos ao público em geral; seminários temáticos; palestras nas escolas, dentre outras, e possui entre seus eixos de investigação, as seguintes “raízes Rizomáticas”: Educação e Linguagem; História e Memória da EJA; Formação de Professores; Cotidianos e Culturas Organizacionais Escolares; Permanência Escolar e Projeja.

⁵ O PEI foi o segundo Programa do Mobral, criado em 1973, e tinha como objetivo ofertar o ensino primário, num tempo de 12 meses, para os sujeitos tanto egressos do Programa de Alfabetização Funcional, quanto para as pessoas das comunidades que não tinham concluída esta etapa da escolarização na época.

⁶ O Mobral nasceu como Fundação amparada pela Lei n. 5.379 de 15 de dezembro de 1967. Era originalmente financiado por recursos provenientes da Loteria Esportiva e da indicação de até 2% do Imposto de Renda devido por pessoas jurídicas. Em momento posterior, seus recursos limitam-se ao Imposto de Renda, nas mesmas regras anteriores, e implantou os seguintes Programas: Alfabetização Funcional (PAF); **Educação Integrada** (PEI), Autodidatismo, Mobral Cultural, Educação para o Trabalho, Educação Comunitária para a Saúde, e o Projeto Educação Pré-escolar. Foi extinto em 1985, juntamente com o fim da ditadura civil-militar.

país, com a entrada de multinacionais, exigia mão de obra capaz de dominar, no mínimo, técnicas básicas de leitura e escrita; para que pudessem se pôr em acordo com ditames internacionais quanto à redução do analfabetismo entre os trabalhadores, o que se resolvia com propostas curtas de alfabetização. A premência de elevação do nível de escolaridade dos sujeitos, como direito humano ficava subsumida às exigências do mercado de trabalho, que as multinacionais abriam no país, em troca de muitos benefícios fiscais.

Estava instaurada a ditadura, fruto de uma coalizão civil e militar. Confirmou-se com a ascensão de um novo bloco no poder que envolvia “[...] a articulação entre o conjunto das classes dominantes, a exemplo a burguesia industrial e financeira nacional e internacional, [...] bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas” (GERMANO, 2011, p. 17); motivados a impedir o alargamento da participação popular.

A pesquisa partiu da seguinte problematização: **Como os sujeitos jovens e adultos sertanejos experienciaram as ações educacionais implementadas pelo Mobral, no que se refere à continuidade dos estudos?** Como questões secundárias, buscamos entender: Quem são os sujeitos egressos do PEI/Mobral? Que configurações familiares estavam imersos? Que sentidos atribuíram à escolarização num contexto entrecortado pela sobrevivência, e numa época em que a escola não se constituía enquanto direito?

Entendendo as experiências a partir dos postulados teóricos do filósofo Jorge Larrosa (2016) para quem a experiência é tudo aquilo que nos passa, nos toca e, ao mesmo tempo nos acontece, o que interpretamos como os acontecimentos que fizeram sentidos para os sujeitos sertanejos, e que depois de quase cinco décadas, relembram com uma força narrativa muito forte. Porque esta é uma das características precípuas das narrativas, ou seja, depois de muito tempo ainda são possíveis de serem desenvolvidas (BENAJMIN, 1994), contendo muitos elementos que ajudam a reconstruir os fatos e fenômenos urdidos no tempo histórico rememorado.

No alcance do objetivo e para “responder” às questões elencadas, trilhamos os pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, que se constituíram em fontes orais ricas, e que contribuíram, de forma indelével, para a reconstrução dos

acontecimentos passados relacionados à Educação de Adultos (EDA)⁷ e de Jovens e Adultos (EJA), tão vilipendiados no contexto alagoano em geral; e no sertanejo em particular, fato já constatado pelas pesquisadoras Moura e Freitas (2007) desde a primeira pesquisa realizada no campo da história e memória. Segundo as estudiosas, em Alagoas há um descaso com a memória escrita, o que acaba dificultando o acesso às informações valiosas que poderiam lançar luz sobre as práticas e experiências do passado educacional alagoano. Dificuldade também enfrentada por nós, quando passamos a escavar os cenários em que as ações do PEI foram desenvolvidas no sertão do Estado referido.

Nessa perspectiva, assim como no ofício do arqueólogo foi preciso escovar as pistas que vinham à tona, mediante incursões realizadas na comunidade sertaneja de Santana do Ipanema, e também seguimos os rastros deixados pelos estudos de Silva (2013, 2018) que nos antecederam e que deixou muitos caminhos por onde passamos a percorrer, considerando o interesse específico da pesquisa em localizar os sujeitos que tinham estudado no PEI e que tivessem dado continuidade aos estudos, ao longo das suas vidas. A curiosidade epistemológica por compreender esses trajetos tem relação com a necessidade de preservação da memória, sobretudo das pessoas comuns (BENJAMIN, 1994) que, na maioria das vezes, são esquecidas pelas grandes narrativas historiográficas.

Baseamo-nos no entendimento do historiador Walter Benjamin (1994) que destaca a importância de “escovar a história a contrapelo”. Ou seja, escutar os que são relegados ao silenciamento, aqueles cujas vozes são menosprezadas por pertencerem às classes populares, vistos como sujeitos sem cultura, ou possuidores de uma cultura menor, isto é, sem valor social. É que, historicamente, a cultura popular foi interpretada como uma manifestação sem caráter técnico,

⁷ A oferta de educação para os sujeitos analfabetos, notadamente os adultos, iniciou com as campanhas nacionais em 1947, e tinham como perspectiva “erradicar” o analfabetismo, sendo, estas classes de alfabetização, conhecidas por Educação de Adultos (ADA), sentido ainda interposto no título das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, as Confintea que iniciaram as ações em 1949. Somente a partir da década de 1980, com o aumento da presença dos jovens nas turmas noturnas, resultado das sucessivas reprovações na escola diurna, é que se passou a reconhecer estes espaços como também dos jovens, mudando a nomenclatura para Educação de Jovens e Adultos.

e por isso, desprendida de qualquer prestígio social. Destarte, escovando as práticas do PEI a contrapelo, observamos como, numa época marcada pela negação do direito à educação, os sertanejos se reapropriaram das ações pedagógicas ofertadas no período. E conseguiram continuar estudando em fases posteriores, fato que lhes permitiu vivenciar outras interações diferentes das que lhes tentaram conformar, levando em conta a realidade sertaneja no recorte histórico estudado (1973-1985).

É importante dizer, ainda, que as entrevistas com os interlocutores não se esgotaram em si, porque a metodologia da História Oral ensina a valorizar vários documentos históricos, que são garimpados e utilizados como fontes primordiais para aguçar as lembranças, vez ou outra contestadas ou acompanhadas por lapsos de esquecimento. Para Pollack (1992, p. 4), isso ocorre por que “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”.

Compreendemos, também, que uma das maiores riquezas da História Oral assente no “[...] estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2018, p. 165). Essa afirmação é importante, uma vez que situa um dos princípios do fazer historiográfico que toma a oralidade como fio condutor. Isto é, buscar nas vozes dos sujeitos que vivenciaram ou compartilharam determinado acontecimento, a sua reconstrução parcial por meio da narrativa. Foi esse processo que tentamos também perceber no estudo realizado, e do qual trazemos um recorte, elegendo duas narrativas, de dois egressos do PEI, que entrevistamos no mês de janeiro do ano de 2020.

Este artigo estrutura-se em duas partes. Na primeira, comentamos acerca do contexto – sertão de Santana do Ipanema-, e do lócus – Programa de Educação Integrada –, respectivamente, apontamos as principais características deste e delineamos suas linhas de atuação segundo a ideologia da época em que foi implementado. Na segunda parte trazemos a caracterização dos sujeitos, ao discutimos, a partir dos estudos da memória e da oralidade, seus percursos e configurações familiares na época, na tentativa de analisarmos em que medida o PEI contribuiu, ou não,

para o processo de escolarização dos sertanejos. Ao passo que apontamos os sentidos que estes, após mais de 40 anos, atribuem àquela experiência educativa. Por fim, tecemos as considerações finais.

CONTEXTO E LÓCUS DA PESQUISA

Em Alagoas, chega-se à década de 1970 – recorte de estudo desta pesquisa – com o predomínio da produção da cana-de-açúcar e o domínio da hierarquização histórica que excluía as pessoas menos favorecidas. A educação escolar para os pobres permanecia como algo longe de ser alcançado. Verçosa (2006, p. 87) apresenta dados que demonstram o descrédito para com o ensino público: “No início dessa década [1970], com uma população de 310.000 habitantes, Alagoas contava com um contingente escolarizável de 78.470 crianças e jovens, dos quais apenas 9.483 frequentavam escola”.

Os números não revelam o contingente de pessoas “não escolarizáveis”, ou seja, adultos e idosos que em nenhum momento de suas histórias passaram pela educação escolar, sobretudo os menos favorecidos que povoavam o sertão do estado. Para muitos desses, as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos implantadas pelo Mobral configuraram-se como a primeira oportunidade de frequentar espaços escolares, como demonstra a pesquisa de Silva (2013).

Nas pesquisas que o Grupo Multieja vem realizando desde 2011, e tendo como contexto os sertões de Alagoas, e há a preocupação acentuada em romper com a concepção de sertão datada e veiculada nos mais diversos meios de comunicação, literatura, cinema, e também o sentido léxico que o próprio dicionário construiu. Isso porque, ocasionalmente, a visão que se tem é a de um lugar seco, atrasado, erguido sob a plataforma da miserabilidade do seu povo – o sertanejo. Optamos, assim, por estudar o sertão a partir da sua pluralidade de vozes (MELO, 2006) e culturas, no sentido de perceber suas mudanças e mutabilidades pelas quais vem passando ao longo dos anos, sobretudo com o advento da globalização.

Entendemos, com base em Albuquerque-Júnior (2014) que pensar o sertão arcaico, é não o reconhecer como histórico e,

portanto, distante das representações contemporâneas de tempo-espaço-lugar. Por isso, reconhecemos que é preciso projetar para longe a visão que enxerga o sertão como a-histórico. E nesse sentido, tramar outros fios que se urdem às diversas práticas culturais e que rompem a ideia de estagnação. Albuquerque-Júnior (2014, p. 54) alerta, ainda, que pensar o sertão nesse sentido, não implica esquecer seus outros tempos, pois ser contemporâneo é:

[...] conter todos os tempos e fazê-los atualizar-se e modificar-se no presente que passa, lançando-se sem medo na abertura do devir que promete outros tempos futuros, possíveis, imprevisíveis; um sertão disposto a deixar de ser o que vem de longe para ser o que vai para longe de si mesmo, um sertão distante de si mesmo.

A citação é reveladora de muitas questões. Uma delas nos inspira a pensar os sertões contemporâneos, e está relacionada ao que postula Guimarães Rosa (2001) quando diz que o sertão está em toda parte. Nos parece que ambos os autores referidos convergem no sentido de pensar o sertão implicado num campo simbólico. Ou seja, que está enredado, antes de tudo, nas pessoas – as que, por meio das suas ações, dão sentido ao lugar – entendendo esta categoria como significativa de *pertencimento*. Assim, quando o sertão deixa de ser o que vem de longe – algo fora de si e de contexto e, portanto, isolado –, e projeta uma visão de instante, do agora, passa a revelar, também, suas matrizes histórico-contemporâneas, e anuncia as mudanças que vêm sofrendo mediante sua austeridade socioantropológica (LINDOSO, 2011).

Nesse sentido, os escritos do historiador francês Michel de Certeau (2011), sobretudo os relacionados aos cotidianos e aos sujeitos *ordinários*, contribuíram, na mesma proporção, para entendermos o povo sertanejo como sujeitos ativos e recriadores, que por meio das artes de fazer, não aceitam com benevolência as imposições culturais outorgadas pela chamada “cultura erudita”. Pelo contrário, os vimos como homens e mulheres que (re)criam, anonimamente, as suas existências, a partir dos artefatos que estão

ao seu alcance. Concordamos com o autor quando alerta para o fato de que “não se deve tomar os outros por idiotas”, é que:

Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (CERTEAU, 2011, p. 70).

Assim é que, como habitantes do lugar-sertão, os sujeitos se constituem em “testemunhas oculares” e, ao mesmo tempo, protagonistas dos acontecimentos históricos, por meio dos quais faz o sertão ser outro, diferente do que vinha sendo, e ao mesmo tempo projetando para longe a visão de “matutos”. Desse modo, nos dirigimos na contramão dos discursos ora construídos, como já citado, e passamos a compreender os sertanejos como aqueles que mobilizam táticas, e agem em meio ao campo minado do poder que, estrategicamente, tenta impedir essa mobilidade. O poder, o forte e as estratégias, segundo Certeau (2011), pertence às instituições, enquanto que as táticas, ou seja, as mil e uma maneiras de ocupar um espaço são operadas no campo do fraco, os passantes comuns, os heróis anônimos, os poetas dos próprios negócios – os sujeitos da pesquisa.

Abrimos um espaço para dizer que, com base no entendimento acima, é que temos percorrido o sertão de Santana do Ipanema em busca de informações que nos ajudem a reconstruir o fato investigado, qual seja: como os sujeitos experienciaram, nas décadas de 1970 e 1980, as ações do Mobral, especialmente as do PEI. O tempo verbal está sendo utilizado no presente “temos”, pois o Grupo Multieja, incessantemente, vem buscando mediante uma trilha de pesquisas, compreender a história da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos em diversas localidades de Alagoas. Os sertões do Estado, nesse caso, vêm sendo explorado por membros do Grupo que têm interesses particular nessa área geográfica, e no objeto relacionado à história e memória – uma de suas Raízes Rizomáticas.

Nessa perspectiva, conforme mencionamos o lócus deste estudo foi o PEI, que se constituiu na época, diante da carência por escola em Santana do Ipanema, enquanto um divisor de águas, e permitiu o acesso de muitos sertanejos que não tinham concluído o então ensino primário – denominação da época. Vale ressaltar, ainda, que o PEI foi o segundo Programa implementado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Esse Movimento chegou ao contexto sertanejo, assim como em outras localidades, por meio de convênio com a prefeitura. Inicialmente, propôs classes de alfabetização, por meio do Programa de Alfabetização Funcional (PAF), sem especificação de locais para que fossem desenvolvidas as atividades. Nesse sentido, muitas dessas classes funcionaram nas próprias casas dos alfabetizadores ou em outros lugares improvisados.

Considerando o sucesso do PAF, o Mobral implantou o Programa de Educação Integrada (PEI), que começou a desenvolver suas ações no município de Santana do Ipanema em meados da década de 1970, e contou com uma exímia organização didático-pedagógica e administrativa, sendo responsável pela formação primária de diversos sertanejos. O PEI, diferente do PAF, desenvolveu suas ações em prédios escolares existentes – marcando-se como parte da educação dos municípios –, concentrando-se na Escola Ormino Barro, e no Grupo Escolar Padre Francisco Correia⁸. Esse período vai ser definidor de um grande marco para a cidade, haja vista as restritas condições educativas.

Na instância da legislação, o PEI ancorou-se no Parecer 699/1972 do Conselho Federal de Educação (CEF), documento baseado no capítulo IV da Lei 5692/1971, cuja relatoria foi do Conselheiro Valnir Chagas, e que instituiu o Ensino Supletivo, ao destacar para o mesmo, quatro funções, a saber: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

A suplência [tem] como função ‘suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade

⁸ Primeiras escolas estaduais construídas em Santana do Ipanema, sendo a primeira na década de 1930, e a segunda, em 1950.

própria'. O **suprimento** [...] é a função de 'proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização'. A **aprendizagem** é a 'formação metódica no trabalho', a cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas. A **qualificação** baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, e visa eletivamente à profissionalização. (BRASIL, 1972, p.306-307, grifos nossos)

A lógica da **suplência** é a compensação de uma escolaridade "perdida", não finalizada na "idade certa", pelos adolescentes e adultos, enquanto, que se previa, por meio do **suprimento**, que os sujeitos retornassem à escola, repetidas vezes, no intuito de se atualizarem. Entretanto, as intenções políticas, sobrepostas no Parecer, é a busca por uma **aprendizagem** e **qualificação** para o trabalho, organizada e dirigida, por empresas, sobretudo do setor privado. A população atendida era a economicamente ativa, capaz de aprender, metodicamente, no trabalho. Nesse sentido, observa-se a ideia de preparação de adolescentes, jovens e adultos para que estes pudessem contribuir para o desenvolvimento do país, que passava por um período de mudanças no setor industrial com a chegada das empresas multinacionais.

O PEI, no contexto das funções criadas pelo Parecer 699/1972, insere-se na função de suplência, pois tinha como objetivo primário compensar a escolarização daqueles que não tivessem concluído o nível primário – terminologia da época para os anos iniciais do Ensino Fundamental como o conhecemos a partir da Lei 9.394/96. Após a conclusão dessa etapa escolar, os alunos poderiam prosseguir no ensino dito "regular".

Essa característica aparece no referido Parecer como "circularidade de estudos", processo pelo qual se estabeleceu uma preocupação em "[...] eliminar tabiques e criar amplas vias de acesso entre níveis, graus e modalidades de escolarização [visando] o trânsito do Regular ao Supletivo e deste àquele" (p. 322-323), o que nos pareceu a tentativa ou a estratégia positiva que permitiu muitas pessoas continuarem seus estudos até o nível superior. O que não aconteceu em Alagoas, porque o Conselho Estadual de Educação à época, não regulamentou.

Uma questão nos parece ser central no PEI: a busca por maior integração dos sujeitos no meio social, no sentido de obterem cada vez mais autonomia dentro do sistema para que pudessem consumir e produzir, o que permitiria o desenvolvimento local. Isso vai ao encontro do que diz Freitag (1980, p. 92) que,

O Mobral, como se sabe, não é o primeiro esforço alfabetizador. Mas é a primeira vez que o governo se encarrega de implantar um movimento que alfabetize a força de trabalho e eleve, mesmo que por um mínimo, o seu nível de qualificação.

Nesse sentido, é possível observar que as secretarias estaduais e municipais que faziam convênio com o Mobral, no sentido de desenvolverem os respectivos Programas, recebiam materiais didáticos, a exemplo de cartilhas – para a alfabetização, que continham as palavras que chamavam de geradoras. Vale lembrar que o referido Movimento se apropriou, indevidamente, do processo metodológico desenvolvido pelo educador pernambucano Paulo Freire, que no final da década de 1950, defendeu em âmbito nacional, projetos de Educação Popular, nos quais, o percurso da alfabetização se daria, também, considerando o desenvolvimento da consciência crítica.

E que durante o período autocrata, resultante do Golpe de 1964, foi exilado por quase duas décadas. Assim, a Palavra Geradora, “grávida de mundo” como dizia Freire (1987) foi esvaziada do seu *sentido* político, e instituído um *significado* universal para as mesmas, tendo em vista a repressão da época.

Conforme destaca Jannuzzi (1975, p. 63), o equívoco estava na técnica de preparação do material de alfabetização que era “[...] confeccionado por uma equipe central para ser usado em todo território nacional”. Ato que revelava a concepção “bancária” da educação, criticada por Freire (1987, p. 67) por se tratar de uma “[...] doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

Em contrapartida, o PEI se configurou pelo seu forte caráter pedagógico – contar com os professores dos quadros dos municípios ou do estado – e institucional – instalar as suas turmas nas escolas –, fato este que, no nosso entendimento, lhe rendeu um alcance social

de prestígio em relação, sobretudo ao PAF, pois suas ações ficaram, na primeira fase, sob responsabilidade das secretarias de educação; o que permitiu com essa atitude a ampliação de atendimento da faixa etária das instituições escolares locais que até então atendiam somente crianças.

Para tanto, operavam com os recursos financeiros advindos dos convênios firmados com o Mobral Central e com isso garantiam materiais de uso escolar necessários à operacionalização do trabalho docente, que eram distribuídos às escolas, além de contar com um amplo acervo didático, a exemplo do livro do aluno intitulado “Boa pergunta”, impresso pela editora Abril S.A.

Inferimos, desse modo, que com a população ávida por escola, consideramos que o PEI foi logo legitimado pelos sertanejos que encontraram possibilidades concretas de acesso à escola, e graças à sua institucionalização, que propagou sua existência em alguns municípios mesmo após a extinção da Fundação ao qual pertencia. Consideramos, assim, que o acesso à escola fez com que muitas vidas fossem transformadas no contexto sertanejo, tendo em vista as configurações familiares da época – tema do próximo item.

OS SUJEITOS DA PESQUISA – SERTANEJOS HERÓIS ANÔNIMOS

Entendemos os sujeitos da pesquisa na perspectiva que nos diz Certeau (2011, p. 57): como “heróis anônimos”, *pensantespraticantes*, possuidores de uma cultura “ordinária”, esboçada nas suas maneiras de fazer, e que “[...] pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas”. Além disso, os vemos como sujeitos que se reapropriaram de uma experiência escolar específica – única – e conseguiram desenvolver-se, por meio de outras interações, ao longo da vida.

No trabalho de campo situamos a memória das pessoas como um cabedal infinito de recordações, que são evocadas no presente e carregadas de significados, atribuídos pelas percepções que se têm quando estas veem à tona. Concordamos com Bosi (1994), quando nos alerta para a impossibilidade do “resgate” dos fatos passados,

tendo em vista o tempo em que ocorreram, e as mudanças pelas quais as pessoas passaram no decorrer deste.

No movimento de idas e voltas ao campo, no realizar das entrevistas com pessoas que partilham experiências comuns de um determinado acontecimento, entendemos que quando o gravador era desligado, o sentimento era do não inacabamento – próprio dos seres humanos –, que poderiam falar por horas sobre suas interações com o mundo. É que aprendemos com Portelli (2016) que esse sentimento decorre da relação estabelecida entre entrevistado e entrevistador, que passam a dialogar mutuamente.

Escutar para contar – esse foi um dos princípios que permeou nosso trabalho. Além disso, estivemos atentos à questão ética que alude para o necessário respeito ante às memórias dos sujeitos narradores, que as confidenciaram de forma dialógica, na ocasião da entrevista. Nesse sentido, percebemos, ao escutar de forma sensível que a figura do narrador ia se confundindo com a de um tecelão, que com os fios da memória foi urdindo as tramas dos fatos históricos que fizeram parte da sua experiência de vida, ao atribuir sentidos. Fios esses que nos ajudaram na tessitura deste artigo.

Assim, o primeiro passo foi o acesso aos arquivos presentes na Secretaria Municipal de Educação, órgão local que guardava um acervo importante de documentos, que nos ajudaram no mapeamento dos interlocutores. Diante do referido arquivo fomos tomados pelo sentimento que Farge (2017, p. 20) descreve como “solidão”, face à sua desmesura, isto é, “uma solidão em que pululam tantos seres ‘vivos’ que parece quase impossível dar conta deles, ou seja, fazer sua história”.

Os nomes dos homens e mulheres sinalizavam muitas memórias, que dariam acesso a histórias plurais, e acontecimentos ímpares que denotavam a existência da vida cotidiana, bem como das “políticas de agir” (CERTEAU, 2011) das pessoas “ordinárias”, dos passantes comuns, e que são representadas pelas grafias nos documentos. Nomes que levam a sujeitos, personagens históricos, pertencentes a configurações familiares específicas dentro de um contexto social, que em tempos de outrora, fora palco de muita resistência e trabalho, sobretudo pelo fato de estar localizado em terras cercadas pelo poder dos coronéis.

Com base no exposto, entendemos o arquivo, também, como uma janela aberta para o mundo (FARGE, 2017), onde conseguimos enxergar os fatos e acontecimentos de tempos remotos mediante a luz que entra nesse espaço, iluminando e esquentando os já frios papéis empilhados. Essa sensação esteve sempre presente, e à medida que encontrávamos um sujeito, era como se tivéssemos localizado um diamante, inspirados em Bosi (1994), quando diz que uma lembrança é um diamante que vai sendo lapidado pelo espírito.

Desse modo, de posse dos documentos e papéis soltos, saímos em busca dos nomes que estavam grafados nas muitas prestações de contas, nos convênios, nas atas finais das turmas, de modo que tivemos sucesso em muitas ocasiões. Enquanto que em outras, fomos surpreendidos por informações que não se confirmaram, o que nos deixou apreensivos, dada a intensidade com que nos dispomos a localizar os sujeitos. Esses fatos não nos desanimaram, ao passo que sempre reinventávamos os caminhos.

Depois de muitas buscas, conseguimos entrevistar 13 sujeitos (ex-supervisoras, ex-professoras e ex-alunos), dos quais utilizamos, nos limites deste artigo, a narrativa de 2 egressos do PEI, que continuaram os estudos ao longo de suas vidas, os quais chamamos pelos nomes fictícios de Marcos e Januário. Ambos estudaram na cidade de Santana do Ipanema, o primeiro na década de 1970 e o segundo na década de 1980. O encontro com os mesmos se deu em dia e horário marcados, após fazermos os primeiros contatos para a apresentação da pesquisa, e dos objetivos que tínhamos delineados.

O Sr. Marcos tem 58 anos, é aposentado e mora em Santana do Ipanema com sua esposa e sogro. O encontro com ele deu-se por meio da sua esposa que, ao saber da pesquisa, informou que seu marido tinha realizado os estudos no PEI. À medida que tivemos a confirmação, marcamos dia e horário para realizarmos a entrevista acontecida na residência do nosso interlocutor. A sua narrativa trouxe muitos elementos contextuais, principalmente relativos à sua vida e dos vários movimentos que teve de fazer para manter-se estudando. Assim, narrou que:

[...] tinha aproximadamente uns quinze anos, tinha iniciado meus estudos lá no sítio, quando eu cheguei

na segunda série, concluí a segunda série, aí meus pais me incentivaram a estudar e como no sítio naquela época não existia condições nenhuma de se estudar, aí [...] eles me incentivaram a estudar na cidade (Sr. Marcos, egresso do PEI).

Ao revolver suas memórias o narrador nos mostrou as dificuldades para prosseguir estudando num contexto que não ofertava condições estruturais. Viveu toda sua infância na zona rural, e assim como outros sujeitos da sua localidade, esteve à margem da escola, uma vez que, as poucas unidades existentes não ofertavam todas as etapas escolares. O pai e a mãe – principais componentes da sua configuração familiar –, tinham a concepção de que a escola possuía a função de apenas ensinar a ler, e escrever uma carta, e por essa razão o matriculou, tardiamente, como nos confidenciou:

Naquela época, o pessoal do sítio tinha uma mentalidade um pouco diferente de hoje, [o] que é que meus pais diziam e as pessoas até mais antigas: colocava os filhos na escola só para aprender a escrever o nome e ler uma carta e fazer uma carta. Aí não tinha interesse em colocar novinho só; não adiantava pra eles, porque ia aprender novinho e num ia nem... então deixava mais pra frente, quando tivesse uma certa idade, porque só ia mesmo aprender fazer o nome e então fazer uma carta, fazer uma carta, aí eles resolveram me colocar na escola quando eu já tinha 11 anos de idade (Sr. Marcos, egresso do PEI).

Por muito tempo perdurou a tese de que “gente da roça não precisa estudar”, pois a funcionalidade da leitura e da escrita não estava ao alcance do pobre. No caso do narrador o que se observa é que essa premissa foi levada em consideração pelos pais até certo ponto, considerando que à medida que Sr. Marcos teve acesso à escola, seus genitores despertaram-se para outras perspectivas. A exemplo da sua permanência e para isso o deslocaram para “*estudar na cidade*”. Assim, entendemos, conforme nos alerta Lahire (2011, p. 14) que: “o carácter historicamente construído das desigualdades não implica que a sua desconstrução seja uma operação fácil”. Pois,

muitos sujeitos, segundo o mesmo autor citado, não acreditam que existam outros lugares em que possam manter interações, fora dos seus círculos familiares e das suas próprias condições de existência.

A trajetória de Marcos no Programa de Educação Integrada iniciou na 3ª série do ensino primário – terminologia da época – e após concluir essa etapa escolar continuou os estudos na escola dita regular. Pois o Mobral, por meio dos seus Programas, a exemplo do PAF e do PEI, se apropriou da possibilidade de “circularidade de estudos”, presente no Parecer 699/1971 – como comentamos –, no qual o aluno concluinte da 4ª série poderia prosseguir em qualquer outra escola.

O que permitiu ao Sr. Marcos continuar, cursar e concluir o Curso Técnico Integrado em Agropecuária na Escola Técnica de Satuba que passou a ser Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Ele exerceu por muitos anos a função de Técnico Agrícola na Secretaria da Agricultura do Estado de Alagoas e depois foi lotado na Agência de Defesa e Inspeção Agropecuária de Alagoas (Adeal), onde se aposentou.

É importante ressaltar que o egresso teve o apoio irrestrito dos pais, e de outros familiares, que o aconselham a migrar para Santana do Ipanema, e depois, para a cidade de Satuba, a fim de concluir a escolaridade e também adquirir uma formação técnica. Sabemos, nesse caso, que as condições de existência dos indivíduos, são, antes de tudo, as condições de coexistência (LAHIRE, 1995). Fato que interpretamos como sendo positivo no contexto de vida de Marcos pois, quando indagamos sobre as possibilidades de cursar o nível superior, nos disse que os recursos materiais acabaram, mas enfatizou: “[...] ali [no PEI] já me deu um suporte muito grande. Um incentivo pra continuar” (Sr. Marcos, 58 anos), de modo que o alcance de outras interações só foi possível, segundo o interlocutor, pela passagem que tivera pelo referido Programa.

Já o Sr. Januário tem 56 anos, e mora em um distrito próximo de Santana do Ipanema. O encontro com ele deu-se após muitas buscas e com a ajuda de pessoas da comunidade, que se juntaram a nós, conforme tomaram ciência da nossa pesquisa. Recebemos a notícia de que um morador do local tinha sido indicado por uma ex-professora – que não se constituiu interlocutora dessa pesquisa pelo

fato de residir em São Paulo e manter contato, via telefone, com pessoas próximas e confidenciou essa pista valiosa. Conforme já referido, todas as entrevistas eram agendadas com antecedência dentro dos dias e horários que melhor se adequavam aos interlocutores.

Dessa maneira, o Sr. Januário nos recebeu em sua casa em um dia de domingo. Inicialmente contou, assim como o Sr. Marcos, das dificuldades em permanecer estudando na sua época de infância e adolescência. Bastante emocionado disse que quando criança enfrentou a dureza do pai em relação à criação e sua visão sobre a escola. Em tom de desabafo narrou:

Meu pai era um pouco meio duro, porque parece que meu pai queria que a gente fosse trabalhador para ele a vida inteira, parece que ele não queria que a gente crescesse na vida. Eu tenho a pensar isso porque na escola de dia [horário diurno] ele, ele não deixava a gente estudar, muitas vezes, você tava com a roupinha, com a fardinha para ir para escola [e] ele mandava tirar a roupinha para ir para roça: 'Não, não vai para a escola, tira a roupa, vai trabalhar' (Sr. Januário, egresso do PEI).

O relato de vida do interlocutor focalizou a realidade vivida por muitos sertanejos, que enfrentavam a necessidade do trabalho diário na roça em busca da sobrevivência familiar. Os filhos, nesse cenário, principalmente os meninos, tinham como tarefa “ajudar” na labuta do campo, enquanto as meninas contribuíam em casa, nos afazeres domésticos. A dureza da vida, e o trabalho na roça embaixo do sol escaldante é uma marca forte nas narrativas dos egressos, que com recorrência tinham seus sonhos “mutilados” em razão das necessidades impostas pela condição da vida. O trabalho realizado pelas crianças não se diferencia dos adultos, de modo que as tarefas exigiam muito esforço físico, fato que provocava cansaço extremo e impedia que frequentassem a escola em outros horários. A atitude de estudar era, por vezes, um ato de coragem, como nos disse o Sr. Januário:

[...] então à noite eu fui forçado porque eu disse: Não, agora eu vou estudar porque eu estou com 15 anos, eu vou estudar, eu vou à noite. E, muitas vezes, eu saía do Aricuri [sítio em que morava] aqui é, uns 5 ou 6 km. Ele [pai] largava [do trabalho] 17h30 e 19h eu tinha que estar na escola e, muitas vezes, eu ia correndo com os meus irmãos, meus irmãos pequenos e eu ia pegando na mão deles (Sr. Januário, egresso do PEI).

Após esse período no PEI, o narrador deu seguimento aos estudos tempos depois. Ele o interrompeu aos 18 anos, para se juntar aos contingentes de migrantes nordestinos com destino a São Paulo, onde morou por 10 anos. As experiências de trabalho que teve, na capital paulista fez com que sentisse a necessidade de estudar. Pois perdeu muitas oportunidades de “crescer” no trabalho, por só possuir o ensino primário, fato que lembra bem e se orgulha de possuí-lo. Ao retornar para a cidade de Santana do Ipanema, ele deu continuidade por meio do Ensino Supletivo, e pelo qual concluiu a escolaridade através de exames. Mas fora enfático ao dizer que: “*[...] tudo graças à Educação Integrada, o melhor ensino que eu já tive*”.

Vale ressaltar que a configuração familiar do egresso Januário é muito distinta da apresentada por Marcos. Enquanto este tinha apoio, aquele foi impedido, muitas vezes, de frequentar a escola, denotando que, sobretudo o pai, não tinha legitimado a escola como um espaço de sociabilidade e de aprendizagens, e deu a entender que o melhor lugar era o trabalho na roça, pois garantia a sobrevivência.

Compreendemos, nesse sentido, que em algumas ocasiões,

[...] o que não é objectivamente acessível não passa a ser subjectivamente desejável e acabamos por gostar apenas do que a situação objectiva nos permite gostar, ou seja, não tomar os seus desejos por realidade, mas a realidade dos possíveis pelos seus desejos mais pessoais (LAHIRE, 2011, p. 15).

Nos parece que a escola, para o pai do interlocutor, na época em que estudou no PEI, era algo que não estava “objectivamente acessível”. Nesse caso, passou a também não ser desejada de forma

subjetiva, o que o fez tomar a realidade como ponto concreto e de ancoragem, limitando, dessa forma, os filhos.

Isso nos faz recorrer ao alerta do pesquisador citado acima,

A família, através da qual cada indivíduo aprende a descobrir o mundo social e a encontrar o seu lugar, é o primeiro espaço (primário) que tende a estabelecer objectivamente – sem o saber ou pretender – os limites do possível e do desejável (LAHIRE, 2011, p. 14).

Inferimos, assim, que os limites da configuração familiar de Januário não ultrapassavam o seu próprio lugar, ou seja, a roça. É tanto que ao trazer sua narrativa acima, de forma emocionada, relatou *"Ele [o pai] não deixava a gente estudar, muitas vezes, você tava com a roupinha, com a fardinha para ir para escola [e] ele mandava tirar a roupinha para ir para roça: 'Não, não vai para a escola, tira a roupa, vai trabalhar' "*.

É de se compreender que o Programa de Educação Integrada (PEI) foi um divisor de águas para os sujeitos da comunidade sertaneja, sem querer generalizar considerando as falas dos narradores egressos, que nos fazem acreditar que as possibilidades concretas de escolarização que se criara, com o PEI, naquele contexto, diante da escassez de outros espaços formativos fizeram com que muitos sertanejos participassem. A avidez por escola é sentida, narrada e exemplificada com uma intensidade que ultrapassa o simples argumento de acesso à escola, mas como um fato que permitiu a mudança de toda a vida.

Ressaltamos também que os percursos escolares dos sujeitos foram construídos por movimentos pendulares, como foi o caso do Sr. Januário, e também por linearidades, sem interrupções, a exemplo do Sr. Marcos. Eles mostraram, por meio de suas narrativas, que num contexto marcado pelas desigualdades, o permanecer estudando tinha o sentido de enfrentamento às injustiças sociais, na perspectiva de mudar de vida, e ainda o de sobrepujar os modos de existência e coexistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, que teve como objetivo analisar como os sujeitos sertanejos experienciaram as ações de escolarização implantadas pelo Mobral, especialmente as do Programa de Educação Integrada (PEI), ficou explícito que as trajetórias escolares dos sujeitos se deram considerando muitos fatores, sobretudo os condicionantes familiares, que em um caso – Sr. Marcos, apoiava a continuidade do percurso formativo, enquanto que em outro – Sr. Januário, impedia que o mesmo almejasse outros espaços de interações, notadamente a escola.

Por meio das narrativas nos foi possível compreender que, diante do contexto social da época (1970-1980) entrecortado pela sobrevivência, os sujeitos se apropriaram da “oportunidade” de acesso à escola, que se abria para eles naquele momento, e conseguiram mediante movimentos pendulares, permanecer, desafiando, assim, os marcadores sociais que tentavam conformá-los a uma ordem em que prevalecia as injustiças, especificamente a negação do direito de estudar. Na cidade de Santana do Ipanema-AL, a primeira escola iniciou suas atividades apenas em 1934, e mesmo assim, era de cunho privado, o que nos dá a entender que só estudavam lá quem possuía alto poder aquisitivo.

Consideramos que houve uma mobilização por parte dos sujeitos entrevistados, uma vez que mesmo o PEI tendo ficado concentrado na maior parte do tempo na zona urbana de Santana do Ipanema, os sertanejos moveram “esforços e paixões” no sentido de prosseguir em suas escolarizações, tendo em vista esse cenário crítico. Conseguiram se mover nesse terreno estratégico, minado, na medida em que tiveram que deixar seus lares, para morar na cidade em casas de parentes, e mesmo há aqueles que, mesmo após o dia de trabalho braçal, ainda encontravam forças para frequentar a escola.

O nosso interlocutor – Sr. Marcos –, explicitou ter sido significativa a presença de pessoas que o ajudaram, durante o percurso da sua escolaridade, que deu-se numa lógica complexa, e que envolveu: sujeito-família – que teve um papel fundamental na permanência escolar. Pois contribuiu ora provendo as condições

materiais, ora simbólicas, através do apoio e incentivo; e a sociedade, sendo esta representada pelas interações criadas no transcurso das fases escolares, e que atua na construção das subjetividades e das relações de pertencimento.

Ao contrário do que aconteceu com o Sr. Januário, que não contou com o apoio dos membros da coletividade familiar, pois não compreendiam a legitimidade social da escola, como espaço educativo importante para a construção do ser. Entendemos que quando isso ocorre, é constituída uma barreira quase intransponível, e ocasiona muitas interrupções na escolaridade, como foi o caso do Sr. Januário, que após concluir os estudos no PEI, migrou para a cidade São Paulo em busca de melhores condições de vida. Ao mesmo tempo em que revela o autoritarismo do pai, e de como o mesmo impedia, quando na infância, de frequentar a escola, fato que o leva a classificar que durante esse período não conseguiu aprender.

As vozes de ambos entrevistados nos fizeram entender “as maneiras de fazer”, mostraram que foram se reapropriando dos objetos que tinham à sua disposição e criaram formas próprias para se movimentar no campo social marcado por dispositivos regulatórios que buscavam conformar os sujeitos a uma dada realidade. E, nesse caso, a reproduzir as mesmas estruturas de existência dos seus pais, por meio de discursos como: “estudar é para rico”. Podemos dizer que as ações “microbianas” que realizaram assumem a característica daquilo que Certeau (1994) vai chamar de *bricolagem*. O sujeito bricolador transforma os artefatos que lhe são apresentados em instrumentos táticos que o autoriza a caminhar pelos campos técnicos, desafiando os marcadores que tentam limitar a mobilidade.

Diante dessas oportunidades em um lugar carente como o sertão alagoano, as narrativas dos sujeitos, na rememoração de suas experiências, expressaram aceitação das ações do PEI; implementadas pelo Mobral nas décadas de 1970 e 1980 sem, no entanto, as situarem no contexto da Ditadura civil-militar, em plena vigência à época. A reconstrução de parte da história do PEI/Mobral foi possível a partir da recomendação de Walter Benjamin (1994): “a contrapelo”, uma vez que, as narrativas elencadas aqui, originaram-

se, sobretudo, de um exercício de escuta de pessoas comuns que, geralmente, não aparecem nos registros escritos oficiais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Distante e/ou do instante: “sertões contemporâneos”, as antinomias de um enunciado. *In*: FREIRE, Alberto (Org.). **Culturas dos sertões**. Salvador: EDUFBA, 2014.

BRASIL. **Parecer nº 699/1972 C.E.** de 1º e 2º Graus. Brasília, DF, Mec. 1972.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da escrita. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Editora da USP, 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

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

GERMANO. José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez, 1975.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995.

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 21, p.13-22, 2011,

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LINDOSO, Dirceu. **O grande sertão**: os currais de boi e os índios de corso. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira, 2011.

MOURA, Tânia Maria de Melo; FREITAS, Marinaide. Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). *In*: GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação e diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007.

MELO, Adriana Ferreira. **O lugar-sertão**: grafias e rasuras. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

POLLACK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Jailson Costa. **O Mobral no sertão alagoano**: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SILVA, Jailson Costa. **A memória dos esquecidos**: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão de Alagoas. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

VERÇOSA. Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas**: histórias, histórias. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

ENTRE LUGARES E SUJEITOS DA EJA: MULHERES ERVEIRAS E OS SEUS SABERES CULTURAIS NO VER-O-PESO

Louise Rodrigues Campos¹
Ivanilde Apoluceno de Oliveira²

RESUMO

Objetiva-se, neste texto, discorrer sobre os ensinamentos e as aprendizagens vivenciadas por cinco mulheres ervaíras que trabalham no Ver-o-Peso. Ao tratar-se de lugares da EJA (Educação de jovens e adultos) pontuam-se os cotidianos familiar e de trabalho em que são vivenciados ensinamentos e aprendizagens e são compartilhados saberes culturais. Diante disso, pondera-se que este trabalho resultou de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará PPGED - UEPA, realizada no período de 2018 a 2020. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa (MINAYO, 2009); observação in loco (MINAYO, 1994) e entrevistas semiestruturadas. Na sistematização e na análise dos dados foram construídas categorias analíticas e temáticas (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011). A construção das categorias teve como referência técnicas da análise de conteúdo, (BARDIN, 2011). Diante disso, a pesquisa indicou os seguintes resultados: no processo de manipulação das ervas medicinais destaca-se a conexão entre corpo e mente, nos momentos saber identificar, diferenciar e combinar raízes, cascas e suas propriedades medicinais, pela textura, pela cor, pelo aroma e pelo formato. Os

¹ Mestra em Educação (PPGED-UEPA). Licenciada Plena em Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5970-5553>. E-mail: louisercampos8@gmail.com.

² Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM/UAM Iztapalapa – México. Pós-doutora em Educação pela PUC- Rio. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. E-mail: ivanildeapoluceno@uepa.br.

ensinos e aprendizagens vivenciados por elas ocorrem por meio da oralidade, do registro escrito, da observação e da gestualidade. Assim, os ensinos, as aprendizagens e os saberes constituem as autonomias de ser ervaíra, referente à memória, à herança familiar e ao sustento material, a partir do trabalho no setor das ervas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Saberes Culturais. Mulheres ervaíras.

BETWEEN PLACES AND SUBJECTS OF EJA: WOMEN HERB HANDLERS AND THEIR CULTURAL KNOWLEDGE IN VER-O-PESO

ABSTRACT

The objective of this text is to discuss the teachings and learning experienced by five women herb handlers, who work at Ver-o-Peso. When dealing with EJA (Youth and Adult Education) places, the family and work routines are highlighted in which teaching and learning are experienced and cultural knowledge is shared. Therefore, it is considered that this work resulted from a master's research in the Postgraduate Program in Education of the State University of Pará PPGED - UEPA, carried out from 2018 to 2020. It is a field research, with a qualitative approach, (MINAYO, 2009); observation in loco (MINAYO, 1994) and semi-structured interviews. In the systematization and analysis of data, analytical and thematic categories were built (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011). The construction of the categories was based on technical content analysis (BARDIN, 2011). Therefore, the research indicated the following results: in the process of handling medicinal herbs, the connection between body and mind stands out, at times knowing how to identify, knowing how to differentiate and combine roots, bark and leaves and their medicinal properties, by texture, by color, by aroma, by shape. The teachings and learning experienced by them occur through orality, written record, observation, and gestures. Thus, teachings, learning and knowledge constitute the autonomy of being

women herb handlers, referring to memory, family inheritance, and material support, from work in the herb sector.

Keywords: Youth and Adult Education. Cultural Knowledge. Women herb handlers.

ENTRE LUGARES Y TEMAS DE EJA: HERBOLARIAS Y SUS CONOCIMIENTOS CULTURALES EN VER-O-PESO

RESUMEN

El objetivo de este texto es discutir las enseñanzas y el aprendizaje experimentado por cinco mujeres herbolarias que trabajan en Ver-o-Peso. Cuando se trata de lugares de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), se destacan las rutinas familiares y laborales en las que se vive la enseñanza y el aprendizaje y se comparte el conocimiento cultural. Por lo tanto, se considera que este trabajo es el resultado de una investigación de maestría en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Pará PPGED - UEPA, realizada de 2018 a 2020. Es una investigación de campo, con enfoque cualitativo, (MINAYO, 2009); observación in loco (MINAYO, 1994) y entrevistas semiestructuradas. En la sistematización y análisis de datos se construyeron categorías analíticas y temáticas (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011). La construcción de las categorías se basó en el análisis de contenido técnico (BARDIN, 2011). Por tanto, la investigación arrojó los siguientes resultados: en el proceso de manipulación de las hierbas medicinales se destaca la conexión entre cuerpo y mente, en ocasiones saber identificar, saber diferenciar y combinar raíces, corteza y hojas y sus propiedades medicinales, por textura, color, aroma, forma. Las enseñanzas y el aprendizaje experimentado por ellos ocurren a través de la oralidad, el registro escrito, la observación y los gestos. Así, la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento constituyen la autonomía de ser herbolaria, referida a la memoria, la herencia familiar y el apoyo material, del trabajo en el sector herbáceo.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Conocimiento cultural. Herbolarias.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, versa-se sobre a dimensão educativa presente nas vivências de cinco mulheres que trabalham com ervas medicinais, no setor das ervas, localizado no complexo do Ver-o-Peso, em Belém do Pará. Dessa forma, objetiva-se discorrer sobre os ensinamentos e as aprendizagens vivenciadas por mulheres erveiras que trabalham no Ver-o-Peso.

Diante disso, é essencial abordar sobre os protagonismos dessas mulheres, as formas como elas conduzem as suas práticas de trabalho, garantem as suas sobrevivências, vivenciam os cotidianos e espaços de ensinamentos e aprendizagens, compartilham saberes e expressam as suas leituras de mundo, referente aos modos saber-fazer a manipulação de ervas com propriedades medicinais. Elas relataram sobre as atividades de trabalho que desenvolvem no setor das ervas, as relações familiares em suas residências, e as memórias da infância.

Logo, ao se tratar de lugares da EJA, pontuam-se os cotidianos familiar e de trabalho em que são vivenciados ensinamentos e aprendizagens, bem como compartilhados saberes culturais. E, referente aos sujeitos, o foco consiste nessas mulheres que expressam com os seus corpos e mentes, uma dimensão educativa e afetiva em suas práticas socioculturais, constituídas por memórias, conhecimentos e saberes culturais, que constituem ser erveira e trabalhar no Ver-o-Peso.

Assim, este texto se situa na temática sobre os saberes, ensinamentos e aprendizagens dos sujeitos adultos, nesse caso, das mulheres que trabalham no Ver-o-Peso e suas leituras de mundo, referente aos cotidianos que elas vivenciam e transformam, a partir das suas relações familiares e de trabalho para a produção de pomadas, sabonetes, essências e banhos de ervas.

Essas mulheres e suas redes de aprendizados, expressados em suas produções, constituem a diversidade de sujeitos e lugares de

vivências socioculturais e educacionais, essenciais ao tratar-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa entendida como uma construção partilhada com os sujeitos, homens, mulheres, adultos (as), jovens, idosos (as), e suas narrativas de vida, formas de trabalho, de ensinar e aprender.

Diante disso, pondera-se que este trabalho resultou de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED - UEPA), realizada no período de 2018 a 2020.

O caminho metodológico foi realizado no setor das ervas, no Ver-o-Peso. Este está localizado na região metropolitana de Belém, no bairro do Comércio, entre a Avenida Boulevard Castilhos França e a Baía do Guajará. O Ver-o-Peso consiste no complexo arquitetônico formado por: dois mercados (de carne e de peixe); feira do açaí; doca de embarcações; duas praças (do pescador e do relógio) e o Solar da beira.

O setor das ervas é organizado em quatro blocos, indicados de A até D, com mais de oitenta espaços de 1m por 1m, chamados pelas erveiras de barraca ou banca. Esse setor funciona diariamente, da manhã até início da noite, de modo que os horários e dias de trabalho dependem do cotidiano de trabalho de cada erveira. Há homens e mulheres que trabalham como erveiras (os) neste setor, local onde são comercializados os produtos como perfumes, pomadas, sabonetes, banhos de ervas, óleos, cascas e raízes para chás.

Nesse contexto, referente ao trabalho desenvolvido no setor das ervas no complexo arquitetônico do Ver-o-Peso, foram cinco mulheres que relataram os seus modos de saber-fazer, ensinar e aprender sobre ervas medicinais. Referente à identificação delas, neste texto, corresponderá aos seguintes nomes fictícios: Aloe Vera; Erva-doce; Andiroba; Camomila e Copaíba. Elas contaram as suas experiências no trabalho no setor das ervas, a partir das suas trajetórias de vida, em que há memórias familiares, formas de sobrevivência de si e das suas famílias, os seus ensinamentos e aprendizagens.

A pesquisa realizada consistiu em uma abordagem qualitativa, referente às significações que as erveiras atribuem às formas de

ensino e aprendizagem que perpassam a sua dinâmica de trabalho, visto que esta abordagem valoriza:

as múltiplas histórias que por um momento relativizam a “grande história” pátria dos livros oficiais, são descobertas como instâncias de um cotidiano de “gente como a gente”. Pessoas, seres humanos que criam a vida que vivem, que vivem e pensam as suas próprias histórias que elas têm, de fato, um sentido; histórias pessoais e coletivas de vida que desvelam pessoas e grupos humanos (BRANDÃO, 2003, p. 91).

No que se refere aos procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada, de forma individual com as erveiras no setor das ervas, a fim de investigar como ocorre o processo de trabalho com as ervas, as etapas, e como ensinaram/ensinam e aprenderam/aprendem.

Entende-se que esse tipo de entrevista “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado.” (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p. 46).

Antes das entrevistas ocorreram momentos de diálogos com os sujeitos em que foi explicada a pesquisa e acordados os detalhes sobre a participação, mediante a apresentação do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), conforme cuidados éticos da pesquisa.

Acerca da sistematização e da análise dos dados, foram construídas categorias analíticas e temáticas. As categorias analíticas são construídas a partir do referencial teórico e vão auxiliar na reflexão crítica das informações (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011). As categorias temáticas são construídas a partir da coleta de dados e se caracterizam do seguinte modo:

constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para organização dos

dados. As categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 164).

A construção das categorias tem como referência técnicas da análise de conteúdo, com o agrupamento de conceitos, elementos a partir de suas relações, das características em comum que apresentam (BARDIN, 2011). A partir da organização dos dados coletados emergiram os temas autonomia de ser erva; saber-fazer e ensinar-aprender.

SER ERVEIRA: trajetórias das mulheres que trabalham no Ver-o-Peso

Nas trajetórias de vida de cada uma das mulheres que compõem esse texto, há os tempos de experiência delas no Setor das ervas (Aloe Vera, trinta e dois anos, Erva-doce, quarenta e seis anos, Andiroba, cinquenta anos, Camomila, quinze anos e Copaíba, vinte e um anos). Esses tempos compõem a memória e a história dos trezentos e noventa e dois anos de existência do Ver-o-Peso.

Essas mulheres não somente se integram ao Ver-o-Peso, mas também o transformam e são transformadas, a partir das relações econômicas, familiares, de ensino aprendizagem, de amizades, dentre outras, que elas tecem com esse lugar. Relações essas que dizem respeito ao que representa ser erva, que corresponde às suas memórias, às suas compreensões de mundo, às suas formas de sobrevivência e às suas sabedorias.

Desse modo, sobre ser erva foi ressaltado o ato de conhecer as ervas para o preparo dos remédios naturais, de modo que *"é onde eu me identifico, com os meus conhecimentos de remédio"* (Erva-doce). Além disso, foi possível observar a expressão ser erva referente ao íntimo, à alma, à conexão com a natureza, como assinalado pela Aloe Vera:

a gente vem predestinada para tua profissão. Eu escolhi as ervas. Quando eu casei e ganhei essa barraca. Quando eu comecei a trabalhar aqui eu vi é

isso que eu quero, porque eu gosto muito de ervas. Eu sou mato! Eu sou terra, eu gosto do cheiro de mato, eu gosto do cheiro de sementes, de raízes. Se dependesse de mim eu só comia ervas, verduras e legumes. Eu comeria só sementes, raízes e folhas. Eu me alimentaria só disso! É algo do meu interior, do meu íntimo, da minha alma. Eu gosto de tomar banho de cheiro; banho de descargo, tanto faz eu estar feliz ou de cabeça baixa. Eu gosto muito de banho, de canela, de cravinho, de louro, eu gosto de tudo que é folha, raiz. Eu sou apaixonada pelas ervas! Eu sou apaixonada por tudo o que vem debaixo da terra! Eu faço defumação na minha casa, eu gosto de passar as essências na casa (ALOE VERA).

Ela demonstra a sua conexão com a natureza, mediante à afetividade que ela tem pelos recursos naturais e pelo que é possível criar e utilizar a partir desses materiais, como os banhos feitos a partir das folhas e raízes, como as defumações, as essências de cada erva. Acerca disso, observa-se o termo ser erva entendido como uma profissão e também como parte do próprio sujeito, como no caso da Aloe Vera, ao afirmar que se trata do seu íntimo. Ela pontou a afetividade quanto a ser erva.

Além disso, ser erva foi ressaltado por ela referente às suas práticas cotidianas, como banhar-se de cheiro, além do seu cotidiano de trabalho com a manipulação e comercialização dos produtos naturais no Ver-o-Peso. Sobre o trabalho, foram destacadas a questão financeira e sustento familiar, pois:

eu nunca pensei na minha vida que eu ia ser erva, porque eu vinha pra cá via a minha avó trabalhando e eu nem me dedicava, só ficava olhando, mas quando chegou uma época que eu vim pra cá trabalhar, fiquei grávida e vim trabalhar aqui aí eu gostei em termo de trabalho, de ter o meu dinheiro, trabalhei e adorei e eu adoro trabalhar aqui, tenho muito orgulho! (ANDIROBA).

É orgulho, e através daqui que eu pago os meus compromissos, as minhas dívidas e o estudo do meu filho, junto com o meu marido pra gente dar uma boa

educação pra ele. Então eu tenho orgulho (CAMOMILA).

Nesse contexto, vê-se a autonomia da mulher, acerca da sua profissão, de realizar o seu trabalho. Além disso, o trabalho como erveira no Ver-o-Peso está associado às diferentes dimensões da vida dessas mulheres, os quais ocorreram em momentos, como:

foi quando eu fiquei desempregada, eu parei de trabalhar na área de saúde e vim pra cá, porque logo em seguida eu passei no vestibular. Daqui eu pagava a minha faculdade há quinze anos atrás. Eu não podia ficar de dependência em nenhuma matéria, tinha que passar mesmo, nem tinha tempo para estudar. Ainda tinha que fazer estágio. E associar à minha vida de casada, filho, mulher, mãe, tinha hora que dava até vontade de desistir. Estudando e trabalhando, mas é assim mesmo, é com luta que vem a vitória-(CAMOMILA).

Nota-se que essas rotinas de estudo e trabalho, estão articuladas a dimensões como ser mãe, realizar uma formação acadêmica e ter uma renda, mediante as seguintes explicações:

porque isso é tudo, meu trabalho, é como eu me sustento, é como eu levo o meu dia-a-dia, eu pago as minhas contas. E a minha formação foi a partir daqui que eu consegui pagar faculdade e eu quero pagar para o meu filho (CAMOMILA).

é uma renda, porque daqui eu ajudo na minha casa, ajudei meus filhos, ajudei a pagar faculdade do filho, ajudei a pagar o colégio da minha neta (ERVA-DOCE).

Essas experiências de ensino e aprendizagem delas, sobre a manipulação de ervas medicinais, e trabalharem nesse âmbito está atravessado por questões socioeconômicas, culturais e históricas, como ser mulher, mãe, profissional, conhecedora e sábia no campo da saúde, referente às ervas com propriedades medicinais.

As rotinas de estudo e trabalho que são desenvolvidas por essas mulheres como forma de sobrevivência material, sustento

familiar e resistência, decorre de objetivos, como, por exemplo, concluir uma formação acadêmica, conforme ressaltado a seguir:

Eu estava fazendo pedagogia, parei no quinto semestre. Pretendo abrir agora dia 20 de novembro, retornar que falta dois semestres para eu terminar. Eu quero fazer o meu TCC (Trabalho de Conclusão de curso) a respeito das ervas, acho que seria muito legal (ERVA-DOCE).

Nesse relato, ela afirma o seu protagonismo e dos seus saberes sobre ervas medicinais, no âmbito institucional acadêmico. Referente a isso, entende-se que os sujeitos ocupam os espaços educacionais, como as escolas e universidades, com as suas leituras de mundo, os conhecimentos construídos nos contextos históricos e socioculturais que vivenciam, em que compartilham saberes, ensinam e aprendem, visto que:

vivemos e construímos nossas aprendizagens entre culturas, embebidos por essa diversidade que nos afeta e nos constitui. Precisamos perfilhar que os alunos e alunas da EJA, possuem patrimônios culturais relacionados às suas narrativas, suas vidas em comunidades, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto em que vivem (FELDMANN; NUNE; MIRANDA, 2020, p. 161).

Portanto, foram assinalados fatores como o sustento familiar a partir do trabalho, vivenciado de forma geracional, afetividade, orgulho, ter conhecimento sobre ervas medicinais, e a conquista de objetivo, como uma formação acadêmica. Sobre isso, foi pontuado que ser erveira representa:

pra mim é tudo. Tudo na minha vida. Por isso, quando alguém me pergunta: "o que você faz? Qual a sua profissão?" eu digo que eu sou feirante. Eu sou erveira, trabalho com ervas medicinais, tratando das pessoas no Ver-o-Peso (ERVA-DOCE)

pra mim é tudo, no financeiro, como de bem estar, felicidade. Ela me preenche. Eu me vejo ficar velhinha

*vendendo ervas, igual a minha avó, minha bisavó,
minha mãe (COPAÍBA).*

Percebe-se que além dos fatores financeiros e de bem-estar, a relação familiar, conforme demonstrado na afirmação da Copaíba, referente à profissão de erveira realizada de forma geracional. Essa influência familiar sobre a prática de trabalho no Ver-o-Peso, diz respeito às condições sociais que compõem as trajetórias de vida desses sujeitos, de sobrevivência, persistência e de ensinamentos e aprendizagens, acerca das ervas com propriedades medicinais. Por isso, tratar-se dos modos de saber-fazer dessas mulheres está entrelaçado às suas trajetórias de vida.

Destarte, trabalhar como erveira constitui a autonomia de ser erveira, mas ser erveira não se trata somente das atividades de trabalho, como no caso do ensino e aprendizagem vivenciado, com o objetivo de compartilhar-se e dar continuidade a um legado de conhecimentos correspondentes a uma mesma família.

Concernente a isso, a autonomia de ser erveira diz respeito a um processo contínuo, para além do que é produzido, condiz com as experiências que essas mulheres vivenciam ao manipularem as ervas com propriedades medicinais; é referente aos potenciais criativos delas, aos seus saberes, às suas memórias, às suas lógicas e compreensões de mundo, quanto à saúde e bem-estar.

OS COTIDIANOS DE ENSINOS E APRENDIZAGENS DAS ERVEIRAS

A respeito dos ensinamentos e aprendizagens, ressaltou-se a forma geracional com que estes são compartilhados. Sobre esse modo de ensino e aprendizagem, pelas famílias que trabalham no setor das ervas, observou-se com frequência a participação materna, o que demonstrou um protagonismo dessa participação nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelas erveiras, como presente no seguinte relato:

*pra mim é muito gratificante tudo o que eu aprendi.
Aprendi com a minha mãe os conhecimentos. Eu
devo muito a ela. Tudo o que eu sei, o que eu aprendi,*

devo a minha mãe. Então, para mim é gratificante trabalhar aqui (ERVA-DOCE).

Na sua fala os atos de aprender, conhecer e saber, relacionados à sua atividade de trabalho consistem no ensino e na aprendizagem que ela vivenciou com a mãe. A respeito dos processos de ensino e aprendizagem, construídos por meio das relações de parentesco, entende-se que estes consistem em modos culturais com que cada grupo familiar ensina e aprende, compartilha conhecimentos, saberes e segredos que os familiares dão continuidade de forma semelhante ou criativa, em que reciam, modificam o que foi ensinado e aprendido, de modo que:

nas famílias, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem nas próprias relações cotidianas, através de observações, atividades rotineiras realizadas em conjunto, padrões de interação progressivamente mais complexos presentes nessas atividades, afetividade, equilíbrio/ desequilíbrio de poder e valores presentes nas relações interpessoais entre os membros do contexto familiar. Por fim, cabe destacar que apesar de todos os grupos familiares apresentarem valores, hábitos, mitos, pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo que são transmitidos através das gerações, tais aspectos mostram-se arraigados a uma cultura familiar própria, em que cada família apresenta peculiaridades e padrões interacionais específicos (GARCIA *et al.*, 2007, p. 97).

Quanto à profissão de erveira, também se observou a influência do convívio familiar, como relatou Camomila ao destacar que conviveu, ao longo dos anos, com esta profissão na família, pois observava o avô, que manipulava produtos naturais para o tratamento da saúde, inclusive trabalhava no Ver-o-Peso. Por isso, ao versar sobre a sua profissão, ela destacou que:

sobre ser erveira está no meu sangue, porque eu tenho opção, eu me formei e até agora ainda estou aqui. Desde criança eu já convivi com o meu avô, com a minha mãe. Eles fazendo os chás em casa e

trabalhando aqui na feira, desde pequena. Eu já cresci com isso, minha mãe fazendo chá, meu avô e foi evoluindo até hoje, que sou eu. Eu faço em casa (CAMOMILA).

então, como eu me identifico é porque está no meu sangue, é herança e até hoje ainda estou aqui, mesmo tendo opção para trabalhar em outra coisa (CAMOMILA).

Ela demonstra que dá continuidade a essa profissão, que faz parte da sua história de vida, em razão de conviver desde a sua infância com a prática cotidiana do seu avô e da sua mãe de fazerem chás em casa. A Camomila, ao evocar essa lembrança da infância, evidencia a relação entre o passado e o presente dela, ao conviver com a sua mãe e o seu avô fazendo os chás 'até hoje', e se tornar, então, a pessoa quem prepara os chás. O vínculo familiar expressado por sua lembrança da infância dá sentido ao trabalho que ela realiza no presente, ou seja, a prática de manipular remédios naturais está integrada ao passado, por meio dessa memória, pois:

um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, integrando suas experiências nos esquemas pelos quais a pessoa norteia a sua vida. O empenho do indivíduo em dar sentido à sua biografia penetra as lembranças com um 'desejo de explicação' (BOSI, 1994, p. 419).

Assim, Camomila, ao falar de sua profissão como erveira, explica o sentido do trabalho que realiza hoje, a partir de sua lembrança no convívio familiar. Esse tempo em família que ela vivenciou no passado, ao observar os seus familiares fazerem os chás em casa, está relacionado ao tempo presente que ela vivencia aos prepará-los, de modo que esses momentos vividos por ela compõem a memória da sua profissão como erveira.

Entende-se que a memória referente à profissão de erveira não é somente um passado, o que já foi vivido. Mas essa memória compõe um entremeio entre tempos - passado e presente -, que diz respeito às lembranças do convívio familiar, que envolveu o preparo de chás, dentre outros remédios naturais feitos em casa, o qual diz

respeito ao tempo atual, na realização do trabalho como erveira no Ver-o-Peso.

Dessa forma, referente à relação entre memória e aprendizado, foi enfatizado o vínculo familiar por meio de diferentes gerações que trabalharam na mesma profissão, pois:

sobre as ervas, foi a minha bisavó que trouxe o meu avô. O meu avô trouxe a minha mãe e a minha mãe me trouxe e eu estou aqui. A minha bisavó morreu com 110 anos, eu ainda conheci ela. É de família. Eu tenho muito orgulho, porque eu aprendi, veio de família, da minha bisavó. Sempre trabalhei na mesma barraca, eu trabalhei com a minha tia, vim trabalhar com ela e aprendi (ANDIROBA).

Posto isso, além dos aprendizados em família, a partir de mãe, tia, avô e bisavó que trabalharam como erveiras (o), também foi ressaltado o aprendizado no âmbito familiar, referente aos outros ofícios, como os de benzedeira e parteira, presente na fala da Aloe Vera, sobre o seu contato com produtos naturais, como chás, que ocorreu da seguinte forma:

como a minha mãe era benzedeira e parteira eu aprendi muitas coisas com ela. Eu fui criada tomando chá, garrafada. Se estava com dor de cabeça, fazia um banho. Sempre com remédio caseiro, produtos naturais (folhas, sementes, cascas, raízes) (ALOE VERA).

Observa-se a participação da mãe no aprendizado da filha. Ademais, vê-se que o aprendizado da Aloe Vera, caracterizou-se como um processo de experienciar os conhecimentos sobre os produtos naturais no seu cotidiano, ou seja, praticar os banhos, tomar os chás e as garrafadas.

Desse modo, a afirmação dela, a qual mostra que passou a conhecer os remédios naturais ao tomar os que a sua mãe preparava, demonstra a experiência no sentido do que nos acontece, ao entender-se que “é a experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma (BONDÍA, 2002, p. 26).

No acontecer, descrito pela Aloe Vera, ela e a mãe tratavam das doenças que o corpo expressava, ao mesmo tempo em que vivenciavam o ensino e a aprendizagem sobre a potencialidade das folhas, cascas, raízes e sementes para a saúde e o bem-estar. A relação entre Aloe Vera e a mãe, sobre as práticas de manipular remédios naturais, consistiram em um cotidiano de ensino e aprendizagem, sobre saber-fazer o banho, saber o modo como banhar-se e a potencialidade deste para atender aos anseios das pessoas, como, por exemplo, atrair sucesso ou afastar sentimentos indesejados. Por isso, no relato da Aloe Vera sobre as suas vivências, compreende-se um banhar-se de aprender. Essa expressão caracteriza um modo de aprender que tem o seu sentido de ocorrer relacionado à própria vivência do sujeito.

No caso da Aloe Vera, a sua vivência sucedeu por meio da prática de tomar um chá, ou de fazer uso de um banho, para atender ao seu problema de saúde, como a dor de cabeça. O ato de vivenciar não é só entendido referente ao que é produzido, mas também diz respeito ao modo como se faz um chá, por exemplo, visto que:

ao mesmo tempo em que produzimos materialmente as condições naturais de nossa sobrevivência como pessoas, comunidades, espécie, recriamos a cada momento as condições sociais e simbólicas do exercício da experiência interativa do tornar a sobrevivência uma vivência. E o tornar a vivência uma convivência dotada de valores, de símbolos, de saberes, sentidos e significados. Eis porque dizemos em termos bastante atuais que a cultura está mais no que e no como nós nos dizemos palavras, ideias, símbolos e mensagens entre nós, para nós e a nosso respeito, do que no que nós fazemos em nosso mundo, ao nos organizarmos socialmente para viver nele e transformá-lo (BRANDÃO, 2015, p. 98).

Os chás preparados pela Aloe Vera e a mãe correspondem aos modos de preparo–entrelaçados com as condições sociais dessas mulheres, com as suas visões de mundo, e com as suas interpretações sobre as propriedades das ervas e a sua relação com o corpo e a mente.

Desse modo, essas vivências constituem os mundos culturais das erveiras, em que há o modo de preparar o chá, de escolher as raízes, o tempo de fervê-las ou colocá-las em infusão, de tomar o chá pelas mãos da mãe que trabalha, pelas mãos da filha que auxilia, enquanto o seu olhar aprende com a mãe, o modo como fazer. Nesses momentos de saber-fazer são expressos modos culturais de convivência aprendidos e transformados ao longo do tempo, visto que a cultura:

é algo que sempre e inevitavelmente estamos criando. Não apenas as coisas da matéria da Terra transformadas em objetos da Vida, mas as tessituras de palavras, de ideias partilhadas que em nós tornam possível o viver e o conviver (BRANDÃO, 2015, p. 111).

Mediante isso, os gestos, as palavras e as ideias compartilhadas nas formas de como saber reconhecer uma raiz, uma folha e se essas apresentam propriedade medicinal, bem como fazer um banho de ervas, expressam os modos de vida culturais de ser erva, momentos em que ocorrem ensinamentos e aprendizagens. Sobre esses ensinamentos e aprendizagens foram destacadas a oralidade, a escuta e a escrita, conforme a Erva-doce recordou e explicou, referente a como aprendeu com a sua mãe:

foi no dia a dia. A mãe foi mostrando “isso é pra isso!” é assim, esse aqui é uma planta, a minha mãe pegou, mostrou, falou e eu aprendi assim. Quando eu comecei a trabalhar com as ervas eu pegava o caderno, anotava tudinho, pra eu poder fazer as garrafadas, poder trabalhar, tanto com ela verde, como ela seca. Eu já trabalhei assim com as ervas como elas estão (verdinhas). Agora eu não trabalho mais com elas assim verdes, só na época das festas (São João, Ano novo). Então, como eu aprendi a manipular, aprendi a usar ela tanto verde, como seca, eu prefiro trabalhar com as garrafadas (ERVA-DOCE).

Nota-se que esse processo de ensino e aprendizagem entre ela e a mãe, caracteriza-se pelos momentos de mostrar, falar e

escrever. Desse modo, enquanto a mãe explicava ao “mostrar” e ao “falar”, a Erva-doce praticava a observação e a escuta ao que era explicado, para em seguida escrever. Nessa vivência vê-se a gestualidade entre a mãe mediante ao gesto de pegar, mostrar a planta para ensinar e, a filha, referente ao gesto de escrever, para aprender.

Desse modo, caracteriza-se o gesto como uma forma de comunicação entre as duas, as quais demonstram uma à outra, por meio dos seus gestos que estava ocorrendo o processo de ensino e de aprendizagem, pois “o gesto contém forças reveladoras de um poder de persuasão impossível para a palavra. Ele põe em jogo todos os sentidos não só de quem o executa mas também de quem o observa.” (SOARES, 2006, p. 111).

Conforme narrado pela Erva-doce, a comunicação por meio da palavra e dos gestos ocorreu no momento de aprendizado vivenciado no dia a dia, ou seja, não havia os dias e as horas marcadas, e somente um lugar específico para ocorrer o ensino e a aprendizagem. Mas, em um dia, hora e local, como na casa dela e no Ver-o-Peso, mãe e filha desenvolviam a sua forma de ensinar e aprender. Sobre como ocorreu este processo de ensino e aprendizagem, a Erva-doce relatou que registrou o que aprendeu com a mãe dela, pois:

eu tenho um caderno que eu anoto tudinho. Por exemplo, eu vou fazer essa garrafada. Então, eu ia escrever tudo o que eu vou usar nela. Eu colocava pra que é, como é tomado, como é feito, pra explicar para o freguês. Assim eu também fui aprendendo. Tudo o que eu vou sabendo eu vou anotando, vou procurando fazer por ali também. Muito já está na mente, eu já não preciso mais do caderninho (ERVA-DOCE).

Logo, o ato de registrar por meio da escrita, foi uma forma que possibilitou a sua aprendizagem sobre a manipulação das ervas, a qual consiste em saber como o produto deve ser preparado, a sua finalidade e a forma como deve ser utilizado. Além disso, a sua fala demonstra que o registro no seu caderno foi importante também para ela conseguir explicar para o freguês sobre o produto.

Além dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos laços familiares, principalmente materno, os relatos também apresentaram que os ensinamentos e aprendizagens ocorrem entre os colegas que trabalham no setor das ervas, e em cursos fitoterápicos:

primeiramente foi a mãe que ensinou, porque aqui é de pai para filho e os amigos também ajudam. Se a gente tem dúvida vai com o colega. O colega lá ensina, a gente já faz de uma forma que dá certo e se expande (ERVA-DOCE).

aprendi tudo, o conhecimento como manipular, como fazer os remédios, através das pessoas que sabiam, como a minha mãe e entre os amigos e também o curso fitoterápico que eu fiz (ERVA-DOCE).

Referente à forma geracional de ensino e aprendizagem, essa ocorre com a finalidade de continuidade dos saberes, como observado a seguir:

tudo de bom e eu tento passar pra minha neta, pra ela ir tendo um conhecimento também. Por mais que um dia, eu não sei se ela vem trabalhar aqui. Quando eu estava morando em Mosqueiro e a gente via alguma casca, alguma raiz, alguma erva diferente eu já ia mostrando pra ela e dizendo o significado, pra que serve. As vezes quando vão procurar um remédio lá, ela liga pra mim e diz: 'vovó traz tal coisa!' ela já me liga, ela já sabe (ERVA-DOCE).

Essa forma de ensinar e aprender, entre ela e a neta, desenvolvida no dia a dia, por meio da observação e da oralidade, é semelhante ao modo como Erva-doce aprendeu com a mãe. A oralidade, entendida como relações comunicativas que tem característica interventora, como organizacional, nos diferentes âmbitos onde ocorre, de tal modo que:

a oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios. Oceanos de comunicação que se

infiltram por toda parte (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013, p. 337).

Em vista disso, a oralidade constitui processos de ensino e aprendizagem, como o descrito pela Erva-doce, e diz respeito aos objetivos, desejos e necessidades dos sujeitos, como a ação da Erva-doce, de ensinar a neta, mediante à continuidade dos modos de saber-fazer conhecidos e praticados por sua família.

Referente a isso, compreende-se a memória, a oralidade e a gestualidade como aspectos que compõem a expressividade cultural presente nos modos de saber-fazer das erveiras. Por isso, os conhecimentos compartilhados nestes modos de saber-fazer decorrem da relação entre passado e presente; e das narrativas, por meio da oralidade e dos gestos, nos momentos de ensino e aprendizagem vivenciados por elas nos seus cotidianos.

OS SABERES CULTURAIS SOBRE ERVAS MEDICINAIS

Compreende-se que os sujeitos constroem os seus saberes no contato com o mundo, na partilha de experiências uns com os outros, que envolve além da cognição, o sentir. Nos relatos foi afirmado o ato de sentir, referente ao reconhecimento das ervas, por meio do cheiro, da cor e do formato, de modo que:

tem um monte de casca, formato diferente, só no dia-a-dia mesmo pra reconhecer. Pelo cheiro, pela cor e pelo formato (CAMOMILA).

eu conheço o cheiro de cada raiz, de cada folha, de cada semente. Eu conheço o cheiro de cada essência e isso é muito importante pra cada um de nós que trabalha aqui (ALOE VERA).

pelo tato, pelo cheiro, de qualquer forma que ela vier eu conheço ela. Tem mais de mil ervas. Tanto as ervas, quanto as cascas, tem mais de mil. São muitas ervas (ERVA-DOCE).

Nessas três falas, observa-se o sentido do olfato aguçado, diante do cheiro de cada erva. Acerca disso, nota-se que a Camomila

destaca que esse reconhecimento é possível na experiência diária com as ervas. Aloe Vera aponta que conhecer as ervas é muito importante para o trabalho como erveira. Importância esta que pode ser compreendida a partir da fala da Erva-doce, ao ressaltar que existe mais de mil ervas e cascas.

Desse modo, o corpo toca, sente o formato da folha, o seu cheiro, enquanto a mente evoca a lembrança daquele cheiro e daquele formato, para identificá-la. O corpo, em par com a mente, lembra, reconhece, visto que:

o corpo na verdade é uma memória sábia que registra os sinais do reconhecimento: ele manifesta, pelo jogo das atitudes de que dispõe, a afetividade da inserção no bairro, a técnica aprofundada de um saber-fazer que sinaliza a apropriação do espaço (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013, p. 53).

Logo, o corpo pela visão, pelo toque, pelo cheiro, manifesta como conhece as ervas e segue a busca de como saber-fazer cada perfume, banho de ervas. Dessa forma, vê-se a importância do ato de sentir, essencial a este saber-fazer, acerca da identificação das ervas. Mediante isso, compreende-se a relação entre saber e sentir, visto que:

há sempre algum saber inscrito no fazer. Talvez aqui devêssemos estabelecer um contraponto necessário entre saber inscrito e saber escrito, entre saber com e saber sobre. Ou, ainda, recuperar o que a etimologia da palavra saber nos indica, qual seja, a relação com o sabor, e assim nos alertando para o saber que precisa do contato, tal como o paladar precisa da língua para sentir o sabor. Enfim, um saber que não se abstraia do contato com o mundo, um saber que precisa sentir (GONÇALVES, 2015, p. 119).

Isto chama a atenção para a compreensão dos atos humanos de conhecer e de saber como processos construídos de forma objetiva e subjetiva, referente a não dicotomia entre corpo e sentimento, que segundo Freire (2001) trata-se da inteireza humana, ao experienciar o mundo, a partir do entendimento que “Sou uma

inteireza e não uma dicotomia [...] Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (FREIRE, 2001, p. 18).

Há, portanto, uma integralidade do sujeito, que envolve corpo, mente, razão, sentimentos. Mediante isso, as ervaíras constroem os seus conhecimentos, como, por exemplo, conhecer o poder de cada erva para utilizá-las, como ressaltado a seguir:

só pode misturar as coisas que você conhece. As cascas que você conhece para tal remédio. A gente não pode misturar coisas que a gente não conhece. Você só pode misturar aquela erva que você conhece, não vai misturar erva que você não conhece que não vai dar certo (ERVA-DOCE).

A Erva-doce demonstra que saber-fazer um remédio natural diz respeito a conhecer os recursos naturais utilizados, como as cascas, assim, não se trata do simples misturar. Nesse campo de sabedoria das ervas, é imprescindível conhecê-las para que o remédio funcione como o desejado. Além de conhecê-las, é necessário saber como combiná-las. Para isso, há modos de fazer que dizem respeito à quantidade e ao tempo de preparo, como assinalado a seguir:

na minha infância eu aprendi como manusear cada erva, porque cada erva tem um tipo de preparo e tem que saber, tanto a manusear, como explicar para o cliente porque ela (a erva) pode melhorar, como também, se não souber usar, pode prejudicar, porque em excesso, por exemplo, tudo prejudica. Então tem que saber a quantidade, é tanto para um litro, meio litro, quantas folhas, tudo isso os clientes perguntam (CAMOMILA).

Ao afirmar que existe um tipo de preparo para cada erva, ela lembra a importância do saber manusear, saber explicar a funcionalidade de cada erva e saber quantificar cada elemento utilizado no preparo, para que não haja prejuízos à saúde. Desse modo, esses saberes que ela aprendeu são fundamentais às suas práticas de manusear, de indicar e de responder às dúvidas das pessoas que buscam pelos produtos. Sobre os modos de saber-fazer

das erveiras, destacou-se a relação entre corpo e espírito, de modo que:

quando a gente vai manipular um produto natural tu tem que estar preparada para aquilo. Primeiro lugar, o espírito. A higiene, as mãos, rosto, boca, os olhos tem que estar saudáveis. E o ambiente que tu faz o produto, isso é muito importante! Tem que estar com uma áurea boa, porque não pode errar nenhuma medida, nada para não ter nenhum efeito colateral. Então, você tem que estar com uma higiene perfeita, o ambiente limpo, as vasilhas têm que estar combinando. Uma combinação, um conjunto de todos os elementos que vão ser usados, inclusive o elemento principal que é o corpo, pois se o corpo não está bem, a mente não está bem. Se você não está com as mãos bem lavadas, se você não está com o corpo limpo, não dá para manipular nada. Então, corpo, ambiente, utensílios limpos, principalmente o corpo, o ambiente e as ervas, tudo tem que estar impecável. Tem que ter uma boa ventilação também, porque tudo influencia. Não pode fazer nada se tiver estressado, aborrecido, principalmente doente, é melhor nem começar. Tudo interfere, tudo tem a ver (ALOE VERA).

Ao versar sobre o momento em que ela faz os seus produtos, a Aloe Vera ressaltou a combinação de elementos importantes para desenvolver o seu saber-fazer. Acerca disso, há o conjunto dos elementos: corpo, espírito, ambiente e utensílios que compõem esse saber-fazer de manipulação das ervas.

Desse modo, nesse processo se evidencia a relevância da conexão entre o corpo e a mente, vista a afirmação: 'se o corpo não está bem, a mente não está bem', de acordo com o estado de saúde física e sentimental de quem manipula o produto natural. Sobre os produtos naturais, a Aloe Vera demonstra, a exemplo, o preparo dos banhos, de modo que:

um exemplo: tu vai fazer umas trinta garrafas de banho de descarga. No banho de descarga são usados vários tipos de ervas, pode fazer com sete, quatorze ou vinte e uma ervas. Eu costumo fazer o de

sete ervas. Eu tenho que estar bem para eu fazer esse banho, porque esse banho, além de trazer coisas positivas para mim que é quando eu começo a me concentrar para produzir, ele vai ter que ter o dobro para o cliente. Se a pessoa está com baixa estima, com depressão, com insônia. Chegou o momento dela cuidar do espírito e da alma, por meio de um banho de limpeza e purificação, depois faz uma defumação. Então, quem está produzindo aquilo tem que estar com uma áurea boa para poder passar, vender para aquela pessoa que está com problema. Se você não tiver no positivo, aquilo não vai funcionar para o cliente. Isso na parte espiritual (ALOE VERA).

Nota-se que ela usa a expressão 'estar bem' para fazer o banho. Esse estado diz respeito à ela, de atrair coisas boas para si, no momento em que está concentrada para fazer o banho e a quem irá tomar banho, ou seja, o preparo do banho interfere sobre si mesma e quem está acometido de algum problema corporal e espiritual.

Esse saber-fazer, portanto, apresenta dimensões como o sentir, por meio do corpo e do espírito em momentos, como: o preparo dos produtos, a identificação e a diferenciação das matérias-primas, como as cascas, raízes e folhas.

Esse entendimento de conhecer por meio do corpo, o qual sente, age, comunica, acontece, por exemplo, nos momentos de identificação das ervas e suas propriedades medicinais. Ao olhar as cores, os formatos, ao diferenciar as folhas, as cascas, quanto aos saberes de identificação das ervas, das suas propriedades medicinais e de diferenciação entre as ervas, que ocorre:

*pela espécie, pela folha. Cada uma tem as suas características, como há folhas maiores, há folhas menores, tem a cor de cada uma. A Pata-de-vaca (folha), por exemplo, você vai reconhecer ela, porque ela tem o formato igual ao símbolo de uma pata mesmo. [...] O Barbatimão tu vai reconhecer, porque ele é mais vermelhinho, então cada um tem suas diferenças.
por exemplo, a pata de vaca serve para diabetes, para emagrecer, para queimar gordura, quando a pessoa*

está com excesso de gordura no sangue, faz o chá com quatro folhas (CAMOMILA).

Portanto, a cor, o formato das folhas maiores, das menores, compõem as diferenças entre as inúmeras ervas que a Camomila conhece e sabe como prepará-las, transformá-las em chás, como a quantidade exata de folhas, no chá da pata-de-vaca, feito com quatro folhas, como ela ensinou nesse seu relato.

Esses saberes compõem as experiências cotidianas dessas mulheres referentes ao ato de transformarem as ervas em banhos, pomadas, sabonetes, intervêm em situações de saúde física e sentimental, desenvolvem as suas formas de trabalho e dinâmicas de ensinamentos e aprendizagens. Diante disso, entende-se que essas experiências cotidianas apresentam dimensão cultural, pois:

[...] A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto nos valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa (BRANDÃO, 2002, p. 24).

Mediante a isso, compreende-se que a partilha e a criação de saberes caracterizam as atividades culturais que os sujeitos realizam, não somente em relação ao quanto produzem, mas também aos significados que atribuem às suas produções, e interferem sobre os seus cotidianos. Em face disso, os saberes apresentam especificidades vinculadas aos contextos socioculturais em que são compartilhados.

Nesse sentido, nos lugares históricos, socioculturais em que os sujeitos ensinam e aprendem, eles e elas expressam as suas subjetividades e saberes, a serem reconhecidos, por exemplo, na EJA, visto que:

a geografia da EJA é lugar para, então, elaborar um trabalho de reconstrução e legitimação das subjetividades. Nesse espaço se constituem sujeitos com histórias arquitetadas na diversidade e

multiplicidade de situações que devem direcionar as práticas e propostas da EJA com saberes nascidos do diálogo com estas diferenças (MOURA; SILVA, 2018, p. 19).

Quanto às relações entre os contextos socioculturais com a construção e socialização de saberes, Jovchelovitch (2004, p. 25) destacada que: “há um número infinito de formações sociais que produzem um número infinito de formas diferentes de saber”. Essa autora chama a atenção para as dimensões sociais e culturais que formam os processos de saberes, representados pelos sujeitos. Desse modo ela compreende que o saber:

é sempre obra de uma comunidade humana e, portanto, deve ser entendido no plural. Não há uma forma de saber apenas, mas muitas. Essa variação corresponde à variação nas formas de relação social que constituem tanto o saber como a comunidade. Daí que o saber é uma forma plástica e heterogênea, cuja racionalidade e lógica não se definem por uma norma transcendental, mas devem ser avaliadas em relação ao contexto psicossocial e cultural de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 28).

Logo, chama-se a atenção para o fato de que a essência de cada saber está vinculada aos distintos contextos socioculturais em que este é compartilhado. Isso quer dizer que o ato de saber está relacionado às concepções políticas, religiosas, estéticas que norteiam as formas de convivência entre os sujeitos.

Segundo Albuquerque (2015) todo o saber está inscrito em uma ordem cultural e diz respeito aos modos como os grupos criam e recriam os seus cotidianos socioculturais. Concernente a isso:

pode-se, assim, associar os saberes culturais a expressões como saberes do cotidiano, saberes da experiência, saberes sociais – gestados no cotidiano de vida e de trabalho [...] Como todo o agir humano, esses saberes dependem de uma ordem cultural local posto que diferem de sociedade para sociedade, de uma geração à outra, bem como

diferem em suas regras de ação e seus modos de proceder, razão pela qual são históricos e sujeitos à mudança (ALBUQUERQUE, 2015, p. 655).

Diante disso, nota-se o caráter mutável destes saberes, mediante os contextos históricos, geográficos, religiosos, nos quais emergem. Segundo Oliveira (2016, p. 23):

os saberes culturais, entendemos como os produzidos nas práticas sociais e culturais e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações. Eles são diversos, multirreferenciais e constituídos por magmas de significações, de relações, de conteúdos e práticas culturais.

Diante dessa ponderação, depreende-se que os saberes culturais se constituem nas relações entre os sujeitos em interface com o ambiente em que vivem, convivem e transformam e nesta dinâmica de convivência constroem os seus processos identitários.

Nesse sentido, por exemplo, tem o reconhecimento como ser erveira vinculado aos saberes que elas produzem e compartilham, bem como ao modo como elas significam os seus cotidianos, de acordo com as suas concepções estéticas, religiosas, anunciadas nas suas produções e organizadas da seguinte forma:

aqui tem a parte mística que são as simpatias e tem a parte medicinal. A parte medicinal que são as garrafadas, as pomadas, e têm os cremes para a pele, de Copaíba, de Andiroba, de Castanha-do-Pará. Na parte mística tem os banhos, banho atrativo, de descarga, pra sorte, têm os perfumes, as essências, os sabonetes, defumações. O medicinal são as pomadas, garrafadas, óleos, shampoos (ALOE VERA).

Essa distribuição de cunho místico e medicinal dos produtos evidencia a variedade e criatividade do saber-fazer das erveiras expressado no setor das ervas, que o caracteriza como um lugar onde se encontram produtos para atender a inúmeras questões de saúde física e sentimental.

Portanto, compreende-se que o caráter educativo dos modos de saber-fazer das erveiras está presente nas vivências delas, a partir de como ensinam e aprendem nos seus cotidianos, sobre as propriedades medicinais das ervas. Essas mulheres sabem reconhecer as propriedades medicinais de cascas, raízes e folhas, sabem diferenciá-las, sabem como combiná-las e fazer os banhos de ervas e as garrafadas, além de saberem indicar chás para a saúde e bem-estar. Os ensinamentos e as aprendizagens vivenciados por essas mulheres são expressões culturais das suas convivências, nos âmbitos tanto familiar quanto do trabalho, haja vista a afirmação das suas autonomias de ser erva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atos de ensinar e aprender que constituem a dimensão educativa construída nos cotidianos dessas mulheres que protagonizaram este trabalho ocorrem por meio da oralidade, do registro escrito, da observação, da gestualidade, da escuta em que acontecem as comunicações e dos diálogos. Saberes são compartilhados como reconhecer uma raiz, uma folha e se estas apresentam propriedade medicinal, como fazer um banho em momentos vivenciados no dia a dia, em que se ensina e aprende em casa, no convívio familiar e em diferentes gerações.

Concernente a isso, a expressão 'cotidianos educativos', é referente aos saberes e fazeres vivenciados pelas erveiras e diz respeito ao experienciar, isto é, praticar os banhos, tomar os chás e as garrafadas, nos ambientes e convívios familiares. Por isso, dentre as vivências relatadas pelos sujeitos, observou-se um banhar-se de aprender, o qual consiste na própria vivência do sujeito.

No caso dos modos de saber-fazer das erveiras, as vivências cotidianas de ensino e aprendizagem não são todas somente para atender as atividades econômicas e a formação para a profissão como erva. Uma vez que, há as situações, conforme já pontuadas, das aprendizagens em convívio familiar, conforme o objetivo de se compartilhar uma sabedoria como herança familiar, em vista da re-existência desta, da sua continuidade ao longo dos anos, por diferentes gerações, a partir da combinação entre receitas e modos

como cada uma experiencia o que aprendeu e ensina, recria técnicas e combinações de ervas medicinais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. B. B. Educação e saberes culturais: apontamentos epistemológicos. *In*: PACHECO, A. S.; NASCIMENTO, G.; SILVA, G. S; MALCHER, M.A. (Orgs.). **Pesquisas em estudos culturais na Amazônia**: cartografias, literaturas e saberes interculturais. Belém: EditAEDI, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **Nós, os humanos do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, Cozinhar. RJ: Petrópolis, Vozes, 2013.
- FELDMANN, M. G.; NUNE, A. L. P.; MIRANDA, H. P. Cultura e Interculturalidades na EJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 6, p. 156-170, jul./dez. 2020.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
- GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M.; CHAVES, P. F.; SANTOS, L. O. dos. Educando Meninos e Meninas: Transmissão geracional da pesca artesanal no ambiente familiar. **Psicol. Educ.** [online], n. 25, p. 93-112. ISSN. 1414-6975. 2007.

GONÇALVES, C. W. P. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 6 ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2015.

JOVCHELOVITCH, S. **Psicologia social, saber, comunidade e cultura**. Revista Psicologia & Sociedade, v. 16, maio/ago, 2004.

MINAYO, C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, C. de S. (org.); DESLANDES, Suely; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, C. de S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, C. de S; DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, C. B. de; SILVA, M. P. da. O sujeito da EJA. In: GARCIA, R. M; MOURA, C. B. de; SILVA, M. P. da (Orgs.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

OLIVEIRA, I. A. de; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, I. A.de; MOTA NETO, J. C.da. A Construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. A.; MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, I. A. de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2016.

SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Submetido em: Junho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

A META NOVE DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Simone Valdete dos Santos¹

Carla dos Santos Bandeira²

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da análise da política de educação da Rede Municipal de Porto Alegre, no período de 2017 a 2019, considerando o cumprimento da meta nove do Plano Municipal de Educação, que visa a universalizar a alfabetização da população com quinze anos ou mais e reduzir a taxa de analfabetismo funcional. A metodologia de análise utilizada foi a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, sendo identificados os principais grupos de interesse e sua atuação nos diferentes contextos da trajetória da política. No processo de investigação, foram utilizados dados quantitativos, como as estatísticas de órgãos oficiais, para precisar índices de matrículas e da demanda da EJA para alfabetização, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A metodologia da pesquisa também agregou dados qualitativos, baseados em entrevistas e documentos legais.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas de Educação em Porto Alegre.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2523-006X>. E-mail: simonevaldete@gmail.com.

² Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Porto Alegre. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1808-0534>. E-mail: carladband@hotmail.com.

THE NINE GOAL OF THE MUNICIPAL EDUCATION PLAN IN THE MUNICIPAL NETWORK OF PORTO ALEGRE

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the analysis of the education policy of the Municipal Network of Porto Alegre, from 2017 to 2019, considering the fulfillment of goal nine of the Municipal Education Plan, which aims to universalize the literacy of the population aged fifteen years or more and reduce the rate of functional illiteracy. The analysis methodology used was Ball and Bowe's policy cycle approach, identifying the main interest groups and their performance in the different contexts of the policy trajectory. In the investigation process, quantitative data such as statistics from official bodies were used to specify enrollment rates and EJA demand for literacy, initial and final years of elementary school. The research methodology also added qualitative data based on interviews and legal documents.

Keywords: Municipal Education Plan. Youth and Adult Education. Public education policies in Porto Alegre.

LA META NUEVE DEL PLAN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN EN LA RED MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

RESUMEN

Este artículo presenta un recorte del análisis de la política de educación de la Red Municipal de Porto Alegre, en el período de 2017 a 2019, considerando el cumplimiento de la meta nueve del Plan Municipal de Educación, que tiene por objetivo universalizar la alfabetización de la población con quince años o más y reducir la tasa de analfabetismo funcional. La metodología de análisis utilizada fue el abordaje del ciclo de políticas de Ball y Bowe, siendo identificados los principales grupos de interés y su actuación en los diferentes contextos de la trayectoria de la política. En el proceso de investigación fueron utilizados datos cuantitativos como las estadísticas de órganos oficiales para especificar índices de matrículas

y de la demanda de la EJA para alfabetización, anos iniciales y finales de la Enseñanza Fundamental. La metodología de la pesquisa también agregó dados cualitativos basados en entrevistas y documentos legales.

Palabras clave: Plan Municipal de Educación. Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas públicas de educación en Porto Alegre.

INTRODUÇÃO

Um país marcado pela desigualdade social, como é o Brasil, não pode permitir que o Estado, enquanto Poder Público, mantenha mecanismos que continuem a perpetuar desigualdades de oportunidades no interior de suas políticas públicas.

Deve-se considerar o direito à educação de pessoas jovens e adultas não alfabetizadas e das que se encontram na condição de analfabetismo funcional que não estão dentro do sistema educacional, apartadas, portanto, do direito à educação e do exercício de uma cidadania com dignidade. Como assevera Cury (2008, p.296), “a educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã [...]”. No que diz respeito ao direito à educação, “é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições” (CURY, 2002, p.296).

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), artigo 37:

a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996)

De acordo com o § 2º desse mesmo artigo: “o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13005/2014, visa, na meta 9, a: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE,

erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (PNE 2014-2024).

Diante do exposto, o propósito deste trabalho é analisar as políticas implementadas no âmbito do município de Porto Alegre, tendo em vista o referendado na meta nove do Plano Municipal de Educação (PME-PoA), Lei nº 11.858/2015: “universalizar a alfabetização da população com 15 anos ou mais, até o final deste PME-PoA, e reduzir em 55% a taxa de analfabetismo funcional”.

Apesar de a pesquisa ter enfoque em apenas uma das metas elencadas no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, é importante considerar que todas as análises partiram da ótica que entende o Plano de Educação como política pública. Isso implica compreender as concepções envolvidas nos meandros da política e seus desdobramentos e repercussões em diferentes contextos para diferentes atores.

No PME-PoA, há cinco estratégias propostas que devem ser efetivadas pelo poder público com a finalidade de alcançar a meta nove:

9.1 – implementar ações pedagógicas que estimulem a permanência dos alunos nas escolas com EJA, em especial daqueles em estágio inicial de alfabetização, assegurando o AEE em cada totalidade do conhecimento; 9.2 - realizar adesão aos programas de alfabetização, como forma de ampliar as opções de acesso da população à escolarização, buscando atender ao proposto nessa Meta; 9.3 - readequar o direcionamento das verbas públicas para instituições públicas de ensino, desde o gerenciamento de recursos até a elaboração da proposta pedagógica, conjuntamente com as escolas de EJA, visando à escolarização dos alunos em unidades públicas de ensino; 9.4 - garantir acesso à Educação Permanente, mediante matrícula, enquanto um direito ao desenvolvimento de potencialidades pessoais e sociais; 9.5 - garantir a escolarização com aulas presenciais e ministradas por professores habilitados e, no caso da rede pública, concursados (PORTO ALEGRE, 2015, p.29-30).

Houve a intenção, também, neste estudo, de verificar o cumprimento das estratégias 9.1 e 9.2 do Plano Nacional de Educação para a população de jovens e adultos. Tais estratégias propõem-se, respectivamente, a “assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria” e a “realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos”.

As leituras realizadas buscaram fazer interface com os documentos legais relevantes para a análise, juntamente com as entrevistas realizadas com as pessoas que desempenham funções e representam instituições que estão diretamente ligadas à política investigada.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: os indicadores quantitativos dos órgãos oficiais (IBGE, INEP/Censo Educacional, SMED-Porto Alegre) à disposição nas páginas dos sites oficiais de cada órgão; a recolha dos documentos impressos para a análise documental (legislação, resoluções, pareceres e documentos orientadores da SMED - Porto Alegre); dados dos relatórios de monitoramento dos Planos de Educação (PNE e PME-PoA). Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com: um representante do legislativo municipal que, no período do estudo, presidia a Comissão Especial de Educação, Cultura e Esportes (CECE) da Câmara Municipal de Porto Alegre; a pessoa que, na época da pesquisa, presidia o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/PoA), e também com uma representação da Secretaria Municipal de Educação (SMED/PoA).

Dispondo-se de todas as informações julgadas necessárias para o campo da análise, utilizaram-se as contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas, que é um método para análise de políticas, desenvolvido pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, que “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p.48). Esse método contribui para a análise de políticas, de forma a permitir articular as perspectivas macro e micro

do processo político, tornando compreensivas as multifaces e a dialética da política, de forma crítica e contextualizada.

O NÚMERO DE PESSOAS COM QUINZE ANOS OU MAIS NÃO ALFABETIZADAS NA CAPITAL PORTO ALEGRE

Os números da EJA no Município de Porto Alegre traduzem-se a partir dos dados do último Censo/2010 - IBGE, que registrou a cidade com 13,2% da população do estado do Rio Grande do Sul, ou seja, 1.409.351 habitantes. O índice de analfabetos é de 2,27%, isto é, 26.045 pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas, além de 12,05% (53.100) de pessoas consideradas analfabetas funcionais³.

Com base nos dados do Censo 2010, é possível apontar a demanda potencial da educação de jovens e adultos, que totaliza 324.580 pessoas distribuídas nas 10 regiões de Porto Alegre. Entre as regiões da cidade que comportam números significativos de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas ou sem o ensino fundamental completo está o Bairro Partenon, com 32.173 pessoas, seguido pelas zonas Leste, com 30.969, e zona Norte, com 30.038 pessoas.

Abaixo, segue a tabela com os dados do analfabetismo de Porto Alegre - em cuja rede municipal de educação analisamos o cumprimento da meta nove do PME/2015-2025, bem como as políticas de educação do município relacionadas à viabilização da referida meta.

Tabela 1 – Pessoas com 15 anos ou mais analfabetas em Porto Alegre

	2016		2017		2018	
	mil pessoas	%	mil pessoas	%	mil pessoas	%
Total pessoas com 15 anos/ mais analfabetas	22		18		15	
Homens analfabetos	9		7		5	

³ Analfabeto funcional, definido pelo IBGE, é a condição da pessoa que tem escolaridade de até 3 anos de estudo.

Mulheres analfabetas	13		11		10	
Pessoas Brancas	15		11		9	
Pessoas Pretas ou Pardas	7		7		6	
Taxa de analfabetismo		1,8%		1,5%		1,2%
Taxa de Analfabetismo Homem		1,7%		1,3%		0,9%
Taxa de analfabetismo Mulher		1,9%		1,6%		1,4%
Taxa de analfabetismo de pessoas Brancas		1,6%		1,1%		0,9%
Taxa de analfabetismo de pessoas Pretas ou Pardas		2,7%		3,1%		2,2%

Fonte: IBGE – PNAD Contínua Tabela Suplemento da Educação/2018.

A título de análise, consideramos os dados do Observa POA⁴: no ano 2000, o percentual de pessoas com quinze anos e mais não alfabetizadas moradoras em Porto Alegre era de 3,44%. Em uma década (2000- 2010), caiu para aproximadamente 2,3%. Obviamente, no aprimoramento dos dados por faixas etárias, o maior percentual de analfabetismo concentra-se entre as pessoas com mais de 60 anos, apontando a necessidade de políticas de educação que contemplem também a especificidade do público idoso.

Em Porto Alegre, conforme a tabela 1, a PNAD mostrou que a taxa de analfabetismo da população vem caindo ao longo dos três anos (2016, 2017, 2018). Mas ainda persiste a dúvida quanto à possibilidade de se chegar em 2025 com esses percentuais zerados, conforme o pretendido na meta nove do PME/PoA, ou próximos de zero.

No cenário de Porto Alegre, os números do analfabetismo da mulher dobram em relação ao dos homens. Esse alto índice de analfabetismo no sexo feminino chama a atenção, também, em todo o estado gaúcho, se olharmos para os números do Rio Grande do Sul

⁴ Observa POA – Observatório da cidade de Porto Alegre, que disponibiliza ampla base de dados georreferenciados sobre o município.

que aparecem na Pnad Contínua - Tabela Suplemento da Educação/2018 do IBGE.

Além disso, não é possível deixar de considerar o número de pessoas negras (autodeclaradas pretas ou pardas) analfabetas em relação ao número de pessoas brancas nessa mesma condição. A taxa do analfabetismo negro é superior em todos os cenários pesquisados (nacional, estadual e municipal)⁵, sendo mais do que o dobro do percentual de pessoas brancas não alfabetizadas. Esse analfabetismo persistente ainda é herança de um passado que não passou; mexer nesses índices implica promover políticas públicas com ações afirmativas específicas para o povo negro.

Números de analfabetismo tão expressivos, como o da mulher e o de pessoas negras, sinalizam a necessidade de se criar uma política específica, em regime de colaboração, para demandas tão importantes.

A DÍVIDA EDUCACIONAL COM A POPULAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os dados do Município de Porto Alegre corroboram, a título de exemplo, que o Estado mantém uma enorme dívida educacional com uma significativa parcela da população com 15 anos ou mais que não exerce o direito à educação.

Alceu Ferraro (2008) entende o analfabetismo de jovens e adultos como “Dívida Educacional” do Estado para com esses cidadãos. A Constituição Federal de 1988 coloca essas pessoas na condição de credoras do Estado ao contabilizar o número de anos de estudos que es falta a cada um desses cidadãos e cidadãs em particular, e ao conjunto deles e delas, para atingirem, no mínimo, a conclusão do ensino fundamental.

A Constituição assegura a todos o direito à educação, bem como compromete o Estado com o dever de garantir esse direito. No

⁵ Fonte: IBGE – PNAD Contínua Tabela Suplemento da educação/2018 disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9171-pesquisanacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 19 dez. 2019.

artigo 208, a nossa Constituição Cidadã reitera que a educação é dever do Estado; e no complemento dado pela emenda nº 59, de 2009, compromete-se diretamente com a educação de jovens e adultos ao assegurar a oferta gratuita da educação básica para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

O entendimento de Ferraro (2008) sustenta-se a partir desse compromisso assumido com a educação pelo Estado brasileiro, que se converte em dívida educacional no momento em que ainda há brasileiros e brasileiras, a contar de 1988, que, na condição de jovens e adultos analfabetos, não concluíram a educação básica, com o agravamento de que há pessoas nascidas sob a Constituição sendo parte da estatística do analfabetismo.

Para o autor, o grande desafio posto para a sociedade em geral e, principalmente, para os educadores é “como despertar nas pessoas humildes a consciência de que elas efetivamente têm direito à educação e dispõem de meios para cobrar do Estado esse direito” (FERRARO, 2008, p. 273). Ainda conforme Ferraro (2008, p. 287)

Acreditará o povo que tem contas de educação escolar a cobrar do Estado? Poderão as pessoas humildes acreditar que o Estado está em dívida com elas e que elas têm o direito e dispõem dos meios para cobrar escola(rização)?

Ferraro (2011) salienta que a solução para o analfabetismo, sem dúvida, é a escolarização como direito universal; mas qualquer país que não tenha conseguido dar conta da alfabetização de suas crianças, como é o caso do nosso, tem por obrigação desenvolver programas alternativos de alfabetização e escolarização para os adolescentes e adultos na condição de não alfabetizados e ou analfabetos funcionais.

Tratando-se de educação de jovens e adultos, Maria Margarida Machado, com a propriedade de quem acompanha a luta histórica pelo direito à EJA, observa o seguinte:

Portanto, mesmo reconhecendo os avanços na área da educação em geral, se pensarmos no debate do texto aprovado da CF de 1988, é necessário perceber que muitas das tradições enraizadas no

pensamento brasileiro sobre a quem se destina a educação e como ela deve ser praticada contradizem a defesa central desta constituição, que é a Educação como Direito de Todos. Isso é muito evidente para quem acompanha a luta histórica do direito à educação para jovens e adultos trabalhadores no Brasil. Nesse sentido, há um passado que não passou, que é o do preconceito contra pobres, negras e negros, população que vive no campo ou nas periferias das cidades, que são a maioria daqueles que ainda não concluíram a educação básica, mesmo já tendo passado mais de duas décadas da aprovação da CF de 1988 (MACHADO, 2016, p. 434).

Considerando o pensamento de Machado (2016), em se tratando de educação de jovens e adultos, não podemos reduzir o discurso somente às questões de escolarização. Tendo em vista a história da EJA na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, faz-se necessário ampliar esse discurso para muito além do direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade.

O discurso da EJA precisa se coadunar com inúmeras outras lutas históricas: direito à saúde, ao trabalho, à moradia digna; à igualdade de raça e gênero; respeito às diversidades, entre tantas outras lutas que constituem o direito à educação ao longo de toda a vida rumo à construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todos com equidade de direitos. Esses direitos devem ser garantidos pelo Estado, priorizando o atendimento aos grupos mais vulneráveis dentro de nossa sociedade.

A sociedade que conhecemos é constituída por diferenças e desigualdades. Com relação às diferenças, poderíamos ficar indefinidamente pautando as características que nos diversificam uns dos outros, que vão desde os traços étnicos/genéticos, passam pela sexualidade e se embrenham nas práticas culturais. O que vai traduzir se uma sociedade é mais ou menos justa do que a outra é a forma como lida com as diferenças.

OS RESULTADOS DO MONITORAMENTO DAS METAS DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Em relação ao contexto dos resultados/efeitos e das estratégias da política analisada, Ball entende como mais apropriada a ideia de efeitos da política do que simplesmente de resultados. Nesse contexto, segundo o autor em questão, as políticas devem ser analisadas levando-se em consideração o impacto com relação às desigualdades.

Entre as principais conclusões do Relatório do II Ciclo (biênio 2016-2018) de Monitoramento das metas do PNE, no que diz respeito ao cumprimento da meta de número nove, considerando-se os indicadores 9A (taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade) e 9B (taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade), destacam-se:

1. Em 2017, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade do País (Indicador 9A) foi de 93,0%, estando 0,5 p.p. abaixo da meta estabelecida para o ano de 2015 e 7,0 p.p. abaixo da proposta para 2024;

[...]

7. A taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade (Indicador 9B) seguiu uma tendência de queda no período de 2012 a 2015. Em 2016, ela atingiu 16,6%, distante, portanto, 7,4 p.p. da meta estabelecida para 2024 (9,2%);

[...]

9. Todos os estados das regiões Sul e Sudeste atingiram, em 2016, taxas de analfabetismo funcional abaixo daquela observada para o País (16,6%), enquanto os estados do Nordeste apresentaram taxas superiores a 23,0%.[...] (BRASIL, 2018)

O Fórum Municipal de Educação de Porto Alegre é o órgão responsável pela coordenação do processo de monitoramento e avaliação do PME, tendo sido estabelecido, pelas instâncias responsáveis, o prazo de três anos para o 1º ciclo de avaliação do

PME/2015. Em 23 de novembro de 2017, foi aprovado o 1º relatório de monitoramento do PME/PoA.

Para fins de análise, são levados em conta, neste trabalho, apenas os resultados pertinentes à Alfabetização e Alfabetismo Funcional de Jovens e Adultos, meta 9 do PME-PoA (2015): “Universalizar a alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, até o final deste PME, e reduzir em cinquenta e 55% (cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional”, considerando-se os indicadores:

9.A – “Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade”: a previsão da meta é 100% da população analfabeta até 2024, a meta executada no período-alvo da avaliação foi 97,70%;
9.B – “Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade”: a meta prevista até 2024 é elevar a escolaridade de 25% da população que se encontra nessa condição, e no período avaliado a meta executada é a de 11,20% (PORTO ALEGRE, 2017).

Das cinco estratégias estipuladas com prazo até 2024 para alcançar a meta 9, somente uma estratégia foi cumprida, que é a “9.5: garantir a escolarização com aulas presenciais e ministradas por professores habilitados e, no caso da rede pública, concursados” (PORTO ALEGRE, 2015).

Apesar de a taxa de alfabetização do município de Porto Alegre estar 4,7p.p. acima da taxa nacional, o número de matrículas na modalidade EJA não alcançou nem 1/3 da meta prevista. Consequentemente, esse fato impacta negativamente o segundo objetivo da meta, que é a redução da taxa de analfabetismo funcional, e a sua primeira proposta, que é a universalização da alfabetização.

Considerando-se o ano de previsão, desde o final do ciclo de monitoramento, faltam sete anos para que o cumprimento da referida meta seja alcançado. Isso significa que a taxa do analfabetismo ao longo deste próximo período precisa ser reduzida em 2,3p.p., isto é, em média, terá que cair 0,32% ao ano até o final do PME, sendo que, nos últimos dois anos, a taxa do analfabetismo em Porto Alegre caiu 0,3p.p. por ano.

Somente a análise dos indicadores 9.A e 9.B de ambos os monitoramentos (PNE e PME-PoA) já revela a grande desigualdade de direitos, considerando-se aspectos de classe social, raça/etnia, gênero e geracional. Essa desigualdade ainda persiste em nosso país, apesar de já se terem passado trinta anos desde a promulgação da Constituição Cidadã, que tem como um dos seus objetivos fundamentais exposto no art. 3º, inciso III da CF/88: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988).

O DISCURSO DA POLÍTICA PELA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Partindo-se da dimensão do discurso contida no contexto da prática do ciclo de política, que entende que o foco da análise da política deve “incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50), tornou-se importante conhecer parte do discurso formado sobre a política pública pesquisada: Meta 9 do PME-PoA.

Foram ouvidos três representantes de instituições preponderantes e atuantes em diferentes contextos da arena política municipal para dialogar sobre a EJA da Rede Municipal e a meta nove do PME/PoA vigente.

A abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Ball e Bowe possibilita analisar a trajetória das políticas (formulação, produção de texto, atuação e resultados). Considerando-se a meta nove do PME/PoA, instituída pela lei nº 11.858/2015 como política pública educacional para a rede municipal, há no contexto de influência⁶ alguns atores que, de alguma forma, também pertencem ao contexto da produção de texto⁷.

⁶ O contexto de influência é aquele em que uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse (MAINARDES, 2006).

⁷ O contexto da produção de texto: “Nele o discurso dominante sobre a política é representado por meio de texto público, que pode assumir diversas formas, como: textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política” (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de texto em nível nacional repercutiu na instância micro, levando em consideração as realidades locais. Em se tratando de Porto Alegre, as vozes de poder caracterizando a elite política vieram de atores bem-definidos, como o CME/POA, o Fórum Municipal de Educação, o legislativo e a SMED-PoA, entre outros, representando os interesses pertinentes ao grupo de onde se originam.

É possível identificar como atuando no contexto de influência da política local os representantes do poder legislativo, por se entender que esse é um espaço importante para a discussão em busca de solução de problemas reais da população. É o campo da disputa de interesses representados por partidos políticos que, de acordo com a força que cada um exerce na arena política, podem influir ou não nos direcionamentos das políticas públicas.

Outra atuação importante no contexto de influência diz respeito ao Conselho Municipal de Educação, que é um órgão constituído por representantes de entidades da sociedade civil, além do executivo municipal. Com função normatizadora, deliberativa, consultiva e fiscalizadora do sistema municipal de ensino, seus membros atuam como mediadores e articuladores nas decisões políticas relacionadas à educação.

Completando os atores elencados por sua atuação no contexto de influências, não poderia ficar de fora a Secretaria Municipal de Educação, que é o órgão do executivo municipal responsável por coordenar a educação no âmbito municipal.

No recorte do conteúdo da fala dos entrevistados, sobressaíram-se os seguintes assuntos:

1. a redução da oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Porto Alegre;
2. o fechamento do sistema nas escolas para novas matrículas de EJA em 2017 e sua reabertura somente após forte mobilização por parte de alguns organismos da sociedade ligados à educação;
3. os resultados do monitoramento do PME.

A expectativa de que as metas do PME/PoA não sejam alcançadas ao final do período de vigência (2015-2025) é reforçada

pelo discurso dos representantes de dois atores importantes da arena política: a CECE e o CME/PoA.

O CME/PoA informou que, de acordo com o Fórum Municipal (responsável por coordenar o processo de monitoramento e avaliação do PME), o índice de analfabetismo em Porto Alegre aumentou em decorrência da política de desmantelamento da EJA empreendida pela SMED, e prevê que a meta nove não será alcançada ao final do PME.

De acordo com a representante do CME/PoA, tratando-se da EJA falta atitude política, pois a Educação de Jovens e Adultos demanda políticas sociais com ações intersetoriais. Não havendo o investimento político nessa modalidade, a tendência será o recrudescimento do analfabetismo com relação ao que já se avançou.

O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre denuncia que a SMED Porto Alegre, na época da pesquisa, não cumpriu as determinações dadas pela Resolução nº17 para fechar Turmas na EJA. Com isso, desconsiderou toda a participação da comunidade escolar nesse processo, que implica diretamente na vida dos alunos matriculados nessas escolas e impacta consideravelmente os índices de alfabetização e escolaridade do município.

Na interlocução com a mantenedora, a profissional designada para conceder a entrevista em nome da SMED/POA, durante a conversa, justificou o fechamento de algumas turmas de EJA noturna devido ao número de alunos infrequentes ser muito alto. O fato de a maioria dos alunos matriculados na EJA à noite serem jovens na faixa etária dos quinze aos dezoito anos e o aumento da violência por disputa de território na região onde as escolas se localizam foram o mote, por parte da mantenedora, para a abertura de uma turma de EJA no turno da manhã para atender os adolescentes de uma dessas escolas.

Importante registrar que no desenvolvimento da pesquisa não foram encontrados registros da participação direta do público-alvo da política pesquisada (jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais) em algum dos contextos da política em questão. Os professores que atuam diretamente na sala de aula também não exerceram influência direta no contexto do discurso e na produção de texto da política analisada.

De acordo com o pensamento de Ball, a política como discurso faz referência ao que pode ser dito e pensado, mas também legitima quem pode falar sobre a política e com que nível de autoridade, visto que os seus atores denotam uma variedade de discursos, mas alguns discursos terão mais legitimidade/autoridade do que outros.

Ball, tendo como base o pensamento Foucaultiano, explica que as políticas podem se tornar “regimes de verdades” e que os “discursos nunca são independentes de história, poder e interesses” (BALL, 1993 apud MAINARDES, 2006, p.54); é sempre um ponto de vista entre outros.

Para que a EJA possa cumprir de fato com o seu propósito, entendemos que os nossos governantes não podem considerá-la como uma modalidade menos importante dentro da oferta de educação básica no país

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No campo da atuação da política, os principais atores responsáveis por colocar a política (meta 9 do PME) em ação, além da SMED, mantenedora do sistema de educação, são os professores, em suas diferentes funções no espaço escolar (diretores, professores, coordenadores, orientadores). Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação é um dos principais atores, visto que aparece em todos os contextos da trajetória dessa política.

A meta 9 do PME, pela ótica de política pública, impõe-se como um potente instrumento de promoção de justiça social em um contexto marcado por desigualdades e exclusão. Mas, para isso, é importante que haja disposição política por parte dos governos e gestores da política educacional. De nada adianta propor estratégias para alcançar objetivos tão relevantes como a meta 9 dos planos de educação (Nacional, Estadual e Municipal) e não as levar a efeito, pois isso gera pouca ou nenhuma probabilidade de sucesso da política implicada.

Entende-se que não há justificativa que se imponha quando se trata de direito constitucional, como é o caso do direito à educação em uma nação na qual o contingente de pessoas que não adquiriram

as habilidades de leitura e escrita é significativo. Portanto, não há razoabilidade no cumprimento de apenas uma única estratégia de meta no Plano Municipal de Educação. Referimo-nos à estratégia 9.5, que implica “garantir a escolarização com aulas presenciais e ministradas por professores habilitados e, no caso da rede pública, concursados” (PORTO ALEGRE, 2015).

Ofertar escolarização com aulas presenciais e professores habilitados é o mínimo que se espera de uma política que se propõe a universalizar a alfabetização das pessoas com mais de 15 anos e elevar em mais da metade os índices de analfabetismo funcional da sua população.

Outra questão preocupante é quando atores do contexto da influência e da produção de texto – e agora nos referimos exclusivamente à Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CECE) da CMPA – não possuem uma concepção de EJA definida para embasar suas ações nesse campo e tampouco pautam, em plenário, os números do analfabetismo e analfabetismo funcional no município de Porto Alegre, conforme registros das entrevistas.

As comissões especiais, como é o caso da CECE da CMPA, possuem ampla prerrogativa (vide resolução 1178/92 da CMPA) para convocar gestores da esfera pública, solicitar depoimentos, exercer a fiscalização e o controle dos atos do executivo em todas as suas instâncias administrativas, além de estudar assuntos pertinentes a sua área de atividade (nesse ponto, entendemos que a EJA é um dos assuntos). Podem promover conferências, palestras e seminários; solicitar audiência ou contribuição de entidades governamentais ou da sociedade civil para a elucidação de matéria sujeita a seu pronunciamento.

Tal cenário faz com que nos perguntemos: que tipo de representatividade a sociedade possui no âmbito da esfera pública? Quem representa os direitos daqueles que nem mesmo sabem que possuem direitos?

O envolvimento com os dados da pesquisa nos permite constatar que ainda há demanda considerável para a modalidade EJA da Rede Municipal de Porto Alegre, e que o analfabetismo na população com quinze anos e mais tem sexo (feminino) e cor (pessoas não brancas).

Considerando-se que o direito social nunca é dado, mas, sim, conquistado ao longo de um processo histórico de lutas, tanto na esfera social quanto na esfera política, a prática tem demonstrado que não basta apenas constituir o direito para que os processos de inclusão social se efetivem, é preciso criar condições para que os sujeitos de direitos possam de fato exercê-lo com sucesso. Portanto, faz-se necessário que as questões de gênero, raça e geracional estejam na pauta da agenda das políticas para a Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa nos permite, também, inferir que faltam ações políticas efetivas, pautadas em dados reais, a fim de impactarem positivamente, gerando “mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” como “Resultados de Segunda Ordem”, que são os decorrentes dessas mudanças (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306 e p.315), considerando-se a ideia de que as políticas têm efeitos e não simplesmente resultados (quarto contexto⁸).

Sendo a educação direito social, subjetivo e constitucional, faz-se necessário que em algum momento na vigência deste PME se realize o mapeamento da demanda de escolaridade da população a partir dos 18 anos, bem como a mantenedora da rede municipal realize o recenseamento dos jovens e dos adultos fora da escola. Esses dados são de extrema importância para o diagnóstico necessário à formulação de políticas/programas mais eficazes para implementação efetiva da alfabetização, na consideração do analfabetismo absoluto e funcional.

As políticas públicas precisam conceber a efetividade da alfabetização dos jovens, adultos e idosos, na eliminação do analfabetismo como uma questão de investimento social que vai impactar áreas como a da saúde, do trabalho, produtividade econômica, além de promover maior participação cidadã no desenvolvimento da sociedade, oportunizando arranjos promotores de justiça social.

⁸ Ball, em 1994, expandiu o Ciclo de políticas, acrescentando o Contexto dos resultados ou efeitos: “[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006).

Da mesma forma que a Educação de Jovens, Adultos e idosos precisa deixar de ser vista como uma educação de caráter compensatório e ou de ação supletiva de responsabilidade exclusiva do sujeito, precisa passar a ser entendida como um direito à educação ao longo de toda a vida, além de promotora de cidadania e equidade social, de acordo com a concepção dada pela V CONFINTEA (1999).

O direito à educação parte do pressuposto de que dar acesso ao conhecimento produzido pela humanidade de forma sistematizada é somente uma das premissas da educação: o seu principal valor está em oferecer condições para que a pessoa humana, de posse desse saber, participe da sociedade e tome decisões de forma mais qualificada nos espaços sociais a que tem direito.

REFERÊNCIAS

PORTO ALEGRE. **Lei nº11858/2015**. Leis Municipais, 2015.

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-porto-alegre-rs> Acesso em: 11 ago. 2018.

PORTO ALEGRE. **Observatório da cidade de Porto Alegre**. [2018].

Disponível em:

http://www.observapoa.com.br/default.php?reg=1&p_secao=46.

Acesso em: 14 nov. 2018.

PORTO ALEGRE. Secretaria de Educação, Fórum Municipal de Educação de Porto Alegre - FME/PoA. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação** – PME Porto Alegre/RS, 2017. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Relat%C3%B3rio-REVISADO-2017-de-Monitoramento-do-PME-POA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Presidência da República Casa Civil – subchefias para assuntos jurídicos, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado. Acesso em: 23 ago. 2018

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pnad Contínua**. Suplemento da Educação, 2018. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9171-pesquisa-nacional-139por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2018

BRASIL. Lei nº 13. 005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C.R.J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

FERRARO. A.R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FERRARO. A.R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 989-1013, out./dez. 2011.

MACHADO, M.M. A educação de jovens e adultos após 20 anos da lei 9394, de 1996. **Relatos da Escola**. Brasília, v.10, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & sociedade**. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

PAULO FREIRE E O TERRITÓRIO EDUCATIVO ALÉM MUROS DA ESCOLA: TRÊS CHAVES DE ACESSO A MÚLTIPLAS DIMENSÕES DE APRENDIZAGEM

Joanne Cristina Pedro ¹

Nilda Stecanela ²

Sandro de Castro Pitano ³

RESUMO

O estudo reflete sobre o cotidiano de uma comunidade de periferia da serra gaúcha e adota, como centralidade, a escola municipal do local e o território do entorno, explorando possibilidades de aprendizagem ao promover maior aproximação entre ambos. O desafio consiste em tematizar múltiplas dimensões de aprendizagem potencializadas por chaves de acesso categorizadas por meio das trilhas no território educativo (TE), nomeadas a partir de três metáforas: as chaves da rua; as chaves de si; as chaves do mundo. O TE como articulador de relações contribui para ampliação do aprendizado escolar, podendo funcionar como um disparador de aprendizagens que dialogam com saberes escolares e comunitários. A pesquisa-ação, envolvendo 15 jovens

¹ Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, com bolsa FAPERGS e vinculada ao Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Possui especialização em Organização e Gestão de Políticas Sociais pela FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas) e graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9290-0545>. E-mail: jcpedro@ucs.br

² Doutora em Educação. Desenvolveu estudos de Pós-Doutorado em Educação, como bolsista CAPES, no Institute of Education/University of London (2015-2016). Pró-Reitora Acadêmica, docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e Co-editora da Revista Conjectura: Filosofia e Educação. Coordena o Observatório de Educação da mesma instituição. É bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9946-0848>. E-mail: nildastecanela@terra.com.br

³ Doutor em Educação, Estágio de pós-doutorado - PNPD/CAPES (2013-2014) e pós-doutorado sênior/CNPq (2016-2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ME/DO) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (ME/DO) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e bolsista CNPq de produtividade em pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9794-1303>. E-mail: scpitano@gmail.com

estudantes, amparou-se em registros etnográficos; narrativas de grupos focais; definição das trilhas educativas; construção do mapa das aprendizagens 'além-muros' e registros fotográficos. A sustentação teórica considerou, principalmente, a obra de Paulo Freire, bem como Brandão e Streck, Moraes e Galiazzi, dentre outros. O detalhamento da metáfora das três chaves configura o principal achado da pesquisa: a relevância do território educativo para a aprendizagem, em suas dimensões espacial, identitária e política.

Palavras-chave: Paulo Freire. Território Educativo. Educação não Escolar. Cidadania.

PAULO FREIRE AND THE EDUCATIONAL TERRITORY BEYOND SCHOOL WALLS: THREE KEYS OF ACESS TO MULTIPLE LEARNIG DIMENSIONS

ABSTRACT

This study reflects on the daily life of a community on the periphery of the Serra Gaúcha and adopts as its centrality the local municipal school and the surrounding territory, exploring possibilities of learning by promoting a closer relationship between both. The challenge is to focus on the multiple learning dimensions enhanced by access keys categorized through trails in the educational territory (TE), named after three metaphors: the keys to the street; the keys to themselves; the keys to the world. TE as an articulator of relationships contributes to the expansion of school learning, and it can function as a trigger for learning that dialogues with school and community knowledge. Action research, involving 15 young students, was supported by ethnographic records; focus group narratives; definition of educational trails; construction of the 'beyond-the-wall' learning map and photographic records. Theoretical support considered, mainly, the work of Paulo Freire, as well as Brandão and Streck, Moraes and Galiazzi, among others. The detailing of the metaphor of the three keys, configures the main finding of the research: the relevance of the educational territory for learning, in its spatial, identity and political dimensions.

Keywords: Paulo Freire. Educational Territory. Non-School Education. Citizenship.

PAULO FREIRE Y EL TERRITORIO EDUCATIVO MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DE LA ESCUELA: TRES LLAVES DE ACCESO A MÚLTIPLES DIMENSIONES DE APRENDIZAJE

RESUMEN

Este estudio reflexiona sobre la vida cotidiana de una comunidad en la periferia de la Serra Gaúcha y adopta como su centralidad la escuela municipal local y el territorio circundante, explorando las posibilidades de aprendizaje al promover una relación más estrecha entre ambos. El desafío es centrarse en las múltiples dimensiones de aprendizaje mejoradas por las claves de acceso clasificadas a través de senderos en el territorio educativo (TE), nombradas por tres metáforas: las claves de la calle; las llaves para ellos mismos; las llaves del mundo. El TE como articulador de relaciones contribuye a la expansión del aprendizaje, y puede funcionar como un disparador para el aprendizaje que dialoga con el conocimiento de la escuela y la comunidad. La investigación de acción, que involucró a 15 jóvenes estudiantes, fue apoyada por registros etnográficos; narrativas de grupos focales; definición de senderos educativos; construcción del mapa de aprendizaje 'más allá de la pared' y registros fotográficos. El soporte teórico consideró producciones de Freire, Brandão y Streck, Moraes y Galiazzi, entre otros. El detalle de la metáfora de las tres claves configura los principales hallazgos de la investigación: la relevancia del territorio educativo para el aprendizaje, en sus dimensiones espacial, identitaria y política.

Palabras clave: Paulo Freire. Territorio Educativo. Educación en la Escuela. Ciudadanía

INTRODUÇÃO

O cenário investigativo que oportuniza as reflexões deste estudo compreende o cotidiano de uma comunidade de periferia, localizada na região serrana do Rio Grande do Sul. Adota-se como centralidade o sujeito em formação nas dimensões individual e coletiva, na relação entre a escola da comunidade e o território do seu entorno, explorando possibilidades de aprendizagem ao promover uma maior aproximação entre ambos. O desafio consiste

em tematizar as múltiplas dimensões de aprendizagem potencializadas por chaves de acesso categorizadas por meio das trilhas no território educativo, nomeadas a partir de três metáforas: as chaves da rua; as chaves de si; as chaves do mundo. A pesquisa caracteriza-se, particularmente, por priorizar os espaços externos à escola, indo além dos seus muros, na busca por perspectivas pedagógicas ancoradas na relação com a comunidade.

O conceito de território educativo, do qual partimos ao desenharmos a pesquisa, considera a proposta de Leclerc e Moll (2012, p.44) sobre ser um campo conceitual fundamental para reorganizar a educação escolar e propor novos formatos de aprendizagem. As autoras defendem que “o desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos”. O território educativo é compreendido como um articulador das relações entre pessoas e serviços da comunidade, contribuindo para a ampliação do aprendizado escolar e vice-versa. Apoiada nessa concepção, a pesquisa dialoga com temas relacionados à cidadania, aprendizagem, participação juvenil e relação escola-comunidade, explorando o potencial educativo oferecido pelo território, o qual pode funcionar como um disparador de aprendizagens que dialogam com saberes escolares e saberes comunitários.

A sustentação teórica considerou as produções de Brandão e Streck (2006); Moraes e Galianzi (2011) e, principalmente, Freire (2015, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b), dentre outros. O detalhamento da metáfora das três chaves, desenvolvido ao longo do texto, configura os principais achados da pesquisa. Entre os resultados, emergem as categorias construídas a partir da análise textual discursiva de Moraes e Galianzi (2011): a relevância da integração entre saberes escolares e comunitários; a vivência educativa no território, favorecendo a centralidade nos processos identitários e de pertencimento à comunidade; o fomento à noção de cidadania a partir das experiências no campo; a identificação da necessidade do fortalecimento das relações com e na comunidade e a construção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’, bem como do Painei

Fotográfico como metodologia para o fortalecimento da participação juvenil e incentivo ao poder local.

O artigo está estruturado a partir de quatro elementos centrais: “As trilhas educativas desenhadas pelos pés e com os olhos”, em que é descrito o método com base na pesquisa-ação; “A ‘chave da rua’: potencialidade educativa do além-muros”; “A ‘chave de si’: centralidade nos processos identitários e de pertencimento à comunidade”, e “A ‘chave do mundo’: fortalecimento da participação juvenil e incentivo ao poder local”. Nas seções que têm como referência as chaves de acesso, expressamos os ecos interpretativos da experiência vivida.

AS TRILHAS EDUCATIVAS DESENHADAS PELOS PÉS E COM OS OLHOS – OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os percursos metodológicos adotados para a construção dos dados envolveram procedimentos orientados pela pesquisa-ação, desenvolvida com 15 jovens do Ensino Fundamental, matriculados do sétimo ao nono anos na escola da comunidade observada. São eles: registros etnográficos; narrativas produzidas em grupo focal; definição de trilhas educativas da comunidade; construção de mapa das aprendizagens ‘além-muros’; registros fotográficos que culminaram em um painel fotográfico.

Uma pesquisa, de acordo com Brandão e Streck (2006, p.13), perfaz-se também em uma pedagogia que conecta “atores-autores”, configurando um exercício coletivo de construção do conhecimento. Como aponta Baldissera (2001), a pesquisa-ação não corresponde a um simples levantamento de dados. Ela pressupõe realmente uma ação dos atores implicados no processo investigativo, no caso, a ação de mapear o território do entorno da escola.

No período dos estudos exploratórios, aconteceram rodas de conversa com os estudantes, assim como observação participante em reuniões de professores na escola. Posteriormente, no período da imersão no campo, a partir de abril/2017, foi realizado um grupo focal sobre a temática “relações estudantes – escola – comunidade”, com os sujeitos da pesquisa. O passo seguinte envolveu a realização das

trilhas educativas no entorno da escola, cujos percursos foram definidos coletivamente pelo grupo. As trilhas foram realizadas em dois dias, contando com a participação dos estudantes, acompanhados por uma das pesquisadoras e pela professora da oficina de fotografia⁴.

A imersão efetiva no cenário da pesquisa, por meio das trilhas educativas, possibilitou realizar um mapeamento do entorno da escola, desafiando os jovens ao registro fotográfico do que identificavam como oportunidades de aprendizagens. Eles registraram, em suas câmeras, equipamentos públicos existentes, como a própria escola, a unidade básica de saúde, a quadra de esportes e a praça da região, além de igrejas, comércios, expressões artísticas nos muros do bairro, horta comunitária e aspectos de vulnerabilidade social. Também houve interação com a vizinhança, cujo contato favoreceu a reflexão sobre a qualidade das relações entre escola e comunidade.

As trilhas duraram aproximadamente duas horas em cada dia, com paradas para debater aspectos observados e para interações com a comunidade que, curiosa, demonstrava apoiar a atividade. Registradas as imagens, houve um trabalho em conjunto com a professora de fotografia, que atua nas atividades extracurriculares da escola. Aproximadamente 500 fotos foram produzidas e visualizadas, das quais 80 foram selecionadas com base nos seguintes critérios: maior diversidade possível de locais fotografados; nitidez e qualidade das fotos; contemplação de imagens registradas pelo conjunto dos participantes.

Após os registros, ocorreram duas rodas de conversa sobre a experiência do mapeamento, nas quais os estudantes puderam expor as suas percepções e ideias que emergiram da vivência. Finalizando a atividade, começamos a pensar em conjunto como seria a forma mais representativa de um mapa da região da escola. Os alunos sugeriram desenhar em cartolina, mas a maioria do grupo concordou que seria mais oportuno o uso de uma imagem aérea da região (obtida por meio do Google Earth). Uma das pesquisadoras providenciou essa

⁴ Atividade que a escola executa pelo Programa de Ações Educativa Complementares, desenvolvido pela secretaria de educação do município.

imagem com a Secretaria de Planejamento e Gestão do município, impressa em um pôster fotográfico de 85x60 cm.

Com o pôster em mãos, o grupo começou a pensar na melhor maneira de organizar e expor as fotos, planejando dialogicamente a elaboração do painel. Também chegou ao consenso sobre a criação do painel fotográfico, definindo que haveria indicações coloridas no mapa e no painel, sendo que a localidade da foto seria indicada no mapa, além de sinalizar os nomes das ruas percorridas para a consecução da atividade.

O painel com o título que indicava o mapeamento do bairro e o período em que foi realizado (junho de 2017) foi impresso com a dimensão de 120x60cm e disponibilizado para os estudantes escolherem as fotos que o comporiam. O grupo foi orientado a criar formas de organização das figuras de modo a serem distribuídas pelo painel a partir da elaboração das categorias representadas no quadro a seguir, com base nos espaços fotografados:

Quadro 1 – Organização do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ e Painel Fotográfico em categorias

Espaço/Tema	Motivação
1 - Topo do painel	Foram escolhidas imagens que representavam o grupo percorrendo o bairro, a visão geral do bairro e o ônibus que transita pelo território
2 – Escola “X”	É o local de origem do grupo e da proposta do trabalho.
3 – Horta Comunitária	Espaço que auxilia no sustento de moradores da Vila.
4 – Associação Comunitária	Espaço de reuniões que visa à melhoria das condições do bairro.
5 – “Quadrinha”	Espaço de lazer.
6 – “Igrejinha”	Ponto de vulnerabilidade que poderia ser melhor aproveitado (frequentado por pessoas usuárias de drogas ilícitas).
7 – Praça Colina do Sol/Academia da 3ª.	Espaço de lazer bem estruturado da comunidade.

idade e “Parquinho”	
8 – Habitações estruturadas e vulneráveis	Mostrar que, na Vila, existem diferentes tipos de condições sociais.
9 – CAPS – Centro de Assistência e Promoção Social	Alternativa para que as crianças não fiquem nas ruas quando não estão na escola.
10 – “COMAI” (Centro Educativo abandonado)	Centro Educativo fechado e abandonado que poderia ser melhor utilizado.
11 – Expressões nos muros/paredes	Representam algumas formas de pensar da comunidade. São bonitos.
12 – Igrejas e Comércio	Característica do bairro e valorização do comércio local.
13 – Lixo na rua	Aspecto negativo identificado no bairro.
14 – UBS “Postinho”	Recurso da comunidade para lidar com a saúde.
14 – Decifrando o Vila	Imagens aleatórias de paisagens consideradas bonitas ou interessantes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Optamos por preservar as expressões sobre os recursos da comunidade no diminutivo, como são referidas pelos sujeitos em seus cotidianos. Os estudantes fizeram a colagem das fotos consideradas mais representativas para compor o painel fotográfico. Destacamos que todo o processo de composição, bem como a dimensão estética do trabalho, foi protagonizado pelos jovens. Eles sugeriram, desde o início da elaboração, os materiais a serem providenciados para o mapa e o painel, além de serem os autores das fotografias propriamente ditas. Após a sua conclusão, o painel fotográfico contou com, pelo menos, uma foto de cada estudante, totalizando 42 imagens registradas.

Os três registros fotográficos que seguem, elaborados por uma das pesquisadoras, correspondem ao processo de produção do painel fotográfico, o Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ finalizado, assim como o painel fotográfico concluído.

Figura 1 – Produção do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’



Fonte: Pesquisadores (2017).

Figura 2 – Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’



Fonte: Pesquisadores (2017).

Figura 3- Painel Fotográfico produzido



Fonte: Pesquisadores (2017).

A análise que orientou a leitura dos dados construídos, a partir da interpretação das narrativas, do grupo focal e das rodas de conversa, assim como as demais que emergiram durante o processo de pesquisa-ação, deu-se na perspectiva da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Por meio das narrativas, foram tematizadas as percepções dos jovens sobre o bairro e a escola, sobre a experiência de mapeamento e sobre as possibilidades de estudos futuros, diante dos achados que foram obtidos. Ademais, desse contexto, emergiram as categorias apontadas na sequência.

O quadro de categorização, cuja síntese será desenvolvida nos próximos tópicos, identifica a metáfora das três chaves de acesso, possibilitadas pelos percursos e vivências no território educativo do campo pesquisado.

Quadro 2 – Síntese da categorização

A metáfora das três chaves de acesso para a decifração do território educativo	Categorização Final
A chave da rua (dimensão do espaço articulador de relações)	- A relevância da integração entre saberes escolares e comunitários.

	- O território como articulador de relações entre pessoas e serviços e sua contribuição para o aprendizado escolar e vice-versa.
A chave de si (dimensão identitária)	- A vivência educativa no território favorece a centralidade nos processos identitários e de pertencimento à comunidade. - O fomento à noção de cidadania a partir das experiências no campo de investigação.
A chave do mundo (dimensão política)	- A identificação da necessidade do fortalecimento das relações com e na comunidade. - A construção do Mapa das aprendizagens 'além-muros' como metodologia para o fortalecimento da participação juvenil e incentivo ao Poder Local.

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Como a metáfora das três chaves de acesso considera o território, compreendido como educativo em sua dimensão espacial, identitária e política, podemos dizer que as redes de relações entre os sujeitos perpassam essas três dimensões de aprendizagem. Tais redes assumem dinâmicas específicas a cada uma das chaves de acesso na vivência do cotidiano do território educativo. Dessa forma, a potencialidade transformadora que a experiência educativa pode assumir, tomando como base o bairro, oferece chaves de interpretação para o cotidiano⁵ do território. Também problematiza como o território pode ser vivido de modo a contribuir para a formação dos jovens, partindo da integração dos saberes escolares e comunitários.

⁵ Pais (2015, p.31) apresenta a sociologia do cotidiano em seu aspecto transitivo, passeante "que se vagueia descomprometidamente pelos aspectos anódinos da vida social, percorrendo-os sem, contudo, neles se esgotar, aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa no mundo quando nada de passa". Expresso em outros termos, o cotidiano é uma metodologia de questionamento do social que toma, como relevante, aquilo que pode ser aparentemente irrelevante, buscando as rupturas ou surpresas que emergem dos contextos analisados.

Tomando a dialogia como ponto de partida, Freire (2015a) atenta que a prática do educador crítico constitui-se das relações desenvolvidas com os educandos, assim como dos métodos, materiais e técnicas assumidos no processo educativo, demandando coesão e competência. No processo indissociável de leitura das palavras e do mundo, Freire (2015a, p.13) aponta que “a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora”. A compreensão dessas múltiplas dimensões de aprendizagem (espacial, identitária e política) favorece a decifração⁶ das potencialidades e vulnerabilidades do território, assim como estimula a vivência de uma cidadania ativa e a noção de pertencimento dos jovens em relação ao bairro onde residem.

Por meio da pesquisa, observamos que o território educativo também traz, em sua constituição, a potencialidade do empoderamento, à medida que amplia a visão dos sujeitos, no caso, os educandos. Como sujeitos políticos, eles podem propor ações, discutir as problemáticas e potências do bairro no espaço escolar e fora dele. A vivência das trilhas tornou essa constatação compreensível pelos sujeitos envolvidos, visto que, no início do processo investigativo, as falas de resignação e de depreciação do território prevaleciam.

Portanto, as trilhas educativas possibilitaram situações de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento de seres humanos mais críticos de sua realidade, capazes de intervir nela com potencialidade transformadora.

A “CHAVE DA RUA”: a potencialidade educativa do ‘além-muros’

A indagação que enfocou como as oportunidades educativas do território em que a escola está inserida poderiam possibilitar a aprendizagem por meio da integração entre os saberes escolares e os comunitários acompanhou as ações e reflexões do grupo

⁶ Há uma impossibilidade em desvincular-se o cotidiano do social, sendo que o maior desafio é a decifração da vida social na rotina de todos os dias, tal qual uma “imagem latente de uma película fotográfica” (PAIS, 2015, p.33).

envolvido no processo. Partimos para a identificação dessas oportunidades educativas, estabelecendo espaços de diálogos com diferentes atores - estudantes, funcionários e professores da escola, assim como membros da comunidade.

Observamos, a partir das trilhas realizadas, que tais potencialidades educativas emergem em sentidos diferentes e complementares. Nos equipamentos/serviços que compõem o território cuja dinâmica pode ser explorada no processo de ensino e aprendizagem; na noção de intersectorialidade que integra e articula tais serviços, fazendo valer a noção de rede que representa essa conexão entre os equipamentos do território; na dimensão das parcerias a serem estabelecidas com os responsáveis pelos comércios e indústrias da região; nos espaços públicos de convivência, dentre eles, a própria rua que possibilita observações e reflexões sobre diversas temáticas: expressões artísticas (e de resistência), cidadania, vulnerabilidade social, sustentabilidade, dentre outras; na possibilidade de se vivenciar o território como articulador das relações entre pessoas e equipamentos e sua contribuição na ampliação do aprendizado escolar, e vice-versa e, por fim, na integração entre saberes escolares e comunitários, a partir do currículo escolar integrado com pessoas e espaços da comunidade.

Algumas das narrativas dos estudantes durante as rodas de conversas, que foram realizadas após a vivência das trilhas e da construção do mapa, traduzem as possibilidades de integração dos saberes escolares e comunitários, como os exemplos a seguir: “A horta pode ensinar ciências”; “Em geografia, podemos estudar os tipos de firmas, indústrias, comércios: os tipos de empresas e, em história, a história do bairro”; “Seria interessante chamar o Presidente do bairro para a gente dizer o que acha do bairro e entender o que ele faz”. “Seria legal, a gente fazer o que fez aquele dia, entrevistar as outras pessoas, para a gente saber mais as opiniões das outras pessoas, para ajudar nas melhorias do bairro”.

A prática educativa desenvolvida a partir do mapeamento não deixa de figurar, também, como uma prática cultural constituída por movimentos e ações inventivas. Neste sentido, ela é capaz de ressignificar o bairro para os estudantes e fomentar diálogos,

transformando os percursos pelo espaço, na perspectiva apontada por Certeau (1994), em territórios de aprendizagem.

Identificadas as oportunidades educativas e tendo alguns exemplos sobre como elas podem possibilitar aprendizagens no 'além-muros', torna-se importante compreender a concepção do território educativo (TE) como uma possibilidade de enfrentamento à educação bancária, problematizada por Freire (2016a; 2016b). A prática pedagógica integradora no TE pode configurar-se como uma forma de reinventar a recomendação de que é preciso partir da realidade dos educandos. Com isso, atribuímos sentido às relações com o currículo escolar, aproximando-o do cotidiano dos sujeitos e de sua compreensão do mundo, que deve ser aprofundada. Favorecendo o contato com a realidade próxima, de forma dinâmica, o TE revela-se como um cenário a ser problematizado dialogicamente, na contramão da educação dissertadora. Neste aspecto, entendemos essa educação, de acordo com Freire (2016a, p.80), como a "mera sonoridade das palavras", que não condiz a sua potencialidade transformadora.

Ao experienciar uma prática pedagógica que considera a realidade próxima do educando, como o seu bairro e a sua vizinhança, as condições tornam-se favoráveis para tomar-se, como ponto de partida, o "saber de experiência feito", ou seja, as experiências de aprendizado que os educandos constituem ao longo de suas vidas e as suas percepções. "Sem que o educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo" (FREIRE, 2015a, p.148).

Em um modelo de aula exclusivamente narrador e estritamente "ensinante", esse saber de experiência feito dificilmente será resgatado, limitando-se ao que Freire (2016a) chama de experiência transmitida. De maneira oposta, contatando pessoas e instituições, caminhando pelo bairro e fotografando, mediados pela dialogicidade do educador, os estudantes encontram condições consistentes para colocar em uso seus conhecimentos prévios em um processo de aprendizagem problematizador e crítico.

O educador ou educadora, propondo um uso estético e ético do espaço (Freire, 2016b) e sustentado em princípios de educação progressista e libertadora, cria condições para que os educandos

possam questionar a lógica da acomodação passiva. Ao mesmo tempo, esse sujeito atuante na educação estimula o processo de transformação do mundo a partir da transformação de si:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e dos baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados do centro urbano? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 2016b, p. 32).

Tomar o contexto local como ponto de partida, de acordo com Freire, configura-se como estratégia significativa, que, além de representar respeito ao saber popular e ao contexto cultural, oportuniza ao educando que parta da sua experiência de vida e convivência. Afinal, esse seu mundo corresponde “a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 2015a, p.119).

Nessa configuração, é importante que o educador conduza a sua prática educativa em comunhão com os educandos, explicitando as relações de influência que ocorrem entre o vivenciado no local (bairro), com a cidade como um todo, assim como com as diferentes culturas que formam o país, em uma articulação sistêmica. “Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (FREIRE, 2015a, p.121).

Freire (2016a) também aponta a importância de que, na investigação educativa, a consideração da integralidade do ser humano esteja manifesta em sua visão de mundo, nos níveis de percepção da realidade e na maneira como pensamento e linguagem articulam-se em relação a essa realidade. Tal referência foi vivenciada nas trilhas educativas e rodas de conversa, sendo observado que os estudantes, após a atividade do mapeamento, trouxeram mais

percepções, para além das depreciativas, em relação ao seu próprio bairro.

A partir dos relatos dos educandos sobre a relação território/escola, que foi expressa e ilustrada pelo mapeamento, foi possível perceber anseios, dúvidas, sugestões, esperanças e desesperanças, o que, de acordo com Freire (2016a), pode servir como base na constituição do conteúdo programático da educação naquela escola. Essa vivência foi compartilhada em reunião com os professores, de modo que uma das estudantes envolvidas no mapeamento dispôs-se a protagonizar a apresentação juntamente com uma das pesquisadoras. Os demais estudantes, apesar de simpáticos à proposta, no dia da apresentação, não compareceram.

A possibilidade de protagonizarem a apresentação foi deixada em aberto à medida que compreendemos que a falta de vivências nesse sentido intimida os estudantes. Além disso, normalmente, eles acabam associando a experiência a uma atividade avaliativa. A importância do incentivo ao pensamento crítico e à apropriação dos canais participativos da escola (grêmio estudantil e conselhos) figuraram como uma temática significativa, repassada à coordenação pedagógica e aos professores, tanto na devolutiva do trabalho como na reunião pedagógica.

Alguns professores manifestaram intenção de propor experiências educativas que integrassem os saberes comunitários aos escolares. Outros demonstraram ainda não estarem preparados, como revela a afirmação de uma professora: “Tenho medo de andar pelo bairro”. A maioria permaneceu receptiva, embora em uma postura bem mais espectadora do que problematizadora. A apresentação de parte dos resultados da pesquisa nessa reunião teve o propósito de compartilhar a experiência como uma possibilidade de disparar ações relacionadas à concepção da prática educativa no território. O que buscamos refletir junto aos professores e equipe diretiva foi a ideia inspirada por Freire (2016a) sobre a função mediatizadora do território, na relação dos sujeitos com a educação, além de estimular a ação transformadora deles em seu processo de humanização, do qual a escola faz parte.

Weffort (2014, p. 19, *apud* Freire, 2014) identifica aspectos convergentes entre a obra de Paulo Freire e a pedagogia moderna:

"uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política". Neste sentido, a vivência da criticidade e da dialogicidade na perspectiva do TE favorece indícios dessa concepção de educação. A escola não pode estar desvinculada da condição do estudante, "não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições culturais, sociais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos" (FREIRE, 2016b, p.62).

A aproximação do professor com a realidade dos estudantes, muitas vezes, começa quando ele dispõe-se a transitar pelo mesmo espaço concreto dos outros. "Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?" (FREIRE, 2016b, p.134). A travessia pelo TE ajuda a diminuir as distâncias entre educador e educando, perfazendo uma aproximação gradual e o estabelecimento de relações afetivas. Tende, desse modo, a qualificar o processo de ensino e de aprendizagem, figurando como aliada ao domínio técnico presente na atuação dos professores.

Os saberes comunitários acessados nos dois dias de mapeamento, nas conversas estabelecidas com os moradores do bairro, ou ainda no contato com a profissional da assistência social visitada demonstraram o quanto incentivar a comunicação entre estudantes e comunidade, na perspectiva da educação emancipatória, pode ser benéfico ao processo crítico reflexivo dos sujeitos.

A "CHAVE DE SI": a centralidade nos processos identitários e de pertencimento à comunidade

A experiência de trânsito pelo território compreendido como educativo também propiciou reflexões sobre o quanto essa prática está vinculada aos processos identitários e de pertencimento à comunidade. Compreendemos, como identitários, os processos constituidores do desenvolvimento da identidade. De acordo com Naujorks (2011), há quatro elementos comuns nos diferentes entendimentos e perspectivas acerca do conceito: a produção da identidade como decorrência das relações sociais, a presença de

processos cognitivos e afetivos em sua constituição, a identidade envolvendo tanto a esfera individual como a coletiva e, por fim, relacionada a processos de diferenciação social e reconhecimento.

O processo identitário pode ser considerado “como um conjunto de processos cognitivos e afetivos, de construção e atribuição de significados que pessoas, individual e coletivamente, elaboram sobre si mesmas, outras pessoas e grupos e a sociedade a partir de referências pessoais e socialmente construídas” (NAUJORKS, 2011, p.30). À medida que o processo identitário, socialmente construído, é também influenciado historicamente, recorremos a Freire (2016a, 2016b) na compreensão da historicidade que permeia a relação dialética ser humano-mundo. Fiori (2016, *apud* FREIRE, 2016a, p.13) afirma que, no pensamento freireano, “a pedagogia faz-se antropologia”, disparando o processo de historicizar-se do ser humano. Tornado sujeito, o ser humano se reconhece como protagonista de sua experiência existencial, assim como se vê em relação dialética com o mundo, podendo transformá-lo e ser transformado por ele, além de libertar-se a partir da tomada de consciência crítica.

Essa tomada de consciência, que pode ser possibilitada pela educação dialógica, permite que o ser humano não somente se adapte ao mundo, mas se insira nele e, conforme Freire (2016a, 2016b; FREIRE, P.; FREIRE, A., 2013), lute para confirmar-se como sujeito da história. Assim sendo, ele reconhece o seu inacabamento e compreende o mundo para além de um suporte,⁷ como um contexto, um lugar histórico de transformação e a vida como existência.

De acordo com Sposati (2013, p.8), contextualizar, espacialmente, a história, conforme a pesquisa propôs-se em relação ao TE “permite o conhecimento de estradas, caminhos, marchas e contramarchas, movimentos, contornos particulares, heterogeneidades, diversidades e desigualdades”. A historicidade em um chão de relações favorece a leitura de expressões da questão social. A experiência no território, em sua dimensão educativa, como

⁷ Para Freire (2016a), o animal, como a-histórico, relaciona-se com o mundo, como um suporte, à medida que não pode transformá-lo. Já o mundo com o qual o ser humano coloca-se em relação dialética é simbolicamente construído, a partir da cultura e da história.

um lugar histórico, passível de transformações e simbolizações, é constituidora de processos identitários que se estabelecem a partir das significações pessoais e das relações coletivas:

Trabalhar a categoria território significa, ao mesmo tempo, reconhecer sua particularidade e suas possibilidades de conexão. Outra analogia pode, aqui, ser realizada: a identidade de cada um é resultante de um processo relacional, pois a identificação da individualidade decorre da conexão com os outros. Assim, é pela realização de conexões que ocorre o reconhecimento da particularidade da identidade (SPOSATI, 2013, p.8).

Reconhecer-se como ser histórico é também reconhecer-se como sujeito em movimento (“estar sendo”), como possibilidade em contraposição ao determinismo. A noção de pertencimento à comunidade também pode ser despertada ou acentuada a partir da experiência do território educativo, contribuindo no movimento de se assumir como sujeito e estabelecer relações de alteridade.

Estabelecer percursos de aprendizagem na perspectiva do bairro como território educativo provoca movimentos de resistência à visão estigmatizada presente (e verbalizada) em outras regiões da cidade. Tais visões compreendem a periferia como lugar de negatividades (visão reproduzida nas narrativas dos próprios estudantes). Neste sentido, a dimensão da criatividade por parte dos educadores e educandos favorece o enfrentamento ao pensamento hegemônico, que deprecia e desvaloriza as regiões mais pobres da cidade.

A ação de fotografar aspectos do território como representações da realidade, para além da comunicação verbal, possibilitou aos jovens revelarem parte dos conhecimentos que possuem sobre o mundo, podendo também configurar-se como um processo identitário. Conforme Pais (2006, p.58),

toda fotografia é um certificado de presença: não uma simples representação – sucedâneo de um referente real ou imaginário - um atestado de existência na medida em que ratifica a presença deste mesmo referente.

O registro fotográfico, que atesta existência do território percorrido, legitima, na mesma medida, a autoria e o protagonismo dos jovens que transitam por ele diariamente. Ademais, complementa e amplia o reconhecimento dos aspectos verbalizados como enfrentamentos diários: a violência, o preconceito e as carências da comunidade, mas também revela e potencializa (estimuladas pelo diálogo) reflexões acerca de possíveis caminhos e soluções para resolver ou lidar com suas problemáticas.

A potencialidade formadora da experiência educativa de base humanista pressupõe dialogicidade, portanto, comunicação. Freire (2016a) aponta o diálogo como caminho da libertação: o diálogo que permite o exercício da criticidade e da problematização, levando ao reconhecimento das realidades vivenciadas e possíveis releituras das situações significadas, como da violência. Nesse cenário, a relevância do educador é significativa, sendo que a consideração da identidade cultural dos educandos, assim como a dimensão individual e a classe social a qual eles estão vinculados são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma prática educativa progressista (FREIRE, 2016b).

Considerar a dimensão do TE e problematizá-lo junto aos educandos é também considerar a experiência histórica, política, social e cultural dos jovens que transitam nele, que pensam sobre ele e que pouco falam a respeito, conforme mencionado nas rodas de conversa. Propiciar um espaço de diálogo sobre o TE não deixa de figurar como uma forma de exercício do pensamento crítico, que pode fomentar noções de cidadania e pertencimento.

Estar próximo espacialmente não necessariamente significa ter um sentimento de comunidade, ou mesmo de pertencimento ao lugar, de acordo com Marques (2010). No entanto, também é inegável que viver em situações adversas, demarcadas pela vulnerabilidade social, requer redes relacionais que podem ser fortalecidas a partir de experiências como a relatada. Essa experiência considerou a dimensão histórica do bairro e despertou nos estudantes, conforme narraram, a curiosidade de dialogar com os demais moradores em busca de soluções para o território.

A construção da cidadania relaciona-se com a democratização e o fortalecimento do poder local (temática que desenvolveremos no

próximo item). Um poder que se relaciona com a possibilidade de transitar e vivenciar o território a partir de um processo educativo que possibilite pensá-lo e promover estratégias de organização coletiva para transformá-lo.

Essa dimensão tornou-se evidente quando os estudantes demonstraram interesse em estreitar relações com os moradores do bairro, entrevistando-os sobre as problemáticas vivenciadas no dia a dia. Neste sentido, eles sugeriram, inclusive, uma entrevista com o Presidente da Associação de Moradores para entender melhor essa função, além de verbalizarem que, antes, não compreendiam a escola como um local de reflexão e ação em relação à realidade do bairro.

A cidade é considerada como educadora e como educanda, já que afeta e é afetada pelas relações que se estabelecem nela. Gadotti (2006) frisa que, para alcançar essa configuração, além de cumprir as funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, a cidade também passa a exercer um papel de formação para e pela cidadania, fazendo valer a noção de protagonismo. Cabe, efetivamente, ocupar a cidade. Ocupar o bairro e ocupar a cidade, assim como percorrê-los e pensar sobre eles, sobre a melhoria da qualidade de convívio nesses espaços praticados, revelando uma perspectiva de desenvolvimento da autonomia e do protagonismo entre os jovens. Assim, essas noções auxiliam-nos a acessar a “chave de si” nesse percurso de integração à vivência da cidadania.

A "CHAVE DO MUNDO": fortalecimento da participação juvenil e incentivo ao poder local

No processo de análises e interpretação do que ouvimos e observamos durante a experiência do trabalho de campo junto aos jovens, sobretudo, quanto a não terem o hábito de problematizar questões referentes ao bairro em que vivem, começamos a compreender a construção do mapa. Incluímos as rodas de conversas, estratégias, trilhas e registros fotográficos como uma metodologia para fortalecimento da participação social e, conseqüentemente, um incentivo ao desenvolvimento do poder local.

Os jovens, na roda de conversa realizada após o mapeamento, apontaram que faltam lideranças na região e que não têm conhecimento de quem são os atores sociais que mobilizam o território. Há narrativas que evidenciam a união da comunidade, partindo de exemplos de redes de solidariedade, no caso de doação de alimentos ou de casas afetadas por temporais. Mas também aparecem relatos de que a participação e a articulação da comunidade precisam ser estimuladas.

No Brasil, o histórico de atuação dos movimentos sociais que caracterizam a participação social e o poder local remete aos processos de industrialização e expansão urbana. As periferias configuraram-se como áreas mais distantes do acesso aos direitos fundamentais, o que demandou articulação e emergência de movimentos reivindicatórios mais consolidados nessas regiões das cidades, em comparação às regiões mais elitizadas. Esses movimentos adquiriram grande expressividade no período da ditadura militar (1964-1985):

A complexificação do tecido social brasileiro, com a emergência de inúmeras organizações e movimentos populares de base, permite a introdução de novos temas na agenda pública, vocaliza as demandas sociais emergentes e constitui-se em recurso organizacional que produz o adensamento da sociedade civil e o aumento do capital social (FLEURY, 2003, p.250).

Articulando a possibilidade de fortalecimento da participação social dos jovens ao desenvolvimento do poder local, nomeamos a terceira chave de acesso às decifrações dos enigmas do TE como “a chave do mundo”. Consideramos, neste aspecto, que o empoderamento político favorece e organiza o agir coletivo, potencializador da transformação do mundo.

Pensar na questão da participação social envolve desde o processo escolar até outros segmentos da sociedade. A participação dos educandos no conteúdo programático, assim como da comunidade, em uma proposta de gestão democrática na escola é uma questão, de acordo com Freire (2015a), de caráter político e ideológico. Logo, o papel das famílias, das organizações sociais e da

comunidade local no cenário escolar é problematizado pelo educador. Nesse contexto, torna-se importante resgatar uma dimensão histórica dos conceitos de participação social e poder local que a prática pedagógica no TE pode provocar.

Na dimensão da participação social, Freire (2014) aponta para o fato que, na formação histórico-cultural do Brasil, destaca-se a nossa inexperiência democrática. Raramente, foi estimulado um comportamento participante que nos constituísse como povo, tendo em vista o processo de colonização que, em sua estrutura, foi “uma empreitada comercial”, na qual não houve a intenção de se criar uma civilização (FREIRE, 2014, p.91).

O autoritarismo da educação brasileira, pautado na transmissão de conteúdos em que não há espaço para diálogos e argumentos, do qual Freire e Guimarães (2011, p.45) são críticos, expressa, segundo os autores, desdobramentos do centralismo na política brasileira: “o centro sabe e fala, a periferia do país escuta e segue”. Educação e política, portanto, não podem ser dissociadas, havendo reflexos de uma na outra. Freire (2014, p.93) ainda demarca que o processo colonizador ao qual o Brasil foi submetido pautou-se, territorialmente, nos latifúndios – da fazenda e do engenho – apropriados por uma pessoa só, na figura de um “senhor”, símbolo do poder e da proteção aos demais habitantes da região. “Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de ‘protecionismo’, que sempre floresce em nós em plena fase de transição”.

Tal caráter paternalista acaba por gerar o que Freire (2014) chama de “mutismo”, como falta de teor crítico, de modo que a ausência de diálogo compromete negativamente a responsabilidade social e política do ser humano. Dessa estrutura patriarcal, escravocrata e latifundiária, o que herdamos foi a “não-participação” na solução dos problemas comuns.

Ainda que de forma fragmentada, começam a emergir características do poder local, visando à transformação, o que é traduzido nos movimentos sociais de reivindicação dos direitos fundamentais, convivendo, neste caso, em conflito com a “tradição” representada por “estruturas institucionais tradicionais, enfeudadas

por grupos das elites políticas e econômicas, práticas sociais patrimonialistas, clientelistas, corruptas e excludentes e com novas orientações políticas que privilegiam as soluções via mercado e retiram do Estado atribuições e funções” (FLEURY, 2003, p.244).

Vieira (2011) relaciona “poder local” às instâncias mais próximas dos cidadãos como o município, o distrito e o bairro. Neste sentido, o TE pode ser considerado como palco para o desenvolvimento do poder local, que, muitas vezes, precisa constituir-se como enfrentamento à noção de poder central, não deixando, porém, de serem instâncias complementares. O poder local organizado, perpassado por um processo educativo e dialógico, pode assumir caráter reivindicatório, considerando a realidade da comunidade, buscando canais de acesso à esfera do poder central:

A esfera local é o espaço por excelência onde cidadãos e cidadãs exercem protagonismo como seres de direitos e de deveres. É, pois, nesse âmbito que o governo da educação ganha sentido e se fortalece. Não por acaso as questões do território têm adquirido maior visibilidade na reflexão sobre a gestão educacional e escolar. O território é espaço por excelência da vida cotidiana. Nele, portanto, a força da escola, da comunidade e de outras agências do poder local fazem diferença (VIEIRA, 2011, p.131).

Compreender a construção do mapa como uma metodologia para fortalecimento da participação dos jovens e incentivo ao poder local pressupõe um trabalho educativo no território pautado pela concepção de dialogicidade freireana. A democratização da escola, nesse processo das aprendizagens no TE, torna-se fundamental, assumindo, de acordo com Freire (2015a), papel indutor da democratização da sociedade.

O poder local, seja ele constituído por jovens incentivados pela gestão democrática da escola ou por demais membros da comunidade, precisa estar organizado e, em conformidade com Freire (2016a), desvinculado do pensamento “mágico e mítico” que vincula sujeitos oprimidos ao mundo da opressão. Neste sentido, a ação dialógica visa proporcionar que os oprimidos compreendam e

reconheçam o processo de opressão ao qual estão submetidos, assumindo “um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 2016a, p.237).

Dessa forma, territórios educativos conduzidos e problematizados pela trilha da ação dialógica podem converter-se dialeticamente em territórios de participação social, à medida que a politicidade é uma concepção que perpassa os atos de educar e de participar socialmente. Com os acessos decifrados pela ‘chave do mundo’, historicizados pelo caminho do diálogo e passíveis de transformação na relação dialética com o ser humano, territórios educativos podem configurar-se em territórios de resistência-esperança.

Resistência-esperança é um par que se retroalimenta dialeticamente. Havendo a atitude do enfrentamento, sustentada pela prática educativa-reflexiva e tracejada pela trilha da consciência crítica, haverá também condições para que a esperança resista e acompanhe nossos próximos passos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a elucidação da pergunta sobre como as oportunidades educativas no além muros da escola poderiam possibilitar a aprendizagem por meio da integração entre os saberes escolares e os comunitários, a resposta constituiu-se a partir das vozes dos diferentes estudantes. Após o exercício das trilhas, eles e elas trouxeram sugestões de aulas que poderiam ser desenvolvidas para além dos muros da escola. Como exemplos, aula de ciências na horta comunitária ou a aula de geografia a partir da investigação dos diferentes tipos de empresas do bairro, além da sugestão de se estudar a história da comunidade observada na pesquisa.

Os estudantes demonstraram pouco conhecimento sobre as instâncias participativas existentes no bairro, como a Associação de Moradores e o Conselho Local de Saúde que se reúne na Unidade Básica de Saúde, assim como as que existem na própria escola, como o Grêmio Estudantil e os Conselhos de Classe, apesar de conhecê-las, de modo que este é um saber comunitário a ser explorado (isso foi

sugerido para a escola na devolutiva dos dados, na apresentação dos resultados compartilhados com os professores).

No exercício sensível da escuta das vozes do campo, assim como na observação desenvolvida ao longo desse percurso, compreendemos que um estudo sobre o território em sua dimensão educativa integra diferentes aspectos e temáticas para debates e diálogos: a perspectiva das relações constituidoras do “eu-nós” mediatizadas pelo território, inspirada na concepção freireana, assim como a compreensão do TE como uma possibilidade de enfrentamento à educação bancária, desde que a prática seja desenvolvida pela via do diálogo e estimule a consciência crítica.

Viver e percorrer o território na perspectiva da Educação Problematicadora, conjugando teoria e prática, contribuiu para que os estudantes ampliassem suas percepções sobre os espaços por onde caminham cotidianamente. Foram observadas variações nas narrativas dos colaboradores, que, inicialmente, caracterizavam-se como depreciativas do bairro, mas que, ao longo dos diálogos e vivências, trouxeram também percepções positivas da comunidade. Ademais acrescentaram teor crítico às percepções negativas que possuíam, além de sugestões de mobilização para mudança de tais condições. Neste aspecto, sinalizamos uma das potências do trabalho realizado com base na pesquisa-ação.

A metáfora das três chaves de acesso para a decifração do território educativo oferece uma perspectiva de leitura que abrange as múltiplas dimensões de aprendizagem possibilitadas a partir das trilhas vivenciadas e representadas. Essas aprendizagens envolvem o espaço do bairro como um articulador de relações entre a comunidade, integrando desde o aspecto físico e sensorial dos educandos (que engloba o caminhar e o perceber) ao exercício do pensamento crítico, constituidor do sujeito, da dialogicidade, da ação mobilizadora e dos saberes construídos na coletividade. Neste sentido, ‘rua’, ‘si mesmo’ e ‘mundo’ são chaves interpretativas para o caráter educativo que permeia as relações que se dão em uma dada espacialidade, a constituição identitária e o exercício político.

O presente estudo reafirma, na dimensão freireana do inacabamento, a reflexão sobre um deslocamento fundamental a ser provocado: da centralidade da instituição-escola nos processos de

aprendizagem para a centralidade no sujeito, a partir de valores como reconhecimento, acolhimento, valorização da diversidade e do diálogo com a cidade (considerando o território como educativo, palco de participação social).

Integram-se a tal processo, numa perspectiva potencializadora, o compromisso com a humanização e com a transformação social, imperativos existenciais preconizados por Freire, para a prática de uma educação libertadora, conectada com o coletivo e que favoreça a construção de uma cidadania crítica, participativa.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FLEURY, S. Democracia, poder local y ciudadanía em Brasil. In: GOMÁ, R.; JACINT, J. **Descentralización y políticas sociales en América Latina**. Barcelona: Fundación CIDOB, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. de A. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da Infância**: Diálogos sobre Educação. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n.1, p. 133-139, 2006.

LECLERC, G.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v.25, n. 88, p. 17-49, jul./dez 2012.

MARQUES, E. C. **Redes sociais, segregação e pobreza**. São Paulo: Unesp/Centro de Estudos da Metrópole, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NAUJORKS, C. J. **Processo identitário e engajamento**: um estudo a partir do Movimento de Saúde do Trabalhador no Rio Grande do Sul. 2011. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, 2011.

PAIS, J. M. **Lufa-lufa cotidiana**: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana. 2. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

PAIS, J. M. **Nos rastros da solidão**: deambulações sociológicas. 6. ed. Porto: Ambar, 2006.

SPOSATI, A. Território e gestão de políticas sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n.1, p. 05-18, jul./dez. 2013.

VIEIRA, S. L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

ALFABETIZAÇÃO NA EJA E OS INDICADORES DO INAF: UM OLHAR FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Eurácia Barreto de Andrade ¹

Thaís Costa de Freitas ²

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões sobre Alfabetização e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada no Colégio Entre Fios, no ano de 2018, objetivando compreender se as práticas pedagógicas realizadas nos últimos anos do Ensino Médio na EJA contribuem com o processo de alfabetização; para tanto, foram aplicadas situações do INAF com educandos da EJA do terceiro tempo formativo, nos eixos VI e VII. No âmbito metodológico, constitui-se como uma pesquisa qualitativa, com imersão no estudo de caso. Nessa tessitura, respaldam nossos estudos, prioritariamente, as teorias de Paulo Freire (2003, 2014, 2015, 2018), Miguel Arroyo (2005, 2015, 2017), dentre outros que contribuem para melhor compreender a temática em tela, além de pesquisas realizadas em meios eletrônicos e revistas, que nos permitem tecer relevantes fios sobre a referida abordagem. Nessa trama que engloba alfabetização no *lócus* da pesquisa, podemos perceber que os estudantes pesquisados apresentam níveis

¹ Professora Doutora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Cento de Formação de Professores (CFP). Líder e Pesquisadora 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). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9910-0527> E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Educação e Interdisciplinaridades pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFRB. Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização (UFRB-CFP). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH/UESB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7626-8025>. E-mail: thais_costa15@hotmail.com

assustadores de analfabetismo, considerando que já estão na última etapa da Educação Básica. O resultado deste estudo evidencia a necessidade de investimento com políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos; a relevância da formação de profissionais na área e a necessidade de se refletir sobre a alfabetização no âmbito do Ensino Médio, no considerado “ensino regular”.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização de Jovens e Adultos. Analfabetismo.

LITERACY AT EJA AND INAF INDICATORS: A LOOK ACROSS PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT

This article presents reflections on Literacy and Pedagogical Practices in the Youth and Adult Education (EJA), as part of a broader research, carried out at Colégio Entre Fios, in 2018, aiming to understand if the pedagogical practices carried out in the last years of High School in the EJA contribute to the literacy process; for this purpose, INAF situations were applied with EJA students from the third training period, in axes VI and VII. In the methodological scope, it is a qualitative research, with immersion in the case study. We bring, in this texture, to support our studies, primarily the theories of Paulo Freire (2003, 2014, 2015, 2018), Miguel Arroyo (2005, 2015, 2017), among others that contribute to better understanding the theme at hand, in addition to a research carried out in electronic media and magazines, which allow us to better understand relevant threads about this approach. In this plot that encompasses literacy in the locus of research, we can see that the students surveyed have frightening levels of illiteracy, considering that they are already in the last stage of Basic Education. The result of this study highlights the need for investment in public policies aimed at the Education of Young people and Adults; the relevance of training professionals in the area and the need to reflect on literacy in the context of high school, in what is considered “regular education”.

Keywords: Education. Literacy for youth and adults. Illiteracy.

ALFABETIZACIÓN EN LA EJA E LOS INDICADORES DEL INAF: UNA MIRADA A TRAVÉS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre Alfabetización y Prácticas Pedagógicas en Educación de Jóvenes y Adultos, como parte de una investigación más amplia, realizada en el Colégio Entre Fios, en 2018, con el objetivo de comprender si las prácticas pedagógicas realizadas en los últimos años de Educación Secundaria en EJA contribuyen al proceso de alfabetización; para ello, se aplicaron situaciones del INAF con alumnos de EJA del tercer período formativo, en los ejes VI y VII. En el ámbito metodológico, se trata de una investigación cualitativa, con inmersión en el estudio de caso. Traemos, en esta textura, para sustentar nuestros estudios, principalmente las teorías de Paulo Freire (2003, 2014, 2015, 2018), Miguel Arroyo (2005, 2015, 2017), entre otras que contribuyen a comprender mejor el tema en por otra parte, además de las investigaciones realizadas en medios electrónicos y revistas, que nos permiten tejer hilos relevantes sobre este enfoque. En esta trama que engloba la alfabetización en el locus de investigación, podemos observar que los estudiantes encuestados tienen niveles de analfabetismo alarmantes, considerando que ya se encuentran en la última etapa de Educación Básica. El resultado de este estudio destaca la necesidad de invertir en políticas públicas orientadas a la Educación de Jóvenes y Adultos; la relevancia de la formación de profesionales en el área y la necesidad de reflexionar sobre la alfabetización en el contexto del bachillerato, en lo que se considera "educación regular"

Palabras clave: Educación. Alfabetización para jóvenes y adultos. Analfabetismo.

INTRODUÇÃO

O analfabetismo da população jovem e adulta, segundo Sá (2016), vem se constituindo como um problema histórico e isso denuncia a urgência de visibilizar esta temática na ordem do dia das discussões e pesquisas, tanto nos espaços acadêmicos de formação quanto nos demais espaços educativo-formativos, para que cheguem ao poder público como tensionamento à necessidade de políticas públicas e ações efetivas que possam mitigar uma dívida social a estes sujeitos não alfabetizados, uma vez que a alfabetização é um direito constitucional que deve ser garantido a todos e todas, sem distinção.

Discutir, pesquisar e problematizar sobre a Alfabetização e Práticas Pedagógicas no Ensino Médio da EJA pode parecer estranho, considerando que espera-se que todos os estudantes inseridos na última etapa da Educação Básica na modalidade já estejam alfabetizados no seu sentido pleno. No entanto, o que se presencia cotidianamente são jovens e adultos que concluem os estudos básicos sem a garantia de um alfabetismo funcional pleno ou com nível proficiente.

Assim, evidenciamos os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo³ Funcional (Inaf), que diferentemente dos indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam dados não apenas no âmbito da compreensão dos entrevistados acerca da sua interação com a leitura e escrita, mas implica, sobretudo, na aplicação de um teste com situações do cotidiano, no sentido de verificar as interações e habilidades destes com as práticas sociais em que a leitura e a escrita estão inseridas.

Nesta perspectiva, precisamos destacar que embora exista uma gama de pesquisas referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a alfabetização, a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) é uma área que ainda carece de mais pesquisas e de um olhar mais cuidadoso acerca dos temas que lhe constituem. Dentro desse

³ O alfabetismo, segundo o Inaf, diz respeito à capacidade não somente de compreender, mas, sobretudo, utilizar e refletir sobre as mais diversas informações de leitura e escrita, de modo que possa participar ativamente dos eventos e práticas sociais nos seus mais diversos âmbitos.

universo, precisamos trazer à luz os altos índices de analfabetismo, visto que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (BRASIL, 2020), a taxa de pessoas não alfabetizadas no Brasil é de aproximadamente 11.000.000 (onze milhões), o que se refere a 6,6% da nossa população com 15 (quinze) anos ou mais.

Nessa conjectura, a pesquisa ainda demonstra que a região Nordeste apresenta a maior faixa de analfabetismo do país, representando 56,2%, o que significa quase 6,2 milhões de pessoas, seguido das regiões Norte e Centro Oeste e por conseguinte Sul e Sudeste. O número de pessoas não alfabetizadas com 60 (sessenta anos) ou mais representa 18%, ou seja, aproximadamente 6.000.000 (seis milhões) nessa faixa etária.

A pesquisa ainda menciona que uma das questões referentes ao analfabetismo está vinculada diretamente ao fator idade, conforme demonstrado a seguir.

Nota-se que, no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo: para 11,1% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,9% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,6% entre a população de 15 anos ou mais. Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. Por outro lado, os analfabetos continuam concentrados entre os mais velhos e mudanças na taxa de analfabetismo para esse grupo se dão, em grande parte, devido às questões demográficas como, por exemplo, o envelhecimento da população. (BRASIL, 2020, p. 2).

Mergulhados nessas linhas, a investigação buscou compreender se as práticas pedagógicas realizadas nos últimos anos do Ensino Médio na EJA contribuem com o processo de alfabetização.

E para tal, imergimos na busca pelas repostas para nossas interrogações. Com isso, utilizamos a pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso e para produção dos dados aplicamos situações do INAF⁴ com os educandos do terceiro tempo formativo da EJA, nos eixos VI e VII. O lócus da pesquisa foi o colégio Entre Fios⁵.

Como aporte teórico, respaldamo-nos nas obras de Paulo Freire, tais como: *A importância do ato de ler* (2003), *Alfabetização - leitura do mundo, leitura da palavra* (2013), *Pedagogia da Autonomia* (2015), *Pedagogia da Esperança* (2018), *Pedagogia do Oprimido* (2014); e as obras de Miguel Arroyo: *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública* (2005), *O humano é viável? É educável?* (2015), *Passageiros da Noite - do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa* (2017).

A intenção deste artigo é proporcionar outros olhares para a discussão da EJA e suas especificidades e também fomentar debates que englobem a modalidade e questões referentes ao currículo, às práticas pedagógicas, às metodologias, ao financiamento e investimento para educação de jovens e adultos.

TRILHA METODOLÓGICA: Caminhos percorridos

A trilha metodológica percorrida foi a da pesquisa de abordagem qualitativa, a qual traz em seus pressupostos um reconhecimento e uma interpretação dos aspectos mais minuciosos e complexos do comportamento humano, o qual “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos.” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 269).

A investigação apoia-se no Estudo de Caso, caracterizado por coletar e analisar informações sobre determinados sujeitos, comunidades, locais, grupos, com objetivo de compreender os

⁴ Representa uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa que tem como objetivo basilar, segundo Ribeiro (2003, p. 9), “oferecer a sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura”.

⁵ O nome do lócus pesquisado é fictício, a fim de preservar a identidade e respeitar os princípios éticos da pesquisa.

diversos aspectos referentes ao objeto da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tendo como instrumento para produção de dados as situações do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) que surge no ano de 2001, como um estudo para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira. Estes “[...] procuram abarcar a complexidade do fenômeno tanto na dimensão das habilidades cognitivas quanto das práticas sociais nos diversos contextos de vivência dos jovens e adultos entre 15 e 64 anos”. (INAF, 2018, p. 4).

Nessa trama, o INAF compreende o alfabetismo como a capacidade de utilização e compreensão e reflexão da informação escrita. Nesse ambiente, estão englobados: o reconhecimento dos elementos escritos, operações cognitivas mais complexas que envolvam a integração de informações textuais e quais as visões do mundo para o leitor. Por exemplo, conexões lógicas, noções e operações matemáticas, letramento, etc. (INAF, 2018).

Desde o seu nascimento até o ano de 2005 os levantamentos de dados ocorriam anualmente com ênfase na leitura, escrita e matemática. A partir de 2007 foram incorporados outros avanços metodológicos e ele passou a acontecer em intervalos mais longínquos, com edições em 2009, 2011, 2015 e a última edição em 2018 (INAF, 2018). O indicador de Alfabetismo Funcional (2018, p. 6) é um estudo organizado

[...] com base em um teste cognitivo e um questionário contextual. Os itens que compõem o teste de Alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). O questionário contextual aborda características sociodemográficas e práticas de leitura, escrita e cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia.

As situações do INAF foram aplicadas com 10 (dez) educandos do colégio Entre Fios do tempo formativo três, pois é o eixo que compreende o Ensino Médio na EJA, 05 (cinco) do eixo VI e 05 (cinco)

do eixo VII⁶. As situações textuais do INAF levam um grande tempo para sua aplicação, pois solicitam dos sujeitos mais do que respostas “automáticas”, exigem que leiam, reflitam para responder às questões e sua aplicação deve ocorrer individualmente, necessitando que o pesquisador tenha sensibilidade, paciência, respeito e atenção para não acabar influenciando na hora das respostas.

Na aplicação deste instrumento, tivemos diversos contratempos, isto é: alguns educandos não conseguiam fazer a leitura das questões, outros necessitavam que lessem as questões pelo menos três vezes para que respondessem, além disso, por estarem em períodos chuvosos⁷ no município pesquisado, a maioria dos educandos não comparecia ao Colégio, pois os ônibus não circulavam.

Esse instrumento compôs-se de 10 (dez) situações que abarcavam a interpretação de textos cotidianos (notícias, receitas, bilhetes, gráficos, tabelas, anúncios, textos narrativos, etc.). O questionário contextual abordava características sociais, demográficas, práticas de leitura e cálculos que os educandos utilizam no dia a dia, para que pudéssemos perceber em qual nível de Alfabetismos, de acordo com as escalas do INAF, os sujeitos se encontravam (Não alfabetizado⁸, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente).

EJA: Um território de lutas, de direitos

Adentrar na Educação de Jovens e Adultos significa mergulhar num universo de encantos, vivências, saberes, encontros e trocas. Diversos fios tecidos que formam um artesanato repleto de histórias, memórias e experiências. Compreendemos que definir a modalidade implica expor um território de disputas, lutas. Enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, objetiva oportunizar a inclusão de uma

⁶ O eixo VI compreende as disciplinas das áreas de humanas e o eixo VII compreende as disciplinas das exatas.

⁷ Importante destacar que a maioria dos alunos do terceiro tempo formativo era residente da Zona Rural.

⁸ No INAF eles utilizam o termo *Analfabeto*, mas no nosso trabalho e nas interpretações utilizaremos: *Não alfabetizados*.

parcela da população que não pôde estudar na considerada “idade regular”⁹.

Quando seguimos os fios que compõem a EJA, estamos buscando trazer ao debate os tensionamentos de homens e mulheres na busca pela inclusão no campo educacional, os quais buscam as garantias dos seus direitos e autonomia, uma vez que tiveram seu acesso negado a este cenário por questões atravessadas pelas demandas sociais, políticas, econômicas, históricas, territoriais, de gênero, de idade, entre outras.

Em diálogo com as linhas que atravessam e tecem a Educação de Jovens e Adultos, um dos pontos que merecem destaque é o sentido da EJA, pois em diversas circunstâncias é entendida/vista como uma forma de compensação/complementaridade/reparação do sistema que não oportunizou a inserção/ingresso dos sujeitos na educação básica na idade considerada “própria”¹⁰. Desse modo, muitas vezes, a modalidade é entendida

[...] como uma educação “tapa buracos”, destinada a remediar as falhas dos sistemas social e educativo, encarregada de ensinar àqueles adultos que deveriam ter aprendido na escola, quando crianças; [...] uma educação de pobres e para pobres, como um remédio, uma educação compensatória. (TORRES, 1995, p. 28).

Nessa conjectura, ressaltamos que a educação acontece ao longo da vida e é atravessada por diversos aspectos, diferentes lugares, cenários, sujeitos. Voltamos nossos olhares aos jovens, adultos, homens, mulheres que buscam a oportunidade de não vivenciarem os estigmas de que são vítimas quando são identificados socialmente como “analfabetos”¹¹.

⁹ Nesse momento, e por uma questão de posição política, precisamos fazer alguns questionamentos: existe idade certa para aprender? A aprendizagem está condicionada à idade? Ou a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre no decorrer da vida? Questões que acreditamos terem importância para a discussão da EJA e da formação humana.

¹⁰ Seguiremos tensionando se existe tempo certo, idade própria para ter acesso ao conhecimento.

¹¹ Por uma questão política, só utilizaremos “analfabetos” nas citações, fora isso utilizaremos o termo não alfabetizados ou pessoas não alfabetizadas, por

Numa tessitura mais completa e rica em cores, linhas, fios e possibilidades, a EJA deve ser entendida como um processo de libertação dos sujeitos (FREIRE, 2014). Uma oportunidade de tecer novos caminhos e de fortalecimento, como cidadãos, como jovens e adultos, enquanto homem e mulher. Como afirma Silvana Cortada (2013, p. 7),

Numa visão mais abrangente, a função da Educação de Jovens e Adultos, muito mais do que a recuperação de um tempo de escolaridade perdido, é o de cumprir um papel emancipador e libertar o indivíduo-sujeito das limitações impostas pelo analfabetismo ou pela semialfabetização, facilitando-lhe o processo de escolhas e possibilitando a compreensão e a transformação da realidade. [...].

Trata-se, portanto, de defender a dimensão política da Educação e da alfabetização de jovens, adultos e idosos. É a defesa de uma educação libertadora e emancipadora, possibilitando autonomia para que os sujeitos possam tomar posições e assumir seu espaço de direito na sociedade, participando, com responsabilidade, na tomada de decisões em seus espaços de atuação.

Tramando alguns fios, trazendo algumas cores, possibilidades e fazendo o entrelaçamento da Educação de Jovens e Adultos com a Alfabetização de Adultos, apresentamos, mais uma vez, as ideias inovadoras e inspiradoras de Paulo Freire (2001, p. 25) ao cenário educacional brasileiro, o qual nos elucida que

Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da

compreendermos que o termo “analfabeto” traz uma carga de preconceito, pois remete à ideia de enfermidade, incapacidade, preguiça. De um sujeito que está perdido e que precisa ser salvo. Como não compactuamos com essa ideia, utilizaremos o termo não alfabetizados ou alfabetizando.

escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Com isso, Freire traz ao debate a educação como um ato político, portanto não é neutra. Dessa forma, pensar os processos de alfabetização de adultos é refletir sobre os sujeitos, seus processos, suas subjetividades. Pensar as relações entre educandos, educadores, sociedade, avaliações, currículos, metodologias, formação, conhecimento, saberes.

Dessa forma, revela-se importante destacar que a nossa sociedade está em constante transformação, seja ela de cunho social, cultural, econômico, político, histórico ou tecnológico. E é necessário que os sujeitos que compõem a EJA acompanhem essas mudanças, pois a educação deve oportunizar aos sujeitos participarem plena e conscientemente dessa metamorfose e possibilitar aos jovens, adultos, idosos, aos grupos marginalizados a oportunidade de inclusão, de participação, “um salto a caminho da liberdade”. Como Freire (2003, p. 40) nos informa:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

É esta perspectiva da educação como libertação e não como dominação, de uma educação/alfabetização que promova autonomia, politicidade, participação social e envolvimento responsável dos sujeitos nos mais diversos espaços e situações comunicativas de leitura e escrita que, assim como Freire (2003),

defendemos. E a EJA deve falar deste lugar libertador, de modo que os sujeitos saiam do não lugar de direitos e passem a assumir o seu espaço.

Após termos cortado esses fios da EJA, fios de força, de luta, de equilíbrios, de desequilíbrios, de possibilidades, devemos levá-los para a “urdideira” e devemos urdi-los com a Alfabetização e Práticas pedagógicas.

ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Fios que se entrelaçam

Para que possamos realmente utilizar os fios na urdidura¹² é necessário que abordemos as concepções de alfabetização, demonstrando os diversos significados que essa área apresenta no decorrer do tempo e como isso, na maioria das vezes, causa uma problemática no campo e, desse modo, dificulta a qualificação e desenvolvimento das ações.

Para conceituar a alfabetização é necessário explanar que esta, muitas vezes, é confundida pela própria EJA, sendo vista como um sinônimo da mesma. Desse modo, não é possível fazer uma distinção entre essas áreas, com isso ocorre uma ruptura no entendimento desses fios, pois eles são complementares, porém são/têm objetivos distintos. Fernandes (2002, p. 32) nos corrobora afirmando que

[...] Essa indistinção traz ainda em seu bojo outra dificuldade: a própria indefinição conceitual da educação de adultos. O fato é que devido aos altos percentuais de analfabetismo encontrados na população usuária da educação de jovens e adultos no Brasil, América Latina e Caribe, fala-se quase sempre se referindo à alfabetização, provocando certa restrição a esse campo de estudos. [...].

¹² Trazemos a ideia de fios, urdideira, trama, tessitura, no decorrer do texto, como uma metáfora de que pensar a Educação de Jovens e Adultos é pensar um artesanato de ideias, de pensamentos, de sentidos. Como pensar a criação no tear de diversos tecidos, retalhos. Algo feito individualmente e coletivamente, por diversas mãos, diversos fios, diversas histórias.

A fim de possibilitar uma compreensão mais ampla e buscando fazer uma distinção entre a EJA e a AJA, precisamos entender que discutir a alfabetização significa revelar os desafios, as dificuldades, os anseios, as esperas e os desejos que urdem essa área, e pensando em que direção estamos discorrendo e olhando para alfabetização, de forma mais explícita sobre a sua funcionalidade: como um direito e possibilidades ou como um fim em si mesmo. Lamy (2010, p. 7) corrobora com essas discussões quando assim elucida:

No Brasil, as altas taxas de analfabetismo estão a exigir uma tomada de posição. Como ponto de partida, torna-se prioritário compreender a alfabetização, não como um fim em si mesma (visando apenas o domínio de habilidades técnicas codificação/decodificação dos signos alfabéticos), mas sobretudo, como direito e possibilidade de cidadãos (as) alimentarem suas vivências colhendo frutos que culminarão com a leitura e melhor compreensão do mundo em que vivem.

Para que possamos deixar mais evidente de que lugar estamos falando e pensando, trazemos os conceitos de alfabetização a partir das 05 (cinco) concepções de alfabetização conforme Lamy (2010): representacional, mecânica, funcional, revolucionária e conscientizadora. Nas suas palavras evidencia:

O conceito de alfabetização tem sido objeto de pesquisas e discussões nas últimas décadas. [...] Dada a importância dos múltiplos enfoques no conceito de alfabetização, que discutiam o papel do sujeito-alfabetizador, do mediador-alfabetizador e o objeto a ser construído, vários campos da produção científica foram chamados a colaborar para nortear pesquisas que pudessem elucidar a complexa problemática da construção humana de leitura e escrita. (LAMY, 2010, p. 24).

Quando urdimos o fio da Concepção Representacional, trazemos como fundamento principal os estudos de Emília Ferreiro (1996), que destaca a alfabetização enquanto processo e que esta

acontece na interação com o meio que cerca o sujeito, construindo-o. O professor é um problematizador, a ele cabe criar um ambiente que propicie ao sujeito condições de (re) elaborar suas hipóteses a respeito do mundo. O educando, por sua vez, é sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Lamy (2010, p. 30) nos afirma que nessa concepção

Aprende-se a ler no contato com o mundo. O significado das palavras vai-se configurando no decorrer das experiências de vida. [...] A construção da capacidade de produzir e compreender as mais diversas linguagens está diretamente ligada às condições propícias para ler, para dar sentido a expressões formais e simbólicas, representacionais ou não, quer sejam configuradas pela palavra, quer pelo gesto, pelo som e pela imagem.

Com mais fios para urdidura, trazemos à luz a Concepção Mecânica que tem como principal definição o domínio da leitura e escrita do código linguístico. Nessa concepção o aluno é visto como objeto de sua aprendizagem e o professor, por sua vez, segue procedimentos já pré-estabelecidos na construção da aprendizagem. “[...] os conceitos trabalhados nesse estudo são os de sequência cumulativa, cadeias de respostas, ritmo individualizado e avaliação imediata.” (LAMY, 2010, p. 32).

A Concepção Funcional, por seu turno, define que alfabetizar é dominar o alfabeto independentemente de sua funcionalidade de ser alfabetizado. Nesse fio da urdidura, o que importa é que os sujeitos tenham conhecimento total do código linguístico. “Fica implícito, pois o aspecto funcional da alfabetização – que, dessa forma, serve à sociedade, tal como está constituída em classes”. (LAMY, 2010, p. 33).

Para termos uma boa tessitura, é importante que continuemos urdindo esses fios e, com isso, chega o momento de entrelaçar os fios das Concepções Revolucionárias; esses fios, por si, já trazem novas ideias, novos pensamentos muitas vezes contrários aos que já foram apresentados até aqui, pois são antagônicas as ideias de que a leitura e a escrita devem atender à valorização do mercado de trabalho, ao aprisionamento da classe trabalhadora e a

uma forma de adquirir mais lucro para as classes dominantes. Lamy (2010, p. 35) elucida sobre essa temática ao destacar que:

[...] essas experiências tiveram início na Revolução russa de 1917, onde a luta contra o analfabetismo fez parte integrante. Em 1923, a organização voluntária chamada “abaixo o analfabetismo” mobilizou pessoas para a campanha de alfabetização nacional. O país tornou-se uma grande escola. Os índices de analfabetismo foram, em 1917 = 75%; em 1923 = 43%; e em 1939 = 11%.

Agora serão urdidos os fios da Concepção que alicerça nossa pesquisa e nos embasa: a Conscientizadora. Falar de uma perspectiva conscientizadora significa trazer os ensinamentos, as palavras, os versos, as obras, a boniteza de Paulo Freire, mais uma vez, ao nosso texto. Quando falamos em alfabetizar nessa perspectiva, a primeira coisa que devemos esclarecer é que o homem é sujeito da sua aprendizagem e não objeto, como defendido em outras concepções. Ele é autônomo, tem papel ativo e dialógico com o mundo que o cerca. É nessa tessitura que Freire (2011, p. 11-12) nos abrilhanta com sua afirmação de que

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Entrelaçamos os fios com as ideias de Paulo Freire e destacamos que quando falamos de alfabetização estamos trazendo elementos e ideias que vão além de ideias dicotômicas, ou pensamentos que reduzem o processo alfabetizador à codificação/decodificação dos códigos linguísticos, ou meramente ensinar/aprender; educando/educador. Estamos, no entanto, dialogando com homens, mulheres, jovens, adultos que têm suas

histórias, suas identidades, seus saberes, uma vez que alfabetizar, segundo Freire e Macedo (2013, p. 70), é

[...] inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres, afirmam seu direito e responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com sociedade mais ampla. Promovendo a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.

Com isso, Ann E. Berthoff, no segundo prefácio do livro *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra* (FREIRE; MACEDO, 2013), respaldada nos estudos de Paulo Freire, fornece-nos uma grande lição: quando falamos de Alfabetização devemos estar sempre atentos, vigilantes, ativos, mas o mais importante é que devemos saber olhar, pois

[...] No campo da teoria da alfabetização, nada é mais importante do que olhar e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações. (p. 11-12).

Precisamos compreender quem somos, quais nossos papéis e como podemos modificar a realidade que nos cerca e, dessa forma, como atrelá-la às práticas pedagógicas. É nesta perspectiva que “urdiremos” em seguida.

Práticas Pedagógicas

Para pensarmos as Práticas Pedagógicas, primeiro necessitamos compreender de que lugar estamos partindo, desse modo precisamos entender que nosso país, Brasil, é considerado de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) um país emergente, ou seja, o panorama brasileiro apresentou, de fato, evoluções econômicas e sociais em relação a algumas décadas, mas não se livrou de várias condições sociais, econômicas e historicamente constituídas que o levaram ao subdesenvolvimento,

tais como: a concentração de renda elevada, o limitado desenvolvimento humano, a baixa qualidade em termos de educação e saúde, as limitações de infraestrutura, entre muitas outras (PENA, 2012).

É nesse cenário que a educação precisa de investimentos públicos e os educadores de práticas pedagógicas que levem em consideração esses fatos. Nessa conjectura, Paulo Freire recorda-nos na Pedagogia do Oprimido que uma educação libertadora possibilita ao sujeito o reconhecimento da sua situação de oprimido e a luta pela sua liberdade. Nas suas palavras, evidencia:

[...] Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação que não chegaram por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2014, p. 31-32).

É partindo destas problematizações de Freire que urdimos os fios das Práticas Pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário, primeiro, refletir sobre o ato de ensinar, o qual, de acordo com Paulo Freire (2015, p. 25), “[...] do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*”. Todavia, para Freire, ensinar não se abrevia somente a um verbo transitivo relativo,

[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta de um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2015, p. 26).

Nesse cenário, as práticas pedagógicas trazem no seu bojo a necessidade de entendermos os saberes, as concepções e o lugar de

onde estamos partindo e como estes aspectos alicerçam nosso fazer docente e nossas ações educativas. Desse modo, pensar a educação, o processo de ensino/aprendizagem está diretamente vinculado a perspectivas políticas e sociais, compreendendo, assim, a educação como um “fenômeno social” (LIBÂNEO, 2013).

Mergulhados neste cenário da alfabetização e das práticas pedagógicas, o educador, como um dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, precisa de uma preparação adequada, tanto na sua base teórica, pedagógica, curricular, didática e metodológica, quanto na questão da adequação à realidade vivida pelos educandos.

Dessa forma, é preciso que se discutam elementos básicos da educação todos alicerçados no planejamento, no estudo, no diálogo, pois, para que haja uma prática pedagógica que leve em consideração a realidade dos sujeitos, faz-se necessária reavaliação das práticas, além de acompanhamento rigoroso das atividades desenvolvidas, luta por uma educação de qualidade (para que se valorizem os profissionais da educação).

Ressaltamos o entendimento/reconhecimento de que a educação libertadora é hoje, mais do que nunca, uma tarefa a ser preservada, pois diariamente deparamo-nos com discursos governamentais que prometem grandes reformas e investimentos na educação e, infelizmente, o que vemos são apenas palavras que não se tornam concretas. Diante disso, vivenciamos recorrentemente no cenário educacional evasões, reprovações, desvalorização dos profissionais da educação.

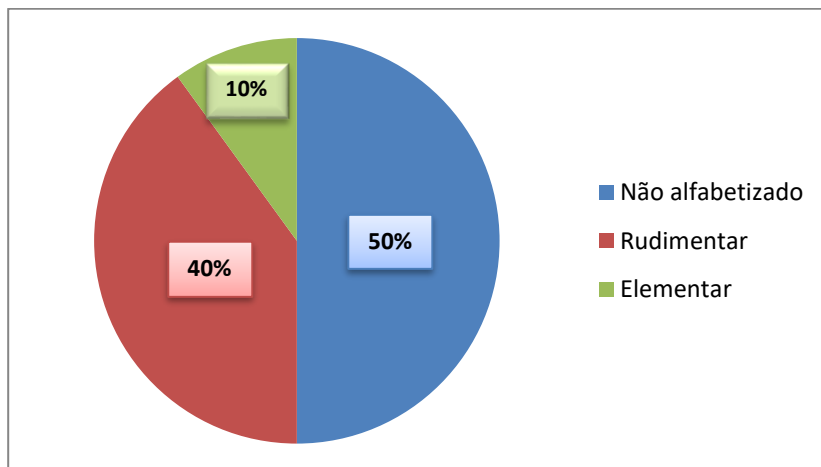
No entanto, é na sala de aula que esse problema pode ser trabalhado. Na parceria entre educador e educando, num ambiente de acolhimento, de inovação, de criatividade, de amizade, de respeito, de amor, de libertação. Aqui cabe ao educador o dever de conhecer, orientar, dialogar, mediar o educando e com ele criar práticas que permitam vivenciar o ambiente de ensino/aprendizagem. Assumir práticas pedagógicas na EJA significa compreender que fios não são apenas reprodução de trabalho, ou trabalhar de forma infantilizada, mas, sim, compreender que esses sujeitos são protagonistas das suas histórias, das suas cores, dos seus fios, das suas tramas.

DISCUSSÕES E RESULTADOS: “A trama”

Os fios que fomos tecendo até aqui convidam-nos a pensar a problemática da Alfabetização e das Práticas Pedagógicas na EJA, linhas que são alicerçadas numa discussão desafiadora, atual e necessária. Freire, em suas escritas, convida-nos a ampliar nossos conhecimentos, compreendendo que somos seres inconclusos e que estamos em estado de constante aprendizado. Nessa perspectiva, precisamos entender que quando falamos de não alfabetização ela vem carregada de incertezas, de inconstâncias, de reticências, de desvios, de esperas.

Nessa conjuntura, as situações do INAF trazem-nos indicativos de que os educandos encontram-se em níveis de proficiência¹³, isto é, não alfabetizado, rudimentar e elementar, na escala do Alfabetismo Funcional, conforme pode ser visualizado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 01: Indicador de Analfabetismo Funcional



Fonte: Dados produzidos pelas pesquisadoras com os educandos do Colégio Entre Fios.

Ao tramar as falas das educadoras com os dados do gráfico 1, percebemos que os educandos encontram-se nos níveis Não

¹³ Estes níveis de proficiência serão explicados após apresentação do gráfico.

alfabetizado, Rudimentar e Elementar da escala de Proficiência do Alfabetismo Funcional. Com isso, observamos que, apesar de já estarem no Ensino Médio na modalidade da EJA, estes não alcançaram os níveis mais altos da escala do Alfabetismo, ou seja, o Intermediário e o Proficiente, como seria esperado para este grau de escolaridade.

Os números apontam que 50% dos educandos são considerados não alfabetizados, ou seja, “corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc.).” (INAF, 2018, p. 22).

Esses dados são gritantes e apontam uma realidade contraditória com os objetivos da modalidade da EJA e com as políticas públicas direcionadas à educação, pois estamos falando de uma parcela da população que está finalizando os estudos da educação básica. Homens e mulheres cheios de sonhos, expectativas, desejos, anseios por conseguir o primeiro emprego, se qualificarem para a busca de melhores oportunidades de emprego e salários, o ingresso em cursos técnicos e universidades, mas que estão privadas de uma alfabetização funcional.

Continuando a tramar esses dados, percebemos que 40% desses sujeitos encontram-se no nível rudimentar que é caracterizado por

[...] Localizar uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico.
Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor.
Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida.
Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função. (INAF, 2018, p. 21).

Ademais, 10% desses educandos encontram-se no nível elementar, que tem por características

[...] Selecionar uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência). (INAF, 2018. p. 21).

Centrados e mergulhados nessa tessitura, dialogamos com Arroyo (2005), ao elucidar que vivenciamos uma “cultura de exclusão” social, que favorece através do campo educacional um meio para manutenção e controle da sociedade. Com esses “fracassos”, os sujeitos não compreendem e não lutam por condições melhores de vida, centradas em aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos.

Corroboramos com Arroyo (2015) quando nos convida a pensar a própria função da educação, da pedagogia, ao problematizar: no que está centrada a função do educador, do ensinar? Por que, muitas vezes, estamos tão vinculados ao que está sendo trabalhado, às nossas funções e aos papéis que assumimos que deixamos de aguçar nossa visão, esquecemos de ressignificar nossos olhares, de buscarmos compreender quem são os sujeitos da EJA? Qual o sentido da EJA? Qual o sentido do educar? Qual o sentido do aprender?

Nessa tessitura, é de fundamental importância que o educador, nesse caso da EJA, tenha clareza de que seus educandos são seres históricos e que, por isso, trazem consigo “mochilas” cheias de saberes, as quais foram adquiridas através de experiências pessoais e/ou por passagens por outros processos escolares, que

devem ser valorizados e aproximados dos científicos. Dessa forma, pensar as práticas pedagógicas como uma ação em movimento, que vai e volta, que se desvia, que surge, que se completa, que se estende, é perceber que essas características podem ser

[...] uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (ARROYO, 2005, p. 35).

Nesse ínterim, precisamos dialogar com as questões que são cruciais para pensarmos uma educação de qualidade, centrada na valorização do sujeito, que compreenda os contextos, as realidades e as questões que atravessam a EJA e suas especificidades.

(IN) CONCLUSÕES: “O amarrar dos fios”

Chegamos ao momento de “amarrar os fios”, os quais foram urdidos, para, em seguida, serem trançados juntamente com as linhas, com muita humildade, respeito, paciência e delicadeza, para a construção desta trama que foi atravessada por diversos fatores e sentimentos. Por isso, estamos trazendo apontamentos, considerações, caminhos que foram sendo desenhados, apontados no desdobramento da investigação.

Destacamos que esses fios são forjados em lutas, resistências, são moldados entre avanços e retrocessos, entre equilíbrios e desequilíbrios. Esta investigação convidou-nos e convida-nos a pensarmos quem são os sujeitos da EJA ou, como informa Arroyo (2017), quem são os “passageiros da noite” que formam e são formados na modalidade.

Destacamos, mais uma vez, que alfabetizar vai além da codificação/decodificação dos códigos linguísticos, ela é mais do que

simplesmente uma função, um meio de que o mundo, a sociedade continue do jeito que está. Além de ler e escrever, ela significa compreender nosso lugar, quem somos, as influências que sofremos, é uma forma de transformação.

A problemática aqui apresentada foi tecida para além de anseios, desejos pessoais já apresentados durante a construção deste texto, mas também da necessidade apresentada pelo campo por pesquisas que realmente mergulhem no universo da alfabetização e das práticas pedagógicas e isso foi evidenciado nos dados da pesquisa, ao revelarem que os indicadores de alfabetismo no Ensino Médio são assustadores e estão aquém do que é esperado para estudantes da última etapa da Educação Básica.

Dessa forma, como estamos tratando de (in) conclusões, deixaremos algumas questões que acreditamos serem importantes ao pensar a EJA: qual o sentido da EJA? O processo formativo é pensado para uma dimensão humana? Ou simplesmente para uma aquisição dos códigos linguísticos? Quais dimensões atravessam os sujeitos que formam a modalidade? Como pensar uma educação que valorize o sujeito em suas diversas multidimensionalidades?

Esses questionamentos são pensados em uma tessitura que busca produzir uma reflexão do sentido da EJA e das práticas pedagógicas na EJA e o sentido da própria modalidade. Essas fagulhas que foram acesas convidam-nos a ter um olhar mais humilde, mais atento e a tencionar políticas públicas voltadas ao investimento e valorização da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

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

ARROYO, Miguel G. O humano é viável? É educável?. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015. Disponível em <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/articloe/view/3052>>. Acesso em: 13. mar. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2019**. 2020 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 15. mar. 2021

CORTADA, Silvana. **EJA** - Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5 ed. Editora Cortez, São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. **Inaf Brasil 2018: resultados preliminares**. Ação educativa, Instituto Paulo Montenegro, Ação Social do IBOPE. 2018. Disponível em:

https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

LAMY, Gersolina Antônia de Avelar. Panorama da alfabetização no Brasil. In: LAMY, Gersolina Antônia de Avelar; HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira (org.) **Alfabetização em destaque**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PENA, Rodolfo F. Alves. **“Brasil: subdesenvolvido ou emergente?”**; Brasil Escola, 2012. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/brasil-subdesenvolvido-ou-emergente.htm>. Acesso em: 16 maio 2019.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: global, 2003. p. 9-29.

SÁ, Maria Reneude de. **Analfabetismo e alfabetização: representações de professores alfabetizadores**. Curitiba: Appris, 2016.

TORRES, Rosa Maria. Cinco Reflexões sobre Educação. **Revista Alfabetização e Cidadania**. v. 2, n. 1. São Paulo: RAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, 1995.

Submetido em: Junho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

EDUCAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO SOCIAL NA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA

Adriana de Mello Amorim Novais Silva¹
Nereida Maria Santos Mafrá de Benedictis²

RESUMO

Este estudo versa sobre o papel da educação escolarizada para a emancipação social na perspectiva dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o intuito de compreender a relação entre educação escolarizada e emancipação social, utilizou-se da análise de mosaicos elaborados pelos sujeitos da pesquisa. Portanto, foram usados como referencial teórico os estudos sobre trajetória de vida, relacionando os conceitos de *habitus* e campos de Bourdieu (1989, 2007, 2011) e emancipação social na perspectiva de Freire (1980, 2006, 2013) e Adorno (1995). Os dados coletados pertencem às pesquisas realizadas durante o mestrado (de 2018 a 2020), sobretudo, com o mosaico. Por meio dessa atividade, foram analisadas as seguintes categorias: desenvolvimento da pessoa humana, protagonismo, participação crítica na sociedade e no mundo do trabalho. Percebeu-se a importância da escolarização para a vida dos sujeitos da EJA, nos campos familiar, laboral e social, em níveis e necessidades diferentes.

Palavras-chave: Educação Escolarizada. Emancipação Social. EJA.

¹ Mestre em Educação. Professora efetiva do Estado da Bahia no CEAP. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço – NUAMSE e do grupo de pesquisa no Ensino de Pesquisa no Ensino da Geografia – GRUPEG da UESB. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6025-4737>. E-mail: dica_novais@hotmail.com.

² Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade. Mestrado em Ciências Sociais. Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós Graduação em Educação da UESB. Líder do NUAMSE - Grupo de Pesquisa Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço e membro pesquisadora do GRUPEG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9257-3487>. E-mail: nereidamafrabenedictis@gmail.com.

EDUCATION AND SOCIAL EMANCIPATION IN THE LIFE STORY OF EJA SUBJECTS

ABSTRACT

This study presents the role of school education for social emancipation from the perspective of the subjects of Youth and Adult Education (EJA). In order to understand the relationship between school education and social emancipation, we analysed the mosaics that were elaborated by the research subjects. For this understanding, the studies of the life trajectory categories were used as a theoretical framework, relating the concepts of habitus and fields, with Bourdieu (1989, 2007 and 2011) and social emancipation from the perspective of Freire (1980, 2006 and 2013) and we bring some considerations from Adorno (1995). He collected data belong to the researches carried out during the master degree (2018-2020), especially with the mosaic. By means of this activity, the following categories were analyzed: human development, protagonism, critical participation in society and in the working world. The importance of schooling for the lives of EJA subjects was perceived in the family, work and social fields at different levels and needs.

Keywords: School Education. Social Emancipation. EJA.

EDUCACIÓN Y EMANCIPACIÓN SOCIAL EN LA TRAYECTORIA DE VIDA DE LOS INDIVIDUOS EJA

RESUMEN

Este estudio presenta el papel de la educación escolar para la emancipación social desde la perspectiva de los individuos de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para comprender la relación entre educación escolar y emancipación social se utilizó el análisis de mosaicos elaborados por los sujetos de investigación. Para esta comprensión, se utilizaron como marco teórico los estudios de las categorías de trayectorias de vida, relacionando los conceptos de

habitus y campos, con Bourdieu (1989, 2007 y 2011) y la emancipación social desde la perspectiva de Freire (1980, 2006 y 2013). y traemos algunas consideraciones de Adorno (1995). Los datos recogidos pertenecen a investigaciones realizadas durante el máster (2018 a 2020), especialmente con el mosaico. A través de esta actividad se analizaron las siguientes categorías: desarrollo humano, protagonismo, participación crítica en la sociedad y en el mundo del trabajo. La importancia de la escolarización para la vida de los sujetos de EJA se percibió en el ámbito familiar, laboral y social en diferentes niveles y necesidades.

Palabras clave: Educación escolar. Emancipación social. EJA.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender a relação entre educação escolarizada e emancipação social para os sujeitos da EJA. Os dados para análise fazem parte dos estudos desenvolvidos para a construção da dissertação do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulada “Trajetória de Vida dos sujeitos da EJA e o papel dos saberes geográficos para a emancipação social” (2020). Para compor o aporte teórico do estudo, foi necessário apresentar a concepção de trajetória de vida e da emancipação social, analisar a percepção dos sujeitos da EJA com o processo de escolarização e compreender a relação entre educação escolarizada e emancipação social para os sujeitos da EJA.

O interesse pela temática surgiu por meio de conversas com os sujeitos participantes da pesquisa, 11 sujeitos educandos do turno noturno da turma do 3º Tempo Formativo Eixo VI, “Humanas”, de um colégio estadual da cidade de Vitória da Conquista- BA. Nos diálogos, os sujeitos apresentaram a importância de estar na escola e terminar o Ensino Médio, para a família e para o mercado de trabalho.

O caminho metodológico perpassou pela pesquisa teórica sobre a trajetória de vida com Bourdieu (2011) e sobre a emancipação social na perspectiva de Freire (1980) e Adorno (1995). Em Arroyo (2017), buscaram-se as nuances dos sujeitos jovens, adultos e idosos

participantes das turmas da EJA, noturno. Após a fundamentação teórica, buscou-se a percepção dos 11 sujeitos participantes das turmas da EJA, noturno, por meio dos mosaicos. Para tornar a atividade mais didática, realizamos a apresentação da atividade por meio de *slides*, abordando sobre o que é um mosaico e sua função. Em seguida, foi apresentado o tema a ser exposto no mosaico: "A educação na trajetória de vida dos sujeitos da EJA". Após essa etapa, cada sujeito recebeu uma folha A3, folhas coloridas, revistas e outros materiais para recortar, colar e pintar de acordo com sua imaginação. Assim, os mosaicos foram elaborados pelos sujeitos da pesquisa, a fim de explanar sobre a sua vida no dia a dia no formato de imagens. Com os dados coletados da atividade dialógica, analisamos a relação dos saberes escolares e a emancipação na vida dos sujeitos matriculados na modalidade da EJA do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP).

Com os mosaicos, buscaram-se os benefícios que a educação escolar pode trazer à vida de cada um. Para analisarmos os mosaicos, observamos o título apresentado pelos sujeitos; depois, foi realizada a descrição das imagens. Com essas considerações, utilizamos as categorias de análise: desenvolvimento da pessoa humana, protagonismo, participação crítica na sociedade e mundo do trabalho, para buscarmos compreender a relação entre a educação escolarizada e a emancipação social.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E A TRAJETÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS DA EJA

Os sujeitos da EJA fazem parte de grupos sociais com a família, com os colegas no trabalho, na escola, na igreja, com os amigos, e esta realidade possibilita a construção e reconstrução de suas vivências e experiências nas relações sociais nos espaços e no tempo, construindo e reconstruindo suas aprendizagens individuais e coletivas. No espaço/tempo familiar e laboral, Arroyo (2017, p. 69) traz a complexidade da formação desse sujeito, que

[...] vem do trabalho para a educação não carregando apenas os valores, saberes, identidades

de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. [...] Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: sabem-se trabalhadores e trabalhadoras.

Na trajetória de vida do sujeito da EJA, este traz em seu *habitus* sua formação social, voltada para a necessidade de adquirir um emprego. Na perspectiva dos tempos de sobrevivência (ARROYO, 2017), prioriza-se o emprego para a manutenção econômica pessoal e da família. O tempo de labor está relacionado a uma vaga no mercado de trabalho, a educação escolarizada, nesse sentido, deixa de ser prioridade.

A trajetória de vida desses sujeitos, para Arroyo (2017, p. 29), “[...] pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado”. Assim, conhecer a trajetória de vida do sujeito/estudante da EJA possibilita construir uma proposta pedagógica que considere o sujeito como participante ativo do meio em que vive, com necessidade de sobrevivência e da conciliação do emprego com o estudo. Esses sujeitos precisaram parar os estudos por motivos pessoais, familiares e laborais e, hoje, retornam ao colégio, para uma educação escolarizada, por necessidade de qualificação profissional.

É muito comum que os sujeitos da EJA, modalidade que visa a atender sujeitos em idade de trabalho, busquem por certificação para garantir o emprego ou galgar um emprego e um futuro melhor. Segundo Arroyo (2017, p. 48), “As lutas das famílias trabalhadoras por escola e por educação para seus filhos têm sido inseparáveis de suas lutas por trabalho, por digno viver”. Portanto, a relação entre estudo e trabalho perpassa as relações sociais das famílias de trabalhadores, sempre priorizando o econômico. Contudo, há uma conscientização dos sujeitos/responsáveis pelas famílias acerca da importância da educação para o mercado de trabalho no presente e para o futuro.

TRAJETÓRIA DE VIDA E A EMANCIPAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA FREIREANA

A trajetória de vida é o resultado das ações e movimentos do sujeito, que é moldado em suas relações culturais, materiais e simbólicas nos espaços em que convive; dito de outro modo, é na realidade social que se faz o sujeito. Para a compreensão desse movimento dialético, trouxemos o conceito de trajetória de vida proposto por Pierre Bourdieu (1989, 2007 e 2011), com a relação entre *habitus* e campos. Em relação à emancipação social, usamos Freire e Shor (2001) e Adorno (1995).

Antes de iniciarmos as discussões sobre trajetória de vida, precisa-se entender que, para Freire (1980), “[...] no momento, porém em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá a superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais”. A partir do momento em que o sujeito busca por mudança em sua vida, na sua formação escolar, com a construção de saberes, no desenvolvimento pessoal e com o outro, que possam vir a auxiliá-los em suas relações sociais, está se fazendo Ser Mais, saindo da inércia da existência para a construção do *habitus* que busca por libertação.

Bourdieu (2011) concebe a trajetória de vida articulando os conceitos de campos e *habitus*. Para o autor, a trajetória de vida é linear, cronologicamente ordenada por eventos sucessivos, e ocorre nos espaços de convivência do sujeito, ou seja, os eventos sucedem em posições que foram sucessivamente ocupadas pelos sujeitos no campo. Portanto,

[...] à construção da **noção de trajetória** como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a **transformações incessantes**. Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do **nome próprio**, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a

matriz das relações objetivas entre as diversas estações (grifos nossos) (BOURDIEU, 2011, p. 81). (grifos nossos)

O “nome próprio” é um elemento social importante para identificação do sujeito no sistema social, não podemos menosprezá-lo, mas, como Bourdieu (2011) nos apresenta, há todo um *habitus* em cada um, “[...] age como suporte de um conjunto de atributos e de atribuições que permitem sua intervenção como agente eficiente nos diferentes campos. [...]” (p. 82). Na realização e análise da pesquisa exploratória para construção do perfil dos educandos da EJA de uma escola estadual, em 2018, mesmo não sendo necessária a identificação, percebemos que todos a fizeram por motivos variados ou imaginando que o questionário estivesse relacionado a uma vaga de emprego ou para garantir a sua informação. Esses são os sujeitos de direitos a serem reconhecidos por seus caminhos, vivências e experiências, por suas trajetórias de vida.

A contribuição que Bourdieu trouxe com o conceito de trajetória de vida é de suma importância para o entendimento dos diversos sujeitos da nossa sociedade e, em especial, para os sujeitos das turmas da EJA. Cada um participa do seu dia a dia de acordo com a posição social, econômica e cultural, e essas relações ocorrem de formas diferentes de acordo com o espaço social em que está inserido, na família, na escola, no trabalho e em outros “campos” (BOURDIEU, 1989). Nessas vivências, o sujeito modela o seu eu, que Bourdieu (2007) conceituou como *habitus*; essa formação e transformação social não se devem somente ao ser ou somente ao ambiente ao seu redor, mas são traçadas por meio da inter-relação entre estes.

O sujeito possui um *habitus* marcado, construído pelas relações sociais com o outro e com os espaços simbólicos, escola, trabalho, família e outros. Nessas inter-relações, (re)constrói-se o sujeito, que poderá agir como opressor ou oprimido, “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1980, p. 31). O processo de libertação está relacionado à percepção de ser um agente social, necessário para a superação das contradições e a busca por uma relação humanizada.

No momento em que sujeitos são proibidos de Ser Mais, há uma violência simbólica e real na construção do *habitus*.

O estudo sobre as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA é um importante recurso para conhecer quem são e como estes utilizam os saberes escolares nas suas relações sociais. No entanto, devemos considerar que a trajetória de vida está diretamente ligada às condições concretas dos campos de vivência dos sujeitos.

No livro de Bourdieu (2011), *A Economia das Trocas Simbólicas*, percebemos a importância do conceito *habitus* para o estudo da trajetória de vida dos sujeitos. A formação do *habitus* ocorre desde as primeiras relações sociais, no convívio familiar, com amigos, na escola e/ou no trabalho numa relação de formação, transformação e socialização dos sujeitos. Assim,

Os ‘**sujeitos**’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um **senso prático**, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produtos da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático [...] (BOURDIEU, 2011, p. 42, grifos nossos).

Cada sujeito passa por experiências diárias que o formam e transformam continuamente; portanto, as relações sociais, progressivamente, são inscritas na mente e no corpo de cada pessoa e a fazem ser como é, moldando o *habitus*. Nessa perspectiva, Miceli (2007, p. XLII) entende que:

[...] o *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força.

O conceito de *habitus* está ligado à corporificação das disposições socialmente adquiridas, ou seja, as vivências escritas no corpo do indivíduo biológico, aquele que pode levar o indivíduo a viver de acordo com as suas individualidades essenciais, ou seja, suas subjetividades. Tais caminhos escolhidos ou impostos pelas vivências vão impactar nas próximas trajetórias. No caso dos educandos matriculados na EJA, encontramos sujeitos que precisaram escolher entre estudar e outras vivências e experiências prioritárias naquele dado momento e podemos conjecturar que necessitaram deixar de estudar no tempo formal a fim de trabalharem para o seu sustento e/ou o da família. E, no decorrer das suas trajetórias de vida, com as escolhas pessoais, suas capacitações ou restrições foram marcando as relações com os diversos espaços sociais.

Ainda sobre a importância de se conhecer a trajetória de vida dos sujeitos da EJA, podemos exemplificá-la com o processo de ensino aprendizagem que ocorre no contexto escolar. No processo de escolarização, o professor ou a professora não avalia somente o que é ensinado em sala de aula, há toda uma gama de habilidades e competências que são solicitadas aos educandos que derivam de outros campos. Bourdieu (1989) apresenta que, nesse processo, enfatizam-se as diferenças, e não os saberes adquiridos com o processo de ensino aprendizagem que ocorre no ambiente escolar. Nesse sentido, foi salutar pensar no sujeito do nosso objeto de estudo e conhecer os educandos matriculados nas turmas da modalidade de educação para jovens, adultos e idosos, que já passaram por diversas vivências e poderão contribuir com as aulas, trazendo suas experiências e contextualizando os conteúdos que foram por eles apreendidos.

O *habitus* está associado à posição que o sujeito ocupa em cada espaço/campo; este pode ser o campo familiar, o artístico, o religioso, o laboral, o político, o científico, o acadêmico e outros de que participa. Para Bourdieu (1989), os campos são espaços simbólicos que possuem relações objetivas, históricas e atuais nos quais ocorrem disputas de poder entre os “agentes” por meio dos diferentes tipos de capital. Esta pesquisa busca compreender o capital cultural adquirido no ambiente escolar e como este interfere nos diversos campos dos sujeitos da EJA. Nessa perspectiva,

[...] o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses (BOURDIEU, 1989, p. 135).

Dos vários campos sugeridos por Bourdieu (1989), na sua multidimensionalidade, aproximamo-nos de alguns que fazem parte da vida dos sujeitos da EJA do Ensino Médio, quais sejam, o campo familiar, laboral, escolar – lembrando que outros campos, como o religioso e os espaços de lazer, estão presentes em suas vidas.

O conhecimento das trajetórias de vida dos sujeitos da EJA, seus *habitus* e os campos onde se relacionam são uma ferramenta importante para o processo de escolarização, para a elaboração dos planos de curso e de aula a fim de que haja diálogo entre o que é proposto e a necessidade do educando. As necessidades culturais são produtos da sociedade, e a educação escolar é uma forma de perpetuar e garantir o que está posto na sociedade. Bourdieu (2007) utiliza o termo capital cultural para explicar como a cultura³ em uma sociedade dividida em classes transforma-se em instrumento de dominação, o qual as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. As ideias de Bourdieu podem analisar o sistema escolar:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade

³ Cultura: “[...] esse termo tem dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. [...] No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização. [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 225).

mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, p. 221, 2007).

Bourdieu (2007) traz a importância da educação escolar para os sujeitos que vivem em sociedade. Nessa perspectiva, o sistema de ensino traz para a realidade escolar os conhecimentos legítimos e reorienta os saberes do senso comum, as informações, a saberes científicos capazes de proporcionar qualidade às vivências dos sujeitos que passaram pela experiência do processo de ensino aprendizagem escolar. Podemos presumir que a trajetória de vida desses sujeitos terá muito mais capacidades do que restrições nas relações com os diversos espaços sociais.

Os termos *habitus* e “Ser Mais” estão intrinsicamente relacionados a ser oprimido ou opressor segundo as vivências e experiências nas relações sociais. O processo de mudança do sujeito, de reeducação constante, faz parte da ação consciente de se libertar da condição em que se encontra. Assim, o *habitus* forma-se e transforma. Para Freire (2013, p. 105), “a busca pela [...] autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] enquanto amadurecimento do *ser para si*, é preciso, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”. Durante a trajetória de vida, os sujeitos constroem, reconstroem e transformam suas vidas por meio de suas relações com os campos e com o outro.

Freire (1980), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, trouxe algumas contribuições com relação à busca pela autonomia, humanização, libertação, superação da opressão pelos oprimidos e opressores, na busca do Ser Mais. Para Freire (1980), só haverá mudanças na posição social, cultural e política do sujeito nos campos de convivência, percebendo-se como ser inconcluso. Nesse processo,

esta busca do Ser Mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existentes, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1980, p. 86).

Como Freire (1980) apresenta, o homem é um ser inconcluso e, na consciência de sua inconclusão, está em busca constante de Ser Mais. Nas relações sociais, o diálogo tem papel importante na percepção da inconclusão, “[...] a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (FREIRE, 2013, p. 54). Para Freire (2013), o diálogo é condição para leitura e interpretação do mundo. Assim,

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudos, vão mostrando sua “incompetência” para explicar fatos. (FREIRE, 2013, p. 79)

A percepção do inacabamento está nas relações dos sujeitos com os campos de convivência e com os outros sujeitos. Dito de outro modo, a autonomia, a consciência crítica, a participação ativa na sociedade, a dignidade de cada um, a emancipação social não são ações individuais, decorrem das relações sociais.

Nessa perspectiva, entende-se a busca pela emancipação social real ou ilusória por meio da escolarização. Sob esse ponto de vista, buscou-se em Adorno (1995) uma melhor compreensão acerca da emancipação social, de como esses sujeitos podem emancipar-se.

Adorno (1995) apresenta-nos a não emancipação, a emancipação ilusória e a importância da crítica constante sobre a sociedade, como dever da escola. Freire (1980) critica a forma como a escola “doutrina” os educandos segundo a necessidade dos “opressores”. Entretanto, entende que a emancipação perpassa pela educação, que é necessária para a libertação, autorreflexão e autonomia dos sujeitos e para atuação crítica sobre o tempo e o espaço na sociedade em que vive.

Para Freire, a emancipação é humana e social, ou seja, emancipação e a prática da liberdade individual só acontecem em sociedade. Portanto,

Não existe uma auto-emancipação pessoal? Não, não, não. Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade. (FREIRE; SHOR, 2001, p. 135)

A emancipação social é dialética, é uma busca constante de participação social; a cada novo saber, podem ocorrer construções e reconstruções das individualidades, e estas podem fazer parte das relações sociais. A emancipação em Freire é uma conquista política, a luta dos sujeitos oprimidos por sua libertação decorre da luta constante de novos saberes e reflexões críticas sobre o mundo em que se vive.

Freire (1980) apresenta a importância do diálogo como meio para a libertação dos oprimidos e opressores. O diálogo verdadeiro liberta e transforma *habitus*. Desse modo,

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, se não humanizando o mundo. (FREIRE, 1980, p. 15)

A participação ativa dos sujeitos em seus meios de convivência está no diálogo, na oralidade. Portanto, discutir e argumentar sobre os acontecimentos sociais com saberes legítimos, muitas vezes, só adquiridos no meio escolar, é importante para os sujeitos. O diálogo “autêntico” (FREIRE, 1980, p. 15) é essencial nesse processo, com sujeitos autônomos e participação ativa

contextualizando os saberes adquiridos no ambiente escolar nos seus campos de vivência; o diálogo crítico é libertador.

Fica claro que a educação escolar não é necessariamente um fator de emancipação. Entretanto, para Freire (2006, p. 23),

[...] é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas. [...] vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, poderão atuar cada vez mais seguramente no mundo.

Assim sendo, a emancipação social entendida neste trabalho relaciona-se à capacidade reflexiva e autônoma dos sujeitos de participarem criticamente nos seus campos de convivência, na família, na escola e no trabalho. Entendemos que os sujeitos da EJA são atores sociais que agem segundo o seu *habitus*, no seu lugar nos campos de convivência. Nesse processo, há influência do capital cultural e social para a emancipação social dos sujeitos da EJA.

EDUCAÇÃO POR IMAGENS: Futuro com escolarização para os sujeitos da EJA

Após a discussão teórica acerca da trajetória de vida e emancipação social, analisamos os dados coletados por meio da atividade desenvolvida e organizada no formato de mosaico, conforme podemos observar no quadro 01. Nesse contexto, perceberam-se vestígios sobre os possíveis benefícios da escolarização para os sujeitos pesquisados. Com essas considerações, foram utilizadas as seguintes categorias de análise: desenvolvimento da pessoa humana, protagonismo, participação crítica na sociedade e mundo do trabalho, para buscarmos compreender a relação entre educação escolarizada e emancipação social.

Quadro 1 - Benefícios da educação escolar para os sujeitos da EJA.

Imagem 1 	Imagem 2 Eduque-se enquanto à Tempo. 
Imagem 3 O Meu Ambiente Aprende + Educação 	Imagem 4 DA EDUCAÇÃO AO SUCESSO 
Imagem 5 Educação em minha vida 	Imagem 6 Calculadora Encontra Para ajudar todos 
Imagem 7 "EU e a Escola" 	

Fonte: Mosaicos elaborados pelos sujeitos para a pesquisa da dissertação (2019).

Na imagem 1 (Quadro 1), com o título “O meio ambiente tá nas suas Mãos”, pode-se observar que o sujeito escolheu as seguintes imagens e desenhos: uma mão e uma estrada, de caneta azul; uma floresta, de onde surge uma árvore estilizada; o braço é o tronco coberto por imagens de canetas; cada dedo representa uma área: revistas, remédios, vegetação, dinheiro, animais; na estrada, encontramos imagem de um carro, cabeças de gado e de frutas.

Nesse mosaico (imagem 1), é perceptível a importância da participação crítica na sociedade com relação às ações socioambientais. Percebe-se o protagonismo do sujeito por meio da percepção da importância da educação escolar para a vida das pessoas, nas áreas da saúde, trabalho, meio ambiente e informação. Nesse sentido, pode-se conjecturar o desenvolvimento da pessoa humana por meio da representação dos meios de comunicação e suas relações com o ambiente de sua convivência. Não foram possíveis análises com relação ao mundo do trabalho.

Na imagem 2 (Quadro 1), com o título “Eduque-se enquanto há tempo”, observou-se uma tirinha que apresenta a sequência de uma corrida em que um dos participantes estava estudando e conseguiu vencê-la; um corpo com roupa de ginástica acorrentado a um cérebro; um cronômetro; em uma sala de aula, uma mãe com expressão de tristeza, quase chorando, e uma criança com expressão de aflição.

Na imagem 2, percebem-se as “angústias” do sujeito que elaborou o mosaico com relação à escolarização no tempo formal e à importância da família nesse processo, já é uma busca pelo desenvolvimento da pessoa humana. Em outra representação, nota-se o protagonismo desse sujeito ao reconhecer a importância da educação para conseguir melhorar de vida, e está matriculado na EJA. A participação crítica na sociedade está relacionada à busca por educação escolarizada para participar ativamente das relações sociais. O sujeito apresentou-nos a importância da escolarização no tempo formal e que, para almejar um futuro melhor, é preciso estudar.

Na imagem 3 (Quadro 1), com o título “O ambiente agradece + educação”, descreve-se uma fazenda com plantação de café; uma estrada de terra e uma criança observando a paisagem; a caricatura

de um animal com feições humanas e demonstrando tristeza e uma jangada chegando ao litoral; uma feira livre muito grande; a caricatura de um homem fazendo sinais de fumaça, uma locomotiva e dois trens modernos chegando; uma casa cercada por aparelhos de eletrodomésticos e eletrônicos.

No mosaico, imagem 3, o sujeito apresenta, por meio das colagens, a importância da educação para entender a inter-relação social, a busca da participação crítica na sociedade, a relação entre campo e cidade, a modernização dos meios de transporte e o desenvolvimento tecnológico. O protagonismo está na busca por conhecimento por meio da educação escolarizada, e, nesse processo, este sujeito reconhece-se como inconcluso e em busca pelo desenvolvimento da pessoa humana.

Na imagem 4 (Quadro 1), “Da educação ao sucesso”, observou-se carro moderno; cidade grande próximo ao mar; praia deserta; homem fazendo exercício em estrada deserta; uma sala de escritório com dois ambientes; uma sala de estar com uma TV muito grande; uma fazenda com muitas cabeças de gado.

O mosaico da imagem 4 foi elaborado pelo sujeito a fim de apresentar os benefícios financeiros que a educação escolar pode proporcionar. Percebe-se o protagonismo do sujeito no momento em que busca por qualificação, a participação crítica na sociedade e no mundo do trabalho por perceber a importância da educação para a sociedade, nos campos laboral e social. A construção e reconstrução do seu *habitus*, desenvolvimento da pessoa humana, estão relacionadas às suas necessidades de uma vida melhor, com as benesses da sociedade contemporânea.

Na imagem 5 (Quadro 1), com o título “Educação em minha vida”, há uma projeção da planta de três edifícios; uma sala ampla com móveis modernos; uma sala de TV e jantar com móveis; um homem fazendo a massa de cimento; um homem carregando um saco de cimento.

No mosaico, imagem 5, é notória a importância da escolarização para a vida do sujeito com relação à participação crítica no mundo do trabalho e na sociedade, com a melhoria da qualidade de vida. O ser protagonista está em buscar concluir o Ensino Médio para atender as necessidades do mundo contemporâneo. O *habitus*

desse sujeito, desenvolvimento da pessoa humana, está relacionado às vivências e experiências no intuito da melhoria da qualidade de vida.

Na imagem 6 (Quadro 1), com o título “Educação Escolar para realizar sonhos”, podem-se descrever: uma mulher pensando em ser médica; estante de livros em um espaço pequeno; uma criança que deixou o balão, em forma de coração, voar; a caricatura de uma mulher e um cronômetro; a frente de uma casa de andar; uma mulher sentada em uma caixa lendo um livro, espaço contendo muitas caixas.

Na imagem 6, o sujeito inseriu imagens que demonstram a importância da educação escolar para alcançar seus sonhos, o Ser Mais, o exercício da imaginação, das emoções, a razão de desenvolver-se como pessoa humana. O protagonismo está em buscar completar um ciclo de vida, a escolarização da educação básica, e galgar novos sonhos. O tempo, também, faz parte das inquietações desse sujeito; a participação crítica na sociedade e no mundo do trabalho só será possível com a busca por qualificação profissional na área que deseja seguir.

Na imagem 7 (Quadro 1), com o título “Eu e a escola”, observaram-se: um homem com uma vestimenta representando várias profissões: jogador de futebol, eletricista, cozinheiro; informática; uma sala com um sofá e uma estante grande de livros; uma sala de aula e um professor escrevendo no quadro negro; uma estante com livros e objetos de arte.

No mosaico, imagem 7, o sujeito buscou apresentar a importância da escolarização para sua formação profissional, desenvolvimento da pessoa humana, para a sociedade em que vivemos e para o mundo do trabalho. Foi perceptível a relação entre escolarização e participação no mundo do trabalho. O protagonismo está relacionado à matrícula e à participação das atividades desenvolvidas no colégio onde esta pesquisa foi realizada.

Os sujeitos têm a visão de que a escola é o lugar dos saberes necessários para melhorar a sua vida, com relação à certificação e a conhecimentos importantes para as relações sociais. Há uma consciência crítico-reflexiva no intuito de participar nos seus campos de convivência. Entretanto, é perceptível que os sujeitos almejam na educação escolar os benefícios de ordem econômica e/ou social, uma

vida melhor. Logo, os sujeitos buscam por bens e serviços que a sociedade pode oferecer, um trabalho/emprego melhor e um bom salário, com poder de compra de bens que estão disponíveis no mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre *habitus* e Ser Mais está diretamente ligada às relações sociais, econômicas e políticas desenvolvidas na trajetória de vida dos sujeitos. Com esta pesquisa, percebeu-se a importância da escolarização para a vida dos sujeitos da EJA, como seres inconclusos e em busca da autonomia, consciência crítica e participativa nos campos de sua convivência, tanto familiar quanto laboral e na escola.

Os sujeitos que se encontram matriculados nas turmas da Educação de Jovens e Adultos são o resultado das relações culturais, materiais e simbólicas com o meio, ou seja, nos campos de convivência. Nesse movimento dialético, é formado o *habitus* de cada um.

Na atividade de construção do mosaico, percebemos a diversidade de interesses e necessidades dos sujeitos com relação à busca pela escolarização. A importância da educação escolar na Trajetória de Vida dos Sujeitos da EJA acontece de forma diferenciada; essa realidade ocorre em função da diversidade de vivências com relação à idade, cultura, valores e saberes adquiridos dos sujeitos, pois estes têm objetivos diferentes com relação à conclusão do Ensino Médio na EJA.

Percebemos que os sujeitos voltaram à escola em busca da certificação escolar para o mundo do trabalho e, para além disso, participarem ativamente nos seus campos de convivência. Os sujeitos têm a visão de que a escola é o lugar dos saberes necessários e capazes de melhorar suas vidas, oportunizando-lhes uma consciência crítico-reflexiva e autonomia intelectual para compreender o que está acontecendo em Vitória da Conquista, na Bahia, no Brasil e no mundo e, assim, atuar nos seus campos de convivência.

O processo de escolarização é importante para os sujeitos pesquisados, mas em níveis e necessidades diferentes. A educação

que ocorre na escola é fonte de informações em várias áreas e capaz de melhorar a vida dos sujeitos.

Percebemos que eles sentem a necessidade de melhorar a sua relação com seus campos de convivência, na família, com amigos, no trabalho e na escola. Contudo, vale ressaltar que esses sujeitos trazem para a sala de aula vivências e informações do senso comum que precisam ser sistematizadas pelo processo de ensino aprendizagem escolar; além disso, outros conhecimentos são essenciais para que possam participar crítica e ativamente do meio social em que vivem.

Os sujeitos atribuem valor para o processo de escolarização; essa relação foi perceptível por meio das imagens inseridas na atividade. Há vários motivos para o fato de que a educação escolar é importante para suas vidas, como, por exemplo, a busca por um emprego melhor, as exigências do mercado, aquisição de produtos disponíveis na nossa sociedade, um futuro melhor e a possibilidade de participar criticamente das relações sociais. Portanto, podemos perceber a busca por uma consciência crítico-reflexiva e pela autonomia intelectual a fim de atuar em seus campos de convivência. Com relação aos motivos que os conduziram de volta à escola, está a busca de certificação para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, uma atuação de forma crítica no meio em que vivem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: **sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. Paz e Terra; 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MICELI, Sergio. A Força do Sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SILVA, Adriana de Mello Amorim Novais. **Trajetória de vida dos sujeitos da EJA e o papel dos saberes geográficos para a emancipação social**. 2020. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIOEDUCAÇÃO¹

Maria Nilvane Fernandes²

Nayara de Souza Costa³

Janiely Correia⁴

RESUMO

O escopo do presente estudo é identificar as articulações realizadas no campo da socioeducação para a efetivação da educação escolar, especialmente, no que se refere ao tipo de modalidade de ensino adotada pelas instituições que executam as medidas socioeducativas. As discussões aqui propostas são geradas a partir da busca do entendimento de três fios articuladores: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a socioeducação e a interseção entre estes dois. Para tanto, abordaremos a educação na socioeducação, a escolarização dos adolescentes privados de liberdade ao nível de Brasil e, principalmente, em nível estadual, com enfoque no Amazonas, e a escolha da EJA nesses contextos. Ademais, ao longo da discussão

¹ Este artigo contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Doutora em Educação (UEM). Doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN/CNPq). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3420-2714>. E-mail: nilvane@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia. Pesquisadora da educação na socioeducação. Integrante voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBIC) número PIB-H/0168/2020,. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3155-2487>. E-mail: axnayara@gmail.com.

⁴ Mestranda em Educação (UFAM). Assistente Social na Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP/AM). Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1807-7167>. E-mail: janielyloyana@gmail.com

observaremos a incompatibilidade entre as idades de atendimento no sistema socioeducativo e na EJA e, ainda, a inexistência de critérios de avaliação no processo de seleção de profissionais, que levem em consideração o perfil, a formação e qualificação específicos para atuarem diante das particularidades desse público e do espaço em questão. Afinal, a educação sistemática e assistemática, formal ou não formal, se constitui como fator preponderante no processo de socioeducação.

Palavras-chave: Sistema Socioeducativo. Educação Escolar. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

YOUTH AND ADULT EDUCATION FOR ADOLESCENTS IN CONFLICT WITH THE LAW: SCHOOL EDUCATION IN SOCIOEDUCATION

ABSTRACT

The scope of this study is to identify the articulations made in the field of socioeducation for the implementation of school education, especially regarding the type of education modality adopted by the institutions that carry out the socioeducational measures. The discussions proposed here are generated from the search for the understanding of three connecting threads: Youth and Adult Education (YAE), socioeducation, and the intersection between these two. To do so, we will address education in socioeducation, the schooling of adolescents deprived of their freedom in Brazil, and especially in the state of Amazonas, and the choice of Youth and Adult Education (EJA) in these contexts. Moreover, throughout the discussion, we will observe the incompatibility between the ages of attendance in the socioeducational system and in the EJA, also, the inexistence of evaluation criteria in the process of selection of professionals, that take into consideration the profile, the specific training and qualification to act before the particularities of this public, and of the space in question. After all, systematic and non-systematic education, formal or non-formal, constitutes a preponderant factor in the process of socio-education.

Keywords: Socio-Educational System. School Education. Youth and Adult Education (YAE).

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS PARA ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY: LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA SOCIOEDUCACIÓN

RESUMEN

El objetivo de este estudio es identificar las articulaciones realizadas en el ámbito de la socioeducación para la eficacia de la educación escolar, especialmente en lo que respecta al tipo de modalidad educativa adoptada por las instituciones que llevan a cabo las medidas socioeducativas. Las discusiones aquí propuestas se generan a partir de la búsqueda de la comprensión de tres hilos conductores: la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA), la socioeducación y la intersección entre ambas. Para ello, se abordará la educación en la socioeducación, la escolarización de los adolescentes privados de libertad en Brasil, y especialmente a nivel estatal con un enfoque en Amazonas, y la elección de la EJA) en estos contextos. Además, a lo largo de la discusión, observaremos la incompatibilidad entre las edades de atención en el sistema socioeducativo y en la EJA y también la ausencia de criterios de evaluación en el proceso de selección de profesionales, que tengan en cuenta el perfil, la formación específica y la cualificación para actuar ante las particularidades de este público, y el espacio en cuestión. Al fin y al cabo, la educación sistemática y no sistemática, formal o no formal, se constituye como un factor preponderante en el proceso de socioeducación.

Palabras clave: Sistema Socioeducativo. Educación Escolar. Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA).

INTRODUÇÃO

A nossa análise parte da concepção de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não possui apenas a questão de faixa etária

como característica que a diferencia, pois traz em seu bojo uma especificidade cultural que possui ações destinadas a adultos e jovens (não crianças), na qual os primeiros são geralmente trabalhadores e, o segundo grupo, filhos de trabalhadores. Assim, os alunos da EJA possuem baixo nível de escolaridade; muitos são analfabetos, com passagem curta e não sistemática pela escola e que, tardiamente, buscam-na para cursar algumas séries com a finalidade de obter sua certificação no nível fundamental e/ou médio. Os adolescentes e jovens possuem como particularidade a exclusão do espaço escolar, porém, estão mais envolvidos em atividades de trabalho e lazer relacionadas à sociedade letrada, escolarizada e urbana, o que aumenta as chances de conclusão do seu ensino (OLIVEIRA, 1999). Convém mencionar que muitos dos adolescentes que chegam à EJA foram convidados a se retirar da rede regular de ensino devido à defasagem idade-série, frequentes reprovos, dificuldade de aprendizagem e condições de analfabetismo, mesmo tendo frequentado a instituição escolar por cerca de seis a sete anos.

O perfil dos jovens a que essa modalidade se destina contempla as características identitárias e socioeconômicas dos adolescentes submetidos ao cumprimento de medidas socioeducativas dispostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990). O recorte de gênero predominante nesses espaços é o sexo masculino, com 96%; a faixa etária de maior concentração está entre 16 e 17 anos (56%), seguida pelas faixas etárias de 18 a 21 anos (29,5%), 14 a 15 anos (12,8%) e 12 a 13 anos (1,6%) havendo, ainda, do quantitativo geral de adolescentes atendidos em 2017, um contingente de 12,8% sem especificação de faixa etária (BRASIL, [2019]).

A despeito da raça/etnia desse público, verificou-se que 40% deles foram considerados de cor parda/preta, 23% de cor branca, 0,8% de cor amarela e 0,2% da raça indígena, e o total de não especificados devido à falta de registro foi de 36%. E, no tocante à educação escolar, considerando a realidade amazônica e paraense entre os anos de 2011 e 2012, a maior parte dos adolescentes privados de liberdade não tinham o ensino fundamental completo, com índices de 94,51% e 91,44%, respectivamente, sendo que a cada

10 adolescentes apreendidos, 7 estavam fora da escola (NUPLAN/FASEPA, s/d *apud* BARROS, 2015, p. 71-72).

Tais adolescentes, ao serem sancionados com a medida socioeducativa de internação, vão para instituições denominadas Centros de Socioeducação ou Centros Socioeducativos (CSE), na qual permanecerão durante o cumprimento da medida. No período de permanência, frequentam a escola que, na maior parte das vezes, possui a EJA como modalidade de ensino.

Nesse aspecto, devemos destacar que a medida socioeducativa de internação priva o/a adolescente da liberdade, uma vez que esse é o meio para sua aplicação, porém, nenhum direito fundamental deve ser violado e, no que se refere ao direito à Educação, reiteramos o seu papel como ferramenta importante no processo de tomada de consciência do ser humano, contribuindo para a reinserção no convívio em sociedade e para a transformação da realidade desses adolescentes.

Almeja-se aqui, frente a essas questões, apresentar e discutir a educação na socioeducação e suas práticas educativas voltadas, especialmente, à Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade para, além do acesso, de garantia à educação escolar. Para tanto, a base das discussões se assentará em uma perspectiva histórico-crítica dos sujeitos e contextos, sendo apresentadas três seções que discorrem sobre educação, as particularidades do público-alvo da EJA e das medidas socioeducativas, os desafios e as estratégias adotadas no cotidiano dessas instituições.

A EDUCAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO: Desvelando conceitos e princípios

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069/1990 – estabeleceu uma série de medidas que devem ser aplicadas quando um adolescente, com idade entre 12 e 18 anos, comete um ato infracional, situação análoga ao crime⁵ (BRASIL, 1990). Ao definir tais

⁵ Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de

medidas, a lei explicitou que durante a sua execução, a esfera administrativa responsável deve respeitar os demais direitos dos adolescentes. Essas garantias legais, portanto, são tidas como essenciais para o cumprimento das dimensões fulcrais da socioeducação, quais sejam, a dimensão jurídico-sancionatória e a dimensão ético-pedagógica.

Assim, em seu inciso XI do artigo 124, a obrigatoriedade escolar aparece como um dos direitos dos adolescentes privados de liberdade, sendo ela viável mediante a matrícula e a frequência na rede de ensino. Na conjuntura da promulgação da referida normativa, passou-se a utilizar o termo socioeducação para se remeter às práticas de trabalho realizadas com tais sujeitos. Nesse sentido, o termo possui um conceito pedagógico imbricado, abrindo-se espaço efetivo para a atuação de profissionais formados em Pedagogia nesses ambientes, tanto para acompanhar as atividades sociais cotidianas, quanto para acompanhar as que envolvem, especificamente, a educação escolar.

Em 2006, a Resolução n.º 119, aprovada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), definiu que a educação é uma política comum entre as várias esferas administrativas do Estado. Além disso, estabeleceu eixos específicos para as políticas de esporte, cultura, lazer e para a profissionalização, que se articula com o eixo da política de educação.

Como elementos constituintes do eixo educação estão a garantia de regresso à comunidade, sucesso, permanência dos adolescentes em escolas e o acesso deles a todos os níveis de educação escolar, com respeito às suas particularidades; para isso, pode haver uma instituição escolar dentro da unidade de internação. O eixo também visa à prática de atividades escolares, artísticas, culturais e ocupacionais, o que abre espaço para a produção de conhecimento pelos adolescentes e o estabelecimento de uma rotina escolar, inclusive, através de parcerias com outras escolas⁶.

semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990, art.112).

⁶ Seguindo os pressupostos de um referencial teórico progressista em educação optamos, nessa análise, em utilizar o termo educação escolar e não escolar em detrimento de

O esporte, a cultura e o lazer têm como objetivo propiciar programações e momentos de vivências com as mais variadas expressões culturais, o contato e a prática de esportes que partam, também, do interesse dos próprios adolescentes, contribuindo em seu processo de inclusão social, promovendo ensinamentos como a tolerância e, mais do que isso, que estejam em consonância com o Projeto Pedagógico quanto ao uso dos espaços físicos (BRASIL, 2006). Essas atividades alternativas e complementares ao currículo escolar contribuem para o processo de educação social desses adolescentes.

O anexo do documento do CONANDA estabeleceu que o direito à educação deve estar previsto, inclusive, na elaboração do “[...] programa arquitetônico da Unidade de atendimento socioeducativo de forma que os setores previstos possibilitem um fluxo ordenado de pessoas e veículos” (BRASIL, 2006, p. 96). A natureza pedagógica da medida é defendida nos parâmetros de gestão ao dispor que existam “[...] alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e *pedagógicas*” (BRASIL, 2006, p. 16, grifo nosso).

Logo, o caráter político e pedagógico deve perpassar todos os âmbitos em que se inserem as medidas socioeducativas, não sendo apenas parte delas caracterizadas como tal, haja vista que realizá-las sob essa configuração pressupõe uma totalidade entre as articulações externas e internas, sem as quais não há a estruturação concreta de uma política pública referendada no que foi estabelecido, no final do último século, como proteção integral.

Esses aspectos foram reforçados quando a resolução assumiu, em 2012, a forma de lei (n.º 12.594), instituindo, assim, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que expressa em seu artigo 1.º que os objetivos das medidas socioeducativas são a responsabilização, a integração e a desaprovação da conduta infracional (BRASIL, 2012a).

Nesse ínterim, falar de educação na socioeducação é algo complexo, porque precisamos, mais do que citar leis, diferenciar as formas de educação que ocorrem nesses espaços. Considerando-se

educação formal, não formal e informal, que seguem o alinhamento teórico das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU) (ZANELLA, 2018).

que a unidade socioeducativa busca, para além de responsabilizar o adolescente, dirigir e orientar o seu processo educativo, é importante conceber que neste espaço ocorre a articulação de dois modelos educacionais.

A educação, que aqui vamos explicitar como *social*, ocorre de maneira assistemática, sem uma orientação filosófica, difusa, sem uma lei que a oriente, contudo, quando no interior de instituições de intervenção, mesmo sendo assistemática, é pensada e programada pela equipe multidisciplinar para trabalhar com a formação desses sujeitos e prepará-los para o convívio social depois do cumprimento da medida. Esse modelo de educação pode ser denominado como educação não formal e, numa perspectiva crítica, designado como educação não escolar.

Entre os teóricos que utilizam a primeira denominação, podemos citar Gadotti (2005), Gohn (2005, 2006a, 2006b), Trilla (1996); Fávero (2007) que repercutem a nomenclatura difundida a partir da premissa liberal dos Organismos Internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e, na perspectiva oposta, podemos mencionar Saviani (2007; 2009), Severo (2015) e Zanella (2011).

Convém mencionar que conceitos como educação formal, não formal e informal foram apresentados, em 1968, pelo economista Phillip H. Coombs, então diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O livro *The World Educational Crisis/A crise mundial da educação* propunha desmembrar o sistema educacional em elementos formais (cursos oficiais) e informais (atualização profissional, técnica e rural, alfabetização de adultos etc.). O principal objetivo desta separação foi retirar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da educação básica, transformando-a em uma modalidade de ensino e diminuindo os gastos do estado com essa política. O texto foi reeditado e publicado alguns anos depois com o título *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas* (COOMBS, 1986).

Essa separação é carregada de intencionalidade econômica e nasceu em um período em que autores alinhados com instituições orientadas pela perspectiva do capital, entenderam que a educação

estava em crise e propuseram o ideário do Capital Humano como proposta, culminando na implantação do modelo educacional tecnicista. Não coincidentemente, a identificação de tal crise foi realizada durante a efervescência da *educação popular* de jovens e adultos. Assim, além de diminuir os gastos com a educação, separando-a em formal, não formal e informal, possibilitou a apropriação da *educação popular* pelo Estado que a transformou, na década de 1970, em educação de jovens e adultos, suprimindo o termo *popular*.

Para o nosso artigo, importa mencionar que educação é aquilo que ocorre em todo o tempo e lugar, de maneira sistemática e assistemática. A educação sistemática é orientada filosoficamente, intencional: acontece sempre dentro de uma instituição, possui um currículo, uma consciência filosófica e uma lei que a orienta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Para sermos redundantes, essa educação escolar acontece dentro da instituição escolar, sendo designada por alguns teóricos, a depender da corrente, como educação formal.

A escolarização nos Centros Socioeducativos do Amazonas

O princípio estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de que a educação é um direito de todos e dever, não apenas da família, mas também da sociedade e do Estado; a premissa de que, juntos, família, Estado e sociedade devem prover a garantia, não apenas de acesso, mas de permanência na escola; e, o fato de que a oferta do ensino deve ser *obrigatória e gratuita* dos quatro aos dezessete anos de idade, inclusive, para aqueles não tiveram acesso na idade própria, como é o caso da maior parte dos adolescentes que se encontram privados de liberdade, foram fatores determinantes para que os Centros de Socioeducação inserissem instituições escolares em seus espaços.

No Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) é a responsável por ofertar a educação escolar nos Centros Socioeducativos e a Escola Estadual Josephina de Melo (EE), criada

pelo Decreto n.º 22.099, de 12 de setembro de 2001, é a responsável por operacionalizar essa oferta escolar⁷.

Apesar da oferta da EJA para pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais ser orientada pela Resolução n.º 2/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) (BRASIL, 2010a), somente em 2016 ocorreu a primeira orientação específica para instituições que atuam com adolescentes.

A EJA constitui a modalidade da educação básica que atende as etapas do ensino fundamental e do ensino médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas. A Resolução n.º 137, de 16 de outubro de 2012, estabelece as normas do Conselho Estadual de Educação (CEE) para essa modalidade, que visa promover “[...] a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo” (AMAZONAS, 2012a, art. 1º).

Conforme estabelecem os artigos 5º e 6º da mesma Resolução, a EJA possui como público-alvo, pessoas com idade mínima entre 15 e 18 anos para matrícula nos cursos de ensino fundamental e ensino médio. Essa idade também é critério para inscrição e realização de exames de conclusão (BRASIL, 2010b, art. 5º e 6º), o que nos permite identificar a primeira incompatibilidade da adesão à EJA como opção para o atendimento de adolescentes privados de liberdade, que estejam na idade entre 12 e 21 anos. Ou seja, quando o adolescente possui idade incompatível em relação à etapa de ensino, a sua matrícula fica inviabilizada.

No que se refere à organização da EJA, nos sistemas prisional e socioeducativo do estado do Amazonas, os professores e pedagogos que atuam nessas instituições são contratados por meio de um Processo Seletivo Simplificado (PSS). No site da SEDUC, o primeiro edital corresponde ao ano de 2014 e foi realizado em parceria com o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Em 2016, a SEDUC assumiu sozinha a responsabilidade de selecionar os profissionais que atuariam em diversas regiões e escolas

⁷ A EE Josephina fica localizada na Avenida Desembargador João Machado, bairro Alvorada I e possui como anexos as instituições escolares que funcionam no CE Senador Raimundo Parente, CE Assistente Social Dagmar Feitosa e o CS Feminino, onde os professores ministram aulas e atividades complementares (AMAZONAS, 2012b).

do estado, inclusive, nas unidades prisionais e no CSE Dagmar Feitosa, CSE Feminino e CSE Raimundo Parente. O formato da seleção configurava-se na apresentação de alguns documentos pelos candidatos, tais como, comprovante de habilitação e de especialização que, submetidos a alguns critérios, determinavam o quantitativo de pontuação. Além disso, os professores precisam ter disponibilidade integral de horário e apresentar alguns requisitos básicos, dentre eles, um atestado de antecedentes criminais (AMAZONAS, 2016).

Ainda, segundo o Edital, os candidatos aprovados foram convocados e lotados nas diferentes instituições por ordem de classificação. Nesse aspecto, é interessante observar que não identificamos nenhum parâmetro de seleção em relação ao perfil do professor, que o diferencie do perfil dos demais professores que atuam em outras instituições de EJA. Convém evidenciar que para se trabalhar com a EJA, em educação especial, é necessário ter uma formação específica, por exemplo.

Isto posto, defendemos que também seria adequada alguma proximidade com este espaço e política. Ou seja, ainda que a modalidade de ensino adotada seja a EJA, é necessário compreender que ela acontece de maneira diferente, a depender do espaço no qual está inserido. No caso específico da socioeducação, as regras gerais são seguidas a partir do que orientam os documentos norteadores, entretanto, o fato de acontecer em um espaço diferenciado de atendimento, faz com que sofra influência, alterando a metodologia e a didática aplicadas.

O Quadro 1, a seguir, apresenta o número de vagas para cada componente curricular e a formação acadêmica exigida para assumir a função no estado do Amazonas.

Quadro1 - Seleção de professores para o socioeducativo

COMPONENTE CURRICULAR	VAGAS	CURSO SUPERIOR E LICENCIATURA PLENA
Ciclo - Ensino Fundamental	06	Pedagogia com Habilitação em Magistério ou Normal Superior

EJA Componente Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglês	03	Letras, com Habilitação em Língua Inglesa ou Portuguesa
EJA Componente Curricular: Matemática e Física	03	Matemática ou Física
EJA Componente Curricular: Química e Biologia	01	Biologia ou Química
EJA Componente Curricular: Geografia, História, Filosofia e Sociologia	03	Geografia, História, Filosofia e Sociologia
EJA Componente Curricular: Ciências e Religião	03	Ciências ou Ensino Religioso, Ciências da Religião ou Educação Religiosa ou; Licenciatura em qualquer área do conhecimento com curso de especialização Lato Sensu ou Stricto Sensu, em Ensino Religioso, em Ciências da Religião ou equivalente ou; Bacharel em Teologia com complementação pedagógica nos termos da resolução 02/1997 do Plenário do Conselho Nacional de Educação ou; Curso de Formação para docência do Ensino Religioso com carga horária mínima de 360 horas.
EJA Componente Curricular: Educação Física	01	Educação Física

Fonte: Amazonas (2016).

O Processo Seletivo para seleção dos candidatos é realizado em duas fases. A primeira é eliminatória e se detém em analisar o cumprimento dos requisitos básicos. A segunda fase, de caráter classificatório, consiste em analisar e pontuar a experiência profissional e de títulos. A carga horária a ser cumprida era de 40 horas e a remuneração bruta era de R\$ 3.264,49 (AMAZONAS, 2016).

Considerando-se que a atividade dos professores é realizada em ambiente considerado perigoso, a Lei n.º 3.951 de 4, de novembro de 2013, que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da SEDUC, concedeu aos integrantes do Grupo do Magistério a percepção da Gratificação pela Execução de Trabalho de Natureza Especial com Risco de Vida ou de Saúde, por

desempenharem atividades próprias do cargo em unidade prisional e no sistema socioeducativo (AMAZONAS, 2013, art. 10, § 2º, inc. I).

Em relação ao processo de escolarização dos adolescentes, fica a cargo da equipe técnica da unidade a incumbência de efetuar a matrícula em parceria com a escola, sendo o pedagogo desse espaço um profissional importante nesse processo.

A Educação de Jovens e Adultos e o adolescente em conflito com a lei

A relação estabelecida pelo Estado entre EJA e adolescente em conflito com a lei é antiga. Em nossas pesquisas, ainda não conseguimos identificar se a opção do Estado em manter essa modalidade de ensino nas unidades socioeducativas foi uma escolha que ocorreu porque, no sistema prisional, era a modalidade realizada ou se foi uma opção devido à possibilidade de realização que era diferenciada do regular.

Comparativamente, na sala de aula da escola regular, a aula ocorre de maneira síncrona, todos os alunos/as da mesma série estudando o mesmo conteúdo, com um número acima de 30 alunos, por sala. A reprodução deste modelo é inviável no sistema socioeducativo, visto que, nesses espaços, por questões de segurança, as salas de aula possuem 10 alunos, no máximo. Por serem, em maior parte, alunos com defasagem idade-série, os grupos são heterogêneos em relação à série, aos conteúdos, à idade e à condição de assimilar os conteúdos.

Convém mencionar que a defasagem idade-série, por vezes, é decorrente de um *transtorno* de aprendizagem (discalculia, dislexia, atenção, dentre outras). Em outras situações, o adolescente apresenta uma dificuldade de aprendizagem decorrente de situações emocionais, traumas, violência vivenciada e abuso físico, emocional ou doméstico, por exemplo. Além disso, o abuso de substâncias psicoativas (cola, éter, crack, cocaína etc.) pode contribuir para uma não aprendizagem. Independente do motivo, é assertivo dizer que a forma como a modalidade EJA se organiza, *aparentemente*, era a que melhor se adaptava para atender a essas especificidades das unidades de internação. Ademais, a experiência de muitos

professores na educação prisional, certamente, lançou luz sobre a forma como se trabalharia educação com os adolescentes, frente à similaridade do tipo de instituição.

O Quadro 2, a seguir, apresenta as modalidades oferecidas nos Centros Socioeducativos dos estados que compõem a região norte.

Quadro 2 – Modalidade oferecida nos CSE da Região Norte

REGIÃO NORTE	MODALIDADE DE ENSINO	FONTE
ACRE	Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Especial de Ensino Médio (PEEM)	(AVILAR; ZANELLA, 2020)
AMAPÁ	Educação de Jovens e Adultos	(SANTANA; ZANELLA, 2018)
AMAZONAS	Educação de Jovens e Adultos	(PERIN, 2008)
PARÁ	Educação de Jovens e Adultos	(FASEPA, 2014)
RONDÔNIA	Educação de Jovens e Adultos	(FEASE, 2018)
RORAIMA	Educação de Jovens e Adultos	(MARTINS, 2018)
TOCATINS	Educação Especial (ensino itinerante)	(SECIJU, 2021)

Fonte: Costa e Fernandes (2021).

Os dados acima, obtidos em um estudo ligado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)⁸, demonstram que a EJA é a modalidade de ensino predominantemente oferecida nos CSEs da Região Norte e, a partir disso, destacamos o Estado do Amazonas. Essa realidade evidencia que o perfil geral do público ao qual são direcionadas as medidas socioeducativas é de adolescentes que não estavam frequentando a escola no momento do cometimento do ato infracional e que, quando no aguardo da sentença ou sentenciados, voltam a ter acesso a uma educação que, outrora, foi-lhes negada. Isso demanda uma organização por parte

⁸ COSTA, Nayara de Souza; FERNANDES, Maria Nilvane. **Organização Histórica das Instituições Escolares das Unidades Socioeducativas do Brasil: Uma política Pública?** 2021. Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBIC) (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

dos recursos humanos da unidade socioeducativa e da escola, que atenda as múltiplas particularidades dos adolescentes/estudantes (BRASIL, 2006).

A despeito disso, consta no Eixo Educação do Levantamento Anual SINASE 2017, que o ensino regular e a EJA são oferecidas, tanto dentro como fora dos CSEs, a fim de que seja garantida a matrícula e a frequência. Contudo, no referido recorte temporal, o total de adolescentes que não estudavam era de 1.455 adolescentes dos 24.803 mil atendidos em estabelecimento educacional e semiliberdade. Essa condição de não inserção no escolar está relacionada, por vezes, a motivos como

[...] falta de convívio com os demais adolescentes (01); possuir o Ensino Médio concluído (41); falta de documentação para efetuar a matrícula (256); escola sem capacidade estrutural de atender a demanda (423); em fase de matrícula (83); abandono/evasão (12), sem informação (626); desistência por estar envolvido no tráfico de drogas (01); receber a sentença em final de ano (12) (BRASIL, [2019], p. 108).

Como podemos observar, dentre os motivos assinalados para não efetivação da matrícula, estão situações relacionadas a problemas com a segurança interna até situações diretamente ligadas à burocracia escolar. Por outro lado, alguns motivos não se justificam efetivamente, se considerarmos que os adolescentes estão institucionalizados sob a responsabilidade do Estado, sendo inconcebível registrar que 12 adolescentes estão sem matrícula por abandono ou evasão, por exemplo, dentre outras situações impensáveis como escola sem capacidade estrutura de atender a demanda.

Deixando de lado a análise nacional, apresentamos a faixa etária dos adolescentes em privação de liberdade no Amazonas, no ano de 2017. Conforme dados coletados no referido levantamento anual, as unidades possuíam um adolescente com idade entre 12 e 13 anos; 21 adolescentes na faixa etária de 14 a 15 anos; 127 de 16 a 17 anos; e, 23 de 18 a 21 anos de idade, totalizando 172 adolescentes (BRASIL, [2019]). Isso posto, convém mencionar que as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) vedaram a matrícula de sujeitos entre 7 e 14 anos nesta modalidade. Ademais, os incisos I e VII do artigo 4º da LDBEN⁹ definem como prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, como sendo de 15 anos completos, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Dessa forma, há o atendimento de adolescentes de 12 a 14 na modalidade EJA, ainda que previsto em lei pelo SINASE a possibilidade de acesso à educação em rede educacional externa, contudo, os únicos Estados brasileiros em que os estudantes têm acesso à escolarização dentro e fora das unidades socioeducativa são Bahia, Ceará, Espírito Santo, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo (BRASIL, [2019]). Consoante a essas questões, a Resolução n.º 3, de 13 de maio de 2016, define as diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, que versa as seguintes considerações:

Caso o estudante não disponha, no ato da matrícula, de boletim, histórico escolar, certificado, memorial ou qualquer outra documentação referente a sua trajetória escolar expedida por instituição de educação anterior, deverá ser realizada avaliação diagnóstica para definição da série ou ciclo, etapa e modalidade mais adequada ao seu nível de aprendizagem. [...] Deve ser garantida a oferta de todas as etapas da Educação Básica, contemplando

⁹ “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, art. 4º).

[...] as modalidades mais adequadas às necessidades de adolescentes e jovens em restrição de liberdade [...] na impossibilidade de oferta de algum nível, etapa ou modalidade no espaço da unidade de internação, deve ser viabilizado aos adolescentes e jovens o acesso à instituição educacional fora da unidade que contemple sua necessidade de escolarização. (BRASIL, 2016, art. 7, 11 e 12, grifos nossos).

Destarte, cabe refletir sobre os desafios e possibilidades no espaço socioeducativo quanto à modalidade da EJA. Se, por um lado, é vedada a inserção dos adolescentes com faixa etária inferior aos 14 anos nesse formato de educação, por outro, alguns CSEs não possuem meios de articulação com uma instituição escolar da comunidade, restando efetuar a matrícula desses para cumprimento do direito à educação e da frequência obrigatória na educação escolar. Além disso, é salutar compreender sob quais perspectivas a EJA está sendo trabalhada nesses espaços e se ela corresponde, como afirma Feitoza (2012), a processos educativos que alimentem uma teoria pedagógica política-humanista que vise à conquista coletiva da emancipação, liberdade, igualdade, justiça e felicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fins de conclusão, muitos dos adolescentes que chegam ao Sistema Socioeducativo para cumprimento de medida socioeducativa de internação vivenciaram, ao longo de suas trajetórias de vida, algum tipo de privação e/ou violação de direitos e, no âmbito da situação escolar, especificamente, a condição de analfabetismo, dificuldade de aprendizagem, defasagem idade-série, entre outras questões que foram mencionadas, anteriormente.

Convém, ainda, reafirmar o exposto ao longo deste artigo, quanto à finalidade da medida socioeducativa, responsabilizar o adolescente, desaprovar a prática de atos infracionais e promover sua integração a partir de uma dimensão ético-pedagógica, buscando possibilitar que os/as adolescentes se tornem sujeitos participativos e autônomos. Nesse ínterim, a Educação sistemática e assistemática,

formal ou não formal, se constitui como fator preponderante no processo de socioeducação.

Em razão disso, torna-se necessário refletir sobre as particularidades da EJA no contexto do sistema socioeducativo, visto que se constitui em modalidade da educação básica predominantemente ofertada nesse espaço. Inicialmente, evidenciamos a incompatibilidade em relação à idade de atendimento de adolescentes em conflito com a lei, uma vez que o cumprimento da medida socioeducativa se dá entre os 12 e 21 anos e, a idade mínima para matrícula nos cursos da EJA, se dá entre os 15 e 18 anos, ficando inviáveis as matrículas de adolescentes com idades incompatíveis com a etapa de ensino.

Ademais, um outro aspecto que merece destaque nesta discussão é o processo de seleção de profissionais para atuarem nas unidades socioeducativas, isto, porque, preocupa-se em conceder a esses profissionais a Gratificação pela Execução de Trabalho de Natureza Especial com Risco de Vida ou de Saúde, contudo, não são adotados critérios quanto ao perfil do profissional, no que tange à especialização e formações para atuar com o público em questão.

Diante disso, reafirmamos a necessidade de possuir no sistema socioeducativo, uma modalidade de ensino que oportunize espaços que façam sentido para esses adolescentes, ou seja, que não se esvaziem de suas realidades, que possibilitem a construção ou reconstrução de suas relações com o ambiente escolar e com o processo de formação; para que além da educação básica, formem adolescentes participativos, críticos e capazes de transformarem suas realidades em prol de suas cidadanias de forma plena e satisfatória.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS (ESTADO). **Governo do Amazonas apresenta resultados de escola estadual que realiza atendimento aos jovens em privação de liberdade**. 11 set. 2012b. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2012/09/governo-do-amazonas-apresenta-resultados-de-escola-estadual-que-realiza-atendimento-aos-jovens-em-privacao-de-liberdade/>. Acesso em: 19 out. 2019.

AMAZONAS (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 137, de 16 de outubro de 2012**. Estabelece normas para a execução da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Sistema Estadual de Educação do Amazonas. 2012a.

AMAZONAS. Poder Legislativo Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. **Lei nº 3951 de 04/11/2013**. Institui o plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, e dá outras providências. 2013.

AMAZONAS. Secretária de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC. **Edital n.º 03 – 2015/2016**. 2016. Disponível em: <http://selecao.seduc.am.gov.br/prisional//docs/edital.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. In: **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** v. 96, n. 244. set./dez 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>. Acesso em: 11 jun. 2021.

AVILAR, Wilkerson Oliveira; ZANELLA, Maria Nilvane. A escolarização de jovens privados de liberdade no Centro Socioeducativo Santa Juliana. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 389–405, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654676>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BARROS, Geraldo Neves Pereira de. **Historiografia educacional e educação escolar para adolescente em situação de privação de liberdade (1996-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2686799. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA. **Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. 2006. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20institu%20o,adolescente%20que%20pratique%20ato%20infracional. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 3/2016, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do

wnload&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos/PR. **Avaliação da Execução do Programa 0152 “Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – PRÓ-SINASE**. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3, de 13 de maio de 2016**: define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. 2016. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010**: dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. 2010a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. 2010b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000**: estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação**: uma análise de sistemas. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

COSTA, Nayara de Souza. **Organização Histórica das Instituições Escolares das Unidades Socioeducativas do Brasil**: Uma política Pública. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas, Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBIC), Manaus, 2021. Orientadora Maria Nilvane Fernandes.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Imagens & Palavras**. Educ. Soc. v.28, n. 99, ago 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200017>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FEITOZA, Ronney. Movimentos de educação de jovens e adultos no Amazonas: potencialidades emancipatórias ou compensatórias? In: FÁVERO, O.; PINHEIRO, M.G.S.P. (Org.). **Diversidade na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro; Manaus: EDUA, 2012.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO PARÁ - FASEPA. **Fasepa entrega a chave da Escola Socioeducativa à Seduc**. Pará: FASEPA, 2014. Disponível em: <http://www.fasepa.pa.gov.br/?q=node/605>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO - FEASE. **Em Rondônia adolescentes internos realizam provas de mudança de nível de escolaridade**. Rondônia: FEASE, 2018. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/em-rondonia-adolescentes-internos-realizam-provas-de-mudanca-de-nivel-de-escolaridade/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion (Suíça), 18 a 22 out. 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. (2005). Acesso em: 11 jun. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 1., 2006b. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=-MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 15 jan. 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006a.

GOHN, Maria Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005.

MARTINS, Marília Ross dos Reis Pantoja. **Histórias de adolescentes autores de atos infracionais institucionalizados em um Centro Socioeducativo de Roraima**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufrb.br:8080/jspui/handle/prefix/112>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual SINASE 2017**. Brasília, DF, [2019]. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

OLIVEIRA, Marta K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set/out/nov/dez, p. 59-73, 1999.

PERIN, Elenara Dias. **Investigando Potencial para Altas Habilidades em Jovens Autores de Ato Infracional**. 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp061961.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SANTANA, Romilson da Silva; ZANELLA, Maria Nilvane. A escolarização dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no Amapá. In: ZANELLA, Maria

Nilvane. (Org.). **Contextos diferenciados de atendimento de adolescentes em conflito com a lei no Amapá**. Brasília: UnB; ENS, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Entrevista: a educação fora da escola. In: **Revista de Ciências da educação**. Americana/SP: UNISAL, Ano XI, n. 20, 1º Semestre/2009. p. 17-27. (2009).

SECIJU. Secretaria da Cidadania e Justiça. **17 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas concluem o ano letivo em Gurupi**. 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/cidadaniaejustica/noticias/17-adolescentes-em-cumprimento-de-medidas-socioeducativas-concluem-o-ano-letivo-em-gurupi/2dla773yvur3>. Acesso em: 13 jun. 2021.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1996.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. Dissertação (Mestrado) – Universidade Bandeirante (UNIBAN), Programa de Mestrado Profissional Adolescente em conflito com a Lei, São Paulo, Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/3306/1/MARIA%20NILVANE%20ZANELLA.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

Submetido em: Junho/ 2021.

Aceito em: Setembro/ 2021.

SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR DO PARANOÁ-ITAPOÃ (DF): UMA CONSTRUÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E MOVIMENTO POPULAR ORGANIZADO

Maria Clarisse Vieira¹

Julieta Borges Lemes Sobral²

Renato Hilário dos Reis³

RESUMO

Este artigo trata das singularidades da Educação Popular constituídas desde 1985 entre a Universidade de Brasília e o movimento popular das cidades do Paranoá e Itapoã no Distrito Federal, Brasil. Para compreender essas especificidades, são realizadas análises bibliográficas de pesquisas acadêmicas que tratam do efeito desse processo educativo na vida de educandos, educadores populares, professores da rede pública e estudantes universitários. O resultado dessa análise indica como características desse projeto de Educação Popular: a constituição de sujeitos a partir do entrelaçamento do ser de amor-poder-saber; o aprendizado pelos educandos de que os problemas de seu cotidiano são oportunidades de superação e não de desistência; o aprendizado pelos educadores da importância da construção coletiva; e, por fim, o processo formativo dos estudantes da UnB que destaca a indissociabilidade da relação teoria-prática.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação de Jovens e Adultos. Formação de Educadores.

¹Doutora em Educação. Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5924-0488>. E-mail: mariaclarissev@gmail.com

²Doutora em Educação. Servidora do Ministério da Educação. Membropesquisadora do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX/FE/UnB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4544-9771>. E-mail: jujucampanha@gmail.com.

³Doutor em Educação. Professor da Universidade de Brasília. Membro pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-GENPEX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5046-2057>. E-mail: hilarioreis@uol.com.br.

SINGULARITIES OF POPULAR EDUCATION OF THE CITIES OF PARANOÁ AND ITAPOÁ (DF): CONSTRUCTION BETWEEN UNIVERSITY OF BRASÍLIA AND ORGANIZED POPULAR MOVEMENT

ABSTRACT

This article deals with the singularities of Popular Education established since 1985 between the University of Brasília and the popular movement of the cities of Paranoá and Itapoá in the Federal District, Brazil. In order to understand these specificities, bibliographic analyzes of academic research are carried out that address the effect of this educational process on the lives of students, popular educators, public school teachers and university students. The result of this analysis indicates as characteristics of this Popular Education project: the constitution of subjects from the intertwining of the being of love-power-knowledge; the learning by students that the problems of their daily lives are opportunities to overcome and not give up; the learning by educators of the importance of collective construction; and, finally, the training process of UnB students, which highlights the inseparability of the theory-practice relationship.

Keywords: Popular Education. Youth and Adult Education. Teacher Training.

SINGULARIDADES DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LAS CIUDADES DE PARANOÁ E ITAPOÁ (DF): CONSTRUCCIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA Y EL MOVIMIENTO POPULAR ORGANIZADO

RESUMEN

Este artículo trata sobre las singularidades de la Educación Popular establecida desde 1985 entre la Universidad de Brasília y el movimiento popular en las ciudades de Paranoá e Itapoá en el Distrito Federal, Brasil. Para comprender estas especificidades se realizan análisis bibliográficos de investigación académica que abordan el efecto de este proceso

educativo en la vida de estudiantes, educadores populares, docentes de escuelas públicas y estudiantes universitarios. El resultado de este análisis señala como características de este proyecto de Educación Popular: la constitución de sujetos a partir del entrelazamiento del ser amor-poder-conocimiento; los estudiantes aprenden que sus problemas diarios son oportunidades para superar y no darse por vencidos; el aprendizaje por parte de los educadores de la importancia de la construcción colectiva; y, finalmente, el proceso de formación de los estudiantes de la UnB, que destaca la inseparabilidad de la relación teoría-práctica.

Palabras clave: Educación Popular. Educación de Jóvenes y Adultos. Formación Docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um dos resultados de investigação que analisou e contribuiu para o processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular do Paranoá e Itapoã e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores de uma Escola Classe da Rede Pública de Ensino do Paranoá-Distrito Federal.

Para atingir o objetivo central da pesquisa, buscamos investigar e desvelar as vozes e sentidos da Educação Popular, constituída historicamente entre a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã⁴.

Importante esclarecer que o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã é aqui representado pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep, fundado em 2 de agosto de 1987: “o Cedep representa jurídica-politicamente a continuidade dos projetos que estão sendo desenvolvidos, as incansáveis lutas, os movimentos de resistência e a conquista do Paranoá” (JESUS, 2007, p. 36). Assim, neste trabalho, as terminologias Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, Cedep ou apenas Movimento Popular se equivalem.

⁴Esclareço ao leitor que de 1985 a 2005 tínhamos a parceria apenas com o Movimento Popular do Paranoá. Em 2005, a população organizada do Itapoã faz articulação com o Movimento Popular do Paranoá, aqui representado pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep, e, desde então, denominamos o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã ou, apenas, Cedep.

O Paranoá e o Itapoã são duas Regiões Administrativas do Distrito Federal que estão muito próximas e que se assemelham pela história de resistência dos moradores pela fixação e garantia do direito a saúde, educação, saneamento básico, entre outros. No Paranoá, esse processo de ocupação e enfrentamentos ocorre na década de 1980 e, no Itapoã, mais recentemente, na primeira década dos anos 2000. Em 2005, as histórias do Paranoá e do Itapoã se encontram, se costuram, e é desse chão que emergem as análises deste artigo.

Em 1985, o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã procura a Faculdade de Educação - FE da Universidade de Brasília-UnB, na pessoa da professora Marialice Pitaguary, para as primeiras tratativas de uma parceria. Importante salientar que, nesse período, a FE/UnB não funciona no período noturno. O currículo do curso de Pedagogia está voltado predominantemente para a formação de professores para o público infantil. Essas duas circunstâncias fazem-nos imaginar, por alguns segundos, a sensação de insegurança que a professora Marialice Pitaguary deve ter sentido ao se ver frente ao desafio de construir, conjuntamente com o Movimento Popular, uma Educação de Jovens e Adultos que não somente ensinasse a leitura, a escrita e o cálculo, mas estivesse a serviço da melhoria das condições de vida da população do Paranoá e, hoje, também do Itapoã.

Maria de Lourdes Pereira Santos, uma das lideranças históricas do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, conta-nos que, no primeiro encontro que ocorre com a professora Marialice, os jovens percebem que ela não acredita muito na proposta do grupo do Paranoá. Ao identificarem isso, os jovens mudam a tática e convidam a professora para uma reunião no Paranoá. Ao chegar, uma multidão de pessoas a espera. O que ela deve ter sentido diante daquela multidão? Será que ela tinha todas as respostas? Com certeza, não. Mas, com sua coragem, disse sim. Desafia-se a dar o primeiro passo, mesmo não sabendo onde vai chegar. Começa com o retalho de suas mãos. Coordena essa ação conjunta de 1985 a 1989, quando retorna à sua terra natal, Ouro Fino, Minas Gerais.

Nesse momento, o professor Renato Hilário dos Reis, recém distribuído como Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade de Brasília, aceita o desafio de dar continuidade à caminhada recém-

iniciada pela professora Marialice Pitaguary. Não começa do zero, começa a partir dos passos dados pela professora, pelo coletivo de estudantes da UnB e pelos jovens do Movimento Popular. Renato não vem sozinho, como registra Gilene ao relatar sua chegada ao Projeto:

Nessa época em que comecei é que a professora Marialice da UnB saiu e aí veio o professor Renato [...] O grupo da UnB aumentou. Vieram os professores Renato Hilário dos Reis, Cristiano Alberto Muniz, Antônio Vilar Marques de Sá [da educação] e Eugênio, Stela Maris, e posteriormente Maria Isabel Magalhães [da linguística]. (REIS, 2011, p. 176).

Em conversas informais com estudantes da FE/UnB que participam desse momento inicial de construção, contam-me que o “pau”⁵ entre Faculdade de Educação/UnB e Movimento Popular é grande. Não têm muitas certezas de como fazer essa proposta. Discussões, conflitos, concordâncias e discordâncias fazem parte desse processo. Professor Renato coordena o projeto de 1987 até 2016, quando se aposenta da Universidade. Dando continuidade ao trabalho, com muita generosidade e coragem, assume a professora Dr^a Maria Clarisse Vieira. Agora, com novos enfrentamentos.

Mão a mão, retalho a retalho, voz a voz, dia a dia, sol a sol, chuva a chuva, a relação FE/UnB e Movimento Popular do Paranoá-Itapoã vai se constituindo. Dessa caminhada histórica emerge o Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – Genpex/FE/UnB. Grupo, formalizado em 2000 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que abarca e abraça toda a produção realizada decorrente dessa parceria⁶, de 1985 até os dias de hoje.

Cada ser humano que chega ao Genpex/FE/UnB deixa sua marca, sua produção. O que existe hoje teve um primeiro passo. Uma caminhada que é histórica, que modifica as circunstâncias antigas e

⁵A palavra pau está sendo utilizada no sentido de brigas, conflitos.

⁶No que se refere à relação entre Universidade de Brasília e Movimento Popular, as denominações utilizadas no texto são: parceria, Projeto Paranoá-Itapoã, ação conjunta.

entrega, para nós, circunstâncias outras que nos permitem continuar a caminhada e superar os desafios que são postos:

A **história** não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas **em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente**; chega-se a desnaturar esses fatos pela especulação, fazendo-se da história recente a finalidade da história anterior. (MARX; ENGELS, 1998, p. 46-47, grifo nosso)

Desse trabalho histórico de mais de 30 anos, indagamo-nos (SOBRAL, 2018) sobre a singularidade da Educação Popular que vem sendo constituída no Paranoá-Itapoã. Para compreender essa especificidade, buscamos quatro pesquisas que perpassam esse processo histórico de constituição, de 1985 a 2015: um livro-tese de doutorado e três dissertações de mestrado. O principal parâmetro para escolha desses trabalhos é a intencionalidade dos quatro trabalhos em investigar o efeito-repercussão dessa ação conjunta, FE/UnB e Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, na vida dos sujeitos envolvidos, educandos, educadores e estudantes-pesquisadores da UnB.

O primeiro é o livro-tese do professor Dr. Renato Hilário dos Reis "A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos". Trabalho que registra a síntese da construção Movimento Popular e Universidade de Brasília, ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, base de toda a produção do Genpex/FE/UnB. Além desse livro-tese, selecionamos três dissertações que investigam a repercussão dessa parceria na vida de educandos(as), educadores(as) e estudantes-pesquisadores da UnB egressos(as).

A primeira dissertação é a de Airan Almeida de Lima, que investiga os educandos e as educandas egressas da experiência do

Projeto Paranoá que estão na Rede Pública de Ensino. O título da pesquisa é “Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade do Paranoá-DF”, trabalho defendido e aprovado em 1999, na FE/UnB.

A segunda dissertação é de Leila Maria de Jesus, que aprofunda o olhar dos educadores e educadoras egressas do Projeto Paranoá que estão na Rede Pública. Essa produção está consubstanciada na dissertação “A repercussão da atuação de educadores populares do Cedep/UnB na Escola Pública do Paranoá”, defendida e aprovada em 2007, na FE/UnB.

Finalizando essa tríade, está a dissertação de Sttela Pimenta Viana, que investiga estudantes da UnB, pedagogas e pedagogos, egressas(os) do Projeto Paranoá e que trabalham com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores. O título desse trabalho é “As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos”. Trabalho defendido e aprovado no ano de 2012, na FE/UnB.

A análise desses trabalhos responde ao objetivo central deste artigo: compreender a singularidade da Educação Popular constituída historicamente, desde 1985, entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã.

ANÁLISE DOS TRABALHOS

A tese de Reis (2000) desafia-se a responder a pergunta apresentada pelo Movimento Popular do Paranoá-Itapoã à FE/UnB: como ensinar a ler, escrever e calcular, contribuindo para a superação das exigências de existência e sobrevivência do ser humano, continuando a caminhada histórica de nossos ancestrais de avanço da constituição humana?

Dessa indagação, vem se construindo uma proposta político-pedagógica para a Alfabetização de Jovens e Adultos do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã: apropriação de leitura, escrita e cálculo, mas, intrinsecamente, constituição de uma participação de jovens, adultos e idosos na solução dos problemas vividos pelos moradores

do Paranoá, hoje, também Itapoã⁷. Não é uma receita; é uma proposta coletiva que vai se constituindo no percurso e que precisa estar aberta e em diálogo com cada momento histórico vivido por essa ação conjunta.

Essa construção histórica é sistematizada, inicialmente, na tese de Reis (2000), e, dez anos depois, em um livro, Reis (2011). Reis (2011) esclarece que na tese, em 2000, o título de seu trabalho é “A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá”. Em 2011, quando da escrita do seu livro, uma mudança significativa ocorre, tendo em vista as ressignificações da caminhada que está em permanente movimento. O título do livro passa a ser “A constituição do ser humano: amor, poder e saber na educação/alfabetização de jovens e adultos”. Há uma inversão do político com o amoroso.

Se, na tese, o político precede o amoroso, com seu desenvolvimento prático acumulado, Reis (2011) descobre que o Amor precede o Poder e o Saber, e que a constituição de um Sujeito Amoroso é base e condição da constituição simultânea de um Sujeito Político e de um Sujeito Epistemológico.

Essa *amorosidade, acolhimento mútuo*, perpassa todos os momentos da proposta historicamente construída no Paranoá-Itapoã. É uma marca histórica. O trabalho inicia-se em sala de aula, espaço micro de convivência e aprendizagem coletiva, em que educandos, educadores e estudantes-pesquisadores da UnB encontram-se pela primeira vez. Encontro banhado pela acolhida e aprendizagem mútua:

A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo. A possibilidade de falar e expressar seu sentir, seja dor, seja alegria, diante daquilo que o aflige em si mesmo. Mas tendo alguém para partilhar e compartilhar. Ouvir. Acolher. Dar atenção. (REIS, 2011, p. 72).

⁷Lembro ao leitor que a ampliação da parceria com o Itapoã ocorre em 2005, quando a população organizada do Itapoã-Distrito Federal demanda da Universidade de Brasília e do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Cedep ajuda para iniciar a Alfabetização de jovens e adultos.

Nesse espaço de acolhida, discutem e escolhem, coletivamente, *a situação-problema-desafio* que representa a turma de alfabetização. Essas situações

referem-se às necessidades econômicas, financeiras, sociais, culturais e afetivas que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente [...] produzida do modo de produção dominante no país. (REIS, 2011, p. 161).

Em seguida, todas as turmas são convidadas a participar do espaço macro de convivência e aprendizagem coletiva, denominado Fórum. É uma grande aula coletiva em que se estabelecem as linhas orientadoras de todo o processo alfabetizador. Nesse espaço, apresentam-se *as situações-problemas-desafios* das turmas e decide-se qual delas é a prioritária para o grupo. As demais não são excluídas; apenas são colocadas em uma sequência de prioridades.

A *situação-problema-desafio* escolhida transforma-se no centro do processo alfabetizador, outra singularidade da Educação Popular do Paranoá-Itapoã. Pergunta-se: como as diversas linguagens dialogam com a situação-problema-desafio? Em cada turma, essa indagação traz à tona diversas atividades ligadas à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Informática. Elabora-se um texto coletivo. O *texto coletivo* é também uma peculiaridade dessa construção histórica. A partir do levantamento das várias significações da situação-problema-desafio, costura-se um texto coletivo com as vozes de todos da turma: texto, frase, palavra, sílaba, letra. Tudo pode ser explorado pelo(a) educador(a) no processo de alfabetização.

Não mais as cartilhas prontas como centralidade, mas o texto criado coletivamente. Educadores e educandos têm a oportunidade de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, mas não ficam somente nele, pois também são produtores e autores de novos conhecimentos. Produção de um conhecimento encarnado na vida dos sujeitos. Sobre a produção do texto coletivo, é importante registrar que, em 2020, é publicado livro do Genpex que investiga especificamente “As significações do texto coletivo no processo

alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá e Itapoã/UnB/Cedep”⁸. Nesse livro, destacamos uma parte da conclusão do trabalho que diz que os textos coletivos

são diálogos (escuta e fala elaborantes) de vida e existência entre e com as/os alfabetizadas/os, alfabetizadoras/es, professoras/es e estudantes da UnB. Constitui-se como momento singular de participação da/o alfabetizada/o e, como tal, do exercício de dessilenciamento (perda do seu medo de ser). (VIEIRA; REIS; RIOS, 2020, p. 125)

O processo de alfabetização torna-se um espaço estratégico para a construção de um conhecimento que é parte da exercitação da superação das situações-problemas-desafios da população. Quais estratégias podem contribuir para a superação dessa situação-problema-desafio? Questão que também é pensada-planejada em cada turma e no fórum da Alfabetização de Jovens e Adultos. O encaminhamento, por ser coletivo, fortalece o processo de exercitação de sua superação. “Não estou sozinho no mundo, tenho a quem recorrer”. Definidos os encaminhamentos de superação da situação-problema-desafio, estabelecem-se as estratégias a serem seguidas. Nem sempre essa exercitação gera a plena superação da situação-problema-desafio. Porém, essa exercitação coletiva é um aprendizado fundamental na perspectiva histórico-cultural marxista de desenvolvimento humano: é necessário lutar para sobreviver, existir, tornar-se humano.

Nessa concepção, o trabalho é condição primeira, por ser o alicerce do desenvolvimento humano, como defende Engels (1979, p. 215): “O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” e como premissa de Marx (1996, p. 211): “[...] o trabalho é um processo de que participam homem e a natureza [...] atuando

⁸Este livro foi elaborado coletivamente nas reuniões mensais do GENPEX/FE/UnB- Mantendo a caminhada, Tem a participação de educadoras/es populares/Cedep e de graduandas/os-graduados/graduadas/mestres/doutores que foram se constituindo ao longo da história da ação de aprendizado e desenvolvimento humano conjunto movimento popular organizado do Paranoá-Itapoã-Cedep e GENPEX/FE/UnB.

assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza". Trabalho como relação de transformação recíproca homem-natureza, que Pino me ajuda a compreender como basilar para a concepção de desenvolvimento humano em Vigotski:

A idéia de Marx, de que "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" [...] aplica-se, segundo Vigotski, a todas as funções psicológicas (pensamento, linguagem, percepção, memória etc.). O que significa que, se por *vida* entendemos as novas condições de existência criadas pelo homem e não as existentes na *natureza*, estas funções não são o produto desta mas daquelas. (PINO, 2000, p. 62, grifo nosso)

A vida, nossos pensamentos, linguagem, percepção, memória, não como algo dado natural ou apenas biológico, mas como construções sociais e históricas que se constituem ao produzirmos nossa existência humana, na relação recíproca ser humano-natureza. Produção da existência que, no capitalismo, tem como marca estrutural um embate de classe entre capital e trabalho. Sobre isso, Vigotski (2000, p. 25), em seu Manuscrito de 1929, afirma:

Atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação.

Compreendo com Reis, Engels, Marx, Pino e Vigotski, que nos constituímos nas relações sociais, não mecanicamente, mas dialeticamente. Nós também individual-coletivamente constituímos essas relações sociais. Relações sociais contraditórias e de antagonismo de classe, em que estão em disputa capital e trabalho, que são a natureza do nosso desenvolvimento humano. Relações de contradição que constituem a história da humanidade, a minha história, a história do Genpex/FE/UnB, a história do Paranoá-Itapoã e

o desdobramento político-pedagógico da situação-problema-desafio (escolha, exercitação da superação e possível superação).

O desdobramento político-pedagógico da situação-problema-desafio, com seus avanços e não avanços, nos convida a realizar uma permanente avaliação do processo. O que pode melhorar? Socializa-se, a partir das múltiplas vozes e sentidos, o vivido, conscientes de que sempre temos o que avançar. A socialização é realizada como finalização dos momentos de partilha e convivência. É um espaço de comemoração, onde saber e sabor fazem-se presentes. Assim, geralmente, com um lanche coletivo, celebra-se esse encontro, uma verdadeira festa de finalização e reabertura do novo ciclo, de novos enfrentamentos.

Em sua tese, Reis (2000, 2011) investiga a caminhada histórica de luta do Paranoá-Itapoã e como os sujeitos se constituem nesse processo. Realiza cinco entrevistas, sendo quatro com alfabetizadoras e lideranças do Movimento Popular e uma com um alfabetizando. Maria de Lourdes Pereira dos Santos (Lourdes); Maria Creuza Evangelista de Aquino (Creuza); Gilene Maria dos Reis (Gilene); Eva Lopes Sampaio (Eva); Jerry Adriani da Rocha Nascimento (Jerry). Dessa conversa, que é denominada pelo autor de “Roda de Prosa”, corrobora-se a tese de que no Projeto de Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores do Paranoá-Itapoã, aqui denominado de Projeto Paranoá-Itapoã, há um sujeito de amor, poder e saber em constituição. Sujeito de amor, como aquele que acolhe e é acolhido. Sujeito de poder, que conquista e exerce poder. Sujeito de saber, que produz conhecimento.

Nessa tese, Eva, ao falar dessa construção político-pedagógica, registra *a marca da luta, do trabalho coletivo e da superação*: “A pessoa não desistia. Levantava novamente [o barraco] com ajuda dos outros” (REIS, 2011, p. 151). A história dos moradores do Paranoá é uma história de resistência coletiva. Vêm do Nordeste, com muita dificuldade, superando a fome, a morte de filhos, a dor. Vêm no pau de arara, com muito sofrimento. Querem trabalhar e conseguem. Trabalham duro e constroem Brasília. Suor, pó, mãos e pés calejados. Deixam muito de si nesta terra. Alguns perdem suas vidas. A construção inicial acaba. Querem ficar, continuar vivendo nessa terra prometida. Porém, não encontram morada. Precisam

batalhar para garantir direitos mínimos. *Luta coletiva, resistência e superação* dos problemas são marcas dos sujeitos que se constituem no Projeto Paranoá-Itapoã.

Eva ressalta a *marca da acolhida*: “O contato entre alfabetizador e alfabetizando era grande e carinhoso. Isso levou muitos a continuar e terminar os estudos” (REIS, 2011, p. 153). Ainda sobre a acolhida, aparece a importância da *escuta ao educando* “É assim que eles conseguem se libertar daquela coisa de ficar em silêncio. A Educação Popular no Paranoá-Itapoã garante esse desenvolvimento com os alunos” (p. 159). A dimensão da escuta como parte estratégica de romper o silêncio estruturante que os educandos e as educandas chegam à escola. Acolhida que *olha e chama pelo nome* “É claro que vai ocorrer uma apresentação inicial da turma. Eu ia olhar para você, conversar, perguntar seu nome e é claro você ia ficar de cabeça baixa”(p. 167). O olhar, o chamar pelo nome, gestos singelos que muito representam para aquele e aquela que são sempre invisibilizados na sociedade.

Creusa e Gilene reforçam a *dimensão do coletivo, de se fortalecer no coletivo, de vencer a timidez, as dificuldades de relacionamento com o outro*:

Eu tinha, então, dificuldade de relacionamento. De descobrir as outras pessoas, de divulgar o que eu sabia para as outras e eu não sabia criar as oportunidades. [...] esse meu desenvolvimento dentro da sociedade e da política aprendi no e com o projeto. (REIS, 2011, p. 181).

A convivência como um desafio a ser superado em uma sociedade que valoriza o indivíduo, o particular, o meu, o seu. Vencer barreiras de estar com, de participar, de se colocar sem medo. Gilene e Creusa reforçam esse grande aprendizado dessa iniciativa conjunta e popular.

Sobre a *participação e exercitação política* na sociedade, Gilene relata duas aulas que vivenciam esse processo coletivamente com os estudantes. A primeira, com o educando Valmir: “Depois dessas discussões, Valmir reuniu e coordenou seus colegas de emprego e entraram na justiça contra a empresa, que tinha assinado

[...] um contrato de seis meses e queria anulá-lo” (REIS, 2011, p. 188). A escola e a sala de aula como espaços privilegiados de se discutir e encaminhar soluções para a garantia dos direitos dos trabalhadores.

Sobre a segunda aula, Gilene relata a participação de educandos e educandas no processo de discussão do orçamento participativo do Paranoá nos anos de 1996, 1997 e 1998: “Esse coletivo de alunos saiu fazendo campanha nas quadras explicando às pessoas da importância de se votar na reforma e ampliação da escola. Foi uma grande mobilização e um movimento histórico” (p. 192).

Outro elemento importante reforçado por Gilene, é o reconhecimento que o processo educacional é *uma troca de saberes em que cada um contribui com o que é, o que sabe, o que pode*, como ressalta Creuza: “Olha! Eu estou aqui não como professora, eu não vou estar aqui na frente e vocês atrás de mim. Estamos aqui juntos e não há ninguém superior. Estamos aqui para trabalhar, aprender e crescer juntos.” (Ibidem, p. 199). Uma constituição de sujeitos de saber que não é uma prerrogativa apenas da Universidade. Cada um tem o direito de dizer e pensar a partir de seu lugar, não havendo hierarquização de saberes, mas sim, saberes diferentes.

Jerry também ressalta em sua fala a importância do *tratamento acolhedor* que é realizado nas salas do Projeto Paranoá-Itapoã: “Aqui no Cedep, quando eu não sabia, a professora ia lá com aquele sorriso e dizia: Ah! Deixa eu ver...ficou bonito [...] Então, você ficava contente de pegar o caderno e dar o caderno novamente para ela corrigir” (REIS, 2011, p. 210). Reforça ainda que, dentro da Rede Pública, enfrenta muitos desafios, encontra apoio em alguns professores “Existem professores que são ótimos. A professora Mara é ótima, tem muita paciência” e, em outros, não “[...] tem muito professor da Fundação Educacional [atualmente Secretaria de Estado de Educação do DF] que trata muito mal seus alunos. O tratamento devia ser outro. Todo mundo é ser humano” (Ibidem, p. 215-216).

Seguimos nossa análise com o trabalho de Lima (1999). Em seu mestrado, acompanha os educandos e as educandas do Projeto que vão para a Rede Pública. A pesquisa ocorre nos anos de 1997, 1998 e 1999. Lima (1999, p. 22) indaga-se se

[...] a participação no supletivo está conseguindo realizar a transformação dos educandos e dos educadores enquanto sujeitos críticos e participativos e, simultaneamente, isso tem contribuído para a superação do fracasso escolar [...].

Para aprofundar tal questão, inicia sua investigação a partir da aplicação de 243 questionários com 25 questões que se subdividiam em três grandes campos: o primeiro visando conhecer as condições sócio-econômico-geográficas; o segundo, as condições educacionais e, o terceiro, os posicionamentos políticos a partir de suas escolhas eleitorais.

Da compilação desse material, Lima (1999) tem uma surpresa ao identificar uma tendência dos egressos da Educação Popular do Paranoá em resistir e continuar os estudos na Rede Pública de Ensino:

Ao se analisar a trajetória escolar dos 23,4% de alunos do supletivo⁹ que são egressos da educação popular e que estavam estudando no período de 1995 a 1998, 26,3% deles haviam abandonado os estudos, 11,3% foram transferidos e 62,4% permaneceram estudando. (LIMA, 1999, p.260)

De cada 100 alunos egressos da Educação Popular, 62 permaneceram estudando na fase 3 (2º Segmento, de acordo com a legislação atual na Secretaria de Estado de Educação do DF, mais conhecido como 8ª série do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Os egressos da Educação Popular têm uma disposição maior em resistir à tendência do supletivo a reproduzir o fracasso escolar. Essa primeira diagnose de Lima (1999) faz com que ele precise aprofundar ainda mais a questão e, para isso, realiza entrevistas com 2 educandos da Rede Pública egressos da Educação Popular do Paranoá, com a diretora da escola pública, que era também

⁹Supletivo é a nomenclatura para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores utilizada pela Lei nº 5.692/1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é anterior à Lei nº 9.394/1996, que está em vigor. Em 2018, a denominação legal é Educação de Jovens e Adultos.

presidente do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP, e com a coordenadora da escola pública, que já tinha sido alfabetizadora e coordenadora da Educação Popular do CEDEP.

Lima (1999) descobre, com esse aprofundamento, o porquê dos educandos egressos da Educação Popular terem essa tendência de permanecer na escola e concluir seus estudos:

Os fatores que possibilitaram essa permanência no supletivo advêm da capacidade dos egressos, da diretora e da coordenadora do supletivo de **estabelecer inter-relações com os estudos escolares às situações problemas da vida**, criando uma resistência ao fracasso escolar do supletivo e a predisposição dos egressos à participação voluntária nas atividades em sala. **Isso provocou uma atitude de resistência frente aos obstáculos ao prosseguimento dos estudos refletindo a metodologia da educação popular em sua ênfase na participação social** tornando-se assim, no grande fator de resistência dos egressos aos obstáculos sociais e escolares à continuidade dos estudos. (LIMA, 1999, p. 260, grifo nosso)

Como destacado, “uma atitude de resistência frente aos obstáculos”, essa descoberta de Lima (1999) desvela que há uma aprendizagem singular na proposta da Educação Popular do Paranoá, que tem contribuído para o prosseguimento dos estudos dos educandos e educandas egressas: *aprendem que problema não é para desistir, mas para superar*. Descoberta que contraria, inclusive, uma hipótese inicial da dissertação de Lima (1999) de que a Educação Popular do Paranoá nada interfere na vida do educando e da educanda que estão na Rede Pública, conforme destaca Reis (1993).

Uma das questões levantadas, à época, era que, ao se desenvolver uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, tendo por inerente a preocupação da inserção desses na luta coletiva dos moradores, tinha-se que perguntar se isso estava ocorrendo ou não. Faz-se, então, um questionamento básico fundamental: onde estão e o que fazem hoje os egressos, os alfabetizados, do projeto de

alfabetização de jovens e adultos da Vila Paranoá? Continuam a ler e escrever? A exercitar a leitura, a escrita, o cálculo? Estão inseridos na luta coletiva dos moradores? Uma coisa e outra? Nenhuma das duas coisas? (REIS, 1995, p.4 mimeo).

Lima (1999) inicialmente tem uma dúvida em relação à repercussão do processo educacional realizado pelo Movimento Popular em parceria com a FE/UnB. Considera que a Educação Popular não interfere na vida do egresso. Porém, com o levantamento quantitativo realizado na Rede Pública, descobre uma tendência do egresso da Educação Popular em continuar seus estudos. Pergunta-se o porquê disso. Descobre, com o aprofundamento realizado nas entrevistas, que a espécie humana avança e se torna humana, superando as exigências de existência e sobrevivência. Esse é o sentido vivido e ensinado pelos educandos egressos da Educação Popular do Paranoá, quando não desistem da escola.

Lima (1999) coloca uma lupa sobre a trajetória dos educandos e educandas egressas, destacando a singularidade da participação popular como uma participação mais abrangente e comprometida com a transformação social. A categoria fundamental de sua investigação é a *participação*. Exaustivamente, discute as nuances da participação no âmbito político, epistemológico, administrativo, pedagógico e na gestão escolar. Faz isso buscando caracterizar a singularidade da *participação popular* vivenciada no Projeto Paranoá-Itapoã como contribuidora à superação do fracasso escolar. Ressalta, por fim, que os(as) educandos(as) egressos(as) têm uma tendência à permanência e superação do fracasso escolar porque aprendem na Educação Popular do Paranoá que o sentido da vida e do viver está não em desanimar diante dos problemas, mas em enfrentá-los, superá-los e ir fazendo a vida.

Jesus (2007) também traz sua contribuição na caracterização das singularidades da Educação Popular do Paranoá ao se indagar: onde estão os educadores e as educadoras da Educação Popular do Paranoá? Será que eles estão na Rede Pública? Se estão, a experiência no Projeto Paranoá-Itapoã traz alguma contribuição para o cotidiano escolar que vivenciam na Rede Pública? Mais uma investigação que

estuda o efeito repercussão dessa ação conjunta Genpex/FE/UnB e Cedep.

A pesquisa de Jesus (2007) é realizada nos anos de 2006 e 2007 e investiga os educadores e educadoras egressas da Educação Popular que estão na Rede Pública de Ensino. Esse objeto de pesquisa emerge a partir da trajetória de Jesus no Movimento Popular do Paranoá e, também, como professora/diretora de uma escola da Rede Pública de Ensino.

A experiência nesses dois espaços, quando na posição de direção, lhe fez perceber hipoteticamente que havia um diferencial entre os educadores da Rede Pública que são egressos do Movimento Popular. Mas que diferencial é esse? Formula, então, sua principal pergunta de pesquisa:

As educadoras populares que passaram pelo processo de aprendizado conjunto com outros/as educadores/as, alfabetizando/as e alunos/as da UnB, aprenderam/incorporaram essa perspectiva e a levam/desenvolvem na Rede Pública de Ensino? Se desenvolvem, de que natureza e com que intensidade? (JESUS, 2007, p. 110).

Inicia sua investigação fazendo um levantamento dos educadores da Rede Pública que são residentes no Paranoá. Nesse levantamento, encontra 76 educadores da rede que são residentes no Paranoá. Dos 76 educadores, 25 passam pela orientação/participação na educação popular do Cedep, na Alfabetização de Jovens e Adultos. Desses 25 encontrados, Jesus (2007) seleciona cinco educadores para fazer seus aprofundamentos: Francilene Noronha, Maria das Graças, Maria de Fátima Oliveira, Sílvio Soares e Silvana Silveira.

As conclusões de Jesus (2007), indicam que os(as) alfabetizadores(as) populares que estão na Rede Pública sentem a diferença, principalmente no que diz respeito à natureza do *coletivo*:

Nossos educadores egressos têm um olhar que vai além das condições materiais de ensino na escola pública. Têm um olhar para as condições subjetivas em que se dá a construção do fazer pedagógico dentro da escola pública. Não estão alheios às

dificuldades materiais apontadas acima, **mas parecem entender que estas podem ser superadas na medida em que se instala o espírito coletivo no conjunto da escola.** (JESUS, 2007, p.160, grifo nosso)

Se no Movimento Popular há uma dinâmica semanal de favorecimento da construção coletiva, na Rede Pública parece que isso não ocorre, segundo pesquisa de Jesus (2007). Os educadores egressos da Educação Popular sentem esse problema, esse isolamento, essa solidão. Mas de que natureza de coletivo sentem falta? Um coletivo que tem como premissa a acolhida mútua, como destaca Reis:

O fato de **ser ouvido, escutado, acolhido pelo outro, por si só estabelece uma dialogia.** O ser falante quer ser ouvido, escutado, compreendido, respondido, e por sua vez, responder à resposta do outro. [...] o ouvinte é tão ativo quanto o locutor, porque sua escuta é elaborante/elaborativa, **acolhe o outro, deixa-se penetrar por ele, aprender com ele, elabora, reelabora o que ouve e sente, e dá sua resposta.** E, nessa alternância de sujeitos que falam e ouvem elaboradamente, estes se desenvolvem e se constituem. Se sentem acolhidos pelo outro e acolhem o outro. (REIS, 2000, p. 136, grifo nosso)

A descoberta de Jesus (2007), amparada nos fundamentos trazidos por Reis (2000, 2011), problematiza os simulacros de coletivo que vivenciamos, em que a participação do grupo se resume apenas a uma consulta aos participantes do processo, e a decisão final está resguardada a uma única pessoa. Não é esse coletivo que Jesus (2007) e Reis (2000, 2011) estão defendendo. A natureza de coletivo defendida tem a ver com a acolhida humana, a escuta elaborante, a atenção, o olho no olho, o respeito profundo ao que o outro diz, mesmo discordando dele, e, principalmente, uma deliberação final que emerge a partir da vez, voz e decisão de todos, uma resultante dialética em que eu não venço, o outro não vence, nós vencemos e aprendemos juntos, estamos abertos a ver e ampliar posições

individuais, sem exclusões. Aqui não cabe a indiferença do olhar, do corpo, a desqualificação antecipada; a base é a acolhida humana-existencial, em que a multiplicidade dos pontos de vista, das vozes e sentidos se sobrepõe à busca pelo absoluto:

[...] cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. **No lugar do absoluto, uma multiplicidade de pontos de vista:** os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; **e eles não conhecem privilégios nem hierarquias.** A revolução de Dostoiévski, no plano estético (e ético), é comparável à de Copérnico, ou ainda à de Einstein, no plano do conhecimento do mundo físico [...] já não há centro, e vivemos na relatividade generalizada. (BAKHTIN, 2010, p. XX-XXI, grifo nosso)

Natureza de coletivo, que é de acolhida das múltiplas vozes e sentidos. Aprendizado de destaque na Educação Popular do Paranoá-Itapoã, conforme resultado encontrado pela pesquisa de Jesus (2007). Na Rede Pública, ao se defrontarem com as dificuldades e negativas para o estabelecimento de uma relação múltipla e coletiva, os educadores entrevistados por Jesus (2007) desenvolvem iniciativas individuais-subjetivas para enfrentar o isolamento e a voz absoluta: buscam mudar a relação social dentro da sala de aula, com o fortalecimento da turma; e trabalham na perspectiva do diálogo com os pares, procurando, pela argumentação e vivência, contagiar outros educadores. Iniciativas individuais-subjetivas que almejam rupturar a lógica hegemônica do isolamento e constituir espaços de múltiplas vozes, múltiplos sentidos, de uma natureza de coletivo que é de acolhida humano-existencial.

Jesus (2007, p. 191) conclui que existe uma contribuição singular do Movimento Popular para a Rede Pública; que o Cedep possui um grande potencial de influência e de turbulência dentro das escolas públicas do Paranoá. Jesus (2007) ainda defende, como continuidade da pesquisa, que o Cedep se assuma como parte constituinte da educação pública no e do Paranoá-Itapoã, a partir de sua experiência e aprendizado históricos na Educação Popular.

Salienta, ainda, sobre a importância de pensarmos estratégias para que Movimento Popular e Governo possam construir uma mudança dentro do sistema público de ensino do Paranoá-Itapoã (JESUS, 2007, p. 105).

Viana (2012) completa a incompletude das pesquisas de Lima (1999) e de Jesus (2007), ao investigar os estudantes da Universidade que são egressos da experiência no Projeto Paranoá-Itapoã. Uma tríade de dissertações que investiga o efeito repercussão do Projeto. Sua principal indagação de pesquisa é:

como a trajetória formativa dos (as) egressos (as) do Projeto Paranoá repercute em suas atuações profissionais? Numa perspectiva de Educação Popular e de contra-hegemonia, quais são os enfrentamentos, as superações e as possibilidades diante das suas atuações como pedagogos(as)?” (VIANA, 2012, p. 54).

Contra-hegemonia compreendida como uma proposta que rompe com a hegemonia educacional vigente: “uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 1999, p. 103).

O recorte de Viana (2012) perfaz o período de 1986 a 2010, 26 anos de projeto. Desse intervalo de tempo, lista todos os estudantes da UnB que passam pelo trabalho do Paranoá. Identifica 89 egressos, sendo 48 pedagogos e 41 de cursos como Letras, Psicologia, Ciência Política, Engenharia, entre outros (VIANA, 2012, p. 84). Dos 48 pedagogos identificados como egressos, 23 são professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF; 12 não atuam na área de educação; e 13 atuam como pedagogos de organizações educativas, como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Ministério da Educação - MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Universidade Católica de Brasília - UCB, Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - Cedep, Ministério das Comunicações - MC e Ministério do Desenvolvimento Social - MDS, dentre outros.

Ainda sobre pedagogos egressos, seleciona os que têm no mínimo dois anos de Projeto, os que participam do encontro do Mantendo a Caminhada e os “que trabalham direta e/ou indiretamente com o público da educação de jovens, adultos e idosos” (VIANA, 2012, p. 62). O termo “direta” é usado para qualificar os que estão em sala de aula com o público jovem, adulto e idoso; e, indiretamente qualifica os que trabalham tendo como foco esse público, mas não estão em sala de aula. Por exemplo, atuação em programas e projetos governamentais que têm como foco a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJA. Dos dois últimos recortes, encontra cinco egressos que trabalham com EJA, sendo três diretamente e dois indiretamente.

Esclarecemos que o encontro do Mantendo a Caminhada é uma reunião mensal realizada aos sábados, no horário das 15h às 17h30, pelo Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - Genpex/FE/UnB. Esses encontros ocorrem desde o ano 2000, quando da constituição do Genpex como grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. É um encontro que vem se constituindo com dois objetivos mais prioritários: o fortalecimento da produção de conhecimento prático do grupo e a continuidade da interlocução entre os egressos do Genpex/FE/UnB e a Universidade, numa oxigenação mútua.

Viana (2012), para aprofundar sua compreensão de seu objeto de estudo, realiza entrevistas com os cinco egressos que atendem aos critérios estabelecidos. Das entrevistas, destaco alguns aprendizados que são considerados como repercussão na vida dos pedagogos egressos do Projeto Paranoá-Itapoã. O primeiro é o sentido que essa ação conjunta traz para o próprio percurso da graduação em Pedagogia, quando garante a indissociabilidade teórico-prática. As falas dos sujeitos dessa pesquisa corroboram que essa é uma contribuição fundamental do Projeto Paranoá-Itapoã:

[...] A maioria das disciplinas da FE eram disciplinas comuns como qualquer outra, e que não tinham espaço de interação, de reflexão e de ação sobre a realidade. Então, o nosso espaço mais dinâmico de

tentar exercitar aquilo que você aprendia nas disciplinas era o Projeto Paranoá. (VIANA, 2012, p. 69).

Viana (2012) toca em uma questão que alicerça o fazer ciência do Genpex/FE/UnB: a práxis. Para isso, é fundamental retomar a compreensão de ciência trazida por Gramsci, em que o cientista é um operário que busca a unidade teoria-prática como mediação dialética entre ser humano e natureza:

Entende-se por ciência a atividade teórica ou a atividade prático-experimental dos cientistas? Ou a síntese das duas atividades? Poder-se-ia dizer que reside **nisso o processo unitário típico do real, ou seja, na atividade experimental do cientista, que é o primeiromodelo de mediação dialética entre o homem e a natureza**, a célula histórica elementar pela qual o homem, pondo-se em relação com a natureza através da tecnologia, a conhece e a domina [...] A experiência científica é a primeira célula do novo método de produção, da nova forma de união ativa entre o homem e a natureza. O cientista experimentador **é um operário, não um puro pensador; e seu pensar é continuamente verificado pela prática e vice-versa, até que se forme a unidade perfeita de teoria e prática.** (GRAMSCI, 1999, p. 166, grifos nossos)

Relação teoria-prática, que é marca histórica da ação conjunta Universidade de Brasília e Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Semanalmente, às quintas-feiras, ocorre na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília o encontro de avaliação e reencaminhamento da *práxis* do Genpex/FE/UnB. Neste encontro, os estudantes-pesquisadores da graduação e pós-graduação avaliam o trabalho da semana, refletem e reencaminham a práxis, em sua continuidade processual. Movimento constante de ação-reflexão-ação em busca de superar as situações-problemas-desafios (REIS, 2000, 2011) da caminhada. Na pesquisa de Viana (2012), esse movimento prático ocasionado pelo Projeto Paranoá-Itapoã é ressaltado pelos sujeitos como indispensável para o processo de constituição do pedagogo:

No currículo de Pedagogia da FE-UnB, a maioria das disciplinas curriculares fica apenas na teoria e não proporciona aos estudantes o desafio da criação e da resolução de problemas com o enfrentamento da realidade. **Nessa perspectiva, a ausência de diálogo entre os sentidos reais e existenciais e os conhecimentos teóricos não fornece condições para uma formação que desenvolva vínculos pessoais e profissionais significativos e que integre a totalidade do ser.** (VIANA, 2012, p. 70, grifo nosso)

Formação que desenvolva vínculos pessoais e profissionais, que integre teoria e prática, essa parece ser uma contribuição fundamental para os pedagogos egressos do Projeto Paranoá-Itapoã. Ainda sobre essa temática de formação de vínculos, integração teoria-prática, os sujeitos da pesquisa ressaltam a importância da formação de redes. Citam o encontro do Mantendo a Caminhada como estratégia que proporciona a continuidade desse aprendizado depois da conclusão do curso:

Mesmo que esteja numa escola sozinha lá, claro que isso eu vejo assim, lá na escola tem que se buscar essa coletividade e no *Mantendo a Caminhada* a gente tem que irradiar isso na nossa ação e atuação profissional e isso é muito importante. (VIANA, 2012, p. 77).

Buscar a coletividade, uma ação-reflexão-ação, seja na escola em que se trabalha, seja no Mantendo a Caminhada, como reforço a essa luta de não ficar sozinho (a), isolado(a). O aprendizado do estar, fazer, exercitar enfrentamentos conjuntos, aparece nos quatro trabalhos, de Reis, Lima, Jesus e, agora, Viana. Uma marca singular dessa ação conjunta Genpex/FE/UnB e Cedep.

Outra repercussão dessa parceria, ressaltada pela pesquisa de Viana (2012), é sobre o método de trabalho: “o método de trabalhar com a situação-problema-desafio te ajuda e muito a não ficar lamentando o problema” (VIANA, 2012, p. 80). Não lamentar o problema, mas buscar superá-lo; não sozinho, mas junto de um coletivo. Isso que dá força, como eu destaco em minha entrevista a

Viana. “[...] tenho essa força porque fui me constituindo, no Projeto Paranoá, a ver um problema e superar um problema e isso me ajuda muito tanto no MEC quanto na minha vida pessoal em vários aspectos. Isso é a marca do Projeto Paranoá” (VIANA, 2012, p. 80). Novamente, a busca da superação das situações-problemas-desafios como ato do tornar-se humano, cada vez mais humano. Não lamentar o problema, mas criar alternativas, soluções, ser criatura e criador.

CONCLUSÃO

As pesquisas de Reis (2000, 2011), Lima (1999), Jesus (2007) e Viana (2012) complementam-se e aprofundam-se, ao analisarem a repercussão da trajetória de educandos(as), educadores(as) e pedagogos(as) que são constituídos pela parceria Genpex/FE/UnB e Cedepe. Trazem para nós vozes e sentidos que vêm sendo delineados ao longo da trajetória histórica dessa costura. Trabalhos que estão tecidos, costurados, que se fortalecem mutuamente.

Em Reis (2000, 2011), sublinho *a voz e o sentido da constituição humana pelo entrelaçamento do ser de amor-poder-saber*. O ser de amor, como aquele que acolhe e é acolhido, que escuta, que olha, que chama pelo nome, que considera o outro, que conforta, que abraça; o ser de poder, como aquele que tem e exerce poder, que decide, que escolhe e busca superar as situações-problemas-desafios individuais e coletivas, que participa dos espaços deliberativos em sala de aula e na comunidade; o ser de saber, que possui e constrói conhecimento, construção do conhecimento que se consubstancia em um texto coletivo (oral e escrito), a sala de aula como espaço de troca de saberes, em que cada um contribui com o que é, o que sabe. Onde todos são, podem e sabem.

Lima (1999) traz com intensidade *a voz e o sentido da participação popular e do aprendizado de que problema é para ser superado*. Não uma participação que tem como limite a legalidade instituída, mas uma participação popular que defende a transformação da sociedade, uma nova sociedade, uma nova legalidade que permita a realização plena individual e coletiva dos seres humanos. O aprendizado de que problema é para ser superado,

é ponto que precisa ser enfatizado da fala do educando egresso da Educação Popular, que não desiste de prosseguir seus estudos. Enfrenta os desafios da Escola Pública como condição para avançar e se tornar humano, superando as exigências de existência e sobrevivência.

Em Jesus (2007), a voz e o sentido *do coletivo* são destacados pelos educadores egressos da Educação Popular do Paranoá-Itapoã, ao se inserirem na Rede Pública. Sentem na Rede Pública o isolamento. Isolamento que não quer dizer simplesmente falta de reunião conjunta, mas de um encontro coletivo que tem como natureza a acolhida humano-existencial. Nesse encontro, tem-se o tempo e a disposição para escutar o outro, os múltiplos pontos de vista. Lugar de encontro em que cada um pode ser o que é, sem hierarquias e centralidades.

Finalmente, com Vianna (2012), emerge a voz e o sentido da práxis, relação teoria-prática, que é ressaltada pelos pedagogos egressos da UnB como singularidade da ação conjunta Genpex/FE/UnB e Cedep. Reforçam como essa relação de ação-reflexão-ação permanente traz sentido para o tornar-se pedagogo e vai de encontro à perspectiva hegemônica de organização dos currículos de formação de professor que pressupõem uma formação teórica inicial para, posteriormente, uma inserção na realidade. Na parceria Genpex/FE/UnB/Cedep isso é diferente. O graduando e a graduanda, já no início de seu percurso formativo, inserem-se em um real-concreto ocorrente, a partir das situações-problemas-desafios vivenciadas, e planejam, avaliam e reencaminham cotidiana e coletivamente as ações-reflexões-ações, para seu enfrentamento. Movimento formativo em que teoria e prática são indissociáveis.

Em suma, podemos enumerar as seguintes singularidades da ação conjunta Genpex/FE/UNB/CEDEP: um processo constitutivo de sujeitos, educandos, educadores e estudantes da UnB, que ocorre a partir do entrelaçamento do ser de amor-poder-saber; o aprendizado dos educandos de que problema é para superar e não desistir; o aprendizado dos educadores de que é no coletivo que nos constituímos; e, por fim, o processo formativo dos estudantes de Pedagogia da UnB que acontece, fundamentalmente, na relação teoria-prática.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

GRAMSCI, Antônio. **1891-1937 Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

JESUS, Leila Maria de. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do Cedepe/UnB na Escola Pública do Paranoá-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2007.

LIMA, Airan Almeida de. **Participação e Superação do Fracasso Escolar**.

O caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade do Paranoá-DF. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friderich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigostki. In: Educação & Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n 71, 2. ed., p. 45-78, 2000.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e**

adultos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas: 2000.

REIS, Renato Hilário. **Alfabetização Enquanto Saber, Poder e Cidadania:** O projeto de alfabetização e de formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares da vila paranoá-DF. Faculdade de Educação/UnB, 1995, mimeo.

SOBRAL, Julieta Borges Lemes. **Dialogando vozes e sentidos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de ensino do Distrito Federal.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2018.

VIANA, Sttela Pimenta. **As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do Projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse; RIOS, Guilherme Veiga; REIS, Renato Hilário dos (orgs.). **As significações do texto coletivo no processo alfabetizador de jovens e adultos do Cedep/Paranoá e Itapoã – UnB.** Editora da Universidade de Brasília, 2020.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigostki: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade.** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n 71, 2. ed., VXXII f. IX. 2000.

Submetido em: Junho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO

Suzane Bezerra de França¹

Daniela Pedrosa de Souza²

RESUMO

A evasão escolar constitui um dos maiores problemas para as redes de ensino, em diferentes níveis e modalidades. O tratamento da problemática da evasão, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, exige uma abordagem particularizada, tendo em vista que a própria modalidade existe como resultado desse fenômeno. Neste sentido, buscamos neste trabalho investigar os aspectos que influenciam a ocorrência da evasão escolar na EJA, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. O enfoque do estudo esteve voltado para compreender a questão a partir dos olhares de estudantes, professores e gestores escolares. Os participantes do estudo indicaram que a evasão escolar dos estudantes da EJA ocorre, principalmente, em decorrência de aspectos externos às escolas. Os dados também apontaram que a permanência pode ser impactada por ações didáticas, que promovam o fortalecimento e a visibilidade da EJA na comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão Escolar. Direito à Educação. Permanência na Escola.

¹ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora da Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Mata Norte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Educação em Ciências. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3642-9717>. E-mail: suzane.franca@upe.br.

² Mestre em Biologia Animal pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora técnica na Gerência de Políticas Educacionais de Jovens Adultos e Idosos - Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3475-0809>. E-mail: danipedrosa82@gmail.com

STUDENT DROPOUT IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION: A STUDY IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF PERNAMBUCO

ABSTRACT

Student dropout is one of the biggest problems for teaching networks at different levels and modalities. The treatment of the problem of student dropout in the context of Youth and Adult Education (YAE) requires a particularized approach because the modality itself exists as a result of this phenomenon. In this sense, we seek to investigate the aspects that influence the occurrence of student dropout in the YAE within the public school system of the state of Pernambuco. The focus of the study was to understand the issue from the perspectives of students, teachers and school managers. The study participants indicated that student dropout of YAE students occurs due to external aspects of schools. The data indicated that permanence can be impacted by didactic actions that promote the strengthening and visibility of YAE in school community.

Keywords: Youth and Adult Education. Student Dropout. Right to Education. Stay in School.

DESERCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UN ESTUDIO EN LA RED PÚBLICA DE ENSEÑANZA DE PERNAMBUCO

RESUMEN

La deserción escolar es uno de los mayores problemas en las redes de enseñanza en diferentes niveles y modalidades. El tratamiento del problema de la deserción escolar en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) requiere un enfoque particularizado porque la modalidad en sí existe como resultado de este fenómeno. En este sentido, buscamos investigar los aspectos que influyen en la ocurrencia de la deserción escolar en la EJA en la red pública de enseñanza en el estado de Pernambuco. El enfoque del estudio fue comprender el tema desde las perspectivas de los estudiantes,

profesores y gestores escolares. Los participantes del estudio indicaron que la deserción escolar de los estudiantes de la EJA se produce debido a aspectos externos de las escuelas. Los datos indicaron que la permanencia puede ser afectado por acciones didácticas que promuevan el fortalecimiento y la visibilidad de la EJA en la comunidad escolar.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Deserción Escolar. Derecho a la Educación. Permanencia en la Escuela.

INTRODUÇÃO

No bojo das pesquisas de educação, é possível observar uma diversidade de estudos que abarcam a temática da evasão escolar. Trata-se de um fenômeno complexo, que ocorre nas instituições de ensino em todos os níveis e modalidades educativas. Entendido como a perda de estudantes, a evasão gera consequências sociais, econômicas e no desenvolvimento das pessoas (BORJA, MARTINS, 2014). Dada a sua complexidade, o tema tem sido objeto de investigações, com vistas a compreender os motivos e os impactos da evasão para vida dos estudantes e dos sistemas de ensino. A questão ganhou relevo entre os pesquisadores a partir das duas últimas décadas, quando a educação passou a ser um direito assegurado a todos pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, no Art. 4º, o dever do Estado de garantir o Ensino Fundamental obrigatório, a universalização do Ensino Médio e assegurando a gratuidade da oferta em ambas as etapas da educação básica.

Nesse contexto, a evasão escolar constitui um dos maiores problemas para as redes de ensino, designando uma problemática de caráter multidimensional, que envolve aspectos pessoais, sociais e institucionais e, concordamos com Dore et al. (2014), que a evasão escolar não é responsabilidade apenas da escola, mas também da família, das políticas de governo e de toda a comunidade escolar. Assim, argumentamos que o fenômeno da evasão escolar é também

um diagnóstico de fracasso da própria escola, dos docentes e dos sistemas de ensino.

Na perspectiva de compreender esse fenômeno, Branco et al. (2019) identificaram que a produção acadêmica expressa fatores internos e externos às escolas. Entre os fatores **externos** à escola encontram-se a relação familiar, as desigualdades sociais, a violência, a necessidade de trabalhar. Em relação aos **fatores internos**, esses autores apontam a infraestrutura escolar precária, a necessidades de formação dos professores, a inadequação de estratégias didáticas, voltadas ao perfil dos estudantes, a desmotivação dos estudantes, entre outros.

Desse modo, entendemos que o tratamento da problemática da evasão no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA exige uma abordagem particularizada, tendo em vista que a própria modalidade existe em decorrência desse fenômeno ter sido vivenciado por seus estudantes, ao longo da trajetória escolar. Por esse motivo, a EJA abarca uma diversidade de sujeitos, que não teve acesso à educação ou que tiveram seus percursos escolares interrompidos: mulheres, negros, donas de casa, chefes de família, trabalhadores, agricultores, idosos e também jovens.

Nessa direção, a EJA é reconhecida como uma modalidade de ensino que atende à população que não teve acesso à educação básica ou à possibilidade de continuá-la em idade própria, conforme preceituam os artigos 37 e 38, da Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). A EJA é uma modalidade educativa com características próprias, que tem a educação popular como um pilar teórico-prático, uma vez que a EJA nasceu das lutas da Educação Popular, na perspectiva freireana, na segunda metade do século 20. Neste sentido, as bases epistemológicas da Educação Popular possibilitaram reconhecer e considerar os conhecimentos e saberes prévios dos estudantes, permitindo que o diálogo, a participação, a amorosidade e a criticidade se tornassem balizadores do processo de ensino-aprendizagem libertador e emancipatório.

Para tanto, a EJA enquanto modalidade de ensino que busca enfrentar os processos educacionais excludentes carece de atenção, no sentido de delinear estratégias para garantir a permanência

daqueles que retornam às escolas. Nesse contexto, o presente estudo partiu da necessidade de construir dados que pudessem subsidiar ações e políticas para o enfrentamento da evasão escolar na EJA, no âmbito da Rede Estadual de Pernambuco.

Por conseguinte, a partir deste estudo, intentamos responder a três questionamentos: Por que os estudantes abandonam a vida escolar na EJA? Por que retornam à escola? Quais motivos contribuem para sua permanência? Neste sentido, buscamos neste trabalho investigar os aspectos que influenciam a ocorrência da evasão escolar na EJA, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Para isso, inicialmente, foi considerada a necessidade de investigar a questão a partir da ótica dos atores diretamente envolvidos – estudantes, professores e gestores escolares – no que se refere aos aspectos que acarretam a evasão de estudantes na modalidade EJA. A investigação se ampara na premissa de que compreender o fenômeno da evasão escolar, é uma forma de contribuir para elaborar ações de promoção à permanência escolar.

METODOLOGIA

Este estudo apresenta uma abordagem quali-quantitativa, visto que, como afirmam Falcão e Régnier (2000), a quantificação abrange procedimentos que auxiliam o pesquisador a extrair dos dados subsídios para responder as perguntas que o mesmo estabeleceu para o trabalho. Esses autores lembram que os dados quantitativos são recursos para o pesquisador tecer reflexões, não se restringindo unicamente aos aspectos numéricos. Desse modo, o desenho metodológico da pesquisa envolveu a pesquisa exploratória e descritiva. A etapa exploratória foi conduzida no sentido da construção do objeto de estudo, elaboração do quadro teórico-metodológico, seleção das unidades escolares e inclusão do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Os procedimentos realizados nesta etapa foram essenciais para uma aproximação com o objeto de pesquisa, como indicado por Gil (1991). Já na etapa descritiva aconteceu a construção dos dados, por meio de questionários direcionados aos sujeitos participantes do estudo.

Dessa maneira, o presente trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, por meio da Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI), desde 2014, quando instituiu um grupo de estudos sobre evasão escolar na EJA. Inicialmente, considerou-se que os dados sobre evasão podiam ser obtidos pela diferença entre a matrícula inicial e a matrícula final das turmas de EJA. Contudo, com o aprofundamento dos estudos, constatou-se que a evasão na rede ocorre quando o estudante deixa de se matricular, sem que tenha completado a escolaridade no ano anterior. Ou seja, há evasão quando, no ano seguinte à sua matrícula, o estudante não retorna à Rede, na escola de origem ou em qualquer outra.

Os dados foram construídos de maneira colaborativa com as coordenações da EJA das dezesseis Gerências Regionais da Educação da Rede Estadual, nas seguintes etapas: (1) elaboração dos critérios de escolhas das escolas a serem incluídas na pesquisa; (2) elaboração dos questionários; (3) aplicação dos questionários; (4) sistematização e análise dos dados. Para a seleção das escolas participantes do estudo, foram utilizados os seguintes critérios: município com maior população acima de 25 anos fora da escola e com o maior número de estudantes matriculados na modalidade de acordo com o Sistema da Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017). À vista disso, dezesseis unidades escolares que ofertam a EJA na Rede Estadual de Ensino participaram da pesquisa no ano de 2017 (quadro 1).

A evasão escolar na EJA é um fenômeno complexo que encerra circunstâncias individuais, institucionais e sociais. Segundo Silva Filho e Araújo (2017), a fuga da escola é somente um produto final desse processo. A oferta da EJA pela Rede Estadual se faz mediante as unidades de ensino, que são abarcadas pelas dezesseis Gerências Regionais de Educação, que configuram todo o estado de Pernambuco. Portanto, a matrícula na EJA é facultada a qualquer adolescente, jovem ou adulto que não teve acesso à educação básica em idade própria ou apresenta descontinuidade de estudos por motivos diversos, como orienta o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 3/2010 (BRASIL, 2010).

Quadro 1. Escolas participantes da pesquisa sobre evasão escolar na EJA

GRE/Municípios	Escola
Sertão do Médio São Francisco (Petrolina)	Escola Judith Gomes de Barros
Sertão do Araripe (Araripina e Ouricuri)	Escola São Vicente de Paula
Vale do Capibaribe (Limoeiro)	EREM Austro Costa
Sertão do Submédio São Francisco (Petrolândia e Floresta)	Escola Delmiro Gouveia
Mata Norte (Carpina)	Escola João Cavalcanti Petribu
Mata Sul (Ribeirão)	Escola Pe. Américo Novaes
Metropolitana Norte (Olinda)	Escola Cândido Pessoa
Recife Sul (Recife)	EREM João Bezerra
Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde e Pesqueira)	Escola Professor Arruda Marinho
Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira e Serra Talhada)	Escola Solidônio Leite
Mata Centro (Gravatá)	Escola Aarão Lins de Andrade
Recife Norte (Recife)	Escola Estácio Coimbra
Agreste Meridional (São Bento do Una e Garanhuns)	Escola Elpídio Barbosa Maciel
Sertão Central (São José do Belmonte e Salgueiro)	Escola Napoleão Araújo
Metropolitana Sul (Jaboatão dos Guararapes)	Escola Desembargador José Neves Filho
Agreste Centro Norte (Santa Cruz do Capibaribe)	Escola Luiz Alves da Silva

Fonte: Elaborado pelas autoras, pesquisa (2017).

OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram deste estudo 1.333 estudantes, sendo a maior parte do sexo feminino, com faixa etária entre os 20 e 59 anos de idade, matriculada na EJA Médio e exercendo atividades remuneradas. Os estudantes matriculados na EJA ensino Médio representam (85%), já os estudantes matriculados na EJA Ensino Fundamental totalizam (15%) dos pesquisados. A maioria dos estudantes trabalha para sustento de si e de sua família, seja de maneira informal (45%), seja formalizada (14%), enquanto (40%) não desenvolve atividade remunerada e (1%) dos estudantes assinalou a resposta "outros".

Esses dados corroboram com o exposto por Arroyo (2007) quando enfatiza que há pouca oferta de trabalho formal para esses sujeitos, o que acarreta uma parte considerável de estudantes sobrevivendo do trabalho informal e do subemprego.

O grupo de docentes da pesquisa é constituído por 114 participantes, majoritariamente do sexo feminino (55%), na faixa etária entre 20 e 59 anos de idade (98%) e com menos de uma década de experiência docente (82%). Esses docentes atuam na EJA e também no Ensino Fundamental e/ou Médio. O tempo de experiência docente é relevante, já que pode contribuir para tornar esses sujeitos mais aptos a indicarem as razões de abandono e de retorno à escola, uma vez que muitos desses professores participam da vida escolar dos estudantes da EJA, mesmo antes deles ingressarem na modalidade.

O estudo contou também com a participação de 25 profissionais das equipes gestoras, das escolas pesquisadas. A maior parte dos participantes teve experiência docente anterior na modalidade EJA (76%) e possuem menos de cinco anos de gestão escolar (56%). A participação da gestão escolar foi imprescindível para compreensão dos registros das matrículas e evasão escolar efetuados nas escolas, na fase inicial da pesquisa.

A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para coleta de dados nas escolas foram desenvolvidas pesquisas documentais, referentes aos dados de matrícula. Partindo disso, foram elaborados questionários direcionados aos três grupos de sujeitos da escola: equipe gestora, corpo docente e discente da modalidade EJA. Em momento posterior, houve uma reunião com os coordenadores de EJA das dezesseis Gerências Regionais de Educação do Estado, para discutir e validar os questionários, bem como a dinâmica da coleta, visando uma construção coletiva e mais assertiva da pesquisa.

Desse modo, os questionários destinados aos estudantes e professores continham onze questões e o destinado aos gestores, doze questões; ambas fechadas, contemplando o perfil dos participantes e os fatores que influenciam tanto a evasão, quanto a permanência na escola. Dessa maneira, os questionários foram aplicados por um profissional de cada uma das dezesseis Regionais, nas unidades escolares, no ambiente das salas de aula, contando com a disponibilidade de uma hora para a leitura compartilhada de todas as questões, a fim de sanar possíveis dúvidas, dos estudantes. Já a coleta de dados da gestão e docentes ocorreu na sala de convivência dos educadores.

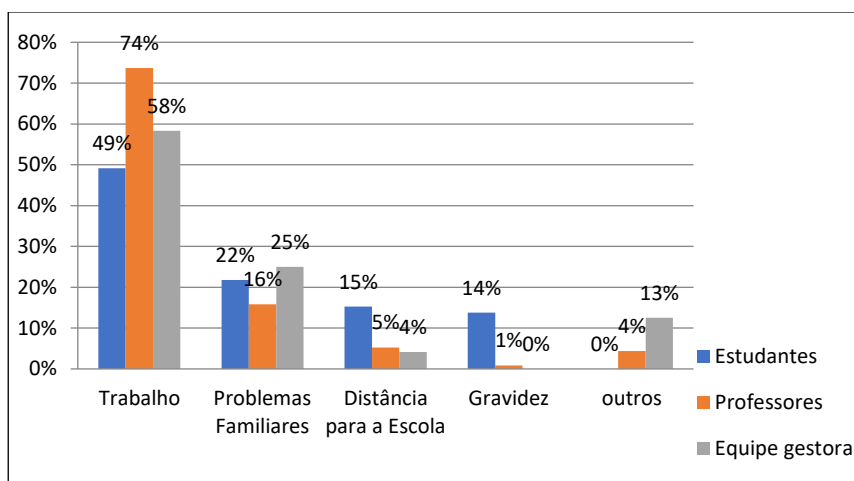
Ao final, os dados foram reunidos e possibilitaram inferir pontos de encontro e de afastamento entre os olhares dos três grupos de sujeitos participantes do estudo. Desse modo, os resultados são apresentados em três blocos: as razões para o abandono escolar; as razões para o retorno e as razões para a permanência dos estudantes da EJA, nas escolas.

AS RAZÕES PARA O ABANDONO A PARTIR DE TRÊS OLHARES

Sobre as razões para o abandono (Gráfico 1), estudantes, docentes e equipes gestoras acreditam ser o trabalho o principal motivo da interrupção dos estudos (49%), (74%), (58%), respectivamente. Como argumentado por Arroyo (2007), as condições sociais dos jovens populares, diante da necessidade diária

de busca pela sobrevivência, faz com que o projeto de futuro, próprio da escolarização, acabe por não comportar esses estudantes. Mesmo que a modalidade seja direcionada a estudantes trabalhadores, há necessidade de que a escola repense os mecanismos de lidar com as diversas formas de ocupação e sazonalidade, das situações de trabalho vivenciadas por nossos estudantes: ambulantes (vendedores dos mais diversos itens de utilidade), feirantes, trabalhadores da indústria e também do turismo local.

Gráfico 1: Aspectos que influenciam a desistência da vida escolar, na visão de estudantes, docentes e gestores



Fonte: Elaborado pelas autoras, pesquisa (2017).

Os problemas familiares foram a segunda razão para o abandono apontado por estudantes (22%), professores (16%) e equipe gestora (25%), seguido pela distância para escola (10% dos estudantes, 5% dos professores e 4% da gestão escolar), e pela gravidez (14% dos estudantes, 1% dos professores, não sendo sinalizada pela gestão escolar).

É importante considerar que a gravidez pode ser uma razão também incluída nos problemas de família mencionados anteriormente e que envolve vários aspectos que dificultam a permanência, principalmente de mães adolescentes na escola. Sobre esses aspectos, Rodrigues, Silva e Gomes (2019, p. 232) afirmam que:

O afastamento da adolescente da escola não é algo determinante apenas pela gravidez, mas pode ser decorrente do preconceito dos colegas, da falta de apoio da escola e dos amigos, a vergonha pelas mudanças no corpo e por colocar em evidência a vida da adolescente. Quando um adolescente abandona a escola, está perdendo uma infinidade de oportunidades como, de empregos, de estabilidade de vida financeira e emocional, e, principalmente, de realização pessoal. De fato, todas essas questões contribuem para o insucesso profissional e podem ocasionar frustrações, sentimentos de baixa estima, insatisfação e ausência de perspectiva de vida.

Essas autoras salientam que esses problemas constituem a realidade de adolescentes de baixa renda, já que as famílias dos jovens pais e mães não possuem condições financeiras para arcar com as despesas. Além disso, é preciso entender a forma como o masculino e o feminino se materializam em cada família e impõem interdições, geralmente às mulheres que, por estarem grávidas, terem se casado ou precisarem cuidar de algum parente ou dos filhos, geralmente, são quem, com maior frequência, desistem de estudar.

Os estudantes não indicaram outros aspectos para o abandono escolar, ademais o trabalho, problemas familiares, distância para deslocamento até escola e a gravidez. Já professores (4%) e equipe gestora (13%) indicaram outras razões. No conjunto desses outros motivos, encontramos referência ao cansaço devido ao trabalho, dificuldade em conciliar trabalho com os estudos, falta de motivação e de perspectiva do aluno. Sobre a falta de motivação e perspectiva, segundo Arroyo (2007), a falta de um projeto de futuro em longo prazo faz com que o elo do estudante de EJA com a escola fique bastante fragilizado. É exatamente nesse aspecto que o fazer pedagógico deverá conferir a diferença, no sentido de apontar perspectivas, tornar o ambiente escolar atrativo e um local de apoio às dificuldades que aparecem no caminho. Autores como Bartlett e Macedo (2015) apontam a importância de fortalecimento de laços entre os sujeitos pedagógicos da EJA, estudantes-docentes, estudantes-estudantes. Para tanto, faz-se necessário o

desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada no olhar atento e diferenciado para cada um dos nossos estudantes.

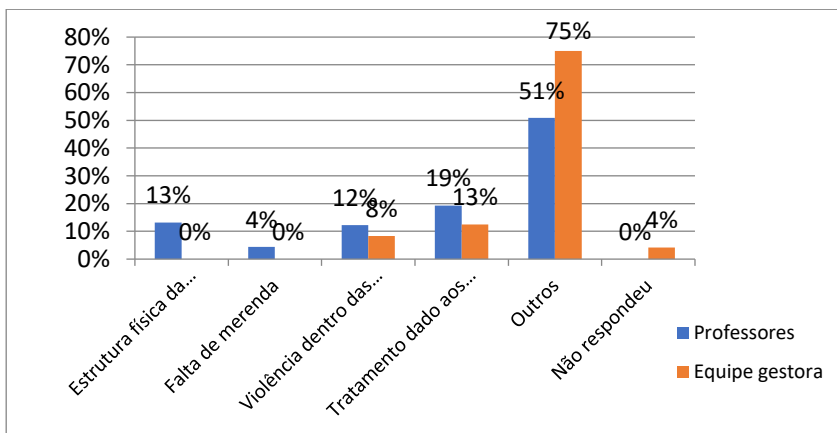
Professores e gestão escolar também indicaram fatores que influenciam a evasão, a maioria dos professores (51%) e da equipe gestora (75%) apontou outros fatores (Gráfico 2), dentre esses fatores, foram citados problemas com o transporte escolar, cansaço devido ao trabalho, o horário de saída do trabalho, problemas familiares, insegurança no entorno da escola, o trabalho sazonal (noturno), necessidade de viajar a trabalho e falta de perspectiva do aluno. Também foram elencados aspectos como a falta de um atendimento individualizado por professores (19%) e pela gestão (13%). A violência escolar foi apontada por professores (12%) e pela equipe gestora (8%), como um aspecto que influencia a evasão escolar na EJA, enquanto que a qualidade da estrutura das escolas e a falta de merenda foram consideradas somente pelos professores, (13% e 4%, respectivamente).

Percebe-se que parte da evasão na Educação de Jovens e Adultos pode ser justificada pela necessidade de se trabalhar. Para Silva e Oliveira (2013), a proposta educativa continua representando o trabalhador assalariado como única forma de inserção no capitalismo, desconsiderando as formas concretas de subsistências de seus educandos. Nessas abordagens, os educandos aparecem, não raro, como sujeitos desinteressados. Esse fato pode frustrar o educador, que deseja concluir seu trabalho “sem nenhum” a menos (SILVA; OLIVEIRA, 2013). Arroyo (2007) destaca a instabilidade e a imprevisibilidade do trabalho informal, enfatizando que a luta diária pela sobrevivência dificulta a elaboração de projetos futuros. Segundo o autor, sem os direitos trabalhistas, o educando não possui certos direitos estudantis conferidos pelos estabelecimentos educativos aos estudantes-trabalhadores. Portanto, é importante que o professor que trabalha com alunos da EJA tenha um perfil flexível. Ele deve estar atento às dificuldades de cada um e precisa manter um diálogo constante para facilitar a organização e o bom entendimento entre todos na sala de aula (SOARES, 2007).

Cabe destacar que a maior parte das razões apontadas pelos três grupos de sujeitos pesquisados para a interrupção da vida escolar dos estudantes da EJA pode ser englobada em aspectos

externos à escola, sendo eles: trabalho, problemas familiares (casamento, gravidez, divórcio, problemas de saúde na família, entre outros). Mesmo quando o instrumental direcionado aos docentes e à equipe gestora solicita a indicação de elementos escolares que levam a evasão escolar na EJA, os docentes e os gestores pesquisados, indicaram como a segunda causa, depois do trabalho a resposta “outros”. No âmbito dessa resposta, foram principalmente encontradas referência ao transporte escolar, cansaço devido ao trabalho, tempo de afastamento escolar, dificuldade em conciliar trabalho com os estudos, horário de saída do trabalho, problemas familiares, falta de interesse, insegurança em torno da escola, distância entre a casa e o trabalho, o trabalho sazonal (noturno), necessidade de viajar a trabalho e falta de perspectiva do aluno.

Gráfico 2. Aspectos que influenciam a evasão escolar, na visão de docentes e gestores



Fonte: Elaborado pelas autoras, pesquisa (2017).

Esse dado remete à necessidade de que as intervenções para promoção de permanência escolar na EJA passem necessariamente pela articulação com outras dimensões além da didático-pedagógica, incluindo a interface com outras gerências no âmbito da Secretaria Estadual de Educação e outras Secretarias Estaduais, no que se refere, por exemplo, às questões de transporte escolar, empoderamento da mulher, criação de oportunidades de trabalho/remuneração com dignidade assegurada. As ações intersetoriais, ao serem

desenvolvidas, possibilitam a compreensão da evasão como fenômeno múltiplo e multifacetado (SILVA; PASSOS, 2018) e, dessa forma, contribuem para garantir a permanência do estudante na escola.

A escola e outros tipos de educação não formal parecem estar relacionados à inserção no mundo do trabalho. Contraditoriamente, o trabalho, que num primeiro momento representa um obstáculo aos estudos, em virtude da dificuldade para conciliação de estudos e trabalho, acaba por representar, no futuro próximo, o motivo para retomada dos estudos em função da necessidade de melhor qualificação profissional. Sendo assim, a escola é compreendida ora como o espaço de aprendizado e como um lócus do saber, ajudando o estudante a ler o mundo; e ora em uma abordagem tecnicista, que entende a escola como um espaço de preparação para o mercado de trabalho, ora espaço para o desenvolvimento das competências – conceito bastante empregado nos meados da década de 1990 (PERRENOUD, 2000).

A relação entre trabalho, família e educação mostra-se complexa e esses elementos são interdependentes. A escola, nesse contexto, aparece como um espaço plural, que abarca o sonho de melhorar de vida e também o desejo de conhecer e de melhor ler o mundo. Por outro lado, mostra-se também como um espaço de tensão e de luta para a conquista dos objetivos que estão postos em pauta. Nesse sentido, a relação pessoal entre professores e alunos pode tanto motivá-los a continuar os estudos, como se configurar como um impeditivo para continuidade do processo de escolarização.

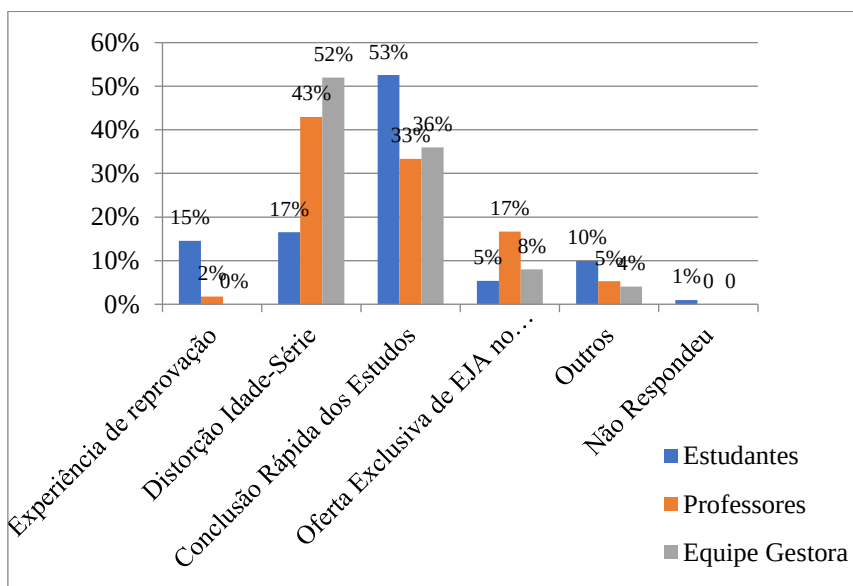
Sobre a retomada aos estudos

Quanto às razões para retomar os estudos (Gráfico 3), inicialmente os participantes foram questionados acerca dos motivos para os estudantes estarem matriculados na modalidade. Estudantes (53%), professores (33%) e equipe gestora (36%) elegeram principalmente o desejo de concluir os estudos de forma mais rápida. Na sequência, a distorção idade/série, foi indicada por estudantes (17%), professores (42%) e equipe gestora (52%). O enfrentamento

de situações de reprovação também foi apontado por estudantes (17%) e professores (2%). Para 17% dos professores, o que conduz à matrícula na EJA é a oferta exclusiva da modalidade no período noturno, assim como, para gestão (8%) e estudantes (5%). Estudantes (10%), professores (5%) e equipe gestora (4%) indicaram outros aspectos.

Ainda sobre as razões para a matrícula na modalidade, docentes e equipe gestora consideraram que o principal motivo é a distorção idade/série, seguida do desejo de conclusão dos estudos de maneira mais rápida. Já as situações de reprovações foram sinalizadas de modo incipiente, quando comparadas às respostas dos estudantes. Do nosso ponto de vista, assumir que as situações de reprovações, de certa forma, conduziram os estudantes à Modalidade, parece gerar desconforto aos educadores que fazem o sistema de ensino e, por assim dizer, partilham do passado de “fracasso escolar” com esses indivíduos.

Gráfico 3: Razões de matrícula na modalidade indicada por estudantes, professores e equipe gestora

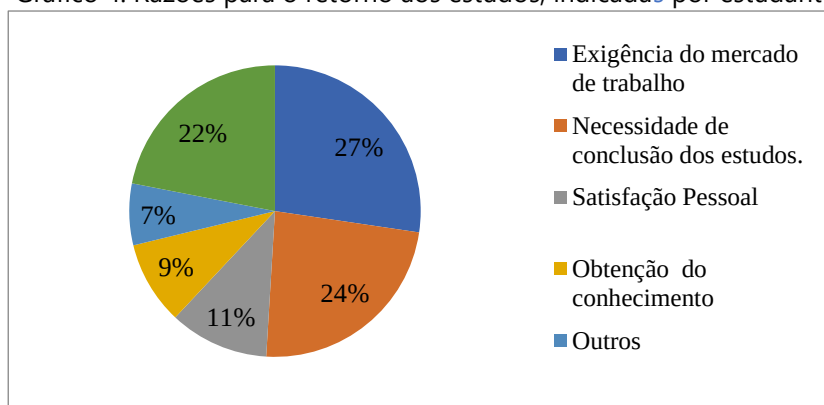


Fonte: Elaborado pelas autoras, pesquisa (2017).

Silva e Freitas (2014), que realizaram um estudo sobre as histórias de escolarização e concepções dos sujeitos da EJA, destacam que o caminho de escolaridade anterior à EJA é marcado por muitas dificuldades, tanto pelas opções que tiveram de fazer pelo trabalho, em detrimento do estudo, quanto pela ausência ou distância das escolas de suas residências. “No entanto, a EJA apresenta-se como a única possibilidade de continuarem estudando, tanto pelo seu funcionamento no horário noturno, embora enfrentem uma luta contra o cansaço, como por funcionar em escolas públicas que permitem o acesso de todos.” (p.9). Isso aumenta a responsabilidade da escola, no sentido de garantir a permanência e conclusão dos estudos desses estudantes, que já vivenciaram “o fracasso escolar³”.

Sobre os motivos de retorno aos estudos (Gráfico 4), os estudantes sinalizaram em primeiro lugar a exigência do mercado de trabalho (27%), seguida da necessidade de concluir os estudos (24%), satisfação pessoal (11) e a obtenção de conhecimento (9%) e outros (7%). Interessante destacar que a principal razão de abandono da vida escolar indicada pelos pesquisados é também a mesma para o retorno, ou seja, o trabalho. Nas falas dos estudantes aparecem exigências de escolarização impostas pelo mercado de trabalho e o desejo por uma elevação na qualidade de vida.

Gráfico 4: Razões para o retorno aos estudos, indicadas por estudantes



Fonte: Elaborado pelas autoras, pesquisa (2017).

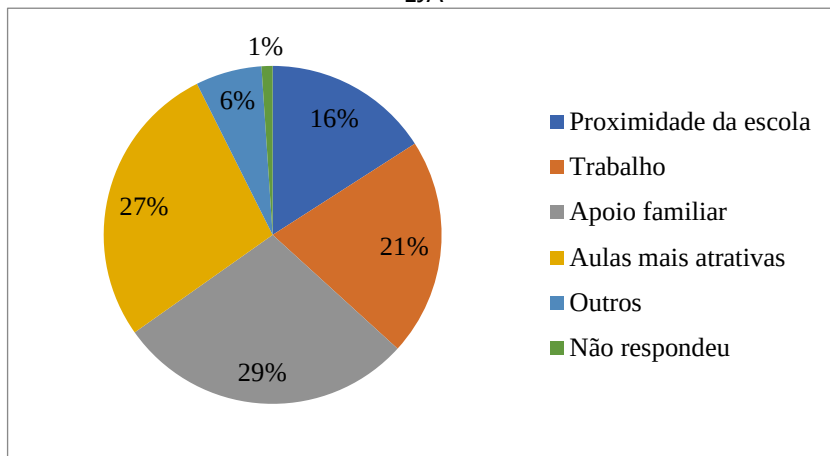
³ Charlot, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Para Santana (1996), os alunos buscam a escolarização devido às próprias exigências impostas pelo mundo letrado e acreditam que, dominando as habilidades de ler e escrever, poderão conquistar sua independência. Por outro lado, Bernardim (2006) afirma ser esse um motivo de preocupação, visto que o critério de decisão para matrícula na EJA, entre os jovens, efetiva-se por motivos que vêm a desmerecer a EJA, conforme se observa na resposta, da maioria dos alunos, que declara ter optado pela EJA pela “rapidez” na conclusão. Ainda de acordo com o autor, a migração de estudantes que abandonam o Ensino Regular para ingressarem na EJA se apresenta como possibilidade de pesquisa, pois os desdobramentos que esse fenômeno pode apresentar na conformação da educação escolar ao longo dos anos, apresentam-se como campo importante de análise e de discussão.

Razões para a permanência escolar

Sobre os fatores que mais contribuem para a permanência do estudante na escola (Gráfico 5), o apoio familiar (29%) e aulas mais atrativas (27%) configuraram os mais recorrentemente citados, seguidos por trabalho (21%) e proximidade da escola da residência (16%). Como se pode perceber, os aspectos envolvidos na evasão escolar também são considerados como cruciais para colaborar com a permanência escolar na EJA, como os problemas familiares e questões relativas ao trabalho e à necessidade de se obter o sustento para frequência na escola. É importante entender o contexto em que o estudante está inserido e a complexidade de relações e efeitos que dali emanam.

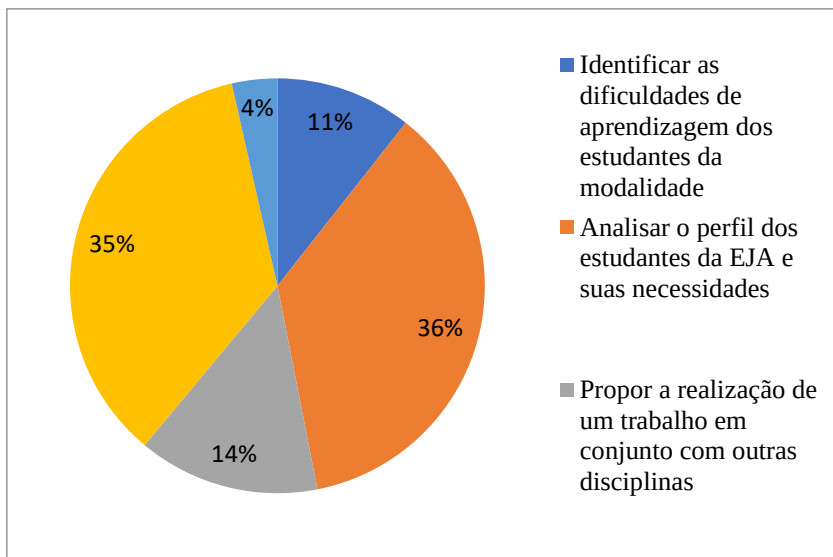
Gráfico 5: Razões para permanência escolar, segundo os estudantes da EJA



Fonte: Elaborado pelas autoras, pesquisa (2017).

Os professores foram questionados sobre os aspectos do planejamento que podem contribuir para a diminuição da evasão na EJA (Gráfico 6). A maior parte dos professores (36%) afirmou que, em relação a sua prática docente, a adequação do perfil das aulas ao do estudante é primordial para sua permanência na modalidade, (35%) consideraram importante direcionar o planejamento voltado à necessidade da EJA, (15%) indicaram como relevante propostas em conjunto com outras disciplinas, (11%) avaliaram que o seu planejamento docente pode contribuir para permanência escolar, ao incluir a identificação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e (4%) responderam outros aspectos, que não esses mencionados na questão elaborada.

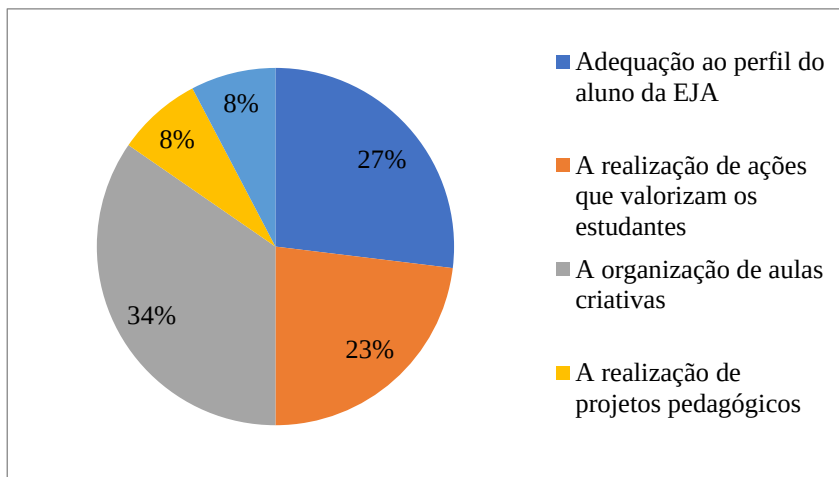
Gráfico 6: Aspectos do planejamento que podem contribuir para a diminuição da evasão na EJA indicada pelos professores



Fonte: Elaborado pelas autoras, pesquisa (2017).

Quanto à prática docente e a permanência dos estudantes (Gráfico 7), os gestores apontaram como aspectos importantes a organização de aulas criativas (34%), a adequação ao perfil do estudante da EJA (27%), a realização de ações que valorizem os estudantes (23%), a realização de projetos pedagógicos (8%), e outros motivos (8%).

Gráfico 7: Aspectos do planejamento que podem contribuir para permanência dos estudantes, indicados pelos professores



Fonte: Elaborado pelas autoras, pesquisa (2017).

A Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a lei 9394/96, é uma modalidade da educação básica com especificidades próprias que deve, por isso, receber um tratamento consequente. Para tanto, além das adequações curriculares que orientam o que ensinar, deve-se também levar em conta como ensinar (SANTOS 2003). Para que se possa pensar o planejamento e avaliação em Educação de Jovens e Adultos, reconstruindo-os a partir de seus sujeitos e com eles, é importante a análise de como se vem construindo, quais suas raízes e quais as implicações decorrentes das opções teóricas assumidas (HOFFMANN, 2009).

O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Corroborando com esse entendimento, Hoffmann (2009) destaca que o ato de planejar possui diferentes dimensões e, por conseguinte, não se trata de uma ação desvinculada da realidade social, política e pedagógica vivenciadas no cotidiano da escola. Sousa e França (2013), em seu trabalho sobre o planejamento realizado no cotidiano dos professores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Urbano, evidencia que as questões teóricas desenvolvidas no contexto educacional

brasileiro parecem ser reivindicadas, mesmo que de forma inconsciente pelos professores. Para a autora, o entendimento de questões básicas do processo de ensino deve ser retomado.

Há uma expressiva concordância entre professores brasileiros de que a formação docente deverá acontecer, buscando-se o papel ativo do professor que, através da reflexão, adquirirá conhecimento crítico de sua ação docente, podendo reconstruir os condicionantes de sua ação, os pressupostos de suas escolhas cotidianas. É considerando esse pressuposto que a Secretaria de Educação, por meio da GEJAI – Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, vem oferecendo formações pedagógicas, objetivando fomentar a interação entre os professores da EJA, bem como propiciar a discussão dos princípios e práticas que norteiam suas atuações pedagógicas, de modo a aprimorá-las.

As práticas pedagógicas da EJA precisam ser comprometidas em promover a leitura de mundo, estabelecendo diálogos com as realidades e saberes dos educandos, a partir de uma educação dialógica, problematizadora e emancipatória (FREIRE, 2016). À vista disso, Freitas e Cavalcante (2021), ao apresentarem uma reflexão sobre o ensino de Leitura da/na Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutem que uma significativa parcela dos sujeitos da EJA são vítimas da indiferença, do desemprego e do descaso, socialmente estigmatizados e excluídos, muitas vezes, vítimas ou envolvidos em casos de violência. Por isso, a modalidade precisa ser reconhecida como espaço de diversidades, entre os sujeitos sociais, que abriga cenários em que vivência e aprendizagem são construídas. As diversidades culturais dos/das estudantes apresentam características singulares, entre elas: múltiplas opções religiosas, variedades linguísticas, expectativas socioculturais.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor é basilar, haja vista estes estudantes procuram no professor um ensinamento que promova a autoestima, que os levem a construir seus próprios saberes, na articulação com seus propósitos, em busca da sua efetiva participação na sociedade (FRANÇA, 2015). Outro aspecto importante é o comprometimento da gestão, o que reflete no comprometimento dos professores com os alunos e destes com a escola, com o seu próprio percurso formativo. O corpo docente, das escolas com oferta

de EJA, em horário noturno, deve contar com presença da gestão escolar, durante a noite, da mesma forma, que nos demais turnos escolares (FARIA, 2013).

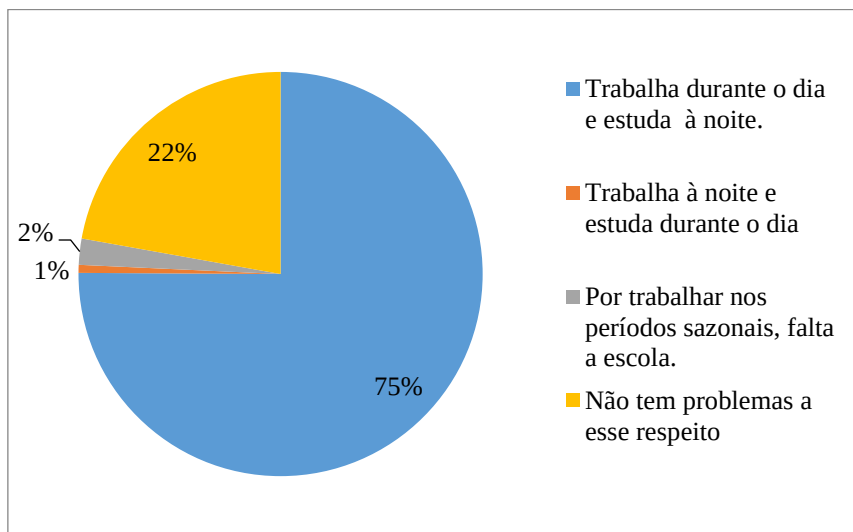
Em relação às ações, que a gestão escolar pode promover para a permanência dos estudantes da EJA na escola, as repostas dos gestores foram as seguintes: apoiar as atividades da modalidade (33%), desenvolver ações do interesse dos estudantes da EJA (29%), ouvir as reivindicações dos estudantes (13%), melhorar as relações interpessoais (13%) e outros (12%).

Quanto aos aspectos que podem contribuir para a permanência de estudantes da EJA, segundo eles mesmos, as aulas mais atrativas e o apoio familiar foram os considerados mais importantes. Já os professores apontam como relevante analisar as necessidades deles na hora do planejamento didático, bem como adequar as aulas ao seu perfil. Os gestores também apontam a adequação das aulas ao perfil dos estudantes como primordial e, além disso, acreditam que a gestão escolar pode promover a permanência dos estudantes da EJA na escola, apoiando as atividades da modalidade. Diante dessa percepção de docentes e gestores, é importante ressaltar a necessidade de um processo permanente de formação para professores da EJA, que possibilite compreender as especificidades da modalidade e refletir sobre sua prática pedagógica. Nessa direção, Melo (2015, p. 18335) afirma que:

É necessário também pensar na institucionalização de práticas de EJA presentes numa pedagogia que tenha concretude a partir da união entre teoria e prática e da relação simbiótica entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a transformação e o redimensionamento dos saberes populares, construídos na lógica do saber das experiências de vida dos sujeitos da EJA, como força motriz das práticas pedagógicas. Isto deve ser ponto de pauta da formação docente, num esforço recorrente de criar um corpo de saberes práticos e teóricos possíveis de se constituir em fundamentos que alimentem a formação inicial e continuada dos educadores desta modalidade.

Levando em conta que o trabalho é um fator tão importante, envolvido no processo de evasão escolar na EJA, no que diz respeito à sua conciliação, com os estudos, os resultados demonstraram que a maioria dos pesquisados estudam à noite por trabalharem durante o dia (75%), enquanto um número expressivo de estudantes, afirma não ter problemas para conciliar trabalho e estudo (22%) (gráfico 8). Esse último dado pode estar relacionado ao processo de juvenilização da modalidade, contrapondo-se a estudos anteriores que caracterizavam o perfil de estudantes da EJA, como pessoas jovens e adultas, vivendo no mundo adulto do trabalho e que possuem responsabilidades sociais e familiares (ARROYO, 2007; SILVA; FREITAS, 2014). Além disso, esses dados reforçam a importância da escola estar ciente das dificuldades que esses estudantes enfrentam para prosseguirem os estudos, fazendo-se necessária a busca de estratégias que contribuam para conciliar os estudos com a vida pessoal e profissional deles, diminuindo os índices de evasão.

Gráfico 8: Conciliação entre trabalho e estudo



Fonte: Elaborado pelas autoras, pesquisa (2017).

AÇÕES QUE VISAM REDUZIR A EVASÃO ESCOLAR NA EJA

A Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos vem desenvolvendo ações formativas para professores sobre a evasão na EJA, desde 2014, alinhadas aos preceitos da pesquisa participante, considerando a escola, como lócus de produção de conhecimento. Nessa direção, nos momentos formativos são compartilhados e discutidos os resultados da pesquisa sobre evasão escolar na EJA, além de serem realizados estudos de textos sobre o tema e a socialização das experiências desenvolvidas pelas escolas.

Nesses encontros, os professores ressaltaram ter clareza dos impactos que a evasão acarreta à escola, reconhecendo a necessidade de ações, de enfrentamento. Logo, as escolas elaboraram um cronograma de atividades, consideradas como atrativas e instigantes para a comunidade escolar. Ademais, a cada encontro formativo, aconteceu uma sistematização dessas atividades, propiciando um espaço para troca de experiências. A seguir, serão descritas ações que estão sendo realizadas nas e pelas unidades escolares, com a finalidade de diminuir os índices de evasão na EJA.

Desenvolvimento de monitoria - No CEJA Maria da Conceição Cisneiros Sampaio, foi realizado um projeto de monitoria que consiste em designar um grupo de alunos para entrar em contato com os colegas da turma que apresentarem número significativo de faltas consecutivas. Acredita-se que, ao atribuir essas tarefas aos estudantes, o professor os estimula a assumirem responsabilidades, fortalecendo o espírito de equipe, e a se tornarem protagonistas do processo de enfrentamento da evasão.

Evento de acolhimento - As Escolas Central de Barreiros, Seráfico Ricardo e Dom Juvêncio investem no acolhimento no início do ano e do semestre. As ações visam promover a integração entre estudantes e professores.

Aulas Interdisciplinares - Os professores da escola Dom Juvêncio realizaram o planejamento das aulas em conjunto e as ministraram em duplas, evidenciando diferentes perspectivas sobre a mesma temática, em uma dinâmica diferenciada.

Atividades Culturais - A Escola Professora Amélia Coelho desenvolveu um projeto denominado CINEJA que consiste numa

mostra de filmes com temáticas variadas, desde obras clássicas do cinema a filmes motivacionais.

Desenvolvimento profissional e pessoal - Buscando trazer a temática do trabalho para a aula, a escola Senador Petrônio Portela desenvolveu uma feira de profissões, na qual os professores organizaram uma exposição sobre as atividades que os estudantes desempenhavam, apresentando suas habilidades profissionais, como forma de valorizar os diversos saberes. Também foram convidadas instituições de educação técnica ou superior, e outros profissionais para participarem da exposição. A mesma unidade escolar realizou o projeto **“Ex-aluno contando suas experiências”**, nele, os estudantes egressos foram convidados a compartilhar suas experiências, evidenciando a contribuição dos estudos no seu desenvolvimento pessoal e profissional, como também as dificuldades enfrentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho reúne dados para um diagnóstico sobre a evasão escolar na EJA, bem como as ações didático-pedagógicas vivenciadas nas unidades escolares para a prevenção da evasão na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Entre os achados, destaca-se que os aspectos externos das escolas são mais determinantes do que os internos como causa do abandono da vida escolar dos estudantes da EJA.

O trabalho de pesquisa aqui empreendido proporcionou uma aproximação, no sentido de compreender o fenômeno da evasão escolar na EJA da Rede de Ensino. Desse modo, os procedimentos de pesquisa desenvolvidos se alinham com o conceito de pesquisa-ação, na qual, os sujeitos participantes são ao mesmo tempo coautores das intervenções aqui descritas. Haja vista, um dos primeiros desafios que se coloca em termos do desenvolvimento deste estudo é a necessidade de ampliação do número de escolas participantes, levando em conta que a pesquisa prevê um trabalho coletivo entre a Secretaria Estadual de educação, Regionais de Educação e as unidades escolares. Isso porque as ações de enfrentamento precisam ser delineadas a partir do perfil de estudantes e das especificidades de cada unidade escolar.

No bojo dos aspectos internos à escola, foram pontuados pelos sujeitos da pesquisa principalmente a necessidade de que as aulas sejam mais dinâmicas e que o perfil dos estudantes seja levado em consideração no planejamento didático. Além disso, alguns aspectos do âmbito da gestão escolar, como a presença efetiva dos gestores escolares, no período noturno e a promoção de ações para o fortalecimento e visibilidade da modalidade na comunidade escolar.

Ao longo do trabalho, algumas questões ganharam relevo e carecem serem esclarecidas, dentre elas destacamos a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre as relações estabelecidas entre a evasão escolar na EJA e gênero, em face dos problemas apontados quanto à gravidez, e as situações de subordinação, no âmbito das relações conjugais.

Vislumbra-se também como horizonte para o grupo de pesquisa de evasão na EJA, a análise comparativa a partir das ações de prevenção e enfretamento, em termos do impacto nos índices de evasão escolar na Rede. Para tanto, salientamos a necessidade de políticas afirmativas, já que o fenômeno da evasão escolar na EJA aqui investigado demanda o desenvolvimento de políticas de intersectorialidade, contemplando, por exemplo, o transporte escolar, os direitos humanos, empoderamento da mulher, a geração de trabalho e renda em condições de dignidade. Para concluir, reiteramos que a Secretaria Estadual de Educação deverá ser o agente interlocutor no diálogo com outras instâncias no sentido de garantir o direito à educação aos jovens, adultos e idosos na modalidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1-18, 2007.

BARTLETT, L.; MACEDO, M.S.A. N. Aproximações entre a Concepção de Alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos do Letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**. Vitória, ES. v. 1, n.1, p. 227-236, 2015.

BERNARDIM, M. L. **Da Escolaridade Tardia à Educação Necessária:** Estudo das Contradições na EJA em Guarapuava-Pr. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba,, 2006.

BORJA, I. M. F. S.; MARTINS, A. M. O.; Evasão escolar: desigualdade e exclusão social. **Revista Liberato**, v. 15, n. 23, p. 93–102, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República Casa Civil – subchefias para assuntos jurídicos, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoComPilado. Acesso em: 23 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 3 de 15/06/2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2010. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113429>. Acesso em: 10. ago. 2021.

BRANCO, E. P. et al. A evasão escolar e as consequências na formação humana. In: Congresso Internacional de Educação da Unoeste, Presidente Prudente. **Anais [...]** Presidente Prudente, SP: Universidade do Oeste Paulista, 2019. p. 78-89.

Charlot, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C.; MENDES, J. S. (Orgs.). **Evasão na**

educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília, DF: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 379-413.

FALCÃO, J. T. R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, p. 229-243, 2000.

FARIA, R. S. **Evasão e permanência na EJA:** Por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

FRANÇA, L.A.L. **Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos.** Monografia (Conclusão de graduação). Pará de Minas: Faculdade de Pará de Minas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz & Terra, 2016.

FREITAS, M. L. Q.; CAVALCANTE; V. C. C. Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relendo suas realidades e o mundo. **Educação**, v. 46, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas. 1991.

HOFFMANN, J. **EJA:** Planejamento, metodologias e avaliação. Rio Grande do Sul: Mediação, 2009.

MELO, F. S. **Formação de professores e prática docente na EJA: saberes conceituais, metodológicos e políticos.** In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. GT 13: Educação de Jovens e Adultos. Curitiba-PR, 2015.

PERNAMBUCO. **Diretrizes Operacionais para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE. Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=177>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PERNAMBUCO. **Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE**. Governo do Estado. 2017. Disponível em <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PERRENOUD, P. "Construir Competências é Virar as Costas aos Saberes?" In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, v. 03, n. 1, p. 15-19. 2000.

RODRIGUES, S.R.; SILVA, M.V.O.; GOMES, M.A.V. Gravidez na Adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, p. 228-252, 2019.

SANTANA, L. **Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1996.

SANTOS, G. L. **Quando adultos voltam para a escola: O delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade**. In: SOARES, Leôncio (Org.). Aprendendo com a diferença – Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p.11-38.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>

SILVA, J. A.; OLIVEIRA, H.S. O Mundo do trabalho e os/as e Educandos/as da Educação de Jovens e Adultos-EJA: "É possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver?" **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n.5, p. 143-161. 2013

SILVA, L. G.; FREITAS, M. L. Q. Sujeitos alunos da EJA em Maceió: perfil e histórias de escolarização. **Educon**, Aracaju, v. 8, n. 1, p.9-12, 2014.

SILVA, M.M. C. L. PASSOS, G. O. O Programa Bolsa Família e as condicionalidades educacionais: análise sobre os resultados da intersetorialidade no Município de Teresina. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 1, p11-35, 2018.

SOARES, M. A. F. **Perfil do aluno da EJA/ Médio na Escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima**. 2007. Monografia de Pós-Graduação - Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras. 2007.

SOUSA, A. S.; FRANÇA, R. N. A Organização Pedagógica do Projovem Urbano: Os (Des) Caminhos do planejamento. In: **Anais do II Colóquio Nacional** - A Produção do conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS EGRESSOS DA EJA E SUA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Roberta de Jesus Muniz¹

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin²

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis³

RESUMO

O presente artigo situa um estudo do tipo estado do conhecimento com o objetivo de mapear o que se tem produzido acerca dos sujeitos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Superior em diferentes plataformas de socialização dos trabalhos acadêmicos, tais como Banco de Teses e Dissertações, artigos em periódicos e anais de eventos. O levantamento apresenta elementos de natureza teórica e permite conhecer o que já foi pesquisado e publicado sobre a inserção de alunos egressos da EJA no ensino superior, nos últimos 11 anos (2008-2018), período que marca a implementação de políticas públicas de inclusão das camadas populares no âmbito do ensino superior. Nos resultados da investigação foram identificados

¹ Mestra em Educação. Membro dos grupos de pesquisa, Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Paulo Freire (Nepe- CNPq), Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Epeja). Membro do Fórum Municipal de Educação, atuando principalmente no monitoramento das metas do PNE 2014-2024 no eixo da EJA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-3446>. E-mail: roberta.uneb2016@gmail.com.

² Doutora em Educação. Pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos Epeja/UFSC e da Pesquisa Nacional (CNPq) intitulada "Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico". Coeditora da Revista Internacional de EJA – Rieja (Uneb). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>. E-mail: herminialaffin@gmail.com.

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia, graduação e cursos de especialização *lato sensu*. Professora externa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Uesb). Coordenadora de área do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Líder do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire Nepe-CNPq. Coordenadora do Doutorado Interinstitucional-Dinter Uneb-UFMG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0129-0719>. E-mail: sonia_uneb@hotmail.com.

vinde e quatro trabalhos que tratam dos egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior, debatendo os processos, trajetórias, os sentidos e seus sentimentos nesse nível de ensino, e apontam para a importância dessas políticas públicas para o acesso e a permanência na continuidade dos estudos. Em virtude disso, a criação desses programas pode possibilitar aos discentes não somente a qualificação para o mundo de trabalho, mas, também, o prosseguimento desses estudos, sendo essa uma forma de se encontrarem, se perceberem socialmente inseridos no âmbito da sociedade, já que são vistos, muitas vezes, com olhares estereotipados. Portanto, o estudo evidencia a necessidade de estudos acerca dos sujeitos advindos das camadas populares que ingressam no ensino superior.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Superior. Egressos da EJA.

THE STATUS OF KNOWLEDGE ABOUT EJA GRADUATES AND THEIR STAY AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT

This paper presents a state of knowledge study aimed at mapping what has been produced about the Youth and Adult Education (EJA) graduates in Higher Education in different platforms for the publication of academic works, such as the Theses and Dissertations Bank, journal papers and conference proceedings. The survey presents theoretical elements and allows knowing what has been researched and published on the insertion of EJA graduates in higher education in the last 11 years (2008-2018), a period that marks the implementation of public policies for the inclusion of the lower classes in higher education. The results of the investigation pointed to twenty-four works dealing with graduates of Youth and Adult Education in higher education debating the processes, trajectories, meanings and feelings in higher education, and also point to the importance of these public policies for the access and the permanence at school. As a result, the creation of these programs can

enable students not only to qualify for jobs, but also to pursue these studies, which is a way to meet people, to perceive themselves as socially inserted in the scope of society, since they are often seen with stereotyped looks. The study also highlights the need for studies on lower-class subjects who enter higher education.

Keywords: Youth and Adult Education. Higher Education. EJA graduates.

EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LOS EGRESADOS DE EJA Y SU PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD

RESUMEN

El presente artículo sitúa un estudio del tipo estado del conocimiento con el objetivo de mapear lo producido sobre los jóvenes egresados de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la Educación Superior en diferentes plataformas de publicación de trabajos académicos, tales como el Banco de Tesis y Disertaciones, artículos en revistas y anales de eventos. La encuesta presenta elementos de naturaleza teórica y permite conocer lo investigado y publicado sobre la inserción de los egresados de EJA en la educación superior en los últimos 11 años (2008-2018), período que marca la implementación de políticas públicas para la inclusión de las capas populares en la educación superior. Los resultados de la investigación sinalizaron para veinticuatro trabajos que tratan con egresados de Educación de Jóvenes y Adultos en la educación superior debatiendo los procesos, trayectorias, significados y sentimientos en la educación superior, y apuntan para la importancia de estas políticas públicas para el acceso y la permanencia en la continuidad de los estudios. En virtud de eso, la creación de estos programas puede permitir a los estudiantes no solo la calificación para el mundo laboral, sino también para continuar estos estudios, siendo esa una forma de encontrarse, de percibirse socialmente insertados en el ámbito de la sociedad, ya que son visto a menudo con miradas estereotipadas. Por tanto, el estudio evidencia la necesidad de estudios sobre los sujetos vindos de las capas populares que ingresan a la educación superior.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza Superior. Graduados EJA.

INTRODUÇÃO

No campo da educação, percebe-se que, nos últimos anos, tornou-se “necessário” o levantamento bibliográfico de estudos que buscam mapear a produção de pesquisas científicas de determinadas áreas específicas que são publicadas em periódicos ou anais de eventos, para, a partir disso, construir o “estado do conhecimento” de estudos em torno de uma problemática à luz de diferentes aspectos conceituais e metodológicos que envolvem a educação que, segundo Romanowski e Ens (2006), o tipo de estudo permite a identificação dos temas que se destacam em detrimento de outros, bem como o acesso ao conhecimento já produzido, o que está sendo discutido, de que forma emerge a discussão e os apontamentos de possíveis lacunas do “objeto empírico” em investigação.

É nesse sentido que, motivadas por elementos de identificação temática e teórica, a discussão que se empreende procura apontar resultados do estudo bibliográfico em que foram analisadas pesquisas sobre a temática “a inserção de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior”, no recorte temporal correspondente a 2008-2018. Tal periodicidade se justifica pelo fato de acreditarmos que, nesse período, a Educação de Jovens e Adultos esteve em constante debate, tanto político – com a implementação de importantes políticas públicas educacionais como apontam os estudos –, quanto acadêmico, uma vez que o primeiro trabalho publicado em relação ao objeto de estudo é identificado a partir do ano de 2008, como é demonstrado através do estado do conhecimento empreendido.

O mapeamento situado neste artigo apresenta elementos de natureza teórica que ressignifica a importância do estudo e as contribuições para o campo científico. Nesse sentido, reitera-se que este trabalho objetiva conhecer o que já foi pesquisado e publicado sobre a inserção de alunos egressos da EJA no ensino superior nos últimos 11 anos (2008-2018).

A revisão bibliográfica das produções empreendidas foi realizada nos anais dos eventos científicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), nos anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento da Capes, no *Google Acadêmico* e nos anais do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Alfaeaja).

No conjunto de trabalhos, foram identificadas 24 pesquisas, dentro do recorte temporal definido. As publicações se deram a partir do ano de 2008, com um trabalho publicado pela Capes no mesmo ano, um em 2013, três no ano de 2016 e três em 2018. Já no Ibict foi localizado apenas um trabalho publicado no período em análise. Posto isso, no site do *Google Acadêmico*, as publicações variaram entre os anos de 2014 e 2018, com um trabalho publicado em 2014, um em 2015, quatro em 2016, dois em 2017 e um em 2018. Nos anais dos Encontros Nacionais de Didática (Endipe), foi identificado um trabalho publicado no ano de 2016 e dois em 2018. Já em relação aos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), não foi localizado nenhum trabalho no período de 2008-2018. Nos anais dos Encontros Internacionais de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (Alfaeaja), encontramos dois trabalhos, ambos publicados em 2018, como se percebe na tabela 1.

Os dados da tabela 1 demonstram que, dos 24 trabalhos, houve um aumento nas produções acadêmicas a partir do ano de 2016, com oito publicações, e nove publicações no ano de 2018, o que evidencia que, a partir desse período, sucedeu uma ampliação nas produções acadêmicas em detrimento aos anos anteriores.

Tabela 1 – Trabalhos publicados sobre a EJA 2008-2018.

ANO	Capes	Ibict	Google Acadêmico	Endipe	Alfaeja	Publicações por ano
2008	1	-	-	-	-	1
2011	-	1	-	-	-	1
2013	1	-	-	-	-	1
2014	-	-	1	-	-	1
2015	-	-	1	-	-	1
2016	3	-	4	1	-	8
2017	-	-	2	-	-	2
2018	3	-	2	2	2	9
Total de produções encontradas	8	1	10	3	2	24

Fonte: Elaboração das autoras a partir do levantamento bibliográfico (2020)

DIRECIONANDO O OLHAR: A análise das produções bibliográficas no campo da EJA

Para a realização da pesquisa de cunho exploratório, utilizamos como descritores as palavras-chave e, a partir disso, começamos as buscas pelas produções, iniciando pelas titulações e finalizando com a leitura dos resumos indicados pelos descritores: “egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior”.

Para eleger descritores para as buscas, fizemos uso de vários termos, a saber: “a inserção de egresso da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior”, “egressos da EJA na universidade”, “egressos da EJA no ensino superior”, “egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior”, “trajetória longevas de egresso da EJA”, “egressos da educação de jovens e adultos”, “EJA”, “ensino superior”, “universidade”, no entanto, encontramos poucos trabalhos com esses descritores. Com base nisso, elegemos como descritor principal “egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior”, pois encontramos um número maior de trabalhos. No

entanto, a maior parte das produções não condizia com o objeto de estudo, uma vez que eram localizados estudos sobre a permanência dos egressos como atores sociais⁴ da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio e a formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, podemos afirmar que até o momento contamos com poucas produções acerca da temática em questão e as localizadas são recentes, pois verificamos que as produções se concentram nos anos de 2015 e 2016. Tal assertiva sobre a pouca produção acerca dessa temática já havia sido sinalizada por Cruz (2016), quando afirmou a quase ausência de pesquisas sobre a inserção de egressos da EJA no ensino superior.

Na análise dos anais das reuniões nacionais da Anped, entre os anos de 2008 (30ª Reunião) a 2018 (38ª Reunião)⁵, não encontramos nenhum trabalho referente ao tema “egressos da educação de Jovens e Adultos no ensino superior”. Os trabalhos foram realizados nas modalidades de comunicação oral e pôsteres em todos os GTs, usando os descritores “egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior”. Apenas no GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, encontramos dez trabalhos que

⁴ O conceito de atores sociais que adotamos é o mesmo definido por Martucelli (2007). De acordo com ele, as ciências sociais dispõem de um grande número de denominações para mencionar ao ser humano sob seus diferentes aspectos: “Sujeito”, “ator”, “agente”, “personalidade”, “pessoa”, “identidade”, “meu”, “eu”, “sou”, “ego”, “subjetividade”. Mas a essência do relato sociológico sobre a modernidade implica a existência de um tipo particular de ator social. Um membro da comunidade, por exemplo, é sempre um ator social submetido à coletividade, pois ele é capaz de mudar seu entorno, dotado de intenções, de reflexões, de estratégias, compelido por contextos e múltiplos limites, e a interpretação, cuja conduta, além disso, oscila entre fatores anteriores ou que são bem projetivos. No entanto, o indivíduo não é somente um ator social. Representa, também, ainda que a sociologia tenha, às vezes, muita tendência em se esquecer disto dentro de seus sistemas metodológicos, uma definição normativa que informa em profundidade o caráter das práticas sociais. Portanto, o indivíduo é um ator empírico, próprio de toda coletividade humana, e é igualmente, e de maneira indissolúvel, na modernidade, um sujeito que se apoia em uma representação histórica.

⁵ Realizamos as buscas no GT 2 – História da Educação, GT 3 – Movimentos Sociais e Educação, GT 4 – Didática, GT 5 – Estado e Política Educacional, GT 6- Educação Popular, GT 9 – Trabalho e Educação, GT10- Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 11- Política da educação superior, GT 12- Currículo, GT 13- Educação Fundamental, GT 13- Sociologia da Educação, GT 15- Educação Especial, GT16- Educação e Comunicação GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

discutiam questões relacionadas à permanência dos estudantes da EJA nos Institutos Federais e no ensino médio, os significados da experiência escolar para o público jovem e adulto, bem como as políticas implementadas para a modalidade de ensino EJA nos últimos 20 anos. Não foi encontrado nenhum trabalho sobre “egressos da educação de jovens e adultos no ensino superior”.

O MAPEAMENTO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Iniciamos as pesquisas no site do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) utilizando os descritores “egressos da educação de jovens e adultos no ensino superior”, no qual foram identificadas 987.207 publicações. Diante disso, fizemos o recorte temporal de 2008 a 2018, diminuindo, assim, o número de produções para 551.463. Ao delimitarmos a busca apenas em programas de mestrado e doutorado em educação, o número de produções reduziu para 18.834. De início, tomamos como base os títulos das produções, em seguida, selecionamos os trabalhos cujos temas apresentavam relevância para o nosso estudo e depois fizemos a leitura dos resumos. Percebendo que tais publicações discutiam a temática pesquisada, fizemos a leitura do texto por inteiro. Desse modo, localizamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes oito trabalhos que discorrem sobre os estudantes jovens e adultos no ensino superior, sendo sete dissertações de mestrado e uma tese de doutorado em educação, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1 – Produções Científicas do Banco de Teses e Dissertações da Capes

Autor	Título	Tipo	Instituição	Ano
BERTOLDI, Adriana Barufaldi	Aprendizagem de estudantes jovens e adultos: um estudo em cursos de educação profissional de nível médio e superior	Dissertação	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	2008

FILHO, Rubem Teixeira de Jesus	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	2013
ARAÚJO, Adálcio Carvalho de	Egressos da EJA no Curso de Administração Pública EAD / FaPP / UEMG: uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD	Dissertação	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	2016
BISINELLA, Patrícia Borges Gomes	Trajetoórias de Egressos da EJA na Transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do Prouni (Caxias do Sul 2005 – 2014)	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	2016
CRUZ, Neilton Castro da	“Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2016
PEREIRA, Diogo Rodrigo	Trajetoórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos na Educação Superior	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2018
SANTOS,, Cintya Roberta Oliveira dos	Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação de Professores / UERJ	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2018a

SANTOS, Cleoneice Iracema Graciano dos	Sentidos e (re)significados do PROEJA na trajetória dos egressos inseridos no Ensino Superior	Dissertação	Instituto Politécnico do Porto	2018b

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa (2020).

Ressalta-se que, dentre as 18.834 produções, essas oito selecionadas discorrem sobre os egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior. Boa parte das pesquisas discute a Educação de Jovens e Adultos no contexto da formação de professores do ensino médio, da educação profissional, sobre a permanência e a evasão de alunos da EJA no ensino médio. Na medida em que íamos aprofundando nas pesquisas, os temas se distanciavam do que procurávamos e já não fazia mais menção alguma sobre os egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior. Contudo, tomando como base as buscas realizadas no Banco de Teses da Capes (quadro 1), podemos afirmar que é pequena a presença de estudos sobre a problemática estudada, já que foram localizados apenas 7 dissertações e uma tese, defendidas no período de 2008 a 2018.

De acordo com Cruz (2016), estudos que têm relação com a temática em questão podem trazer uma contribuição significativa ao campo de produção de conhecimento, sobretudo no que diz respeito à permanência de alunos egressos da EJA no processo de escolarização na universidade.

Essa consideração nos faz pensar que pouco se tem discutido sobre uma demanda tão específica da EJA, que é a inserção de seus sujeitos no ensino superior. Acreditamos que essa problemática deve ser discutida, afinal, tais sujeitos devem ser reconhecidos, assim como suas especificidades, mesmo sendo, em boa parte, minorias dentro da universidade pública.

Nesse contexto, a pesquisa de mestrado de Bertoldi (2008) teve como objetivo investigar os recursos que os estudantes jovens e adultos dizem utilizar para aprender, bem como as pautas interacionais propostas pelos docentes em contextos educacionais de educação profissional, nos níveis médio e superior.

Já Jesus Filho (2013) traz como objetivo identificar quais fenômenos presentes nas trajetórias escolares e de vida desses alunos da EJA possibilitaram essa escolarização prolongada e exitosa, tão diferenciada, até o ingresso em um curso superior na Universidade Federal de Goiás. O autor conclui que, mesmo encontrando como base para uma escolarização de sucesso as relações interpessoais, a família e o trabalho, ficou evidente a necessidade da chamada “mobilização interior” dos sujeitos da pesquisa. Para o pesquisador, tal mobilização é muito importante para que uma escolaridade prolongada ocorra, uma vez que pode ser entendida como um conjunto de ações e posturas, resistentes aos aspectos negativos que tendem a impedir uma escolarização mais estendida, e que dependem primordialmente do próprio sujeito. É essa mobilização que vai dar ao indivíduo a condição de aceitar suas dificuldades, seus limites e sua própria condição de temporalidade, para superá-los e atingir seus objetivos.

A tese de doutorado de Cruz (2016) objetivou descrever e analisar em que medida se deu a inserção de egresso/a da EJA no ensino superior em instituição pública, de forma específica, em dois dos 24 *Campi* da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Cruz (2016b) evidencia nos achados da pesquisa a necessidade de uma maior interlocução entre a educação básica e a academia. Para o autor, por meio das narrativas, ficou perceptível que os egressos tinham poucas informações sobre os cursos ofertados pela Uneb. Entretanto, explica que, devido às experiências significativas e estimuladoras desenvolvidas pelos professores do ensino médio, foi possível a chegada dos alunos da EJA ao ensino superior público. Enfatiza que ao chegar à universidade os alunos que vieram da EJA, sobretudo as mulheres, sentiram-se empoderados.

A dissertação de mestrado de Araújo (2016) apresenta os fatores motivacionais para retomada dos estudos em nível superior de 14 estudantes egressos da EJA e matriculados no curso de Bacharelado em Administração Pública (EAD), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Já Bisnella (2016), em sua dissertação, objetivou investigar as trajetórias e os fatores envolvidos no processo de transição de egressos da Educação de Jovens e Adultos (que ingressaram ou não)

para o ensino superior, no município de Caxias do Sul- RS. Com os resultados da pesquisa, a autora percebeu que, apesar da existência de políticas públicas que favoreçam a permanência dos estudantes oriundos da EJA no ensino superior, é preciso aprimorá-las, pois, apesar de muitas iniciativas criadas, os resultados transparecem estar muito abaixo do esperado. As intervenções realizadas, que foram identificadas na pesquisa, apenas objetivaram o nivelamento dos estudos e não indicam a extensão de resultados esperados. Além do mais, os egressos da EJA são vistos com diferença pelas instituições de ensino superior e pela ideia de incapacidade sobre si mesmo diante dos demais estudantes advindos de formação regular.

A pesquisa de mestrado de Pereira (2018) objetivou analisar as trajetórias escolares, as condições de ingresso, permanência e conclusão dos estudos no ensino superior. As questões que o autor buscou discutir em seu texto foi principalmente sobre os dispositivos legais para implementação da EJA, abrangendo, nesse sentido, os aspectos culturais, educacionais, políticos e socioeconômico dos sujeitos atores da pesquisa, desde a escolarização inicial até a conclusão dos estudos na universidade. Como conclusão, o autor evidencia a insuficiência de políticas públicas para educação, tanto na esfera básica como superior, como principal elemento de permanência dos sujeitos da classe trabalhadora nos estudos. De acordo com esse pesquisador,

[...] é notória a exclusão precoce destes [sujeitos] nos processos de escolarização e, conseqüentemente, sua exploração sublinhada nas poucas e precárias oportunidades de emprego aliadas ao baixo salário [...] (PEREIRA, 2018, p.18).

Por isso é que se torna necessária uma política pública que garanta para além do acesso, a permanência em todos os segmentos educacionais e, assim, é preciso mais investimento na educação, para que os sujeitos das camadas menos favorecidas possam ter condições de almejar o ingresso e permanência no ensino superior. Para tanto, é imprescindível a implementação de políticas públicas que contemplem e incluam a EJA nesse cenário, já que em outras trajetórias apresentadas nos estudos anteriores foi a ponte de acesso

para a universidade, além de carregar em sua essência, de certa maneira, a “única oportunidade⁶” que a camada popular encontra para dar continuidade aos estudos.

A pesquisa de Santos (2018a) busca analisar os sentidos que os sujeitos da EJA e ingressos pelo sistema de cotas atribuem ao acesso do ensino superior. A autora se preocupou em evidenciar os elementos constitutivos que subsidiou o acesso dos participantes do estudo à universidade pública no contexto da faculdade de formação de professores, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). No decorrer de seu texto, a autora tece um diálogo acerca das políticas de ações afirmativas implementadas nas universidades públicas que oportuniza o acesso aos cursos superiores e nos instiga a indagar se essa forma de ampliação do acesso resulta efetivamente na democratização da educação, já que

[...] a universidade, enquanto uma instituição complexa de acesso desigual, acaba que também representando um projeto intencional em disputa, um campo de correlação de forças políticas, que busca instrumentalizar a educação para responder a determinados interesses [...] (SANTOS, 2018a, p.59).

Nesse sentido, evidencia esse processo como excludente, pois se torna um afunilamento seletivo social que, em sua própria estrutura, representa e ressalta a estrutura e desigualdade de classe, já que esse ingresso não garante as condições de permanência, tornando, de certa maneira, apenas um caminho para obtenção do diploma na universidade, com a conclusão do curso.

A dissertação de Santos (2018b) objetivou investigar os sentidos e (re)significados que os egressos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA) atribuíam à trajetória escolar. Além disso, trata-se de uma pesquisa

⁶ Alguns pesquisadores tratam a Educação de Jovens e Adultos como a escola da segunda oportunidade, permitindo-nos percebê-la como a escola da única oportunidade e de direito, já que ela cumpre o papel de abarcar trajetórias não lineares, que a escola vista como “formal” não conseguiu abranger. Posicionamo-nos dessa maneira ao considerar que os estudos desenvolvidos na EJA foram a única possibilidade para muitos sujeitos de darem continuidade aos estudos e pensar em possibilidades de ingresso no ensino superior.

de campo de abordagem qualitativa, que teve por participantes oito egressos dos Cursos Técnico em Informática e Técnico em Comércio, do *Campus* Júlio de Castilhos, que estavam matriculados em cursos superiores do *Campus* no segundo semestre de 2017. Como embasamento teórico, a autora utilizou dos conceitos da Andragogia⁷, a Educação de Jovens e Adultos e educação profissional para entender o fenômeno dos egressos do PROEJA na universidade, evidenciando em suas narrativas que “[...] o curso possibilitou delineamento da trajetória escolar no ensino superior quanto às mudanças positivas na forma de ser, de agir e de pensar [...]” (SANTOS, 2018b, p.4).

O levantamento no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) foi realizado usando os descritores “egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior” que apontaram 58 resultados, no entanto, apenas duas dissertações se referem à temática em estudo, sendo que uma foi descartada, pois já havia sido localizada na plataforma da Capes, ficando apenas uma, que analisa as contribuições da educação à distância no curso superior presencial, a partir do olhar dos estudantes egressos da EJA, conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2 – Produções Científicas dos trabalhos encontrados na BDTD e no Ibict

Autor	Título	Instituição	Ano
CAMINHA, Ivanete Saskoski	Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos.	Universidade de Taubaté (Unitau)	2011

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa (2020).

⁷ A andragogia refere-se à aprendizagem de adultos. A pedagogia e a andragogia ocupam-se da aprendizagem de sujeitos em estágios de vida diferentes, o que demanda o uso de metodologias adequadas a cada etapa, fazendo com que a ação educativa, em cada grupo, ganhe contornos diferenciados. Para melhor compreensão do termo, indica-se a dissertação de Santos (2018b), analisada neste artigo.

OS ESTUDOS NO GOOGLE ACADÊMICO

Em outra etapa, foi desenvolvida uma busca no *Google Acadêmico*, utilizando os mesmos descritores e o recorte temporal enunciado anteriormente. Foram encontrados dez trabalhos: quatro publicações em revistas, quatro publicações em anais de evento e duas monografias de graduação que tratavam da inserção de egressos da EJA no ensino superior, conforme apresentado no quadro 3:

Quadro 3 – Produções científicas dos trabalhos encontrados no *Google Acadêmico*

Autor/instituição	Título	Publicação/ano
PAZ, Sebastiana (UFGD) SANTOS, Maria de Lourdes dos (UFGD).	O Ingresso de Alunos Egressos da EJA no Curso de pedagogia da UFGD - Turma de 2013	Anais do 8º Enepe UFGD – 5º EPEX UEMS, Dourados (MS) 20 a 24 de outubro de 2014.
SILVA, Neilton da (UFRB)	Processo de afiliação de egressos da EJA no ensino superior: desafios e propostas à docência universitária	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 5, 2015.
DIAS, Alder de Sousa (Unifap) OLIVEIRA, Júlia Milena da Paixão (UEAP) SANTOS, Manoel Raimundo dos (UEAP) SANTOS, Odite das Graças Brilhante dos (UEAP)	Mulheres egressas da EJA na universidade: entre intempéries, sonhos possíveis e inéditos viáveis	Revista Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau – v. 11, n. 2, p. 444-467 ago./nov. 2016.
NERES, Celi Corrêa (UEMS) MILAN, Elizonir Ferreira Arcanjo (UEMS) SILVA, Maria Lourdes S. (UEMS)	Alunos da Educação de Jovens e Adultos: a recente trilha para a educação superior	Plurais – Revista Multidisciplinar. Salvador, v. 1, n. 2, p. 44-57, abr./ago. 2016.
SANTOS, Geovânia Lúcia dos (UFMG)	Educação Superior ainda que tardia: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA	Anais da 6ª Conferência Forges. Universidade Estadual de Campinas de 28 a 30 de novembro de 2016.

NASCIMENTO, Maria Rongirlene Oliveira do (UEVA).	Inclusão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior: desafios e percepções	Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva - CINTEDI e a II Jornada Chilena Brasileira sobre Educação Inclusiva realizada em Campina Grande (PB) no período de 16 a 18 de novembro de 2016.
BISPO, Francineide de Sousa (UFPI) LIRA, João Antônio de Sousa (UFPI)	Trajетórias de egressos da EJA no ensino superior: desafios e perspectivas	Anais do IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A Educação brasileira: desafios na atualidade. João Pessoa – PB, 15 a 18 de novembro de 2017.
FREITAS, Adnilsa Avelino de (UERN)	O sucesso do aluno da EJA e seu ingresso no ensino superior	Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017.
ROSA, Caroline de Moura. SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. STRAMARE, Odilon Antônio	Sentidos de qualidade: vozes de professores e estudantes egressos da EJA no ensino superior	Revista de Educação Pública. v. 15 (2018).
DOTTA, Carla Luz Salaibb	Da educação básica a universidade: Alunos da LEDOC oriundos da EJA	Monografia, (Graduação em Educação do Campo) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018).

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa (2020).

Os trabalhos identificados no *Google Acadêmico* (quadro 3) nos instigam a pensar que a “demografização” do ensino superior público brasileiro, aliado ao processo de expansão das universidades públicas nos últimos 20 anos, contribuiu para que os jovens e adultos acessassem a formação universitária, ainda que tardia. O termo “demografização” utilizado refere-se ao crescimento quantitativo das instituições de ensino superior que, de acordo com Sato (2018), é o aumento de chances do acesso à escolarização para todos os níveis sociais.

O conjunto dos trabalhos revela que o processo de acesso e a permanência dos alunos egressos da EJA no ensino superior têm sido permeados de obstáculos e incertezas. Há desafios ligados a questões pessoais, como autoestima e motivação e, além disso,

ligados a fatores como a distância entre casa e escola, conciliação do tempo para trabalho e estudo, fragmentação do conhecimento e currículo desarticulado com seus interesses pessoais, conhecimentos prévios insuficientes, falta de tempo para os estudos, dentre outros. No entanto, os alunos egressos da EJA sinalizam que é possível transformar a história de escolarização desses educandos e tornar o acesso e a permanência no ensino superior um sonho inédito viável.

Nesse contexto, os autores evidenciam a necessidade de se pensar estratégias para a acolhida dos alunos egressos da EJA nos cursos superiores e a prática profissional dos docentes universitários, face à condição dos novos estudantes que chegam à universidade. Esse fenômeno emergente requer, portanto, providências institucionais, com vistas à garantia da permanência, da qualidade das aprendizagens e das vivências acadêmicas dos estudantes.

O artigo de Silva (2015) tem como foco principal problematizar a afiliação de egressos da EJA no ensino superior, na perspectiva de sinalizar os desafios à docência universitária pública. O autor salienta que a chegada dos alunos da EJA à universidade pública foi um processo tardio, e que há a necessidade de repensar a prática docente, pois são muitos desafios encontrados por professores e alunos ao se deparar com os diversos na academia.

Diante do novo perfil de ingressantes no ensino superior, nas IES públicas, os docentes universitários se veem diante da tarefa de mobilizar seus saberes e suas competências para ensinar, fazendo frente às dificuldades apresentadas pelos estudantes jovens e adultos, visando à sua superação através de ações estratégicas que favoreçam a construção do conhecimento com base na realidade concreta, no diálogo e nos interesses dos sujeitos. Inegavelmente, os primeiros passos a serem dados passam pela valorização da pessoa do estudante, pelo respeito e conhecimento da sua história e pelas aprendizagens da vida, que forjaram as experiências e modos de compreensão, que os fizeram chegar à universidade (SILVA, 2015, p.140).

Partindo desse pressuposto, é possível perceber que, para ser professor universitário, deve-se estar preparado não somente para o

ensino, a pesquisa e a extensão, mas, também, para saber ouvir, entender a trajetória de vida dos sujeitos que ali estão e, principalmente, conhecer as especificidades de cada um, uma vez que a aprendizagem se torna mais fluida e prazerosa, quando o que está sendo ensinado abrange a realidade vivida, ou é de interesse do educando, como nos é apontado por Freire (1999).

Dias e outros (2016) apresentam o perfil sociocultural e socioeducacional de mulheres egressas da EJA e discentes de uma universidade pública, e analisam as relações entre as subjetividades dessas mulheres e os condicionantes pelos quais passaram. As interlocutoras desse estudo foram quatro mulheres alunas da universidade pública, advindas da Educação de Jovens e Adultos. Tomaram como principais referências para esse estudo algumas obras de Paulo Freire, como: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Tolerância*, *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, e outras. O estudo aponta para a necessidade de criação de políticas públicas educacionais e práticas de ensino que atendam às especificidades das mulheres egressas da EJA que conseguem chegar ao ensino superior e as reconheçam enquanto sujeito de direito.

O artigo de Bispo e Lira (2017) trata da apresentação dos dados obtidos no trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia, realizado na Universidade Federal do Piauí (UFPI), com quatro estudantes que tiveram seus percursos de escolarização entrelaçados na EJA. O objetivo principal da investigação foi de analisar as vivências de estudantes universitários egressos da EJA que tiveram experiências singulares na modalidade de ensino e conseguiram o ingresso no ensino superior; e a partir da inclusão na universidade, desmistificar a visão estereotipada que caracteriza a Educação de Jovens e Adultos como compensatória e segunda oportunidade. Tal assertiva, que envolve o objeto principal de investigação, de acordo com a autora, é o de que a educação deve refletir sobre a realidade dos seus sujeitos; e a EJA, em seu processo histórico, tem desenvolvido este papel, uma vez que promove a tecitura entre os dois mundos que não são distintos um do outro. O mundo do trabalho e dos estudos, para uma possível inserção social.

Em seu artigo, Rosa, Sant'anna e Stramare (2018) se incumbiram de "dar voz" aos estudantes e professores egressos da EJA na universidade, partindo dos estudos já realizados por Gadotti (2003), Gentili (1999) e Marques (2000). Como resultados, sobressaíram nas falas dos docentes a perspectiva neoliberal da educação, nesse sentido, voltada ao ingresso no mercado de trabalho. Já na visão dos discentes, esta foi frisada como uma possível saída para o reconhecimento social, além da promoção de melhores oportunidades de trabalho "mais bem pago".

O outro trabalho encontrado, de autoria de Dotta (2018), teve como foco os estudantes oriundos da EJA, egressos do ensino superior, especificamente do curso de licenciatura em Educação do Campo, destacando, portanto, as expectativas, sentimentos e possíveis dificuldades em relação aos conteúdos e à dinâmica de ensino dos cursos superiores. O estudo foi desenvolvido tendo como princípio o fato de a pesquisadora ter tido sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos e, no momento de investigação, cursar a Licenciatura em Educação do Campo, que, para ela,

A Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, vêm ganhado espaço na luta em favor de seus representantes, os sujeitos do campo vinculados às conquistas estabelecidas através dos movimentos sociais. A Educação do Campo e a de Jovens e Adultos representa dois marcos importantes na luta pelo acesso e permanência com qualidade na educação. A resistência e organização dos movimentos sociais, de educadores, de instituições educacionais, intelectuais e de estudantes, [...] têm conquistado avanços significativos na garantia do direito à educação (DOTTA, 2018, p.14).

É nesse sentido que reafirmamos a importância da implementação de políticas públicas educacionais e sociais que garantam o acesso e a permanência dos sujeitos pobres nos cursos superiores, e, além disso, repensar essas duas modalidades de ensino para além de uma nova oportunidade e elevação de escolaridade na educação básica. Ademais, ao conseguirem contrariar as estatísticas

e ingressar na universidade, serem percebidos como sujeitos reais e históricos que tiveram suas trajetórias interrompidas no decorrer da educação básica e que, por isso, faz-se necessária uma educação que dialogue plenamente com a realidade de seu público.

O LEVANTAMENTO NO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE)

Isso posto, no mapeamento realizado nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), foram situados 22 trabalhos relacionados à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a maior parte deles versa sobre as políticas públicas educacionais brasileiras para a EJA e o ensino superior, e formação continuada para professores, sendo que apenas três discutem a EJA no ensino superior, como mostra o quadro 4:

Quadro 4 – Produções científicas dos trabalhos encontrados nos Anais do Endipe

Autor/instituição	Título	Edição/ano
CRUZ, Neilton Castro da, (UFMG) EITERER, Carmem Lúcia (UFMG)	A Inserção de Egresso/a da EJA no Ensino Superior Público na Bahia: a significativa contribuição do/a professor/a da educação básica na trajetória escolar desse sujeito	Anais do XVIII Endipe. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, 23 a 26 de agosto de 2016.
MUNIZ, Roberta de Jesus Muniz (UFSC) REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (Uneb).	A Travessia da Educação de Jovens e Adultos para a Universidade: “As razões do improvável”	Anais do XIX Endipe. Universidade Federal da Bahia, Salvador-2018.
CRUZ, Neilton Castro da (UFMG) REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira (Uneb)	“Vim da EJA com muito orgulho”: A inserção de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos na Universidade do Estado da Bahia	Anais do XIX Endipe. Universidade Federal da Bahia, Salvador-2018.

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa (2020).

O artigo de Muniz e Reis (2018a) trata-se de um recorte do trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia, realizado na Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XII de Guanambi-BA, com sujeitos que tiveram seus percursos formativos

na EJA e fizeram a travessia para os cursos superiores. Teve como participantes nove sujeitos, que tiveram de superar obstáculos em suas trajetórias e, apesar das estatísticas anteriormente sinalizadas por Lahire (2002, 2004) e Portes (1993, 2001), conseguiram trajetórias longevas e adentraram na universidade. Analisam, portanto, as condições do acesso e permanência desses sujeitos no ensino superior. Além disso, outros teóricos que subsidiaram as discussões abrangidas foram Arroyo (2012) e Cruz e Eiterer (2016). e o estudo sinalizou a necessidade de estudos teóricos que discutam acerca das condições de permanência dos sujeitos das camadas populares no ensino superior público e a insuficiência das políticas públicas de permanência estudantil.

Nesse contexto, o artigo de Cruz e Reis (2018) buscou analisar como se deu a inserção e permanência de egressos da EJA no ensino superior à luz de três conceitos básicos: Mobilização (CHARLOT, 2000), Estratégia (BOURDIEU, 2004) e Suporte (MARTUCELLI, 2007), que resultaram da pesquisa de doutorado realizada em 2016 na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. A pesquisa foi realizada com oito pessoas, sendo cinco de sexo feminino e três do sexo masculino, em quatro cursos de licenciatura, em dois dos 24 *Campi* da Universidade do Estado da Bahia – Uneb.

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS NOS ANAIS DOS ALFAEEJA

Fizemos a mesma busca nos Anais do Alfaeeja⁸ em nove eixos temáticos: I - Currículo na Educação de Jovens e Adultos; II - Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; III - Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos; IV - Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos; V - Formação de Professores na EJA; VI - EJA, Movimentos Sociais e Direitos Humanos; VII - EJA na Perspectiva do Mundo do Trabalho; VIII - Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar na EJA; e IV - Múltiplas Linguagens, Tecnologia da Informação e da Comunicação na EJA: Perspectivas Teórico-Metodológica. Vale ressaltar que, excepcionalmente, nesse levantamento, não fizemos

⁸ Não foram localizados trabalhos sobre os egressos nas outras edições.

uso dos descritores, pois os anais encontram-se organizados de forma sequenciada, em arquivo formatado e, assim, houve a necessidade de verificar todos os trabalhos.

Encontramos dois trabalhos referentes ao tema “egressos da EJA no ensino superior”. Um foi localizado no eixo II, na edição do evento realizada em Porto Alegre; e outro foi localizado no eixo IV, na pré-abertura do evento realizado em Salvador.

Quadro 5 – Produções científicas dos trabalhos encontrados nos Anais do Alfaeaja

Autor/instituição	Título	Publicação/ano
ALMANSA, Jordy Otaran. (PUCRS) FRAGA, Ingrid (PUCRS). LA FARE, Mônica de (PUCRS).	Os egressos/estudantes da EJA do Ensino médio e o acesso à Universidade: análise dos microdados do ENEM	Anais do V Encontro Internacional de Alfabetização de Jovens e Adultos - Alfaeaja Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- 2018.
MUNIZ, Roberta de Jesus Muniz (UFSC) REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (Uneb).	Da EJA para a universidade: o compasso entre o acesso e as singularidades dos sujeitos	Anais do V Encontro Internacional de Alfabetização de Jovens e Adultos - Alfaeaja Universidade do Estado da Bahia, Salvador- 2018.

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa (2019).

O artigo de autoria de Almansa, Fraga e La Fare (2018) discorre sobre os egressos da EJA que tiveram o acesso à universidade através do Enem, bem como analisa as trajetórias escolares e as estratégias de estudantes do último ano do ensino médio da EJA para acessar a esse espaço social, levando em consideração as transformações ocorridas no ensino superior brasileiro a partir da década de 1990.

O principal teórico que subsidiou a discussão foi Pierre Bourdieu, a partir do Estruturalismo Construtivista, relacionado, nesse sentido, ao conceito de trajetória, agente, campo e *habitus*, que, de acordo com o autor, a partir dessa perspectiva, a noção de trajetória é entendida como “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço em movimento e submetido a incessantes transformações [...]”

(BOURDIEU, 1997, pp.81-82), e sua elaboração é acompanhada pela crítica ao uso de histórias de vida e abordagens biográficas na pesquisa social, baseada no uso de relatos de uma vida como uma série de ações lógicas e lineares que se sucedem e que se centralizam nas ações do próprio indivíduo.

Do ponto de vista metodológico, utilizou-se de dados qualitativos, elaborados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes de escolas públicas e de cursos pré-vestibulares populares, no período de 2015-2017, que participaram do Enem, considerado como uma das formas de acesso à universidade.

O estudo é sinalizado pelos autores como um importante espaço de aproximação entre a educação básica, com ênfase na EJA. A universidade, ainda, é considerada como um espaço elitizado e são poucos os que conseguem ingressar e permanecer nos estudos,

[...] questão que necessita ser potencializada e aprofundada para garantir o direito à educação para o conjunto da população e para produzir avanços na superação das históricas desigualdades sociais que também se identificam no sistema educacional [...]. (ALMANSA; FRAGA; LA FARE, 2018, p. 80)

Nesse contexto, Muniz e Reis (2018a, 2018b) colaboram com a discussão das autoras, já que também apresentam dados de um estudo realizado com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior público da Uneb/DEDC XII, dado que verifica o ingresso de 48% de seu público via Enem.

Os dados revelados pelas autoras evidenciam, de forma tímida, a presença de estudantes das camadas populares e, nesse sentido, egressos da EJA no sistema universitário, já que esse não é um ambiente para todos. Assim, visto pela lógica da meritocracia,

[...] o acesso é para poucos [...] os sujeitos que ousam ingressar e permanecer na universidade, principalmente os sujeitos egressos da EJA são minorias, pois a academia é criada para sujeitos financeiramente bem, que tiveram a trajetória

perfeita [...] É muita ousadia um aluno da EJA estar na academia. (MUNIZ; REIS, 2018a, p. 69).

De acordo com essas autoras, são poucos os sujeitos das camadas humildes que conseguem ingressar e permanecer nos estudos, uma vez que estes necessitam indagar sua própria história para dar sentido as suas trajetórias humanas, enquanto seres históricos e sociais, dada a própria condição de ser humano em um contexto ambivalente a sua realidade.

Ainda Muniz e Reis (2018a, 2018b) sinalizam para a necessidade de se pensar em políticas públicas educacionais que contemplem para além do acesso à permanência, dado que anteriormente foi sinalizado por Oliveira (2014, p. 33), ao afirmar que as políticas educacionais como, por exemplo, o “[...] Enem não solucionará [...] os problemas estruturais, como a falta de vagas para o acesso de todos os candidatos à educação superior [...]”, todavia, se torna uma política de Estado importante para se pensar na ampliação de acesso e permanência nos estudos. Outrossim, destacam que são escassas as pesquisas que discutem sobre os egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior.

Posto isso, revela-se a importância de conhecer as produções científicas brasileiras (artigos, dissertações e teses) sobre a inserção dos egressos da EJA na universidade, publicada no período de 2008-2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao situar o estado do conhecimento, foi possível perceber que, no campo empírico, ainda são poucas as produções que discorrem sobre o tema em questão. Nos resultados situamos que as produções científicas tratam dos egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior sobre os processos, trajetórias, sentidos e sentimentos, e também as políticas públicas para o acesso e a permanência no ensino superior público, sempre tendo os sujeitos como foco principal. Tais políticas públicas de inclusão e permanência para estudantes, particularmente as de ações afirmativas e de bolsas de permanência, pensadas para o ensino superior, se dão a partir do

século XXI, quando o Brasil perpassa por um cenário político histórico, no âmbito da educação, especificamente no contexto do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com o presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) – (2006-2011) com continuidade do governo da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016). Os estudos analisados apontam para os impactos positivos desses programas e políticas na trajetória dos egressos da EJA.

As investigações analisadas discorrem também sobre a importância da criação de políticas públicas que garantam a continuidade dos estudos dos alunos da EJA, uma vez que as que já existem abrangem apenas o acesso à educação básica. Em virtude disso, a criação desses programas pode possibilitar aos discentes não somente a qualificação para o mundo do trabalho, mas, também, o prosseguimento desses estudos, sendo essa uma forma de se encontrarem, se perceberem socialmente inseridos no âmbito da sociedade, já que são vistos, muitas vezes, com olhares estereotipados.

É importante destacar que as pesquisas são de cunho qualitativo e, como instrumento de coleta de dados, em sua maioria, utilizaram a entrevista narrativa. Predominantemente, a escolha se deu por entender que, para compreender a experiência de vida dos egressos da EJA, cada um deveria narrar sua história de vida escolar, abrangendo desde o ingresso na escola até a condição de estudante de nível superior.

Todos os estudos são relevantes, visto que, diante da investigação realizada, pode se reiterar a pequena quantidade de produções existentes que discutem a temática. Dessa maneira, ficou perceptível a necessidade de pesquisas sobre os egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior público, pois esses diversos atores sociais não podem e nem poderão ser esquecidos, devem ser ouvidos e terem sua trajetória escolar reconhecida dentro da academia.

Além disso, é preciso que os docentes conheçam e levem em conta as suas especificidades, já que esses vêm de um percurso escolar prolongado e, ao mesmo tempo, cheio de barreiras e com muitos sonhos a realizar. Após a construção deste estado do conhecimento, os resultados nos apontam para a necessidade de

estudos acerca dos sujeitos advindos das camadas populares que ingressam no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMANSA, Jordy Otaran. FRAGA, Ingrid. LA FARE, Mônica de (PUCRS). Os egressos/estudantes da EJA do Ensino médio e o acesso à Universidade: análise dos microdados do ENEM. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Alfaeja, 5., 2018, Salvador, BA. **Anais** [...]. UFRGS, Porto Alegre, RS, 2018, p.70-76. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/search?q=Os%20egressos/estudante%20da%20EJA%20do%20Ensino%20m%C3%A9dio%20e%20o%20acesso%20%C3%A0%20Universidade:%20an%C3%A1lise%20dos%20microdados%20do%20ENEM> . Acesso em: 10 set. 2021.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de. **Egressos da EJA no Curso de Administração Pública EAD/FaPP/UEMG**: uma análise dos fatores motivacionais da interrupção e retomada das trajetórias escolares e a continuidade dos estudos em nível superior na EAD. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/117-2016?download=547:egressos-da-eja-no-curso-de-administracao-publica-ead-fapp-uemg-uma-analise-dos-fatores-motivacionais-da-interruptao-e-retomada-das-trajetorias-escolares-e-a-continuidade-dos-estudos-em-nivel-superior-na-ead>. Acesso em: 3 jul. 2021.

ARROYO, Miguel. Gonzáles. **Outros sujeitos outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BERTOLDI, Adriana Barufaldi. **Aprendizagem de estudantes jovens e adultos**: um estudo em cursos de educação profissional de nível médio e superior. 2008. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em:

<http://siaibib01.univali.br/pdf/Adriana%20Barufaldi%20Bertoldi.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

BISINELLA, Patrícia Borges Gomes. **Trajetórias de Egressos da EJA na Transição para o Ensino Superior**: um estudo a partir do Prouni (Caxias do Sul 2005 – 2014). 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo /visualizar/38698>. Acesso em: 7 jul. 2021.

BISPO, Francineide de Sousa; LIRA, João Antônio de Sousa.

Trajetórias de egressos da EJA no ensino superior: desafios e perspectivas. In: IV Congresso Nacional de Educação. A Educação brasileira: desafios na atualidade, 4, 2017, João Pessoa – PB. **Anais** [...] João Pessoa – PB, 15 a 18 de novembro de 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br /editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD4_SA12_ID5527_11092017081047.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus. 1997.

CAMINHA, Ivanete Saskoski. **Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da educação de jovens e adultos**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Faculdade de Administração, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNITAU_06edc32554300aa99d1922197a9b5618. Acesso em: 11 jul. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CRUZ, Neilton Castro da. EITERER, Carmem Lúcia. A Inserção de Egresso/a da EJA no Ensino Superior Público na Bahia: a significativa contribuição do/a professor/a da educação básica na trajetória escolar desse sujeito. In: XVIII ENDIPE, 18., 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 23 a 26 de agosto de 2016a.

CRUZ, Neilton Castro da. **“Esse ambiente não é para todo mundo”**: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. 2016b. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQR6>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CRUZ, Neilton Castro da; EITERER, Carmem Lúcia. A Inserção de Egresso/a da EJA no Ensino Superior Público na Bahia: a significativa contribuição do/a professor/a da educação básica na trajetória escolar desse sujeito. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá-MT. **Anais [...]** Cuiabá-MT, UFMG, 23 a 26 de agosto de 2016. Disponível em: <https://1library.org/document/qmv76n8q-xviii-endipe-didatica-e-pratica-de-ensino-no-contexto-politico-contemporaneo-cenas-da-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CRUZ, Neilton Castro da; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. “Vim da EJA com muito orgulho”. A inserção de egressos da Educação de Jovens e Adultos na Universidade do Estado da Bahia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19, 2018, Salvador, BA. **Anais [...]** Salvador, 2018.

DIAS, Alder de Sousa *et al.* Mulheres egressas da EJA na universidade: entre intempéries, sonhos possíveis e inéditos viáveis. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n. 2, p.444-467, ago./nov. 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5435>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DOTTA, Carla Luz Salaibb. **Da Educação Básica a Universidade:** alunos da LEDOC oriundos da EJA. 2018. 78 f. Monografia (Graduação em Educação do Campo) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181651>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Adnilsa Avelino de. **O Sucesso do Aluno da EJA e seu Ingresso no Ensino Superior.** 2017. 54 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003

GENTILI, P. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** São Paulo: CNTE, 1999.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. **Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior:** escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2914>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural:** os determinantes da ação; Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares:** as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 2004.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve de Pedagogia.** 2. ed. [S.l.], 2000. Disponível em [dicionário%20pedagogia.pdf](#)> Acesso em: 15 mar. 2017.

MARTUCCELLI, Danilo. Suporte (Cap. I). In: MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo.** Buenos Aires: Losada, 2007, p. 37-117.

MUNIZ, Roberta de Jesus; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. A Travessia da Educação de Jovens e Adultos para a Universidade: as Razões do Improvável – Painel Da EJA e do campo: os novos sujeitos na educação superior. novas didáticas? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19. UFBA, 2018, Salvador, BA. **Anais [...]** Salvador, 2018^a, p. 2-13. Disponível em: http://www.xixendipe.ufba.br/modulos/consulta&relatorio/rel_download.asp?nome=99827.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

MUNIZ, Roberta de Jesus; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Da EJA para a universidade: o compasso entre o acesso e as singularidades dos sujeitos. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Alfaeja, 5., 2018, Salvador, BA. **Anais [...]** Uneb, Salvador, BA, 2018b. p.31- 37. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1IFBcO3VgboWkf9PWXAPRBjVlp8SxKfFb>. Acesso em: 10 set. 2021.

NASCIMENTO, Maria Oliveira Rogirlene do. Inclusão dos estudantes da educação de jovens e adultos no ensino superior: desafios e percepções. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CINTEDI E JORNADA CHILENA BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande-PB. **Anais [...]** Campina Grande-PB, 16 a 18 de novembro de 2016. Disponível em http://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID2422_06102016155031.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

NERES, Celi Corrêa; MILAN, Elizonir Ferreira Arcanjo; SILVA, Maria Lourdes S. Alunos da Educação de Jovens e Adultos: a recente trilha para a educação superior. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 44-57, abr./ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2678/1810>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PAZ, Sebastiana; SANTOS, Maria de Lourdes dos. O Ingresso de Alunos Egressos da EJA no Curso de pedagogia da UFGD - Turma de 2013. *In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da UFGD e UEMS*, 8., 5., 2014, Dourados-MS, 2014. **Anais [...]** Dourados-MS, 20 a 24 de outubro de 2014.

PEREIRA, Diego Rodrigo. **Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da educação de jovens e adultos na educação superior**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ROSA, Caroline de Moura; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio. Sentido de qualidade: Vozes de professores e estudantes egressos da EJA no Ensino Superior. **Revista de Educação Pública**, v.15, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7038>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, Cintya Roberta Oliveira dos. **Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de**

Formação de Professores / UERJ. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2018a

SANTOS, Cleonice Iracema Graciano dos. **Sentidos e (re)significados do PROEJA na trajetória dos egressos inseridos no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Politécnico do Porto. 2018b.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação Superior ainda que Tardia: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA. In: CONFERÊNCIA FORGES, 6, 2016, Campinas-SP. **Anais** [...] Campinas-SP, 28 a 30 de novembro de 2016. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/4-Geovania-dos-Santos_Educac_a_o-superior-ainda-que-tardia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, Graciele Silva dos; MUNIZ, Roberta de Jesus Muniz. **Travessias da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Superior**: Percursos de vida e trajetórias de formação. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Educação, DEDC *Campus XII*, Uneb, Guanambi, 2018.

SATO, Silvana Rodrigues de. **Movimentos de democratização do acesso**: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal (2001-2015). 2018. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, - UFSC, Florianópolis, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198638/PEE-D1341-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima Araújo. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Neilton da. Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 121-147, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1389>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA

Gerda de Souza Holanda ¹

Marcelino Arménio Martins Pereira ²

Sónia Cristina Mairos Ferreira ³

RESUMO

Este estudo emerge das leituras e discussões envolvendo a inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência na escola regular do estado Ceará e se configura como uma ferramenta para a reflexão sobre os papéis desempenhados por gestores, professores e alunos no processo de inclusão desses alunos, bem como sobre a responsabilidade da escola na promoção de uma educação de qualidade para todos. Este estudo, cujo objetivo é analisar a situação de desenvolvimento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola pública brasileira, especificamente no contexto do estado do Ceará, a partir do exame de como as ações de apoio a esses alunos têm sido geridas por gestores e professores, com vistas à aprendizagem significativa e ao bem-estar do aluno, assim como

¹ Doutora pela Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Diretora do Memorial da Universidade Federal do Ceará e Professora da Rede Pública Estadual do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5881-6238>. E-mail: gerda.holanda@gmail.com

² Doutor em Psicologia da Reabilitação. Professor Associado da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Integra a equipa do Laboratório de Avaliação Psicológica e Psicometria da FPCEUC. Membro integrado do CINEICC da FPCEUC, no grupo de investigação *Neuropsychological Assessment and Ageing Processes*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1468-2124>. E-mail: marcpereira@fpce.uc.pt

³ Doutora em Educação Permanente e Formação de Adultos, em Ciências da Educação. Especialista em Antropologia Humanitária, Engajamento Humanitário e Promoção da Saúde nos Médicos Sem Fronteiras. Professora Auxiliar da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Coordenadora da Divisão M da APCdP (Associação Portuguesa Conversas de Psicologia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2240-3700>. E-mail: smairosferreira@fpce.uc.pt

das perspectivas dos alunos sobre o processo de inclusão na escola regular noturna, está vinculado ao projeto de doutorado desenvolvido na Universidade de Coimbra, que aborda a inclusão escolar de alunos com deficiência na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados evidenciam que as mudanças não conseguem incluir todas as pessoas, em todas as suas necessidades e continuam privilegiando alguns, enquanto excluem sistematicamente muitos outros, exigindo um redesenho do contexto educacional brasileiro, que privilegie as experiências e saberes dos alunos e intensifique as relações com as comunidades onde o processo educativo se consolida.

Palavras-chave: Escola Regular Noturna. Educação de Jovens e Adultos. Inclusão de Alunos com Deficiência.

SCHOOL INCLUSION OF YOUTH AND ADULTS WITH DISABILITIES: EXPERIENCES AND POSSIBILITIES IN PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT

This study emerges from readings and discussions involving the educational inclusion of young people and adults with disabilities in regular schools in the state of Ceará and is configured as a tool for reflection on the roles played by managers, teachers and students in the process of inclusion of these students, as well as on the school's responsibility in promoting quality education for all. This study, whose objective is to analyze the situation of development of the process of inclusion of young people and adults with disabilities in Brazilian public schools, specifically in the context of the state of Ceará, from an examination of how actions to support these students have been managed by managers and teachers, with a view to meaningful learning and student well-being, as well as the students' perspectives on the inclusion process in the regular night school, is linked to the doctoral project developed at the University of Coimbra, which addresses the inclusion of students with disabilities in the Education of Young People and Adults (EJA) modality. The results show that the

changes cannot include all people, in all their needs and continue to privilege some, while systematically excluding many others, requiring a redesign of the Brazilian educational context, which privileges students' experiences and knowledge and intensify relations with the communities where the educational process is consolidated.

Keywords: Regular Night School. Education for Youths and Adults. Inclusion of Students with Disabilities.

INCLUSIÓN ESCOLAR DE JÓVENES Y ADULTOS CON DISCAPACIDAD: EXPERIENCIAS Y POSSIBILIDADES EM LA ESCUELA PÚBLICA

RESUMEN

Este estudio surge de lecturas y discusiones que involucran la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad en las escuelas regulares del estado de Ceará y se configura como una herramienta de reflexión sobre los roles que desempeñan los directivos, docentes y estudiantes en el proceso de inclusión de estos, así como sobre la responsabilidad de la escuela de promover una educación de calidad para todos. Este estudio, cuyo objetivo analizar la situación de desarrollo del proceso de inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad en las escuelas públicas brasileñas, específicamente en el contexto del estado de Ceará, a partir de un examen de cómo se han gestionado las acciones de apoyo a estos estudiantes, por administradores y profesores, con miras a un aprendizaje significativo y el bienestar de los estudiantes, así como las perspectivas de los estudiantes sobre el proceso de inclusión en la escuela nocturna regular, está vinculado al proyecto de doctorado desarrollado en la Universidad de Coimbra, que aborda la inclusión de estudiantes con discapacidad en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Los resultados muestran que los cambios no pueden incluir a todas las personas, en todas sus necesidades y seguir privilegiando a algunas, mientras que excluyen sistemáticamente a muchas otras, requiriendo un rediseño del contexto educativo brasileño, que privilegie las experiencias y conocimientos de los

estudiantes e intensifique las relaciones con las comunidades donde se consolida el proceso educativo.

Palabras clave: Escuela Nocturna Regular. Educación para Jóvenes y Adultos. Inclusión de Estudiantes con Discapacidad.

INTRODUÇÃO

A partir de 2011, com a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio do Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), o Governo Federal evidencia o compromisso com os direitos das pessoas com deficiência⁴, com vistas a possibilitar-lhes igualdade na realização de seus sonhos e na concretização de seus projetos.

Para atender a esse compromisso, é necessário que o primeiro e mais definitivo passo diga respeito à educação sem discriminação, pois este é um direito inalienável que, junto à formação ao longo da vida, compõe o processo de aquisição e renovação do conhecimento na contemporaneidade.

Educação e formação ao longo da vida são processos que estimulam a ligação entre a escola e o mercado de trabalho e são promotoras do crescimento pessoal e social do indivíduo. Neste texto, entende-se educação como o processo de escolaridade obrigatória, enquanto a formação é um processo que oportuniza o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida, com vistas a melhorar a qualidade de vida do indivíduo e da coletividade.

Com o desejo de colaborar com a temática, este trabalho emerge das leituras e discussões envolvendo a inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do estado Ceará, propiciadas pelo itinerário formativo e investigativo desenvolvido no Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, e se configura

⁴ O termo 'pessoa com deficiência' é a forma oficial de se referir às pessoas com deficiência do Brasil, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

como uma ferramenta para a reflexão sobre os papéis desempenhados por gestores, professores e alunos no processo de inclusão desses alunos, bem como sobre a responsabilidade da escola na promoção de uma educação de qualidade para todos.

A partir dessa intencionalidade, o estudo teve, por objetivo geral, analisar a situação de desenvolvimento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola pública brasileira, especificamente no contexto do estado do Ceará, a partir do exame de como as ações de apoio a esses alunos têm sido geridas por gestores e professores, com vistas à aprendizagem significativa e ao bem-estar do aluno, assim como das perspectivas dos alunos sobre o processo de inclusão na escola regular noturna.

Ao retratar o contexto de trabalho dos gestores e professores da escola pública cearense, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o estudo ora apresentado destaca questões relativas ao contexto da inclusão nessa modalidade de ensino, assim como a identificação, à luz da gestão escolar, dos entraves e alternativas de solução para a efetivação do processo de inclusão na instituição escolar. Destaca, ainda, a realidade dos professores no que concerne às tentativas empíricas de construção de estratégias que fomentam o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Ao envolver o aluno com deficiência, busca-se conhecer suas perspectivas sobre como veem o processo de inclusão na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva.

Essa discussão se faz atual e necessária, à medida que o cenário educacional brasileiro, espaço de mudanças, de lutas de classe e, por vezes, de fomento à melhoria do perfil econômico e social de crianças, jovens e adultos, vem se organizando para incorporar a população com deficiência à escola regular e facultar-lhes alternativas de interação por meio da educação inclusiva. Para isso, vem albergando esforços no sentido de transformar o espaço escolar num ambiente mais acolhedor e impulsionador de novas formas de relação entre seus alunos com deficiência e sem deficiência.

Essa tarefa é um desafio em construção, que se torna mais instigante quando se pensa na EJA, modalidade educativa destinada a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus

estudos na idade esperada, o que representa dezenas de milhões de brasileiros que não conseguiram concluir a Educação Básica e que se encontram fora da escola, muitas vezes em situação de exclusão e vulnerabilidade social.

Assim sendo, este artigo está organizado por esta introdução, onde se encontram destacados a temática estudada e o objetivo geral da investigação. Na sequência, apresenta-se o método, com destaque para o percurso metodológico, o contexto e os sujeitos participantes da investigação. Dando continuidade, tem-se uma reflexão sobre os temas fundantes do estudo, a saber: EJA e Acessibilidade no Brasil, que se constituem basilares para a discussão dos resultados. O estudo é finalizado com as considerações tecidas a partir da investigação e da análise dos resultados, seguida das referências utilizadas.

O MÉTODO

Este estudo adota a abordagem qualitativa, cuja opção justifica-se por se tratar de uma pesquisa que tem por finalidade a compreensão e a interpretação do fenômeno estudado (CRESWELL, 2014), e é indicada quando foca na dimensão sociocultural expressa através das “crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas” (MINAYO, 2017, p. 2), à luz dos parâmetros que lhe confirmam cientificidade.

O estudo de caso, por sua vez, apresentou-se como o método mais apropriado aos objetivos da pesquisa por se configurar como uma “descrição e uma análise intensiva e holística de um fenômeno delimitado como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social” (MERRIAM, 1998, p. xiii); assim como representar a “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real” (YIN, 2010, p. 19).

De posse dessas premissas, utilizou-se, como procedimento de recolha de dados, a entrevista semiestruturada para gestores e professores, por permitir ao entrevistado liberdade para discorrer

sobre o tema da forma que melhor lhe convier, tanto em relação ao quadro teórico quanto em relação ao que considera mais relevante (AMADO; FERREIRA, 2014); e o questionário para alunos, por ser o instrumento cujas características se adequaram melhor tanto ao propósito da investigação quanto ao público investigado. Para o tratamento dos dados, a opção recaiu sobre a análise de conteúdo, por ser uma abordagem que possibilita a compreensão dos significados culturais construídos nas relações entre as pessoas e as situações, não se restringindo à simples descrição do cotidiano.

População e processo de amostragem

Este estudo teve como cenário de pesquisa 22 gestores e 33 professores das escolas públicas estaduais de ensino regular do município de Fortaleza, estado do Ceará - Brasil, pertencentes à SER VI, assim como 24 alunos com deficiência incluídos nas turmas de EJA. Para uma melhor compreensão do universo investigado, informa-se que as escolas públicas estaduais de ensino regular do município de Fortaleza totalizavam, à época da pesquisa, 174 unidades, divididas administrativamente em seis regiões, das quais 31 compunham a 6ª Região e 11 tinham turmas de EJA; destas, três foram identificadas pelos professores como não tendo alunos com deficiência. A opção por essas escolas se deu em função de contemplarem as características necessárias à objetivação do estudo e por possibilitarem uma amostra dos sujeitos que detêm os atributos necessários que se pretende conhecer.

Análise e interpretação dos dados

A análise e a interpretação dos dados recolhidos por meio das entrevistas semiestruturadas e dos questionários foram desenvolvidas à luz da análise de conteúdo, alicerçada na proposta de Bardin (2016), cuja utilização prevê três fases essenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

No caso das entrevistas, a pré-análise abrangeu a leitura flutuante dos textos transcritos. Por sua vez, a exploração do material

caracterizou-se pela importação e codificação dos parágrafos por questão e das variáveis de caracterização dos sujeitos. Em sequência, procedeu-se à personalização e organização dos códigos e das variáveis atribuídas e realizou-se a categorização aberta, gerando segmentos amplos (categorias iniciais), a partir da contagem simples e exploratória dos temas abordados nas entrevistas. Dando prosseguimento, fez-se uma associação indutiva para a criação das categorias intermediárias. Dos resultados obtidos, emergiu um rol com os temas mais frequentes e relevantes. Esses eixos foram organizados em categorias intermediárias e finais.

O processo de formação das categorias envolveu a seleção do material, a leitura flutuante e a codificação. A codificação se deu em função da repetição dos temas que, uma vez triangulados com os resultados observados, foram agrupando-se nas categorias definidas. A formulação dessas categorias seguiu os princípios apresentados por Franco (2008) e Bardin (2016): exclusão mútua entre as categorias, homogeneidade dentro das categorias, pertinência, fidelidade, objetividade e produtividade. Concluída a exploração do material, passou-se à análise e discussão dos resultados por categoria.

Em relação aos questionários, a pré-análise abrangeu a tabulação dos dados referentes às questões fechadas e a transcrição das questões abertas, seguida da escolha das categorias que emergiram das questões norteadoras. A exploração do material se processou a partir da escolha do tema como unidade de registro das questões abertas; assim sendo, o texto das questões abertas do questionário foi recortado em unidades de registro, agrupadas por temas (categorias iniciais) e, estes, em categorias finais. Quanto às questões fechadas, a categorização foi definida *a priori*, quando se estruturou os tópicos que deveriam ser contemplados no questionário. Esse processo contou com a colaboração de informações prévias obtidas com gestores, professores e equipe do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico Especializado (NAPE), como forma de assegurar a credibilidade e a adequação do instrumento.

Essa consulta prévia, assim como a produção dos dados e sua posterior organização, fez parte do processo de análise dos resultados, premissa reforçada por Lüdke e André (1986, p. 45), ao

destacarem que “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”.

Para o processo de organização e tratamento dos dados utilizaram-se as potencialidades do software de análise de dados qualitativos, MAXQDA, versão 18.2. A utilização desse software facilitou e enriqueceu as tarefas relacionadas à análise do conteúdo, pois serviu a todas as fases do processo de análise qualitativa, da forma como é descrito por Miles, Huberman e Saldaña (2013).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Um processo em construção

A EJA é uma modalidade educacional de suma importância para a sociedade contemporânea, que se encontra num processo de mudanças estruturais a serem assumidas pelas populações adultas. Esse processo, no entanto, precisa estar integrado numa visão de educação transformadora, que se encontra validada na definição da Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em 1997 na cidade de Hamburgo – Alemanha, donde se define a educação de adultos como

o conjunto de processos de aprendizagem, formal, ou não, graças ao qual as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas, ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (UNESCO, 1997, p. 7).

Para além dessa dimensão ideológica, a conferência da UNESCO sobre Educação de Adultos, realizada na cidade de Belém – Brasil, em 2009, reafirma a necessidade de os países se comprometerem com o desenvolvimento de políticas públicas que respondam positivamente aos interesses e projetos das pessoas, em especial daquelas com pouca escolaridade (UNESCO, 2009). Do

exposto, infere-se que a educação de adultos é de imensa valia para o desenvolvimento das nações e que seus contributos enfatizam a dimensão holística do processo de educação e formação, com vistas à construção da autonomia.

Alcoforado (2014, p. 32-33) corrobora com essa ideia e acrescenta que o movimento de educação e formação ao longo da vida deve contemplar

cinco componentes indissociáveis e dinamicamente conjugados: a construção de uma cidadania planetária ativa e crítica, a garantia de recursos educativos necessários, a necessidade de contextos de vida educativos, a existência de serviços de orientação e aconselhamento e a criação de instituições e serviços que promovam o reconhecimento pessoal e social de saberes construídos nos diferentes espaços e tempos de vida, combatendo o elitismo cognitivo vigente de apenas se valorizarem socialmente os saberes escolares.

Esses componentes levam, invariavelmente, ao desenvolvimento do pensamento reflexivo que, segundo Oliveira (2007, p. 217), “é, efectivamente, entendido como a missão principal da educação de adultos, que consistiria em ajudar pessoas a tornarem-se mais reflexivas na colocação e solução de problemas”. Para dar conta de tamanho desafio, é preponderante a ação dos educadores, que têm por missão contribuir para desenvolver o pensamento reflexivo de seus alunos, por meio de atividades que possibilitem aos educandos enfrentarem todas as dificuldades inerentes ao processo de aquisição do conhecimento, com suas múltiplas facetas e pontos de vista.

No Brasil, os desafios em relação à EJA são imensos, pois há um grande contingente de adultos analfabetos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), o país abriga a demanda potencial de 11,5 milhões de brasileiros (7%) não alfabetizados, além de ter cerca de 38 milhões de pessoas consideradas analfabetas funcionais, o que representa três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos (PALHARES; DIÓGENES, 2018).

Esse contexto reflete a história da EJA no Brasil, donde se destaca que as primeiras escolas noturnas brasileiras surgiram no século XIX, com o intuito de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, mas, somente com a Revolução de 1930, quando o processo de industrialização se intensificou, é que a EJA começa a delimitar seu espaço na história da educação brasileira, passando a ser dever do Estado o ensino primário integral obrigatório, gratuito, extensivo aos adultos.

Com o direito constitucional garantido, a EJA vai se firmando no cenário nacional. Na década de 1940 é vinculada à educação profissional, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pois precisava-se de mão de obra especializada para promover o desenvolvimento industrial. Nessa época, cerca de 50% da população brasileira era analfabeta e a estagnação econômica foi relacionada com essa realidade educacional.

Algumas ações foram implementadas para dar cabo de tão caótica situação: a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com vistas a incentivar a realização de estudos na área da educação e a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que visava pensar o material didático específico para a educação de adultos.

No final da década de 1950, o movimento de educação liderado por Paulo Freire aparece no cenário nacional, propondo uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos, em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo (PAIVA, 1973).

Em 1963, Paulo Freire é encarregado, pelo presidente João Goulart, de organizar e desenvolver o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). Esse plano foi extinto pelo Golpe de Estado de 1964 e substituído por programas assistencialistas e conservadores, como a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Com a redemocratização do país, em 1985, o MOBRAL é substituído pela Fundação EDUCAR. Em 1990, essa fundação é extinta e a responsabilidade da EJA deixa de ser da União e passa a ser dos municípios. Nesse mesmo ano é criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em resposta ao Ano Internacional

da Alfabetização, convocado pela UNESCO. Esse programa não avançou, pois carecia de apoio financeiro e político. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a década de 1990 foi marcada pela relativização dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas anteriormente, passando a ocupar um lugar marginal nas políticas públicas do país.

É nesse contexto que se coloca o desafio de reconfigurar a educação de jovens e adultos que trazem para a escola marcas de muitas situações de exclusão, entre elas a deficiência, e que veem na educação um caminho de desenvolvimento humano e social. Tal reconfiguração ocorreu, legalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), quando a EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica, com a definição de que é destinada aos alunos que não tiveram acesso à escola na idade própria, e com gratuidade assegurada pelos sistemas de ensino.

É importante ressaltar que, como assinala Freire (2018), o direito à educação não pode se restringir a estar na escola, é preciso que haja um cuidado com a aprendizagem significativa, capaz de ampliar os horizontes dos alunos, lhes permitirem tomar consciência do seu estado de opressão e lhes darem condição de se libertar. O autor destaca, ainda, que é igualmente importante considerar os conhecimentos prévios dos alunos, respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária e discutir a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos, sob pena de não contribuir para a tarefa humanizadora da educação.

No contexto da atualidade, o processo de fortalecimento da EJA está comprometido por ações como o encerramento do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA a partir de 2017, seguido da dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, assim como a extinção de vários órgãos de participação popular, deixando os movimentos sociais sem um espaço para direcionarem suas demandas e pautas (Portal De Olho nos Planos, 2019).

Para Paiva, Haddad e Soares (2019), a posição da EJA no atual governo é crítica, pois além de não ter um setor responsável que responda pela modalidade no MEC, os encaminhamentos em relação

à educação voltam-se para a construção de “uma escola não interessada em desenvolver o espírito crítico dos estudantes, apenas a aprendizagem formal de conteúdos voltados ao mercado de trabalho” (p. 3).

Ao se reafirmar que a EJA deve ser reflexiva, humanizadora, integrada, sustentável, conscientizadora, inclusiva, cumpre-se conhecer em que contexto se efetiva a educação dos jovens e adultos com deficiência matriculados nas escolas brasileiras de ensino regular.

O CONTEXTO DA ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL

Para se entender a importância da educação inclusiva no Brasil, é imprescindível conhecer os números relacionados à deficiência no país. De acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2020), o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados em classes comuns ou especiais nas turmas de EJA do país, alcança o patamar de 126.438 alunos. Em simultâneo, o percentual de matrículas desses alunos em classes comuns vem aumentando de forma gradativa. Nas turmas de EJA, em 2017, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe regular era de 51,9%, passando a 55,3% em 2018 e 55,4% em 2019.

A educação inclusiva é, na atualidade, uma questão emblemática para as instituições educacionais e está sempre a agregar novos adeptos, mesmo sabendo-se que formar o aluno com deficiência, com necessidades educacionais diferenciadas, para o sucesso profissional e para uma vida plena, não é incumbência fácil, visto que as instituições educacionais, salvo raras exceções, não estão preparadas para incluí-lo.

Sassaki (1997) destaca que a educação inclusiva principiou a ser oficialmente documentada a partir da década de 1980, inicialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, quando proclamou este como sendo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, cujo objetivo era chamar a atenção para a criação de planos de ação que dessem ênfase à igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de doenças. Em 1982, o ideal de educação

inclusiva foi confirmado pelo Programa Mundial de Ação para Pessoas com Deficiência e, em 1996, o tema é tratado no documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1996). Mais recentemente, conforme estabelecido pela ONU no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030, que ambiciona assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até o final desta década (ONU, 2015), os jovens com deficiência, que têm em comum a privação de oportunidades de aprendizagem na escola formal, bem como a privação de situações favoráveis de desenvolvimento humano, não podem mais ser ignorados.

No Brasil, o tema está contemplado em documentos como o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), que tinha como meta recuperar a escola fundamental no país, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) n. 13.146 (BRASIL, 2015).

Contudo, mesmo tendo assumido o compromisso de fomentar ações inclusivas em diversos documentos legais, o país ainda convive com uma escola regular que, de maneira geral, não está estruturada para acolher a diversidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, embora esta mesma escola venha sendo instigada a trabalhar em prol da superação da exclusão, a partir da promoção de uma ação pedagógica que possibilite maiores oportunidades de escolarização, maior entrosamento social e formação para o mundo do trabalho.

Com base nessas premissas, conclui-se que a educação inclusiva é uma realidade pautada por princípios que superam o modelo de atendimento segregado. Essa realidade exige das instituições de ensino uma nova postura, que deve perpassar por ações diferenciadas, capazes de possibilitar a inclusão de todos, indistintamente. Conclui-se, ainda, que agir em prol da acessibilidade educacional abrange pensar a responsabilidade das instituições no que concerne ao desenvolvimento de uma política participativa e à construção de uma cultura inclusiva, assim como considerar o direito

de todas as pessoas e reconhecer que a exclusão, seja de que natureza for, existe e precisa ser superada.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise das informações produzidas sobre o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência no contexto da escola pública do estado do Ceará, do exame de como as ações de apoio a esses alunos têm sido geridas por gestores e professores, assim como das perspectivas dos alunos sobre o processo de inclusão na escola regular noturna, evidenciam-se os seguintes resultados.

No que concerne à gestão escolar para a inclusão nas turmas de EJA, mesmo nas escolas que mais têm investido em formação, estrutura física e parceria com a comunidade, o processo ainda é um desafio de grandes dimensões, pois exige o envolvimento de todos que a compõem, sendo necessário o desenvolvimento de projetos que viabilizem a inclusão em caráter permanente, bem como o incentivo à participação de educadores, alunos e famílias no cotidiano dos jovens com deficiência (VITORINO; GREGO, 2017), pois somente a partir de um esforço conjunto será possível solucionar ou, no mínimo, amenizar as dificuldades vividas por esse público.

Para os *gestores* das escolas regulares, que atualmente têm o dever de incluir os alunos com deficiência, conforme preconiza a legislação brasileira, é fundamental ter em mente que escolas inclusivas não são aquelas que se limitam a matricular alunos com deficiência, mas são aquelas que se comprometem em criar oportunidades de aprendizagem social, escolar e comunitária para todos.

Nesse sentido, é preciso preparar a comunidade escolar para compreender a identidade e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, com o fito de criar uma cultura institucional que reconheça o valor das experiências e dos estímulos vividos em comunidade para esses alunos, tanto no que concerne à aprendizagem, quanto ao desenvolvimento pessoal. É necessário, ainda, suplantar a ideia de vitimização desses alunos, assim como investir na formação de professores, de forma que lhes seja possível compreender que incluir pressupõe o desenvolvimento de práticas

educativas fundamentadas, que propiciem o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual do aluno, independente da sua deficiência.

De acordo com seus depoimentos, pode-se afirmar que vivem um processo de transição, cuja superação de muitos desafios em relação à inclusão e, mais especificamente, à inclusão de jovens e adultos com deficiência é uma exigência inalienável. Em todas as escolas que participaram deste estudo, evidencia-se o entendimento dos gestores entrevistados de que as pessoas com deficiência têm direito à educação, mas que ainda há um longo caminho a ser trilhado por toda a comunidade educativa, pela sociedade civil e pelo governo, com vistas à real efetivação de atitudes inclusivas dentro das escolas.

No grupo dos *professores* entrevistados, foi assinalada a necessidade de uma série de ajustes, a curto e médio prazos, para que o processo de inclusão se consolide. Dentre eles, destacam-se: disponibilização de recursos econômicos para ajustes estruturais, articulação entre as instituições e os atores sociais envolvidos no processo, conhecimento dos mecanismos legais e institucionais para encaminhar as demandas e envolvimento de todas as instâncias envolvidas no processo educacional. Para tanto, é imprescindível que os órgãos governamentais e as instituições educacionais trabalhem em rede, com vistas à efetivação do processo de inclusão, respeitando o contexto e as especificidades locais.

É necessário, ainda, um investimento significativo no processo de formação dos professores, pois, de acordo com seus depoimentos, a formação de professores é um dos pontos mais críticos no processo de inclusão. Essa constatação se deu a partir da ênfase com que o tema foi destacado pela quase totalidade dos professores entrevistados, em diferentes abordagens da entrevista. Com isso, é possível determinar que a garantia da eficácia da política educacional inclusiva exige uma vinculação entre as políticas educacionais e as políticas de formação de professores, cujo processo formativo, assinalado pelo conteúdo específico de cada área de ensino, não é mais admissível para um contexto mobilizado para o processo de inclusão. Exige, igualmente, um protagonismo por parte do professor na estruturação do seu processo de formação continuada, pois tal

ação potencializa a mobilização dos saberes docentes e possibilitará a construção de um saber produzido no interior da prática docente, provenientes da investigação da própria prática.

Ainda em relação à ação docente para a inclusão, foram analisados os sentimentos que permeiam o cotidiano dos professores. A partir dos depoimentos dos professores investigados, chegou-se à definição dos sentimentos mais recorrentes: esperança, frustração e medo, que se alternam a depender do contexto de análise. Esse conjunto espelha as incongruências do processo vivido pelos professores e possibilita a estruturação de projetos de apoio emocional ao professor, com vistas a contribuir para sua saúde emocional.

A partir das contribuições destacadas pelos professores, pode-se afirmar que se encontram em um momento marcado por intenso processo de redimensionamento da sua prática docente, pois estão vivendo uma nova realidade, cuja inclusão de alunos com deficiência em suas turmas regulares é prática recorrente. É importante destacar que, apesar das questões relacionadas à formação e aos sentimentos envolvidos na vivência do processo de inclusão, a maioria absoluta dos professores entrevistados entende que a vivência escolar inclusiva amplia em muito as habilidades sociais dos alunos com deficiência, pois lhes possibilita efetiva inserção social, além de favorecer a motivação necessária para que participem mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem e do mundo laboral.

Em relação à realidade vivida pelos *alunos* com deficiência incluídos em turmas de EJA da escola pública do estado do Ceará, expressa nos questionários, conclui-se que o processo de inclusão na escola regular, em especial no turno noturno, ainda está aquém do desejado e do realizado nos demais turnos. Um dos fatores é a dificuldade de se ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos do turno noturno, pois a ausência deste atendimento limita as possibilidades dos alunos com deficiência exclusivamente à ação do professor, e esta, por sua vez, está condicionada a fatores como formação, recursos, apoio dos gestores, entre outros.

Neste grupo, cujo público investigado são alunos com deficiência intelectual, motora e auditiva, os resultados mostram que, em relação à dimensão arquitetônica e urbanística, a avaliação indica um padrão deficitário, posto que nas áreas de acesso à escola são ínfimas as intervenções e nas áreas internas das escolas só foram feitas intervenções estruturais para atender mais diretamente aos alunos cadeirantes. O mesmo ocorre em relação à acessibilidade atitudinal, cujas barreiras estão presentes nos transportes públicos, no trânsito, nos estacionamento e na própria falta de informação sobre como interagir com as pessoas com deficiência.

Na opinião dos alunos, a deficiência ainda é uma condição que marginaliza, em particular pelos alunos não deficientes. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, destacam os alunos que a avaliação é um fator de dificuldade, pois ainda vigora o modelo centrado na prova, mesmo reconhecendo-se que os professores estão sempre tentando adaptar os instrumentos de avaliação, considerando as deficiências dos alunos e envidando esforços para que as metodologias de desenvolvimento do conteúdo sejam compatíveis com as formas como o aluno aprende.

Quanto à qualidade de vida e às possibilidades de inserção no mercado de trabalho dos alunos com deficiência que estudam nas turmas de EJA, os alunos participantes do estudo afirmam que a escola é reconhecidamente eficiente na formação cidadã, mas tem dificuldade em preparar o aluno para o mundo do trabalho.

A partir das considerações apresentadas no decorrer deste estudo, admite-se que vários são os obstáculos à inclusão na EJA. No entanto, novos caminhos podem ser traçados, a partir de uma atuação conjunta de todos os sujeitos que direta ou indiretamente exercem influência sobre tal contexto, a saber: legisladores, gestores da esfera pública, comunidade escolar (educadores e educandos), familiares, profissionais de apoio, possibilitando a todos um lugar de fala e uma ação compatível com suas competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa incursão pela EJA, com recorte para a educação de alunos com deficiência, é possível afirmar que estamos vivendo uma

época em que predominam mudanças contínuas e aceleradas, cujo reflexo na vida de todos os cidadãos se manifestam sob a forma de um processo margeado por incertezas tanto no que concerne ao indivíduo quanto à sociedade.

Tais mudanças têm, em seu epicentro, os avanços tecnológicos que, a cada ano, são mais rápidos e produzem resultados que alteram sobremaneira os sistemas econômicos e, por conseguinte, as estruturas de trabalho. Estas, por sua vez, influem no processo de formação dos indivíduos, que passam a ser cada vez mais exigidos tanto em relação à capacitação profissional quanto em relação à adequação às exigências de um mercado que se constrói e se reconstrói a cada dia, passando a requerer pessoas mais criativas, capacitadas, adaptáveis e com alto nível de instrução e qualificação.

Neste contexto, a educação se reafirma como indispensável ao processo de construção da trajetória do ser humano em busca de um espaço de sobrevivência mais adequado às exigências da sociedade pós-moderna. No entanto, os caminhos não se descortinam de forma rápida e eficiente para atender aos desafios da contemporaneidade. As mudanças estruturais não conseguem incluir todas as pessoas, em todas as suas necessidades e continuam privilegiando alguns, enquanto excluem sistematicamente muitos outros. Tal premissa pode ser observada em todos os níveis de escolaridade e em todas as fases da vida.

Cumpre-se, pois, redesenhar o contexto educacional brasileiro, privilegiando as experiências e saberes dos alunos e intensificando as relações com as comunidades onde o processo educativo se consolida, considerando as seguintes contatações:

- No que diz respeito à gestão, identifica-se a necessidade de os gestores encontrarem alternativas para acolher o aluno e mantê-lo na escola, assumindo o compromisso de estruturar um ambiente favorável à aprendizagem para todos;
- Quanto ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, considera-se necessária a constituição de espaços pedagógicos que garantam a permanência do aluno na escola e possibilitem o seu sucesso escolar. Para tanto, há que se buscar uma

ação pedagógica que considere as especificidades de cada aluno, há que se investir no processo de formação dos gestores e professores das instituições escolares e há que assegurar aos professores o apoio necessário ao desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com suas necessidades;

- Em relação ao currículo, avalia-se que há inadequações para o perfil dos alunos público-alvo da EJA, constituído por jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores, que não puderam concluir a educação básica no tempo certo e que acorrem à escola com o fito de alcançar uma melhor condição social;
- Quanto ao apoio ao aluno, destaca-se a necessidade de ampliação do atendimento educacional especializado aos alunos do turno da noite, no próprio turno, pois a contingência do trabalho os impossibilita de receber o atendimento no contraturno.
- No que concerne à estrutura física das escolas e às condições de deslocamento em seu entorno, reconhece-se como uma condição estratégica para a inclusão dos alunos com deficiência, que precisa ser redimensionada considerando as dificuldades enfrentadas.

Conclui-se, reforçando a tese de que, mesmo com a ampliação da inclusão na escola regular, assegurada formalmente, ainda é meta a ser alcançada o pleno oferecimento de condições de permanência e sucesso dos alunos com deficiência, em sua trajetória escolar na modalidade EJA. Ao mesmo tempo, destaca-se como pontos positivos dessa investigação: o reconhecimento de gestores e professores no que tange à importância da inclusão escolar em uma sociedade heterogênea e multicultural; a abertura da comunidade escolar para receber o pesquisador e a disponibilidade em contribuir com seus saberes, objetivando ampliar o processo de inclusão; a participação dos alunos, que, mesmo com limitações, estão dispostos a desenvolver potencialidades e superar barreiras; a oportunidade de levar para a escola a discussão sobre o tema da inclusão escolar e

suscitar nos educadores o desejo de rever suas práticas e buscar novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. *In*: SILVA, M. F. **Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: a vida em mosaico**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 14-34.

AMADO João; FERREIRA Sónia. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, J. (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 207-232.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002599.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Ano referência 2017. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico**, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 6 jun. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MERRIAM, Sinclair. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MILES, Matthew; HUBERMAN, A. Michael; SALDAÑA, Johnny. **Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

OLIVEIRA, Albertina Lima. Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: uma revisão de modelos teóricos. In: FONSECA, A. C.; SEABRA-SANTOS, M. J.; GASPAR, M. F. da F.

(eds.). **Psicologia e Educação: novos e velhos temas**. Coimbra: Almedina Editora, 2007. p. 217-246.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**, 1996. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>. Acesso em: 22 jan. 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, e240050, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240050>. Acesso em: 29 mar. 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Brasil: Loyola Editora, 1973.

PALHARES, Isabela; DIÓGENES, Juliana. Três em cada 10 são analfabetos funcionais no país. **Jornal O Estado de São Paulo**, 6 ago. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais,70002432924>. Acesso em 19 out. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, Brasil: WVA Editora, 1997.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação, 1997.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco de Ação de Belém**. Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para

um futuro viável, 2009. Disponível em:
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confinitea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf.
Acesso em: 18 jan. 2017.

VITORINO, Stephânia Cottorello; GREGO, Sonia Maria Duarte.
Avaliação enquanto instrumento para nortear a inclusão escolar.
Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ., v. 9, n. 2, p. 200-211, dez. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed.
Porto Alegre: Bookman, 2010.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Julho/ 2021.

DO TRABALHO PARA A EJA: PRÁTICAS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO/DO/PARA O CAMPO

Verônica Klepka¹

RESUMO

A atuação na Educação de Jovens e Adultos do campo pressupõe considerar os alunos que chegam à EJA como trabalhadores que lutam por uma vida digna, e carregam inúmeras experiências produzindo conhecimentos em cada prática social vivenciada. Deste modo, o trabalho no/do campo é uma temática fértil para ser considerada na formação de professores para a EJA. Neste artigo, assumimos as reflexões de Miguel Arroyo como referencial teórico para a formação de professores para a EJA e apresentamos a experiência pedagógica frente à disciplina de EJA em um curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Minas Gerais com o propósito de discutir a potencialidade do trabalho no/do campo, enquanto prática social para a prática pedagógica de futuros professores da EJA do campo. As informações provêm de 52 trabalhos finais da disciplina ao longo dos anos de 2019 e 2020. Podemos observar um grande número de práticas sociais emergentes dos contextos dos licenciandos, predominantemente do campo, com destaque para o cultivo e/ou produção de derivados da mandioca. Percebemos ainda a existência de conhecimentos matemáticos e científicos nestas práticas o que possibilitou aos licenciandos a proposição de aulas para contextos de EJA, utilizando-se da potencialidade da temática para um diálogo entre a atividade exercida pelos trabalhadores da EJA e os conhecimentos escolares. O trabalho no/do campo passa a ser assumido por estes licenciandos como locais de produção de conhecimentos, prática social, a qual seu

¹ Doutora em Educação para Ciência e a Matemática (UEM). Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9937-9852>. E-mail: veronica.klepka@uftm.edu.br

modo de viver e sobreviver são aspectos estreitamente vinculados a um projeto de campo emancipatório.

Palavras-chave: Trabalho enquanto Prática Social. Formação de Professores para a EJA. Educação no/do Campo.

FROM WORK TO EJA: SOCIAL PRACTICES AND TEACHER TRAINING IN/OF/FOR RURAL EDUCATION

ABSTRACT

The acting in the Youth and Adult Education presupposes considering the students who come to EJA as workers who fight for a dignified life and carry countless experiences producing knowledge in each social practice experienced. Thus, peasant work is a fertile topic to be considered in the training of teachers for EJA. In this article, we take Miguel Arroyo's reflections as a theoretical framework for teacher education for EJA and present the pedagogical experience facing the EJA discipline in a degree course in Rural Education in the State of Minas Gerais with the purpose of discussing the potential of rural work in/in, as a social practice for the pedagogical practice of future teachers of the EJA of the rural education. The information comes from the 52 course's final works throughout the years 2019 and 2020. We can observe a large number of social practices emerging from the contexts of the undergraduates, predominantly from the countryside, with an emphasis on the cultivation and/or production of cassava derivatives. We also noticed the existence of mathematical and scientific knowledge in these practices, which enabled the undergraduates to propose classes for EJA contexts, using the potential of the theme for a dialogue between the activity performed by EJA workers and school knowledge. Rural Work in/the is assumed by these graduates as places of production of knowledge, a social practice to which their way of living and surviving are aspects closely linked to an emancipatory project.

Keywords: Work as a Social Practice. Teacher Training for EJA. Rural Education.

DEL TRABAJO A EJA: PRÁCTICAS SOCIALES Y FORMACIÓN DE PROFESORES EM/DE/PARA EL CAMPO

RESUMEN

La actuación en la Educación de Jóvenes y adultos en el campo presupone considerar a los estudiantes que llegan a EJA como trabajadores que luchan por una vida digna y llevan innumerables experiencias productoras de conocimiento en cada práctica social vivida. Así, el trabajo en / en el campo es un tema fértil a ser considerado en la formación de docentes para EJA. En este artículo, tomamos las reflexiones de Miguel Arroyo como marco teórico para la formación de la maestría para EJA y presentamos la experiencia pedagógica que enfrenta la disciplina EJA en un curso de Grado en Educación Rural en el Estado de Minas Gerais con el propósito de discutir el potencial del trabajo en / en el campo, como una práctica social para la práctica pedagógica de futuros profesores de la EJA del campo. La información proviene de los trabajos finales de la disciplina durante los años 2019 y 2020. Podemos observar una gran cantidad de prácticas sociales que emergen de los contextos de los estudiantes, predominantemente del campo, con énfasis en el cultivo y / o producción de derivados de la yuca. También notamos la existencia de conocimientos matemáticos y científicos en estas prácticas, lo que permitió a los estudiantes de pregrado proponer clases para contextos EJA, utilizando el potencial de la temática para un diálogo entre la actividad realizada por los trabajadores de EJA y el conocimiento escolar. El trabajo en / en el campo es asumido por estos egresados como lugares de producción de conocimiento, una práctica social para la cual su forma de vivir y sobrevivir son aspectos muy ligados a un proyecto de campo emancipador.

Palabras clave: Trabajo como Práctica Social. Formación de Professores para EJA. Educación de Campo.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos do campo resulta da luta e articulação de movimentos sociais e sindicais como principais agentes de mobilização de parcerias junto à programas e projetos, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Nestas parcerias, os processos educativos dos jovens e adultos são pensados para o público do campo, ou seja, se desenvolvem rompendo com: conteúdos escolares esvaziados e sem sentido, burocracias, interesses antagônicos àqueles que orientam a Educação do Campo e horários que impossibilitam o acesso e a permanência dos homens e mulheres do campo. Numa lógica contrária, esta EJA vislumbra aprendizados que possam contribuir com a transformação da realidade. Um exemplo disso é a EJA realizada no seio dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o qual contribuiu sobremaneira para se pensar na educação como indissociável das questões políticas que cercam os sujeitos, dando aos processos educativos intencionalidade. Entretanto, parcerias por vezes descontinuadas, também apresentam contradições como educadores sem relação com o campo e com pouca ou nenhuma formação para esta modalidade de educação, o que ressalta a precarização com que a EJA é tratada no país, principalmente pensando em contextos campestinos (FREITAS; SILVA, 2016).

Arroyo (2006) elenca uma série de fatores que tem historicamente reforçado esta precarização: “professor generalista que poderá dar aula no diurno, a criança e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos” (p.21); desconhecedores dos sujeitos que compõem à EJA, bem como de suas trajetórias de vida, de trabalho e de luta; currículos engessados, conteudistas e sem qualquer relação com a visão sociológica e histórica sobre os jovens e adultos EJA; etc. Na EJA em contextos do campo estes fatores são igualmente preocupantes e somam-se a outros mais.

A EJA no campo pode ser vista a partir de duas perspectivas. De um lado, a partir de um campo no qual a educação é pensada e realizada a partir da reprodução de um ensino regular, urbano, ou

seja, a partir de um projeto capitalista na qual a formação de jovens e adultos é voltada para a mão de obra (FREITAS; SILVA, 2016). Não é à toa que a percepção que muitas vezes se tem da EJA, enquanto modalidade de educação, mesmo pelos próprios sujeitos que dela participam, estudantes do campo e da cidade, seja como meio pelo qual possam se profissionalizar e conquistar o diploma. Visão esta, muitas vezes, reforçada pela escola (FERREIRA; AUTOR, 2019).

Do outro lado, a EJA voltada a um campo na perspectiva do projeto do agricultor familiar camponês, tendo a terra como identidade, território de vida e produção de conhecimentos. Esta EJA demanda por experiências educacionais que sejam condizentes com suas necessidades, ao mesmo tempo em que, dê sentido ao modo de viver e produzir destes povos, ou seja, assumir os jovens e adultos que chegam à EJA enquanto trabalhadores e trabalhadoras, sendo esta sua identidade, uma condição sociopolítica. Trata-se de assumir o “trabalho como referente ético-político-pedagógico” (ARROYO, 2017, p. 43).

Ver os jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser pobres e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens-adultos estudantes na EJA (ARROYO, 2009, p. 16).

Diante da necessidade latente de uma formação de professores que considere o trabalho como referência pedagógica para a EJA do campo, enxergamos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo o local privilegiado para este debate. Tendo como licenciandos os próprios trabalhadores que vivem e sobrevivem da terra, sujeitos de direitos e produtores de uma rica e vasta gama de culturas, a EJA pode ser pensada e planejada *a partir do campo e para o campo*.

Neste sentido, este artigo resulta de reflexões teóricas e pedagógicas proporcionadas pela experiência, especificamente, nos dois últimos anos como docente da disciplina de Educação de Jovens

e Adultos no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). O objetivo consiste em discutir a potencialidade do trabalho no/do campo, enquanto prática social, como matriz formativa para a prática pedagógica de futuros professores e professoras de Jovens e Adultos do campo.

A expressão apontada no título “Do trabalho para a EJA” carrega, intencionalmente, por um lado, as reflexões de Arroyo (2017) acerca dos itinerários por justiça que os homens e mulheres cotidianamente enfrentam para acessar e permanecer na educação. Por outro lado, propõe o trabalho, enquanto prática social, como matriz formativa para se pensar na Educação do Campo, especificamente, na formação de professores de jovens e adultos no/do e para o projeto emancipatório de campo em nossa sociedade.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO/DO/PARA O CAMPO

Se no contexto urbano a demanda de jovens e adultos por escolarização é alta, no campo, esta situação torna-se ainda mais agravante. De acordo com a pesquisa de amostragem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que abrangeu cerca de 212 mil pessoas no primeiro trimestre de 2021, 33,5% da população indicou como grau de instrução o Ensino Fundamental incompleto; 6,7% disseram possuir o Ensino Médio incompleto e, 7,2% da população, indicou não ter instrução ou ter frequentado a escola por menos de um ano. A pesquisa não discrimina o percentual dos domicílios rurais amostrados, entretanto, dados do Censo Escolar de 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que oito milhões de pessoas em idade escolar vivem no campo. Na zona rural o índice de analfabetismo chega a 20% e a taxa de abandono escolar é quase 70%, maior do que na zona urbana (BRASIL, 2021). Ainda de acordo com o INEP, 33,9% das escolas brasileiras encontram-se localizadas na zona rural. O ensino médio é oferecido em apenas 10,2% das escolas do campo,

o que implica no deslocamento dos estudantes para a cidade ou o abandono escolar (INEP, 2017).

Quando olhamos para os índices percebemos que, de modo geral, o número de matrículas na EJA diminuiu 7,7% no último ano, chegando a 3,2 milhões em 2019 (INEP, 2020). No período de 2008-2016 também houve uma queda de 26,8% o número de escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (INEP, 2017).

Números de professores e salas de aula reduzidos, falta de energia elétrica, esgoto e abastecimento de água são algumas das situações enfrentadas pelas escolas do campo. Com o fechamento de muitas destas escolas, ocorrido na última década, a EJA em contextos do campo tornou-se ainda mais ameaçada. Somada à esta realidade, está a necessidade por uma formação de professores adequada ao perfil dos estudantes do campo e às demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo quanto à educação. Molina e Antunes-Rocha (2014, p.222) ressaltam que entre os desafios está o

“[...] de se constituir a formação de educadores como política pública que garanta a construção de uma escola vinculada à luta das populações do campo, pelo direito de produzir e reproduzir suas vidas a partir do território onde vivem e trabalham.

Pensar no trabalho no/do campo como matriz formativa para a EJA pressupõe pensar nos dilemas da educação do trabalhador que historicamente permearam a sociedade brasileira e que opuseram trabalho e conhecimento, relegando a educação dos trabalhadores à uma mera instrução para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação enquanto direito e de modo emancipatório. Neste sentido, a instrução e a educação do trabalhador são faces opostas de projetos distintos de sociedade (FRIGOTTO, 2012a).

O trabalho, no sentido adotado por este artigo, é entendido como “[...] relação social fundamental, manifestação da vida, isto é, atividade do homem na apropriação e transformação do mundo, da realidade em si mesma [...]” (FRIGOTTO, 2012b). O trabalho é uma dentre muitas práticas sociais.

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al, 2014, p.33).

É preciso ressaltar que o conceito de prática social é amplo e não contempla apenas o trabalho. Desse modo, todo trabalho é prática social, mas nem toda prática social é trabalho. Entendidos como prática social, o trabalho ou as atividades relacionadas ao trabalho, carregam aprendizagens e possibilidades de construção de visões críticas em relação a sua produção na sociedade. Quando não alienado, permite a conquista da autonomia e o rompimento com práticas opressoras e discriminatórias. Assim, as práticas sociais também são produtoras de identidades, realizadas por “[...] pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares.” (OLIVEIRA et al, 2014, p.35).

Ao entender o trabalho enquanto prática social é preciso considerar que ele está imerso em relações de força, de poder e de violência ao mesmo tempo em que não se reduz à produção de subsistência. O trabalho assume todas estas faces e, simultaneamente, carrega a produção e reprodução viva e dinâmica da sociedade, das expressões culturais, artísticas, entre tantas outras dimensões, aponta Frigotto (2012b).

A formação de professores para a EJA do campo deve, portanto, ter como premissa a proposição de práticas educativas que dialoguem com a prática social dos sujeitos camponeses, valorizando as identidades culturais dos educandos assim como seus saberes. Para Arroyo (2006), o perfil do educador de jovens e adultos ainda está em construção, mas discute a necessidade de que este educador (a) não pode ser generalista, submisso aos processos reguladores da escola. Os povos do campo demandam outros educadores. Educadores plurais, que reconheçam as especificidades da EJA e sua história, que reconheçam os sujeitos que chegam à EJA como sujeitos

de direitos, que tiveram sua vida marcada por opressões e interdições. Que se tratam de jovens e adultos trabalhadores que carregam uma ampla gama de experiências e expectativas e para os quais os conteúdos, pedagogias e tempos não podem, e não devem, ser os mesmos do ensino regular. Os alunos trabalhadores carregam processos educativos com potencial de concretização em matriz formativa para a EJA no/do/para o campo. É nesta perspectiva que a LECampo/UFTM tem trabalhado a formação de professores para os jovens e adultos do campo.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

As informações que serão apresentadas e discutidas neste artigo referem-se à uma amostra de trabalhos de prática como componente curricular (PCC), resultantes da atividade final da disciplina de EJA, sob a responsabilidade da autora durante os anos de 2019 e 2020 no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM é um dos quarenta e dois cursos criados com o Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 no Brasil. Na LECampo/UFTM, contamos com a formação de professores nas áreas do conhecimento Matemática e Ciências da Natureza. Nossos estudantes são oriundos de cinco principais regiões brasileiras: Norte e Noroeste de Minas Gerais, Triângulo Mineiro, Interior de São Paulo e Sul da Bahia. O curso adota a Pedagogia da Alternância, ou seja, momentos para o estabelecimento de relações entre diferentes tempos e espaços, o da universidade e o da comunidade, o tempo de produzir e o tempo de existir, o que aprender e o de aplicar. Trata-se de uma “[...] estratégia de escolarização, que possibilita aos jovens ((e adultos)) que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural” (SILVA, 2012, p. 170). Este alternar permite aos sujeitos maiores percepções e reflexões sobre a realidade vivida, tornando as questões que os afligem como objetos de sua formação, complementa Silva (2012).

A disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida ao primeiro período do curso, chamado ciclo comum, quando ocorre a chegada da turma ingressante na Licenciatura em Educação do Campo da UFTM. A escolha pela área do conhecimento a ser cursada (Matemática ou Ciências da Natureza) ocorre apenas no terceiro período e, quando formado, o profissional poderá atuar, por exemplo, em contextos da Educação de Jovens e Adultos nos níveis da Educação Básica: Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio.

A componente curricular EJA, na LECampo/UFTM, matriz de 2018.2, compõe-se de um total de 45 horas/aula, distribuídas em 15 horas teóricas, 15 horas práticas e 15 horas de prática como componente curricular (PCC). A ementa trabalhada na disciplina compreende os pressupostos históricos e teóricos da Educação de Jovens e Adultos e as possibilidades e limites das propostas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil; o papel do educador na Educação de Jovens e Adultos e os saberes indispensáveis à sua prática; objetivos, conteúdos, metodologias, materiais didáticos e avaliação na Educação de Jovens e Adultos; projetos interdisciplinares para o ensino-aprendizagem na EJA; a heterogeneidade do contexto atual da EJA no Brasil e a EJA na educação de trabalhadores do campo (UFTM, 2019).

Nas duas últimas ofertas da EJA na LECampo/UFTM (2019.2 e 2020.2), já aplicando a matriz reformulada (2018.2), conforme ementa descrita anteriormente, o olhar da docente concentrou-se em dar concretude às reflexões trazidas, principalmente, por Miguel Arroyo (2006, 2012, 2014, 2017) para a formação de professores de Jovens e Adultos. Assim, o *trabalho* passou a ser determinante para o planejamento e execução das reflexões realizadas na disciplina, conforme conteúdo programático descrito no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Conteúdo programático desenvolvido na disciplina EJA da LECampo/ UFTM ao longo dos semestres 2019.2 e 2020.2

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- História da EJA no Brasil, seus avanços e retrocessos;- Cenário atual da EJA no Brasil;- LDB nº 9.394/96: o que dispõe sobre a EJA; |
|---|

- Processos que legitimam e constituem historicamente as políticas públicas da EJA;
- Especificidades dos estudantes da EJA;
- Papel dos educadores e da escola nessa modalidade de educação;
- Metodologias e materiais didáticos para EJA;
- A negação histórica aos bens culturais no Brasil;
- Os principais processos e sujeitos de desigualdade no país;
- Diferenças entre o aprendizado do adulto e da criança;
- O método de alfabetização Paulo Freire;
- A existência da relação opressor-oprimido em nosso meio;
- As práticas de desigualdade exercidas pelos processos educativos;
- O trabalho como prática social: de opressão e de emancipação;
- Práticas sociais locais, conhecimentos matemáticos e científicos e sua articulação em contextos EJA;
- Propostas para a EJA considerando seus sujeitos, contextos e necessidades dos alunos trabalhadores.

Fonte: Da autora (2021).

Como pode ser observado, a disciplina de EJA na LECampo/UFTM culmina na proposição de reflexões sobre práticas sociais locais, com vistas a exercitar o olhar dos futuros professores de matemática e ciências para os conhecimentos presentes nelas, propondo sua articulação em contextos de Educação de Jovens e Adultos. Tal propósito é concretizado na atividade de PCC, executada em etapas que perpassam: i) a identificação, no contexto do estudante, de uma prática social comumente realizada e que tenha relação com algum tipo de trabalho; ii) a descrição da prática (o que ela é, quem ou quais pessoas a realiza, como é realizada, quando é exercida, onde acontece, para que serve, em que épocas é mais frequente, quais processos e produtos envolvem, etc.); iii) a identificação dos conhecimentos matemáticos e científicos contidos na prática local e a descrição de quando eles aparecem e em quais processos e etapas do processo eles aparecem); iv) na descrição de como (de que maneira) esses conhecimentos matemáticos e de ciências são utilizados/ aplicados na prática social destacada e, por fim, v) na proposição de uma aula que dialogue a prática social, os

conhecimentos dos sujeitos que a produzem com os conhecimentos escolares matemáticos e de ciências que aparecem na prática social relacionada ao trabalho no/do campo.

Neste artigo, daremos ênfase a experiência de PCC, apresentando as práticas sociais que emergiram no contexto destes alunos, futuros professores da EJA para o campo, os conhecimentos que carregam e as propostas advindas de suas atividades finais na disciplina. Nosso propósito é discutir a potencialidade do trabalho no/do campo, enquanto prática social, como matriz formativa para a prática pedagógica de futuros professores EJA.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

As práticas sociais locais relacionadas ao trabalho

No Quadro 2, a seguir, foram sistematizadas as práticas sociais que emergiram dos 52 trabalhos de PCC desenvolvidos pelos licenciandos em Educação do Campo, primeiro período, na LECampo/UFTM como atividade final da disciplina de Educação de Jovens e Adultos ao longo dos semestres 2019.2 e 2020.2, sob a responsabilidade da autora deste artigo. Os licenciandos foram identificados apenas pela legenda “L”.

Quadro 2 - Práticas sociais locais que emergiram na proposta de PCC desenvolvida pelos licenciandos em Educação do Campo nas turmas 2019.2 e 2020.2.

Turma/ Ano	Licenciando (a)	Prática Social	Contexto do (a) Licenciando (a)	Contexto da Prática
	L1	Crochê	Uberaba-MG	Urbano
	L2	Doces Caseiros	Zona Rural - Campo Florido - MG	Camponês
	L3	Cultivo de Mandioca	Comunidade Terra Quebrada Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L4	Produção do Polvilho	Comunidade Rocinha	Camponês

2019.2			Rio Pardo de Minas - MG	
	L5	Produção da Cachaça Artesanal	Comunidade Jardim Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L6	Cerca de Arame (liso e farpado)	Zona Rural -Santa Fé -MG	Camponês
	L7	Produção da Rapadura	Comunidade Riacho Dantas Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L8	Produção da Rapadura	Assentamento P.A. Porto do Saco- Natalândia - MG	Camponês
	L9	Cavalgada	Zona Rural Riachinho -MG	Camponês
	L10	Plantio do Feijão	Fazenda Santa Maria Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L11	Produção Artesanal da Farinha de Mandioca	Comunidade Riacho Dantas Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L12	Cultivo de Mandioca	Comunidade Aurora Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L13	Produção do Polvilho	Comunidade de Jacu Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L14	Café Sombreado	Comunidade Vereda Funda Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L15	Brincadeiras	Uberaba-MG	Urbano
	L16	Cultivo de Mandioca	Comunidade Jardim Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L17	Produção da Goma	Comunidade Rocinha Rio Pardo de Minas - MG	Camponês

	L18	Projeto Dandara2	São José dos Campos -MG	Urbano
	L19	Produção da Cachaça Artesanal	Comunidade Mestiça Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L20	Produção do Polvilho	Comunidade Monte Alegre II - Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L21	Produção do Polvilho	Comunidade Tatu Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
2020.2	L22	Receita Mineira	Uberaba-MG	Urbano
	L23	Produção de feijão	Assentamento São Francisco II - São Francisco - MG	Camponês
	L24	Plantio de mandioca (Goma e Farinha)	Comunidade Catanduva - Vargem Grande do Rio Pardo -MG	Camponês
	L25	Solda	Unaí-MG	Urbano
	L26	Goma e Farinha	Comunidade Sobrado Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
	L27	Zumba e funcional	Tapira-MG	Urbano
	L28	Estaquia de plantas	Fazenda Santo Antônio do Roçado - Comunidade Canabrava - Bonfinópolis de Minas -MG	Camponês
	L29	Fabricação de calçados	Franca-MG	Urbano
	L30	Produção Artesanal da Rapadura	Comunidade do Tabocal São Francisco - MG	Camponês
	L31	Crochê	Ituiutaba-MG	Urbano
	L32	Cultivo de mandioca para produção de farinha e goma.	Comunidade Vaqueta	Camponês

² Compõe o Centro Dandara localizado em São José dos Campos. Instituição criada e composta por mulheres para a promoção dos Direitos Humanos.

			São Francisco - MG	
L33	Crochê		Zona Rural - Rio Pardo de Minas - MG	Camponês
L34	Construção de cerca		Fazenda Pari - Berizal -MG	Camponês
L35	Produção leiteira		Assentamento Francisca Veras - Campo Florido - MG	Camponês
L36	Mesa Brasil - rede nacional de bancos de alimentos		Zona Rural - Areias- SP	Camponês
L37	Produção do café		Zona Rural- Rio Pardo de Minas - MG	Camponês
L38	Produção de abóbora		Zona Rural Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
L39	Fabricação da farinha de mandioca		Assentamento Saco do Rio Preto - Natalândia - MG	Camponês
L40	Produção de salgados – coxinha		Uberaba-MG	Urbano
L41	Infraestrutura, construção de casas comunitárias/barracões		Comunidade Alexandra Kollontai - Serrana -SP	Camponês
L42	Farinha de Mandioca		Comunidade Aurora Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
L43	Crochê		Viradouro-SP	Urbano
L44	Produção de leite		Zona Rural- Dom Bosco-MG	Camponês
L45	Extração do pequi - óleo de pequi		Comunidade Sobrado Rio Pardo de Minas -MG	Camponês
L46	Crochê		Colômbia-SP	Urbano
L47	Costura		Uberaba-MG	Urbano
L48	Cultivo de mandioca		Assentamento Saco do Rio Preto - Natalândia - MG	Camponês

	L49	Fabricação de doces caseiros -Geléia de Mocotó	Campo Florido-MG	Urbano
	L50	Queijo artesanal	Fazenda Atoleiro -Zona Rural Rio Pardo de Minas-MG	Camponês
	L51	Cultivo de mandioca	Fazenda Furnas - Zona Rural Vargem Grande do Rio Pardo-MG	Camponês
	L52	Produção de Polpa de Frutas	Comunidade Sobrado Rio Pardo de Minas -MG	Camponês

Fonte: Da autora (2021).

Como podemos observar, os alunos da LECampo/UFTM nas duas turmas da EJA supracitadas são, em sua grande maioria, oriundos de contextos do campo, perfazendo um total de 69%, e encontram-se localizados principalmente nas regiões do Norte e Noroeste do Estado de Minas Gerais.

Outro aspecto bastante característico refere-se às práticas sociais que emergem de seus contextos, de modo geral, centrais para a cultura, identidade e subsistência das comunidades quando pensamos nos contextos camponeses. A exemplo do cultivo ou produção de derivados da mandioca, tais como: polvilho, farinha e goma, que aparecem nos trabalhos de 16 licenciandos, sendo bastante representativos no Norte de Minas Gerais. Também aparece como central nas produções artesanais a rapadura e a cachaça, derivadas do cultivo da cana-de-açúcar. Encontramos ainda outros cultivos como práticas sociais locais do campo tais como: feijão, café e abóbora, além de produções artesanais do campo e urbanos, tais como: doces, salgados, queijos, mudas de plantas por estaquia, óleo do pequi e polpa de frutas por extrativismo entre outros. No contexto urbano, a prática de confecção artesanal de crochê aparece em 4 atividades. Em um dos trabalhos, a prática do crochê emergiu também de uma licencianda oriunda do campo. Tal fato pode ser justificado por uma possível falta de identificação com a terra, ausência de uma identidade camponesa ou mesmo a dificuldade de enxergar o campo como local de produção de conhecimento.

No ambiente urbano há uma riqueza de práticas sociais relacionadas ao trabalho, no entanto, acreditamos que haja uma certa dificuldade dos estudantes destes contextos em identificá-las. Tal dificuldade pode estar associada ao fato que, no ambiente urbano, o trabalho é visto como algo obrigatório, externo ao ser e existir. Já no campo as relações são mais conectadas, vida, existência e trabalho, especificamente quando se consideram os contextos da agricultura familiar. Assim, em contextos urbanos, as práticas sociais relacionadas ao trabalho passam a ser vistas como mais utilitárias, resultado muitas vezes de um trabalho alienado no qual o sujeito urbano não se identifica com ele. Algo similar ocorre com o trabalho rural, na lógica capitalista.

Em se tratando de alunos do primeiro período do curso, acreditamos que a emergência destas práticas sociais e não outras, seja reflexo de uma identificação mais imediata com seu local de moradia, uma vez que estamos cercados por práticas sociais, seja em contextos camponeses ou urbanos. Isso pode explicar, por exemplo, a opção de uma das licenciandas em trabalhar com as atividades físicas como a zumba e o funcional praticadas ao ar livre como resultado de políticas públicas municipais locais. Logo, pode-se entender que, quando não estou trabalhando, participo de uma prática social. O que demonstra a exterioridade em que o trabalho é visto enquanto prática social na sociedade capitalista.

É preciso considerar que o conceito de prática social, a partir da perspectiva teórica, outrora discutida neste artigo, começa a ser apropriado por estes estudantes não apenas na disciplina de EJA como em outras disciplinas do primeiro período na LECampo. Deste modo, trata-se de um conceito em construção. Nesse sentido, reconhecemos a dificuldade dos alunos em identificar uma prática social local, mesmo estando imersos em uma dezena delas. A dificuldade permanece quando são orientados a descrever a prática. Novamente a naturalização daquilo que é familiar, muitas vezes, os impede de acessar compreensões mais profundas dos processos e produtos contidos na prática escolhida.

Outro aspecto de extrema relevância na emergência destas práticas e não outras diz respeito à concepção de trabalho que exibem estes licenciandos, adicionando valor e status à prática

escolhida e ainda mais aos sujeitos que a praticam. Em outras palavras, a prática de crochê pode ser vista por muitos como lazer, hobby, no entanto, para estes licenciandos, o crochê também é uma atividade, um trabalho realizado. Por fim, cabe destacar que o próprio percurso formativo destes licenciandos, mesmo que inicial, favorece a escolha de práticas mais comunitárias e carregadas identitariamente com os aspectos do campo.

A identificação dos conhecimentos contidos nas práticas de trabalho

Um grande desafio para os licenciandos do campo na disciplina da EJA, em particular, é o exercício de identificação dos conhecimentos presentes nas práticas sociais escolhidas por eles. Trata-se de um deslocamento necessário, um reconhecimento valorativo para aquilo que os cerca ao mesmo tempo que um esforço de relembrar a existência de conteúdos escolares aprendidos em outras etapas formativas de sua vida. De igual modo, estimulamos também, o exercício de reconhecimento e valorização de saberes da cultura local. Conhecimentos estes presentes no modo de fazer de cada uma das práticas, aprendidos ao longo das gerações, reproduzidos, validados e reformulados à luz de novos aprendizados.

Tem-se como característica desta etapa da atividade de PCC na disciplina EJA da LECampo uma profusão de conhecimentos matemáticos acerca dos conteúdos *unidades de medida e operações com números naturais inteiros*, em detrimento de quaisquer outros. Assim, seja qual for a prática social, um dos primeiros conhecimentos destacados pelos alunos são as possibilidades de medição, principalmente, utilizando-se de unidades consideradas não convencionais tais como o palmo, o passo e o pé. Também o cálculo utilizando unidades de medida convencionais como quilos, metros, litros etc.

De modo semelhante, Velho e De Lara (2011), ao pesquisarem os saberes matemáticos produzidos e/ou praticados por trabalhadores, observaram que esses mesmos saberes matemáticos eram mobilizados juntamente com o raciocínio lógico de sujeitos no trabalho como cozinheira, zeladora, costureira, marceneiro e

construtor. As autoras destacam o fato que a matemática produzida e/ou utilizada por estes sujeitos está inerentemente relacionada à necessidade de resolução de situações-problema de seu cotidiano.

[...] o aluno adulto, devido ao seu histórico de vivências, tanto pessoal como profissional, agrega saberes práticos intrínsecos e necessários as suas experiências diárias, os quais são importantes e devem ser respeitados como tal. Portanto, na escola, ao se defrontarem com conceitos elaborados, esses saberes encontrariam a oportunidade de serem aprofundados e legitimados. A problemática encontra-se no resgate e significação desses saberes (VELHO; DE LARA, 2011, p.9).

Esta discussão suscita a relevância da abordagem Etnomatemática nas salas de aula da EJA e abre possibilidades de aprofundamentos teóricos sobre a matemática enxergada pelos licenciandos do campo em suas práticas sociais.

"[...] a Etnomatemática, por ser desenvolvida no cotidiano, também se manifesta na cultura do trabalho, através da relação dos adultos com seus conhecimentos informais, saberes esses que se redefinem e se aprimoram na experiência diária", (VELHO; DE LARA (2011, p. 9-10).

Estimulados a olhar para outros conhecimentos presentes nas práticas sociais, os estudantes passam a identificar também os processos e maquinários, a exemplo de tecnologias como ralador, prensa, tachos, ou seja, instrumentos fundamentais em algumas práticas como na fabricação da goma, do polvilho ou da farinha de mandioca, na produção da rapadura ou da cachaça e na fabricação de doces. Os conhecimentos que envolvem as ciências naturais, tais como a Física, a Química e a Biologia, são pouco identificados. Para isso, é de extrema importância a mediação da professora da disciplina ao chamar o olhar do estudante para a riqueza e potencialidade de conhecimentos contidos na prática social escolhida.

Por um lado, é possível que a dificuldade de reconhecimento dos conhecimentos científicos presentes nas práticas de trabalho do cotidiano seja um reflexo da sociedade que historicamente considera como ciência aquilo que está fora da produção popular, mas dentro do consumo deste. Exemplo: o chá caseiro feito de folhas de ervas presentes em casa não é considerado ciência, mas estas mesmas folhas processadas e disponíveis em uma caixinha na farmácia, compõe-se de um produto de status científico. Por outro lado, podemos questionar se as ciências, tal como estão no currículo escolar, fazem sentido na vida destes indivíduos.

Apesar de os letramentos matemático e científico, especificamente, terem avançado em grande medida para dialogar com o cotidiano dos alunos, especificamente através de movimentos como o CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), por exemplo, estes são apenas algumas das vertentes possíveis no que diz respeito ao ensino-aprendizagem em contextos de Educação de Jovens e Adultos. Defendemos que as práticas sociais em si sejam para os sujeitos da EJA pontos de articulação mais concretos com seu cotidiano e passíveis de discussão e diálogo com a matemática, com as ciências e com outras tantas áreas disciplinares.

As diferentes populações humanas apresentam um arsenal de conhecimentos sobre o ambiente que as cerca. Propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, tempo para plantar e colher, classificação de animais e plantas, organização de calendários, dicionários, sazonalidade de animais e sua relação com aspectos da natureza são organizações que formam um cabedal de saberes que comumente são chamados de conhecimentos tradicionais (BASTOS, 2013, p.6195).

Os povos e comunidades do campo possuem uma diversidade epistemológica acerca do mundo, ou seja, diferentes formas de conhecer que não rivalizam nem competem com o conhecimento científico, mas os complementa por vezes (SANTOS, 2009; CREPALDE et al, 2019). Neste sentido, o reconhecimento dos

conhecimentos tradicionais que envolvem a prática social dos futuros professores da LECampo é parte da atividade de PCC. Nela, os conhecimentos tradicionais ora aparecem em conjunto com os conhecimentos matemáticos e/ou científicos presentes na prática, ora isolados deles. O trecho a seguir, ilustra a matemática praticada conjuntamente com os conhecimentos tradicionais de agricultores familiares de um assentamento em São Francisco, Minas Gerais, no cultivo do feijão, prática social retratada por L23 em seu PCC:

O uso da matemática é muito presente em todo o processo de produção, desde calcular o tamanho da terra e a quantidade de semente que vai precisar [...] para esse cálculo é feito uma média assim: um quilo de feijão tem capacidade de produzir uma saca de sessenta quilos cheia de feijão, quando produz bem. Então tenho uma estimativa que se eu plantar cinco quilos de feijão posso colher até cinco sacas, depende claro do tempo e da variedade escolhida, uma vez que tudo é no sistema sequeiro (L23).

Aqui percebemos a estimativa dos agricultores quanto à colheita a ser realizada a partir de uma quantidade fixa de grãos semeados, desde que as condições ambientais para tal plantio estejam favoráveis. Já L7, ao descrever a prática de produção artesanal de rapadura em uma comunidade do campo de Rio Pardo de Minas, deixa explícitos os vários momentos em que o conhecimento científico participa do processo juntamente com o conhecimento tradicional dos produtores da rapadura na comunidade.

[...] nos meses de outubro a dezembro é plantada a cana, conhecida na comunidade como “cana Java” que, com um ano, ela é cortada e moída no engenho. Antes eles usavam engenhos puxado por bois, mas com o passar do tempo eles começaram a usar o engenho tocado a energia elétrica, dizem eles que facilita mais o trabalho e conseguem moer mais cana no dia em menos tempo. Depois do processo de moagem a garapa é colocada num tacho de cobre [...] dizem eles que o cobre deixa a garapa mais clara, tendo em vista que o tacho de ferro deixa a garapa

mais escura, além do cobre ser mais resistente ao fogo. E depois de colocada a garapa no tacho é posto na fornalha, colocando fogo na lenha, essa lenha é retirada da natureza assim quando ela tiver seca é posta para queimar na fornalha para aquecer o tacho. A garapa, quando começa a ferver, ela espuma. Aí, deve-se mexer a garapa com uma "espumadeira" feita de um cabo de madeira com uma cuia na ponta feita de cabaça que deve ser feito uns furos no fundo da cuia, para ficar subindo a garapa e escorrendo pelos furos na cuia, esse processo [...] ((é)) para não deixa a garapa derramar do tacho. Aos poucos vai se tornando mel com a fervura. [...] quando vai fervendo o mel, ele começa a espumar muito e deve ficar mexendo constantemente [...] com a espumadeira para que, assim, o mel diminua a sua espumação e não derrame. Trabalho nada fácil pois cansa muito ficar mexendo o mel, sem contar com o calor que faz perto da fornalha. Depois de, em média, umas quatro horas [...] se preferir colocar uma colher de chá de óleo de cozinha no mel [...] o Sr. "O" explica que é algo opcional, mas que aprendeu com seus pais e que apresenta bons resultados para agilizar esse processo, para que a espumação cesse para poder tira o mel do tacho. Feito tudo isso, deve-se colocar o mel numa gamela e mexer bastante com uma pá até ficar bem consistente [...] ((o mel)) mais grosso que já é a rapadura, que só precisa colocar nas formas de madeira e deixar esfriar e a rapadura estará pronta para o consumo (L7).

Na descrição de L7, encontramos o processo artesanal de fabricação da rapadura no engenho que passa a contar com a energia elétrica. Também a propriedade do cobre, presente no tacho e sua relação com a coloração da garapa. Os processos termoquímicos presentes nas etapas de fervura e transformação da lenha, dente outros conhecimentos científicos. Também se observa a integração entre estes conhecimentos e os tradicionais, no uso da cuia de cabaça como escumadeira, na adição do óleo no melado, etc. Tratam-se de "[...] experiências ((que)) não só usam linguagens diferentes, mas

também distintas categorias, diferentes universos simbólicos [...]” (SANTOS, 2009, p. 52).

Na intenção de possibilitar o exercício de identificar preocupações comuns e complementares nas práticas sociais entre os conhecimentos que os compõe, tradicionais, científicos e matemáticos, chegamos então às propostas dos estudantes visando pensar nas práticas sociais relacionadas ao trabalho no/do campo em contextos da sala de aula EJA para o campo.

A proposta: do trabalho no/do campo à EJA

Os licenciandos em Educação do Campo apresentaram uma diversidade de propostas para se discutir o trabalho na EJA, tanto no Ensino Fundamental II (E.F.II) quanto no Ensino Médio (E.M.). Alguns utilizando-se de propostas práticas como experiências de ciências em sala de aula, reprodução da atividade de PCC para que os alunos da EJA pudessem identificar os conhecimentos contidos numa dada prática social; discussão social e econômica de algumas práticas relacionadas ao trabalho; reconhecimento das figuras planas contidas nos modelos gráficos do crochê; produção de maquetes; dentre tantas outras. Cabe ressaltar que, a proposta deveria ser pensada a partir de um contexto na qual determinada prática social fosse central para os jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras da EJA. Ou seja, não caberia ao professor “ensinar uma prática social relacionada ao trabalho”, mas ao reconhecê-la como identitária entre seus alunos, saber trabalhar a partir e com ela em sala de aula.

Nesta seção apresentaremos cinco destas propostas de aulas para a EJA (Quadro 3) partindo de práticas sociais locais do campo e os conhecimentos que elas propiciam em articulação com os conhecimentos matemáticos e científicos escolares. A escolha das cinco propostas dentre os 52 trabalhos finais da disciplina teve como critério: i) advir de uma prática social relacionada ao trabalho no/do campo; ii) articular de modo mais concreto o trabalho com os conteúdos de matemática e/ou ciências para alguma etapa da EJA (E.F. II ou E.M.) e iii) coerência teórico-metodológica com a aprendizagem do adulto.

Quadro 3 - Amostra de propostas de aula para EJA desenvolvidas na disciplina EJA da LECampo/ UFTM ao longo dos semestres 2019.2 e 2020.2.

Licenciando(a) / prática social	Proposta
L7 Produção da rapadura	<i>"Sendo futuro professor da EJA, usaria os conhecimentos que já são usados pelos próprios produtores de rapadura, os que já fazem parte da sua rotina de trabalho e que eles nem imagina como é tão presente esse conhecimento em suas vidas, em que efetuam cálculos matemáticos sem ter sequer estudado em uma escola, mas que sabem calcular, o espaço de uma rua de cana a outra, a quantidade de cana a ser plantada em um hectare, a quantidade de garapa que uma hectare pode produzir, a quantidade de litros que é necessário para produzir uma rapadura e o lucro que podem adquirir com sua produção. Todos esses conhecimentos matemáticos que eles sabem sem nunca ter estudado e simplesmente usam em benefício do seu trabalho. Mas que poderá ser utilizado na sala de aula com eles, assemelhando esses conhecimentos que já sabem com os que a escola pode proporcionar, dando exemplos de atividades que fazem parte da sua rotina de trabalho, como na produção de rapadura, usando no mesmo contexto e dando novos valores para eles irem resolvendo e mostrando a eles outras fórmulas matemáticas que podem chegar ao resultado que desejam saber em sua produção, tendo assim uma aula que faça sentido para eles, assim como Paulo Freire orienta aos professores."</i>
L13 Produção do Polvilho	<i>"[...] tendo como auxílio a vivência dos alunos que trabalham com a prática de produção do polvilho (goma), abordaria a prática discutida [...] relacionando os conhecimentos científicos (química, física e biologia) e matemáticos. Perguntando-os sobre a execução do processo de produção do polvilho, também optando por levarem a uma fábrica de polvilho (goma), depois interligaria os saberes práticos existentes, com a matéria teórica assim facilitando com as matérias e atividades propostas, e ensinando-os com os seus próprios saberes práticos utilizados no dia a dia, discutindo cada passo da prática que aborda a matemática e os saberes científicos. Usando todas as etapas da produção de polvilho (goma), para a teoria, desde as multiplicações, adições e divisões, que são saberes matemáticos que através da produção de polvilho(goma), é facilmente associado entre a prática e a teoria, que levarei o grupo a reconhecer."</i>

L14 Produção de Café Sombreado	<i>"Será trabalhado [...] a matéria de Medidas de Áreas: Perímetro e Área, e Unidades de Medidas: Massa, Volume e Comprimento. [...]Ao observar as chácaras de café, veremos que cada uma tem uma forma, tem medidas e lados, assim como um começo e um fim, a matemática está super integrada nesse contexto o que nos leva a querer aprender mais em como organizar essas medidas em nossa propriedade. Por esse motivo conheceremos cálculos que vão nos ajudar a medir o tamanho de nossas chácaras e a quantidade de plantas que temos dentro dela. O Perímetro é a medida do comprimento de um contorno, ou seja, usando essa medida poderemos calcular a o perímetro da chácara de cada propriedade. Primeiramente estudaremos os perímetros, aprenderemos a medir com uma fita métrica toda a chácara, anotaremos todos os números encontrados, e posteriormente faremos os cálculos usando como base a planta da chácara que faremos usando os números das medições. E logo após estudaremos a base curricular dos perímetros com maior facilidade."</i>
L28 Produção de Mudras por estaquia	<i>"A minha aula seria direcionada para a turma do 1º ano do ensino médio da EJA. Primeiramente pediria para cada aluno dizer um pouco sobre suas experiências com a prática de estaquia. Se já fizeram? Com quais plantas? Se usaram algum conhecimento tradicional, científico ou matemático? Com qual objetivo se faz essa prática para eles? Seria uma forma de cada um apresentar a sua cultura. Em seguida, perguntar para eles se sabem como é que a planta faz para soltar os brotos. Depois perguntar para eles como eles imaginam que elas obtêm os nutrientes necessários para as plantas, esperar para ver se tem a resposta deles. Assim logo em seguida, dar uma aula de Biologia, explicando sobre a substância que a estaca da planta solta para ter os brotos, que é Auxina; Falar um pouco da fisiologia das plantas; Mostrar como a planta faz a fotossíntese, qual sua função e a importância. Seriam necessárias 8 aulas teóricas. Em último lugar, partiríamos para a aula prática, que seria cada um fazer o preparo de uma estaquia em sua casa, com qualquer planta que desse para a reprodução por estaquia, de acordo com os seus costumes e os seus conhecimentos. De acordo com o tempo ir passando, cada um teria que ir registrando o desenvolvimento da planta e fazendo relatórios, para que no dia que fosse marcado cada um apresentasse um seminário apresentando o que observou e se teve mais algum conhecimento que obteve com essa atividade."</i>
	<i>"Ao chegar na sala de aula do primeiro ano do ensino médio, com alunos campesinos que para chegar a escola pegam</i>

L32 Cultivo da Mandioca	<i>ônibus e andam em média 18km até a escola, [...] nesse primeiro dia de aula de matemática, vou iniciar [...] me apresentando e falando que também já vivenciei a mesma trajetória que eles fazem hoje, para me tornar uma professora, e em seguida, conhecendo cada um por apresentações [...], vou perguntar para cada discente seus conhecimentos matemáticos, e perguntando os mesmos se conhecem a cultura da mandioca, ao fim de cada resposta, informa-los que aprenderemos matemática através dos nossos conhecimentos diários, na forma de plantio espaçamentos de uma cova para outra, profundidade e afins, e também as medidas e o pesos da farinha ao final da produção. Sendo assim os cálculos matemáticos, medidas e pesos ficaram bem óbvios com as práticas diárias. Ao identificar as relações entre a matemática aprendida em sala de aula e suas atividades diárias no cultivo da mandioca, que fatores desde o cultivo até a produção de farinha que se relacionam com a matemática, vamos possibilitar nessa aula o pensamento crítico-reflexivo [...] em relação à importância da matemática na sua vida cotidiana, vamos nessa aula de hoje potencializar o processo ensino-aprendizagem da matemática, diminuindo as dificuldades e aumentando as possibilidades de vocês enquanto estudantes da EJA entender de medidas, espaçamentos e cálculos a partir do plantio da mandioca. Após cada estudante identificar a matemática, em suas praticar diária no cultivo da mandioca, cada um vai socializar com os demais para que os mesmos entendam como e comum o uso da matemática no nosso dia-a-dia. Em seguida eles vão para suas casas e realizar na pratica o plantio de 4 ou 6 covas nos seus quintais para que os mesmos entendam onde está a matemática no plantio, e socializarão na próxima aula suas experiências na prática solicitada."</i>

Fonte: Da autora (2021).

Importante ressaltar que estas propostas se referem às atividades de alunos de 1º período do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. No entanto, como podemos observar, apesar de ainda incipientes, sem um formato explicitamente pedagógico, estas propostas apresentam como exercício, a extremamente difícil tarefa de dialogar com os conhecimentos diversos emergentes de uma prática social com conhecimentos escolares. Se pensados do ponto de vista curricular, estas práticas mostram-se potenciais para ajudar aos alunos da EJA a entenderem-se como trabalhadores e trabalhadoras, uma vez que o trabalho "tem estado ausente na

agenda pedagógica, apesar de ser uma experiência tão determinante no seu sobreviver desde a infância”, destaca Arroyo (2017, p. 44).

Estas propostas assumem, como orientam Arroyo (2017), as experiências sociais e coletivas do mundo do trabalho como estruturantes pedagógicas, ou seja, a partir do trabalho e para o trabalho. Além disso, os conteúdos matemáticos e científicos passam a ser mais próximos dos trabalhadores e trabalhadoras EJA na medida em que incorporam a valorização daquilo que é praticado no cotidiano. Ao mesmo tempo, os conhecimentos escolares destas duas áreas do conhecimento (matemática e ciências) enriquecem-se quando dialogados com conhecimentos tradicionais, tornam-se mais reais e menos abstratos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar professores para contextos de EJA no/do/para o campo implica reconhecer o trabalho como parte fundamental da relação social de todo ser humano. Assumir que o trabalho, em suas diferenças, são locais de produção de conhecimentos dos mais variados tipos. Identificar entre os trabalhadores e trabalhadoras que chegam às salas de aula da EJA no/do campo a quais trabalhos suas vidas estão vinculadas é central para se pensar e realizar uma educação emancipatória.

No contexto da disciplina de EJA da LECampo/UFTM, temos exercitado trazer o trabalho para o diálogo com as áreas dos conhecimentos do curso: Matemática e Ciências da Natureza. Primeiramente, num esforço de reconhecer e valorizar as práticas sociais relacionadas aos modos de viver e sobreviver dos povos do campo. Também como forma de investigar os conhecimentos que emergem destas práticas, e que podem ser postos em diálogo com a formação desses futuros professores no/do/para o campo. Por fim, como exercício de articulação na qual, ao se pensar nos sujeitos que chegam à EJA, pode-se dialogar com suas vivências.

As propostas que apresentamos neste artigo são apenas uma das formas de incorporar, valorizar e trabalhar as experiências dos trabalhadores e trabalhadoras, alunos e alunas da EJA. Partimos considerando o trabalho como uma prática social, sendo esta a

centralidade destas experiências, ao mesmo tempo em que, reconhecemos os sujeitos como produtores de conhecimento e não meros reprodutores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p. 17-32.

ARROYO, M. G. Reinventando a EJA. Projeto de Educação de Trabalhadores-PET. In: NUNES, A.M.M.; CUNHA, C.M. (orgs). **Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências – Um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET**. Belo Horizonte: PET, 2009.

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C.M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. (Orgs.). **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012, p. 103-125.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BASTOS, S.N.D. Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa. **Anais**. XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, 23 a 26 de setembro, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Programa “Com a palavra”**: Educação no Campo sofre com fechamento de escolas e elevada taxa de analfabetismo. Brasília: Rádio Câmara. [201-]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/498211-educacao-no-campo-sofre-com-fechamento-de-escolas-e-elevada-taxa-de-analfabetismo/#:~:text=O%20Brasil%20possui%20mais%20de,%3A%20atinge%20cerca%20de%2020%25>. Acesso em 13 jun. 2021.

CREPALDE, R. *et al.* A Integração de Saberes e as Marcas dos Conhecimentos Tradicionais: Reconhecer para Afirmar Trocas

Interculturais no Ensino de Ciências. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 19, p. 275-297, 2019.

FERREIRA, G. A.; AUTOR, V. Título. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2019.

FREITAS, K.P.; SILVA, L. H. Reflexão e análise da formação de educadores de jovens e adultos do campo. **Educação & Realidade**, v. 41, N. 2, p. 555-573, 2016.

FRIGOTTO, G. Prefácio da 6ª edição. In: GOMEZ, C.M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. (Orgs.). **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012a, p. 9-14.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C.M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. (Orgs.). **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012b, p. 19-38.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral**: População, por nível de instrução/2021. Disponível: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5919>. Acesso em 13 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2016. Brasília: MEC, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2019. Brasília: MEC, 2020.

MOLINA, M.C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

OLIVEIRA, M.W. *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M.W.; SOUSA, F.R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo:** alternância ou alternâncias. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009, p. 23-71.

UFTM. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Uberaba: UFTM, 2019.

VELHO, E.M.H.; DE LARA, I.C.M. O saber matemático na vida cotidiana: um enfoque etnomatemático. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, 4, 2, p. 3-30, 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a parceria do Prof. Dr. Fernando Luís Pereira Fernandes (DECMT/ICENE/UFTM), que ministrou a disciplina de Campos Numéricos na LECampo/UFTM, em 2019.2, na proposição interdisciplinar da PCC para os alunos daquela turma propiciando reflexões mais profundas sobre práticas possíveis no contexto da matemática para a EJA.

Submetido em: Junho/ 2021.

Aceito em: Junho/ 2021.

MEMÓRIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES DE SUCESSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Efigênia Alves Neres¹

Francis Musa Boakari²

Francilene Brito da Silva³

RESUMO

O presente texto expõe um dos resultados de estudos e experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGEd/UFPI. Através da pesquisa que resultou na Dissertação intitulada, "Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional", em que a primeira autora buscou problematizar como mulheres afrodescendentes interpretam a sua trajetória de vida e sua passagem pela EJA, expondo também, implicações advindas destas em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas

¹ Mestre em Educação. Professora na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (Campus Timon). Integra o Núcleo de Estudos Roda Griô - Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAfro/PPGED/UFPI), o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/PPGED/UFPI) e o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Piauí. Estuda temas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos e as relações étnico raciais e de gênero na Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1383-3189>. E-mail: efigeniaufpi@hotmail.com.

² Doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade de Iowa, Estados Unidos. Pós-Doutorado em Educação para as Diversidades, Universidade de Auburn, Alabama (EUA). Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), Área de Sociologia, do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí - UFPI. É um dos líderes-pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô - GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5786-2387>. E-mail: musabuakei@yahoo.com.

³ Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Piauí. É uma das líderes-pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô - GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência (UFPI) e membro do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (UERJ). Estuda temas sobre Educação e Diversidade a partir de: Arte e Afrodescendência como Narrativas (escritas, orais e imagéticas) decoloniais e cotidianas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9655-6633>. E-mail: artlenha@yahoo.com.br.

dificuldades socioculturais, considerando os fatores de gênero-raça-classe. Neste artigo buscamos refletir sobre as memórias de duas mulheres afrodescendentes, egressas da EJA, participantes da citada investigação. A intenção foi analisar, a partir das histórias de vida de cada uma, as táticas utilizadas por elas para que pudessem alcançar a emancipação social, e assim obterem o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular. As discussões foram feitas a partir dos seguintes autores/as: Arroyo (2014, 2017), Boakari (2010, 2015, 2019), Certeau (1994), Guimarães (2013), Martins (2013), dentre outros/as. A análise dos dados e as suas interpretações evidenciaram que há lições nas trajetórias educativas, que nos mostram como essas mulheres utilizaram o direito a educação como ferramenta para superar algumas dificuldades impostas pela condição interseccional de ser mulher-afrodescendente-pobre no Brasil. Essas mulheres afrodescendentes, por meio de táticas subverteram a lógica social brasileira, e ocuparam lugares que não eram comuns a elas, nem para muitas outras, com características semelhantes e em condições parecidas.

Palavras-chave: Mulheres Afrodescendentes Sujeitas de sua História. EJA como Direito e Tática. Sucesso Educacional e Socioprofissional.

SOME SUCCESSFUL WOMEN OF AFRICAN DESCENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION PROGRAMS: MEMORIES OF SUBVERSION

ABSTRACT

This text presents some results of studies and experiences lived in the Graduate Program in Education at the Federal University of Piauí (PPGE/UFPI). With help from the research that resulted in the Master's Thesis entitled "Stories that intersect in EJA (Youth and Adult Education Programs): the Life Trajectories and Educational Success of Women of African Descent", we problematized how women of African descent interpret their trajectories in life and times spent in EJA programs. Implications arising from these experiences in terms of

how they helped the women organize their lives and face their sociocultural difficulties, considering gender-race-class factors, were considered. In this article, we seek to reflect on the memories of two Brazilian women of African descent, graduates from EJA programs, with the intention to analyze, from the life stories of each one, the tactics used by them to achieve social emancipation and attain the educational/professional success desired by each one of them, in a unique way. Discussions were supported by the following authors: Arroyo (2014; 2017), Boakari (2010; 2015; 2019), Certeau (1994), Guimarães (2013), Martins (2013), among others. Data analysis and their interpretations showed that there are lessons to be learned from the educational trajectories of the participants of the study, as they show us how these women used their right to an education as a tool to overcome difficulties imposed by their intersectional conditions of being poor Afro-descendant women in Brazil. These women of African origin, through tactics developed by each one, subverted the Brazilian social logic and occupied places that were not common for persons like them, nor for many others with similar characteristics and in similar conditions.

Keywords: Subject Afrodescendant Women of their History. EJA as Law and Tactics. Educational and Socioprofessional Success.

MEMORIAS DE ÉXITO DE MUJERES DESCENDIENTES AFRICANAS EM LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN

Este texto presenta algunos resultados de estudios y experiencias vividas en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Piauí-PPGE/UFPI. A través de la investigación que dio como resultado la Disertación titulada "Historias que se cruzan en EJA: las Trayectorias de Vida de Mujeres Afrodescendientes de Éxito Educativo", tentamos problematizar cómo las mujeres afrodescendientes interpretan su trayectoria de vida y su paso por EJA, exponiendo también, las implicaciones que surgen de estos en sus formas de organizar su vida y en el enfrentamiento de sus

dificultades socioculturales, considerando factores género-raza-clase. En este artículo buscamos reflexionar sobre la memoria de dos mujeres afrodescendientes, egresadas de EJA, que participan en la investigación antes mencionada. La intención fue analizar, a partir de las historias de vida de cada una, las tácticas utilizadas por ellas para que pudieran lograr la emancipación social y así obtener el éxito educativo/profesional deseado por cada una de ellas, de manera única. Las discusiones se basaron en los siguientes autores: Arroyo (2014; 2017), Boakari (2010; 2015; 2019), Certeau (1994), Guimarães (2013), Martins (2013), entre otros. El análisis de datos y sus interpretaciones mostraron que hay lecciones en las trayectorias educativas, que nos muestran cómo estas mujeres utilizaron el derecho a la educación como una herramienta para superar algunas dificultades impuestas por la condición interseccional de ser una mujer afrodescendiente pobre en Brasil. Estas mujeres afrodescendientes, mediante tácticas subvirtieron la lógica social brasileña y ocuparon lugares que no eran comunes a ellas, ni a muchas otras con características similares y en condiciones similares.

Palabras clave: Sujeto Mujeres Afrodescendientes de su Historia. EJA como ley y táctica. Éxito educativo y socioprofesional.

INTRODUÇÃO

O presente texto expõe alguns resultados de estudos e experiências vivenciadas ao longo de pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado (biênio 2018-2020), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGEd/UFPI.

No estudo da dissertação intitulado "Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional", a autora principal buscou problematizar como mulheres afrodescendentes interpretam a sua trajetória de vida e sua passagem pela EJA, e quais as implicações advindas disso em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero-raça-classe. Com esta pesquisa analisamos os aspectos escolares da EJA, e as táticas utilizadas por 02 (duas) mulheres afrodescendentes, para

obterem o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas de maneira singular.

Neste estudo procuramos definir mulheres afrodescendentes de sucesso, aquelas que, apesar do contexto de discriminação, preconceito e racismo em que estão inseridas demonstram uma reação positiva frente às adversidades da vida, apresentando atitudes de resistência, de crescimento, de autoconhecimento e afroresiliência (MARTINS, 2013).

As categorias de gênero-raça-classe descritas neste trabalho, com o uso do hífen tem como intencionalidade apresentar a ideia de indissociabilidade, em que recorremos à categoria da Interseccionalidade, termo cunhado por uma jurista estadunidense, chamada Kimberlé W. Crenshaw (1989), a fim de apontar a interdependência das relações de poder, de gênero, de raça e de classe, às quais mulheres afrodescendentes enfrentam cotidianamente, devido ao pertencimento racial, sexual e, à sua realidade de pobreza socioeconômica. O mais importante sobre as relações interseccionais, entre estas, 03 (três) categorias centrais é que cada uma possa servir de disparadora para mover discriminações, envolvendo cada vez mais as outras, para assim servirem de suporte na manutenção das exclusões e violências explícitas-implícitas.

Utilizamos uma metodologia de cunho qualitativo, inspirada nas orientações de Minayo (2012), Richardson (2015) e Chizzoti (2011). E também, como método de investigação foi utilizado a História de Vida baseada nos estudos de Josso (2004) e Souza (2006), e como técnicas para acessar as informações relevantes, as Entrevistas de Histórias de Vida (REIS, 2017) e o Memorial de Formação (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008).

Para análise dos dados do estudo, as inspirações vieram das contribuições de Laurence Bardin (2011) e Poirier, Valladon e Raybaut (1999), privilegiando a proposta da Análise de Conteúdo, que nos ajudou a entender como a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidas e combatidas por textos orais e escritos, no contexto social e político das mulheres afrodescendentes participantes da pesquisa.

Com essas escolhas teórico-metodológicas foi possível um espaço investigativo, onde as mulheres participantes podiam se

colocar, e se fazer sujeitas de suas próprias histórias e compreensões, e assim viabilizar uma melhor aproximação da compreensão do que elas realmente entenderam de suas próprias vidas e atuações.

Neste texto, mais especificamente sobre as duas mulheres afrodescendentes e as suas relações com a EJA, buscamos problematizar: Quais experiências de vida fizeram com que essas mulheres percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica, e garantia do direito à educação escolar para além do ensino médio? Qual a importância da EJA na vida dessas mulheres afrodescendentes, como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às realidades das vidas social e escolar? Quais as táticas utilizadas por elas em suas experiências na EJA, a fim de que pudessem alcançar o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular.

As discussões foram feitas a partir das contribuições dos/as autores/as como, Boakari (2010, 2015, 2019), Martins (2013), Certeau (1994), Arroyo (2014, 2017), que nos ajudam a repensar as trajetórias de vida, bem como as trajetórias educacionais de mulheres afrodescendentes de sucesso e seus itinerários na EJA. Com ajuda dessas obras e textos, as experiências narradas chamam atenção pelos esforços dessas mulheres de descendência africana, trabalhadoras de origem rural, para chegar a frequentar a EJA e concluir a escolarização básica e o Ensino Superior.

INTER-RELAÇÕES ENTRE AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES AFRODESCENDENTES NA EJA

Refletir sobre as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes, e em especial suas vivências da passagem pela EJA, nos leva a compreender o quanto se faz necessário contar nossas próprias histórias e falar sobre o sucesso delas, porque esse é um lugar que não costuma ser dado gratuitamente para nós.

Olhar para nossas histórias, do nosso modo, com os nossos próprios interesses, significa resgatar nossas memórias e, sobretudo valorizar os comportamentos positivos de superação das adversidades, de transformação e de crescimento. Significa ocupar

um lugar de fala que nos foi usurpado. “Aqui o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Pensamos lugar de fala, como determinado espaço criado para refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes, consequente da hierarquia social que, ao nos silenciar estruturalmente e historicamente, faz com que mulheres afrodescendentes sejam tratadas de maneira subalternizada, restringindo as nossas vozes epistêmicas, desvalorizando saberes e barrando-desviando oportunidades de acessar de forma lógica-humana à universidade e outros espaços de poder.

Quando falamos de resgatar nossas memórias acreditamos que estas ultrapassam a dimensão individual, pois as memórias de uma pessoa nunca são somente suas, uma vez que, nenhuma lembrança existe distanciada da sociedade que viveu relações entre pessoas. A memória, nessa perspectiva, não é individual, mas formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo. É a soma das várias memórias coletivas que se alocam do ser e representam a sua parcela individual de experiência. Maurice Halbwachs, nos anos 20-30 sublinhou que, a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes.

As experiências de vida e educacionais das duas participantes da pesquisa, Maria Eloiza (54 anos) e Fabiana (36 anos)⁴ são marcadas por inúmeras situações, que geraram interrupções em seus processos de escolarização. Essas situações, na maioria das vezes estavam relacionadas às dificuldades financeiras enfrentadas por suas famílias, e pelo fato de residirem na zona rural, onde não havia escolas que ofertassem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Pensar nessas e outras questões, nos fazem evidenciar as inter-relações, no sentido de buscar o que é individual e coletivo nas narrativas de suas histórias de vida, bem como também buscar compreender como as categorias de gênero-raça-classe se

⁴ A identificação real dos nomes foi opção das próprias participantes da pesquisa, ao afirmarem que esta opção pelo uso do nome próprio está relacionada com a afirmação de suas próprias identidades e por consequência, a valorização de suas histórias de vida.

configuram em suas trajetórias. A maneira como essas experiências foram vivenciadas exerce influências em suas vidas pessoais e profissionais, determinam “escolhas”, “opções”, posicionamentos e retratam parte da realidade vivida pela maioria da população afrodescendente, vinda da zona rural, no que diz respeito ao acesso e permanência nas instituições de ensino.

Observou-se que Maria Eloiza e Fabiana, apesar de viverem na zona rural em períodos diferentes, passaram por situações semelhantes de dificuldades de acesso e continuidade nos estudos, devido à falta de escolas públicas e transporte escolar nas comunidades em que viviam. Vindas de famílias de baixa renda, os pais não tinham condições financeiras de mantê-las na cidade de Campo Maior/PI estudando, o que ocasionou várias interrupções na escolarização básica.

Essa situação, nos faz refletir no quanto as escolas multisseriadas da zona rural constituem-se como um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam, historicamente, um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária. Por essa razão, têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade (ou abandono e precarização):

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2006. p. 19)

Sob a avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2006, além dos problemas citados acima, em consequência da falta de uma política

educacional que garantisse o processo de escolarização da população do campo, outros somaram-se: professores sem a devida formação profissional, ou sem formação continuada, ou ainda, um grande número de professores com contrato temporário, o que torna impossível a efetivação de qualquer política pública. Ou seja, há falta de professores efetivos que possam garantir um atendimento digno e de qualidade aos alunos/as do campo, pois, de acordo com o Inep (BRASIL, 2006), dos 86.129 (oitenta e seis mil, cento e vinte e nove) estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 (cinquenta mil, cento e setenta e seis), ou seja, (37,4%) escolas são exclusivamente multisseriadas, com professores uni docentes, pouco qualificados e mal remunerados.

Situações como essas, nos fazem reconhecer que, embora muitos anos tenham se passado desde a promulgação da Constituição do ano de 1988 à qual considera que todos têm direito à educação, as dificuldades de inserção da população afrodescendente no sistema educacional, ainda permanecem. A baixa escolaridade dessa população está conectada aos percalços enfrentados tanto na entrada, quanto na permanência no sistema educacional.

A maioria das famílias afrodescendentes está concentrada na classe trabalhadora, e tal aspecto gera um círculo de disparidades, em que essa parcela da população sofre as consequências oriundas do capitalismo e, no seu processo de reprodução geram grandes desigualdades sociais: desemprego, concentração de renda, diferenças salariais entre homens e mulheres, violência, etc.

Abaixo, alguns esquemas com dados, que apontam indicadores oriundos da realidade descrita acima (IBGE, 2019):

Quadro I - Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil – 2019

INDICADORES	PRETOS E PARDOS	BRANCOS	ESPECIFICIDADES DE CÁLCULOS
Distribuição de Renda	27,7%	70,6%	Distribuição da população segundo a classe de 90% de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita.

Condições de Moradia	1. 12,5% 2. 17,9% 3. 42,8%,	1. 6,0% 2. 11,5% 3. 26,5%	1. sem coleta de lixo 2. sem abastecimento de água por rede geral 3. sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (Resultado: Favorecimento da proliferação de doenças e da mortalidade infantil).
Taxa abaixo da Linha da Pobreza	8,8%	3,6%	Inferior a US\$ 1,90/dia (pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo das linhas de pobreza – com total: 6,5%)
Taxa de Analfabetismo	No meio urbano: 6,8% No meio rural: 20,7%	No meio urbano: 3,1% No meio rural: 11,0%	Branços: 3,9% de toda amostra Pretos e Pardos: 9,1% da amostra Taxa de analfabetismo, segundo a situação do domicílio (pessoas de 15 ou mais anos de idade).
Frequência no Ensino Superior	55,6%	78,8%	Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos, segundo o nível de ensino frequentado.
Mercado de Trabalho – cargos gerenciais	29,9%	68,6%	Cargos gerenciais ocupados pela população referenciada aqui. Muitas vezes, ocorrem aproveitamento dos cursos realizados por cada população.
Mercado de Trabalho – subutilização	29,0%	18,8%	População na força de trabalho: soma de subutilização, da força de trabalho potencial, dentre outras características de cada população referenciada aqui.
Uso de Internet	84,3%	92,5%	População de 15 a 29 anos, que acessam a Internet.
Representação Política	24,4%	75,6%	Deputados Federais eleitos em 2018.

Fonte: Quadro criado/editado pelos autores do texto de acordo com o documento Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, do IBGE (2019).

No que concerne a escolaridade, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Módulo Educação-

PNAD Contínua-2019), a desvantagem da população preta ou parda, em relação à população branca continuou evidente.

No ano de 2018, a taxa de analfabetismo da população preta ou parda com 15 (quinze) anos de idade, ou mais no Brasil passou de 9,8% no ano de 2016 para 9,1% no ano de 2018. A proporção de pessoas de 25 (vinte e cinco) anos ou mais de idade, com pelo menos o Ensino Médio completo, se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o Ensino Médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados no ano de 2018.

O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. De um total de 9,1% de analfabetos pretos ou pardos com 15 (quinze) anos ou mais de idade, 20,7% viviam no meio rural e 6,8% no meio urbano.

Mesmo uma pessoa leiga, visualizando esses dados poderá ver as disparidades das taxas, que nos aparecem como um espelho da realidade sócio racial no nosso país. Por isso, a escolarização oferecida (consequência social-racial) aos afrodescendentes, em especial àqueles/as oriundos do campo, medida tanto em aspectos quantitativos, quanto qualitativos é precária. A segregação espacial, as dificuldades financeiras da família, a necessidade do trabalho precoce, ou seja, vários aspectos expõem essa população, pertencente à classe mais pobre do país, a uma escolarização menos intensa, mais instável e de pior qualidade, em comparação à oferecida para a população dita mais favorecida e branca. O resultado desse processo é a acumulação de desvantagens, redundando numa realização escolar muito abaixo do aceitável.

Por exemplo, um entrave para a equalização do indicador de estudantes, cursando o Ensino Superior reside na menor taxa de ingresso da população preta ou parda nesse nível de ensino, comparada à da população branca. No ano de 2018, a taxa de ingresso era de 35,4% na população preta ou parda, e de 53,2% na população branca. Um fator que auxilia a compreensão desses resultados consiste na maior proporção de jovens pretos ou pardos que não dão seguimento aos estudos por terem que trabalhar ou

procurar trabalho. De fato, nesse mesmo ano, entre os jovens de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos com Ensino Médio completo que não estavam frequentando a escola por tais motivos, 61,8% eram pretos ou pardos.

Mesmo diante de toda essa situação de exclusão, negação de direitos e de desvantagem em relação aos demais, há muitas famílias de afrodescendentes que estimulam os/as seus/suas filhos/as a frequentar/em a escola, como se esta fosse a única forma de sair da pobreza e ascender social e economicamente. A exemplo temos as narrativas de vida das famílias de Maria Eloiza e Fabiana. Assim, o papel da família é estruturador na constituição identitária desses/as sujeitos/as. Unidos por laços afetivos, os seus membros não compartilham apenas o mesmo teto. Nela busca-se força, resistência, proteção ampla e apoio.

Com suas resistências e táticas, essas duas mulheres conseguiram subverter a lógica da história de brasileiras de descendência africana, quebrando paradigmas e estruturas por meio da educação, especificamente na EJA – tida como outro marcador de desigualdade e exclusão. Embora ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e educacional estivessem em constante situação de “desvantagem”, no meio do caminho, elas foram criando táticas de enfrentamento às situações de opressão e negação que sofriam. Conseguiram chegar aos lugares que, pela lógica eurocêntrica e capitalista, não eram “naturalmente destinadas” a elas, e muito menos era “comum” sua presença. Na EJA, elas forjaram caminhos e construíram espaços de/para participação social mais ativa.

Neste trabalho entendemos como táticas, as ações utilizadas como respostas objetivadas às práticas de exclusão secular por essas mulheres afrodescendentes, para alcançar a mobilidade social, as inúmeras ações envidadas por elas para terem acesso à escola e conseguir permanecer nela, suas lutas diárias, os confrontos, o agir nas incertezas e ao mesmo tempo, acreditando que somente rompendo com essas estruturas conseguiriam alcançar o sucesso educacional desejado. Através de suas táticas no campo da educação formal, conseguiram desenvolver respostas renovadas, a fim de escrever, do seu jeito, suas próprias histórias.

Cada uma delas, de maneira tão singular conseguiu utilizar os espaços, as ocasiões e as possibilidades encontradas nas “lacunas” do sistema a seu favor. Sobre essas práticas cotidianas, a que chamamos nesta discussão, de táticas, Certeau (1994, p. 100-101) explica que elas são:

[...] a tática é um movimento “dentro do campo de ação do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as faltas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

A lógica das táticas é que, conscientes das regras do sistema agimos sobre elas, no sentido de subverter, criando espaços para aquilo que foge da “regra” e que não está previsto. Através das astúcias, dos enfrentamentos e afrontamentos construímos novos sentidos e novas narrativas sobre as nossas histórias desenvolvidas com as nossas marcas.

Elas são maneiras de atuarmos sobre as estratégias, estas são planejadas para lugares e tempos precisos, com objetivos projetados para “todos”. Acontece que, nesse “todos”, muitos de nós não estão incluídos. As táticas funcionam, então, como um saber que se apoia na memória, nas redes de pertencimento, nas frestas do estabelecido das estratégias. Elas não acontecem em lugares e nem com objetivos fixos e amplos. São práticas cotidianas no tempo da experiência, e aproveitam os lugares já estabelecidos em suas possibilidades esquecidas, ou não previstas pelo sistema que criou as estratégias e forjou poderes singulares, para criar lugares singulares aos seus

praticantes culturais. Como também afirma Certeau (1994, p. 101): “a tática é a arte do fraco” que aprende a ser forte.

Desse modo, ao utilizar as táticas que lhes apareciam no cotidiano e perceber os resultados positivos, Maria Eloiza e Fabiana, quando retornaram à escola na modalidade EJA foram percebendo que por meio da educação escolar, o saldo positivo não seria somente a conclusão da escolarização básica. Elas passaram a desejar mais, a enxergar que, a partir dali poderiam romper com a condição de pobreza e desigualdade em que viviam, ingressando no Ensino Superior, garantindo uma profissão, bem como a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade social e econômica.

Assim, o enfrentamento dos desafios que lhes foram impostos cotidianamente, não as assustavam, pois elas tinham uma meta a conquistar, o seu sucesso educacional. E para isso, o acesso e a permanência na escola eram fundamentais, além do fato de serem boas alunas continuamente.

Dessa maneira, ao nos debruçar nas memórias das mulheres afrodescendentes, participantes desta pesquisa podemos perceber que resistir à situação socioeconômica em que estavam, se tornou tarefa diária. A cada dificuldade enfrentada, ao longo do percurso educacional, Maria Eloiza e Fabiana criavam motivos cotidianos para tentar subverter à lógica estrutural que as impedia de continuar frequentando a escola. Sendo assim, a EJA como lugar de estratégia, foi aproveitada por elas a partir mesmo da ausência de poder (as brechas) ou abandono/precarização do Estado. Com astúcia e coragem, essas mulheres perceberam ali, elementos que abririam possibilidades criadoras de acesso à educação institucionalizada.

Durante as suas trajetórias de vida, cada uma delas foi demonstrando características de pessoas aforresilientes, aqui entendidas como aquelas que possuem a capacidade de enfrentar as adversidades de maneira positiva, usando seus recursos internos e externos, explicitando a necessidade de buscar sempre ser sujeitas e agentes de sua própria existência (MARTINS, 2013). Essa característica de uma persistência objetivada, lhes é atribuída por meio das suas histórias de enfrentamento e afrontamento a um sistema que insistia em lhes excluir do processo educacional.

Para Boakari (2010), isso nos mostra as várias táticas de resistência construídas por mulheres afrodescendentes, como formas de romper com os estigmas negativos naturalizados no imaginário social, e de se tornar cidadã reconhecida socialmente, além de possibilitar um movimento de subversão contra os que definem o espaço acadêmico como não pertencente às pessoas afrodescendentes e pobres.

Maria Eloiza, nos conta que se considera uma mulher afrodescendente de sucesso educacional, pois para chegar onde está hoje, como professora no ensino público, sua tática foi sempre agir com “*muita insistência, desistir jamais, insistir sempre*” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019). Já Fabiana em suas narrativas descreveu que:

Minha tática sempre foi o esforço e provar para mim, que mesmo sendo aluna da EJA, seria capaz de alcançar meus objetivos, mesmo em meio as dificuldades, o que tive sempre comigo é que tinha que buscar mais do que me era oferecido na EJA, isso fez com que eu pudesse obter sucesso educacional e profissional, pois são poucos os que conseguem entrar na universidade, vindos da EJA, mais difícil ainda é se manter entre os melhores e graças ao meu esforço tenho obtido esse êxito (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Ter acesso às narrativas de sucesso educacional de mulheres afrodescendentes como essas, nos aponta que o Brasil tem conseguido reduzir algumas de suas desigualdades históricas. Diante dessas conquistas, se faz necessário dar visibilidade social a essas experiências, que contam histórias de mulheres brasileiras, de origem africana que tem conseguido concluir um curso superior, incentivando a construção de novos caminhos para um futuro menos desigual e de oportunidades menos desigualitárias para todos/as. Boakari (2015), nos auxilia nesse pensamento, quando apresenta a sua perspectiva sobre o sucesso dessas mulheres:

[...] focalizar a questão da mulher afrodescendente de êxito social onde o “sucesso é visto de outra maneira... explicado através da realização das/os outras/os, como satisfação em ver a/o outra/o feliz

por causa das suas contribuições. Sucesso como possibilidade de fazer o que considera correto/relevante para efetivar mudanças positivas na vida de outras pessoas. [...] São mulheres desconhecidas porque o que fazem também não recebe da sociedade, o valor que merece. Entretanto, para o grupo dos historicamente excluídos e sistematicamente marginalizados, estas mulheres falam uma língua inestimável porque continuam a tradição de seus antepassados que viviam por causa de outras pessoas, vidas dedicadas aos outros a fim de ajudar na humanização da comunidade para contribuir na *hominização do mundo* (BOAKARI, 2015, p.33-34).

Dessa maneira entendemos que, o acesso à escolarização, se constitui como lugar de resistência, de lutas, de transformações e mudança da realidade. Dentro de um contexto social de discriminação, de racismo e sexismo a que mulher afrodescendente está inserida, a educação escolar é um mecanismo que possibilita essa mudança social. Quando ela conclui a escolarização básica e entra na universidade, ela inicia determinado movimento de transformação e de construção de uma identidade profissional, ao mesmo tempo em que se passa a visualizar outras mulheres, também na possibilidade de poderem se ver representadas, e se sentirem capazes de acessar esses mesmos espaços, em pé de igualdade como outras mulheres de origens não africanas.

Assim, contar nossas próprias histórias e falar sobre o sucesso educacional e profissional de mulheres afrodescendentes, se fazem extremamente importantes, porque são conquistas que precisam ser protegidas e nutridas por essas mulheres. Tivemos, e ainda temos que insistir em mostrar que nossas experiências, histórias e narrativas têm valor. Há ainda resquícios de certo pré-conceito ou desprezo machista de muitas pessoas na sociedade, a acreditarem que conteúdo e histórias de mulheres, ainda que sejam substantivo e reais, têm algo de mais frágil e mais suave, daquele estereótipo de “mulher sensível”.

Boakari (2019), ao definir sucesso como fenômeno subjetivo, dinâmico e fluído, dependente dos/as sujeitos/as envolvidos/as e das

suas condições, especialmente históricas e familiares, nos ajuda a entender as perspectivas de sucesso educacional trazidas pelas participantes no memorial de formação. Definir sucesso de outra maneira, especialmente quando valores sociais são priorizados, faria dessa condição humana, mais uma forma de dominação, tentativa de normatizar realizações vistas de modo mais subjetivo.

Ao falar sobre o seu sucesso educacional, e do quanto se sentem realizadas ao terem conquistado, através da EJA, seu acesso ao ensino superior, Maria Heloiza e Fabiana expressam sua satisfação:

Hoje, posso dizer com muito orgulho para os meus filhos, esposo, e familiares que sou uma mulher de sucesso, graças a modalidade de ensino EJA, pois mesmo em meio as dificuldades, de minha vida educacional e profissional consegui alcançar o que desejava. Sou muito grata por tudo que conquistei e ainda irei conquistar (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Me defino como uma mulher de sucesso educacional e profissional. Quando olho para o passado da menina de 8 anos em uma zona rural, sem condições materiais para correr atrás de um futuro melhor, mas que correu atrás e conseguiu estudar em uma das melhores universidades do Estado - a Universidade Federal do Piauí, que após ter passado pela experiência da escola como auxiliar de secretaria; professora; diretora de escola e está conseguindo dá uma contribuição para a educação do seu Estado, na modalidade em que foi acolhida, enquanto técnica na coordenação de ensino da Secretaria de Estado da Educação e ainda no município como coordenadora pedagógica, sinto que o destino foi generoso comigo. Sou muito grata por tudo! (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

Diante desses relatos compreendemos que a saída da EJA e a passagem pela universidade, além de ampliar o capital cultural dessas mulheres, oferecendo melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho amplia também o capital social, abrindo avenidas de mobilidade e status, que normalmente estariam fechadas para os/as sujeitos/as da população afrodescendente. Embora frases

como, “o destino foi generoso comigo”, nos aponte algo distante da realidade de batalha dessas mulheres, a consciência de que tudo poderia ter sido trágico, aparece implícita e voltamos a pensar como ela mesma – com as redes de pertencimento e memória acionadas – realizou práticas para fazer com que essa generosidade fosse possível.

Para Martins (2013), a colocação profissional em posição condizente com a formação na universidade permite indicar melhorias das condições materiais de vida, tanto no plano pessoal quanto no plano familiar, com efeitos multiplicadores para toda a comunidade em que vivem. Essas oportunidades, que são de naturezas distintas, além de permitirem a ampliação do capital econômico, ajudam a garantir direitos, contribuindo fortemente para a conquista da cidadania por mais pessoas através das conquistas de uma do grupo.

A EJA COMO DIREITO HUMANO E POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Durante as narrativas das participantes da pesquisa, evidenciaram a importância da EJA em seu percurso educacional, e do quanto essa modalidade, apesar de todas as limitações históricas contribuiu para a garantia do direito à educação escolar, a conclusão da escolarização básica, o acesso ao Ensino Superior em uma universidade pública, a inserção na esfera do trabalho e a melhoria da qualidade de vida.

A partir das suas histórias contadas conseguimos identificar a maneira como elas encararam a possibilidade de retomar os estudos na escola. Uma oportunidade única, que garantiu a elas contar uma nova narrativa, de rompimentos, de saída do lugar a que estavam “destinadas”. O retorno à escola aparece para essas duas mulheres afrodescendentes, como espaço e momento em que poderiam semear os seus sonhos e desejos de sair da condição social em que estavam, e adquirir o conhecimento, que havia sido lhes negado historicamente.

A partir dessas narrativas é possível pensar em outro projeto de escola e de EJA, que assume as radicalidades humanas, em que os/as alunos/as conferem a seus itinerários pela educação, pelo direito a uma vida justa, digna e humana (ARROYO, 2017). Sobre a importância da EJA em suas trajetórias educacionais elas afirmam que:

A oferta da EJA em minha vida fez toda diferença, tendo em vista que minha história de vida é semelhante à de muitas alunas da EJA, que por diferentes motivos são forçadas a abandonar a escola, e que não encontram oportunidades para retornar e dar continuidade aos estudos, tendo que se conformar com uma vida limitada, tanto financeiramente quanto de conhecimentos, de exclusão em todos os sentidos. Por essas e outras razões é que se fazem necessárias políticas públicas que garantam a alfabetização na idade certa, mas que garantam também o acolhimento daqueles que por diversas razões não puderam concluir os estudos na idade certa (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

A EJA foi para mim como é para qualquer outro, que como eu não foi possível estudar no tempo certo. A EJA dar-nos a oportunidade de maneira bem mais rápida. Já pensou, hoje 9 anos após ter retomado minha trajetória escolar, já estou concluindo meu curso superior, caso não fosse a EJA estaria bem longe de concluir meus estudos. Levei 4 anos para concluir meus estudos básicos na EJA, caso não fosse possível, regularmente seriam 8 anos, por isso a importância da EJA na vida de jovens e adultos como eu (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Ao refletir sobre as falas de Maria Eloiza e Fabiana percebemos que a EJA assume, no âmbito das políticas educacionais para pessoas como as duas mulheres da pesquisa, um papel estratégico na luta pela garantia da educação enquanto direito humano, por seu potencial transformador e superação das

desigualdades sociais, raciais e de gênero historicamente existentes no país.

O grande desafio dessa modalidade de ensino é que ela passe a ser reconhecida pela sociedade e gestores educacionais, como agência ligada diretamente ao perfil dos/as sujeitos/as que atende e, em sua maioria constituída por mulheres e homens afrodescendentes, que vivem na periferia e no campo, e integram a população mais pobre da sociedade.

A essa EJA afrodescendente e pobre é preciso que se implementem políticas públicas específicas, destinadas ao público que atende, capazes de tornar real a igualdade de condições e oportunidades ao acessar e permanecer na escola, assim como a sua saída bem sucedida, através do ingresso no Ensino Superior, e inserção no mercado de trabalho com qualificação universitária.

Para isso é preciso a construção e implementação consistente, de um conjunto de estratégias chamadas de políticas de ações afirmativas, que favoreçam os grupos socialmente discriminados por questões de gênero, raça, classe e etnia que, em decorrência disso, experimentam uma situação geral desfavorável em relação a outros segmentos sociais. Para Guimarães (2013, p.93), essas estratégias da gestão pública implicam:

Na formulação de políticas abertamente não universais, com o intuito de beneficiar de forma diferenciada grupos discriminados, permitindo que, a médio e longos prazos - definidos em termos de segunda e terceira gerações, eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes. Portanto, as ações afirmativas têm como propósito o reconhecimento de que pessoas sujeitas a desigualdade devem receber tratamento diferenciado para fins de promoção de justiça social.

Ao assumir esse conjunto de estratégias de enfrentamento às desigualdades persistentes e estruturantes, a EJA chama atenção, não somente para a desigualdade de renda, mas também para outras discriminações mal consideradas quanto às políticas universais baseadas em fatores como, raça, gênero, campo/cidade, idade, geração, deficiência, e outros semelhantes.

Isso significa dizer que, a EJA pode ultrapassar desenvolvimento de ações pontuais e se transformar em política de reconhecimento positivo das diferenças, indo além do universalismo individualista, porque ao ignorar as diferenças termina ocultando-as e segregando-as como inferioridades. A ideia é que os direitos políticos e educacionais sejam reconhecidos e afirmados em políticas de ações afirmativas do Estado.

É a ausência de políticas afirmativas que leva a ineficiência igualitária das políticas com pretensão universalista. Estas políticas se tornam paliativas em uma sociedade com relações sociais, econômicas, políticas e culturais tão inferiorizantes dos grupos diferentes. Políticas universalistas que têm ignorado a polarização racista e sexista, consequentemente não têm conseguido desracializar as próprias políticas nem distributivas nem compensatórias. A defesa de políticas de ação afirmativa dá prioridade a essa desracialização e a intervenção nessa longa história de segregação/inferiorização com base no pertencimento a um coletivo racial, étnico, sexual, do campo ou das periferias (ARROYO, 2014, p. 170).

Nesse sentido trazemos para o cerne da discussão, uma série de indicações que poderiam levar o Brasil a assumir a EJA em sua agenda da política educacional, não apenas como modalidade que garante uma segunda oportunidade de conclusão da escolarização básica, mas como política de ação afirmativa, a garantir o acesso e a permanência da/o aluna/o no mundo dos estudos. Isso, de forma que haja respeito às diferenças, à diversidade, às lutas, resistências e histórias das/dos sujeitas/os que a compõe.

No nosso entendimento, colocar as questões de gênero-raça-classe é condição primordial nesse processo de garantia da educação escolar de todas as formas eficientes-eficazes, como um direito humano a todas/os na nossa sociedade contemporânea. Desse modo, no contexto contemporâneo, em que a informação e o conhecimento diversificado são matérias primas para atuação consciente, a EJA continua relevante e merecendo atenção crítica continuada.

Para Carreira (2014) é preciso, inicialmente, que ampliemos nossos olhares para disseminar e divulgar pesquisas e diagnósticos sobre os impactos das desigualdades de gênero-raça-classe na EJA, a fim de garantir a formulação, o planejamento e a avaliação de políticas específicas. Também se faz necessário construir uma proposta político pedagógica antidiscriminatória, antimachista, antirracista e contra todas as formas excludentes. Assim, se torna fundamental que essa proposta dialogue com o mundo do trabalho e fortaleça a cultura das/os sujeitas/os da EJA, e gradativamente, toda a sociedade.

Além disso, se faz urgente garantir a implementação de maneira planejada da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), promovendo a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a educação das relações étnico-raciais nas escolas, bem como também, na formação inicial e continuada de professores/as. Somado a isso é necessário articular as políticas de EJA com as políticas de promoção da igualdade de gênero, de raça e de classe, colocando essa modalidade no mapa dos programas de superação da miséria e da pobreza no Brasil.

Nesse sentido, entendemos a EJA como espaço de transformação, de reconhecimento das memórias e lutas de seus sujeitos/as coletivos como, direito à educação, à cultura, diversidade e vida digna. Espaço esse, em que é possível ter a esperança de mudar de lugar social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste texto nos levou a evidenciar que as trajetórias educativas das mulheres afrodescendentes participantes do estudo, ora apresentado, nos revelam que elas utilizaram o acesso à EJA como tática para subverter o sistema e chegar ao Ensino Superior, valendo-se dessa oportunidade enquanto descoberta-nutrida por elas, como ferramenta para superar as dificuldades impostas pelas condições de ser mulher afrodescendente e pobre no Brasil.

Essas mulheres, através de várias táticas, subverteram a lógica e ocuparam lugares que não eram comuns a elas, pois, numa

sociedade euro normativa e excludente como a nossa, o lugar historicamente predeterminado para essas mulheres seria, por exemplo, a cozinha, lugar configurado como de baixos salários e que submete a pessoa a viver de subalternidade, subserviência e inferioridade.

Outra lição desvelada nas trajetórias dessas mulheres, foi a necessidade de discutir a EJA enquanto política pública, que ultrapassa a ideia de uma modalidade de ensino proporcionadora da conclusão da escolarização básica, para aqueles/as que não tiveram acesso ao ensino na idade esperada, ou continuidade dos estudos na “idade regular”.

A EJA precisa ser vista como política de ação afirmativa, de forma a encarar a educação como um direito humano, que garante a homens e mulheres uma educação de qualidade, um espaço-agência, viabilizando transformação das condições materiais e culturais da vida, materializando emancipação humana, levando à menos desigualdade de oportunidade, de acesso e, possibilitando a permanência na escola.

Conseguir cursar o Ensino Superior e alcançar o sucesso desejado, sendo uma mulher afrodescendente e pobre, natural da zona rural e egressa da EJA, numa sociedade em que a maioria nesse grupo ainda tem baixa escolaridade e recebe baixa remuneração, representa por si só uma forma de resistência, de afroressiliência, que não é somente individual, pois foram longos os caminhos que envolviam o apoio de outras pessoas para se chegar à nível atual.

Foram muitas batalhas para que as duas mulheres desse grupo pudessem frequentar a escola, e como poucas desse grupo de brasileiras, muitas resistências e muitos os esforços de mulheres e homens e de famílias afrodescendentes para possibilitar a sua educação. Não podemos perder de vista, que foram inúmeras as pessoas que nem sequer tiveram ou ainda tem o direito de sonhar em completar o ensino básico com êxito, muito menos entrar na universidade.

Conquistar o sucesso educacional por meio do acesso à EJA, para essas mulheres significou não só o rompimento com padrões socioeconômicos, mas a reconstituição dos espaços de privilégios, contestando estereótipos e rompendo paulatinamente com o

isolamento e com o *apartheid social* silenciado e mascarado. Significa dá visibilidade para um segmento da população que, muitas vezes foi reconhecido como um estrangeiro em suas próprias terras, mesmo sendo espaços habitados por elas/es há séculos.

Dessa maneira, chegamos ao fim deste texto, evidenciando que ser mulher afrodescendente no Brasil, ainda é lutar constantemente para o rompimento de barreiras – muitas explícitas – e tantas outras ainda invisibilizadas. Pensando nisso, romper barreiras é acessar espaços de protagonismos, entrar em profissões variadas, participar de movimentos sociais, fazer jus de compor os estratos sociais com maior poder aquisitivo, entre outros, a fim de alcançar o exercício da cidadania, desafiando os poderes instituídos e os preconceitos históricos.

Através da EJA, modalidade de ensino descartável e menosprezada, cada vez mais pessoas de um segmento da população historicamente marginalizado e excluído, está conseguindo se fazer incluído, participando da sociedade e afirmando a sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA**: Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero**, n. 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Santa Catarina: 2010.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: BOAKARI, Francis Musa; FORTES, Ana C. Magalhães; MARTINS, Lucienia L. Pinheiro. *et al* (orgs). **Educação, Gênero e Afrodescendência**: a dinâmica das

lutas de mulheres na transformação social. Curitiba, PR:CRV, 2015. p. 21-44.

BOAKARI, Francis Musa. Das experiências, nossas vozes epistêmicas: questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores.

In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Vozes epistêmicas e saberes plurais**. São Luís: EDUFMA, 2019. p.77-100.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de Ação Afirmativa. In: CATELLI JR, Roberto. HADDAD, Sérgio. RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque: Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. 2014, p.195-230.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. 4 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina da discriminação, teoria feminista e política anti-racista**. Fórum Jurídico da Universidade de Chicago, 1989, p. 139-167.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra e

Domicílios/PNAD Contínua – Educação, N. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Aforresilientes**: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida**: teoria e prática. Lisboa: Celta, 1999.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina O. Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

REIS, Maria Clareth G. **Mulheres, negras e professoras**. Suas histórias de Vida. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multiculturas, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

JUVENTUDE JUVENTUDES: DOS CONTORNOS SOBRE O CONCEITO ÀS IMPLICAÇÕES DE UM PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO

Edinólia Lima Portela¹

RESUMO

Estudo qualitativo que se utiliza de dados quantitativos, inicialmente realiza reflexão sobre o fenômeno juventude, a partir da visão de estudiosos preocupados com a problemática. Ressalta a visão sociológica do conceito advogada por Bourdieu (1983), Margulis e Urresti, (1996), Sposito (2000, 2002), passando pela defesa de Peralva (1997) e Dayrell (2007). Confirma que, juventude é um conceito socialmente construído, portanto, influenciado por condições materiais, históricas e políticas. Situa a juventude pesquisada como parte daquela que pertence aos estratos sociais mais baixos, evidenciando assim a conjuntura e dados que se articulam com o referencial discutido, o qual fornece elementos para localizá-la como uma entre as várias juventudes existentes no contexto estudado, com o fito de identificar a condição juvenil dos egressos do ProJovem em estudo. Objetiva ainda apurar as implicações do programa no que se refere à continuação dos estudos e ao acesso às oportunidades de trabalho, finalidades estabelecidas pelo ProJovem, para os jovens que o frequentam. Em relação à metodologia deste trabalho, participaram da pesquisa 74 egressos, e foram realizados grupos focais e aplicação de questionário como instrumental de pesquisa. O resultado do estudo conclui que os jovens pesquisados não dispõem de moratória social, mas carregam em si a condição de juventude construída em torno deles e que, a despeito de inúmeras variáveis contextuais, o ProJovem contribuiu para que os egressos prosseguissem os estudos,

¹ Doutora em Educação. Professora Associada do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Integrante do grupo de Pesquisa: Escola Currículo e Formação Docente PPG em Educação/ UFMA. Membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-322X>. E-mail: edinolia.portela@ufma.br.

embora estejam inseridos em trabalho considerados de menor valor social.

Palavras-chave: Condição de Juventude. Construto Social. Prosseguimento da Escolarização.

YOUTH YOUTHS: FROM THE CONTOURS ABOUT THE CONCEPT TO THE IMPLICATIONS OF A SOCIO-EDUCATIONAL PROGRAM

ABSTRACT

Qualitative study that uses quantitative data, reflects on the phenomenon of youth, from the perspective of scholars concerned with the issue. It highlights the sociological view of the concept advocated by Bourdieu (1983), Margulis; Urresti, (1996), Sposito (2000/2002), passing through the defense of Peralva (1997) and Dayrell (2007). It confirms that youth is a socially constructed concept, therefore, influenced by material, historical and political conditions. It places the researched youth as the part that belongs to the lowest social strata, thus evidencing the situation and data that articulate with the discussed framework, which provides elements to locate it as one among the various youths existing in the studied context, with the aim of identifying the youth condition of the ProJovem graduates under study. It also aims to investigate the implications of the program with regard to the continuation of studies and access to work opportunities, purposes established by ProJovem, for the young people who attend it. Regarding the methodology of this work, 74 graduates participated in the research, and focus groups and a questionnaire were applied as research tools. The result of the study concludes that the young people surveyed do not have a social moratorium, but carry within themselves the condition of youth built around them and that, despite numerous contextual variables, PROJOVEM contributed to the graduates continuing their studies, even though they are inserted in work considered of lesser social value.

Keywords: Status of Youth. Social construct. Continuation of Schooling.

JUVENTUD JUVENTUDES: DE LOS CONTORNOS DEL CONCEPTO A LAS IMPLICACIONES DE UN PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO

RESUMEN

Estudio cualitativo que utiliza datos cuantitativos, inicialmente reflexiona sobre el fenómeno de la juventud, desde la perspectiva de los estudiosos preocupados con el tema. Enfatiza la visión sociológica del concepto defendida por Bourdieu (1983), Margulis; Urresti, (1996), Sposito (2000/2002), pasando por la defensa de Peralva (1997) y Dayrell (2007). Confirma que la juventud es un concepto construido socialmente, por lo tanto, influenciado por las condiciones materiales, históricas y políticas. Sitúa a los jóvenes investigados como parte de aquellos que pertenecen a los estratos sociales más bajos, evidenciando así la situación y los datos que se articulan con el tema discutido, lo que brinda elementos para ubicarlos como un grupo a más entre los diversos jóvenes existentes en el contexto estudiado, con el fin de identificar la condición juvenil de los egresados del ProJovem en estudio. También tiene como objetivo investigar las implicaciones del programa en cuanto a la continuación de estudios y el acceso a oportunidades laborales, fines establecidos por el ProJovem, para los jóvenes que de él participan. En cuanto a la metodología de este trabajo, 74 egresados participaron de la investigación, y se aplicaron grupos focales y un cuestionario como herramientas de investigación. El resultado del estudio concluye que los jóvenes estudiados no tienen una moratoria social, sino que llevan consigo la condición de juventud construida en torno a ellos y que, a pesar de numerosas variables contextuales, el ProJovem contribuyó para que los egresados continuaran sus estudios, a pesar de estar inseridos en trabajos considerados de menor valor social.

Palabras clave: Situación de la juventud. Construcción social. Búsqueda de la escolarización.

INICIANDO A DISCUSSÃO

O fenômeno juventude tem suscitado inúmeros estudos nas últimas décadas. Ainda assim, esse campo se constitui fértil em discussões. Estudar tal fenômeno se apresenta como um desafio, a começar por sua definição, tendo em vista que nela habita, sobretudo, uma problemática sociológica. Desta forma, para entendê-lo, precisamos nos apropriar de critérios que o considerem de um ponto de vista tanto histórico quanto cultural.

Torna-se necessário ressaltar, inicialmente, que a imprecisão conceitual do fenômeno decorre, dentre outros fatores, porque essa categoria se estende por contextos e situações com poucos elementos comuns entre si (SPOSITO, 2000). A mencionada visão sinaliza que juventude não é uma “etapa social de vida” homogênea. É objetivamente uma categoria não permanente, transitória e fugaz, em razão de ser composta por indivíduos que concentram em si uma moratória temporal – “um tempo de ser jovem”. Assim, na medida em que os anos passam a moratória se esvai e, pela impermanência inexorável do tempo, a juventude vivenciada atualmente cede invariavelmente o seu lugar à próxima juventude.

Daí entendermos um ponto fundamental, isto é, o fato de que, mesmo se tomarmos um recorte temporal para a análise desse fenômeno, os critérios de ordem histórica e cultural precisam ser considerados, assim como outros elementos contextuais inferidos por esses critérios, tais como a situação econômica e social. Parte daí então o entendimento de Schmitt (1996), quando expressa a natureza simbólica potente e ao mesmo tempo ambígua e frágil do conceito juventude.

Deste modo, podemos notar que juventude não é uma categoria apenas natural e biológica, mas uma construção social que varia de acordo com a cultura na qual se encontra inserida, e que sofre variações, mesmo se considerada no âmbito de uma mesma

cultura. Além disso, também a visão psicológica² sobre esse fenômeno precisa ser levada em conta ao tratarmos dessa problemática.

Esse trabalho foi inspirado em uma pesquisa que compreendeu os anos de 2008 a 2012, desenvolvida em rede por três universidades federais sobre percursos escolares de jovens egressos de um programa de inclusão de jovens, tendo como foco o ProJovem Urbano³. Estudo retomado pelo esforço de um egresso do ProJovem Urbano do ano de 2008⁴.

No percurso desse artigo buscamos referenciais teóricos que nos possibilitassem entender as discussões sobre as diversas juventudes da atualidade, para assim compreender onde se situa a juventude para a qual se destina o programa de inclusão.

DA COMPREENSÃO CONCEITUAL À LOCALIZAÇÃO DA JUVENTUDE ESTUDADA

Na tentativa de iniciar uma discussão da autonomia da categoria juventude em relação a outras categorias sociais, como religião, etnia e gênero, Catani e Gilioli (2008) apontam vários fatores a serem considerados nesse debate, afirmando que esses podem se interrelacionar entre si para melhor explicar o significado de juventude, quais sejam: faixa etária; maturidade/imaturidade pelas variáveis biológicas e psicológicas; critérios socioeconômicos; estado de espírito e estilo de vida.

Seguindo outra perspectiva, os estudos de Fraga e Iulianelli (2003) dividem a compreensão de juventude em duas partes, a saber: do ponto de vista dos indivíduos, que seria uma condição transitória; e do ponto de vista conceitual, o que implicaria em uma produção

² A abordagem psicológica sobre a juventude data de 1904 com a obra *Adolescence*, de Stanley Hall, bem antes da tradição sociológica.

³ Programa de Inclusão de Jovens, implantado no ano de 2005, em atendimento aos jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, sem trabalho formal, que iniciaram o Ensino Fundamental, mas, não haviam concluído. Esse estudo refere-se a edição especial do ProJovem Urbano realizado entre os anos de 2017/2018, pela prefeitura de São Luís, utilizando os últimos recursos econômicos do MEC, destinado a esse programa.

⁴ *In memoriam*

sócio-histórica, na medida em que suas funções específicas e o seu entendimento dependem da época e da sociedade em que estão inseridas. Contudo, independentemente da época e do contexto sócio-histórico, notamos na literatura, e em quase todas as sociedades, um ponto comum e um paradoxo: juventude associada à reprodução e à mudança social.

No que tange à compreensão sociológica, as análises apresentadas por Dayrell (2007), igualmente como as demonstradas por Peralva (1997), partem do princípio de que juventude é uma representação e uma condição social. No entanto, ao analisar o conceito, Dayrell acrescenta ao entendimento a ideia de *condição juvenil*, na perspectiva de alcançar as duas dimensões que o termo compõe. *Condição juvenil* seria não somente determinada pelo “[...] momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional”, mas, prioritariamente “[...] o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referentes às diferenças sociais - classe, gênero, etnia, etc.” (DAYRELL, 2007, p. 02).

Sendo assim, *condição juvenil* seria de caráter interno e individual, quando referida à forma como o sujeito se comporta perante a vida e perante a sociedade; e de caráter externo, quando referida às situações objetivas de organização social em que se desenvolve essa condição.

Outra questão que amplia o debate é a relação entre a juventude da atualidade e as juventudes das gerações anteriores: “O contexto social, político, econômico, cultural e tecnológico no qual está inserida a *juventude atual* apresenta características e dimensões distintas daquelas vividas pelas gerações passadas” (DUARTE et al., 2009).

Além disso, a existência de mais de uma juventude em um determinado momento histórico conjuntural nos leva a pensar nos aspectos da não homogeneização, ou seja, juventudes que estão no mesmo espaço físico e temporal, mas que em geral são distintas entre si, mormente porque não usufruem de modo igualitário dos bens socialmente produzidos, fator que, quando considerado, acrescenta e fertiliza as análises.

Ao circunscrever a juventude da atualidade em uma visão única, Dubet (1996, p. 26) destaca que

A cultura dos jovens é aquela de uma modernidade de massa; ela apela à autonomia, aos valores da expressão e da individualidade. Ela se diferencia claramente dos modelos adultos, instituindo uma moratória juvenil na qual cada um tem o direito de fazer experiências e de viver sua vida

Aliado a essa compreensão, o referido autor inclui o prolongamento da formação escolar e a autonomia como elementos definidores da juventude da atualidade. Embora se compreenda que os estudos de Dubet tomem como referência a realidade francesa, tais aspectos apresentam similaridades com outras conjunturas sociais. No que se refere ao prolongamento da vida escolar, não podemos deixar despercebido o descompasso existente entre as ideias do autor e a realidade de alguns países em desenvolvimento, em particular a do Brasil, especificamente a realidade dos jovens sujeitos da pesquisa que realizamos.

Ao desenvolver uma revisão teórica sobre esse fenômeno, Sposito (2002) se sustenta em autores como Salem (1986), Dubet (1996), Attias-Donfut (1996) e Peralva (1997), e chega à conclusão de que juventude é uma categoria sociológica. Não descarta, portanto, a visão que considera essa categoria como “etapa de vida”, na qual os sujeitos carregam em si especificidades que são influenciadas pelos modos culturais e de sociabilidades.

Além do mais, a autora alia em seus conceitos a perspectiva que entende o fenômeno juventude em razão dos acontecimentos existenciais pelos quais passam os sujeitos nessa fase da vida. No entanto, por não ser esta uma categoria homogênea, os sujeitos que estão no tempo de “ser jovem” não possuem uma única forma de viver, porque além das suas individualidades, os seus processos existenciais são marcados pelo contexto socioeconômico-cultural em que vivem, revelando-se assim as inúmeras diferenças e as desigualdades.

Como juventude carrega em si um tipo de representação simultaneamente ao de condição social, pensamos que decorre também daí a complexidade para precisar o seu conceito (PERALVA, 1997).

É necessário destacar que o paradigma que compreende a juventude como uma categoria sociológica procede de estudos europeus que datam do período pós-guerra de 1945, quando se observou a necessidade de expansão do processo de escolarização para essa juventude. Esses estudos se constituem como marco para o entendimento do conceito desse fenômeno na modernidade (GALLAND, 2008). Desta forma, a concepção de juventude na Europa foi adotada a partir das especificidades contextuais de cada país, em particular em função das instituições.

Apesar desse fator, os países europeus concordam que juventude é uma fase em que os sujeitos experimentam novidades, sendo essa, portanto, uma etapa de experimentação. Por seu turno, até que possam se afirmar como adultos, as circunstâncias juvenis vão requerer o cuidado e a proteção das instituições como a família e o Estado (DUARTE et al., 2009). Ao contrário do que defende a escola de Chicago, a aludida proposta refere-se à proteção, e não a controle.

Dentre as mencionadas visões, uma em particular dá fluidez ao debate nos últimos anos e que tem se mostrado com ênfase nas pautas das políticas governamentais para esse segmento, principalmente nos países que concentram juventude em estado de pobreza: a compreensão que circunscreve juventude como um problema social que necessita ser resolvido.

Tais estudos são decorrentes da Escola de Chicago, como já referimos, os quais datam da primeira metade do século XX. Essa linha teórica defende que, por se revelar como um problema social, a juventude precisa ser controlada por organismos institucionais como o Estado ou por setores organizados da sociedade civil.

Ao contrário dessa ideia, mas, levando-a em consideração, pois esta subjaz às políticas para juventude da atualidade, as organizações internacionais ONU, Unesco, OIT e as agências multilaterais como BM e BIRD, reconhecendo as lutas políticas e sociais empreitadas pela juventude em favor dos processos democráticos e conjugados por um contingente de forças conjunturais, começaram, proporcionalmente a partir de 1990, a desenvolver e a introduzir na conjuntura atual a visão que defende o jovem como sujeito de direito, definido por sua singularidade, sua especificidade e sua necessidade.

Nesse novo contexto ideológico, a “juventude” passou a ser entendida como “ator estratégico do desenvolvimento e protagonista da sua própria vida e do social” – protagonismo juvenil – o que, ao oposto da escola de Chicago, gera uma opinião de supervalorização da juventude. Com esse novo entendimento, o segmento social teve a possibilidade de posicionar-se e fixar-se no espaço público como demanda cidadã legítima, passando assim a ser incluído na pauta das agendas das políticas sociais dos países que se preocupam com essa problemática.

Dentre os organismos mencionados anteriormente, a Unesco, ao mostrar preocupação com a juventude, que faz parte dos estratos que necessitam de políticas públicas, a exemplo dos jovens que pesquisamos, defende que essa é uma fase singular da vida, momento em que os jovens têm direitos, mas também muitos deveres. Sustenta em seus estudos que a juventude é um segmento populacional estratégico no desenvolvimento dos países. Considera jovens pessoas na faixa etária de 15 a 29⁵ anos e define juventude como:

[...] um período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e gênero (UNESCO, 2004, p. 23).

A mencionada definição associa-se àquelas apontadas por Catani e Gilioli (2008), combinando-as entre si. Desse modo, além de compreender juventude como um período de transição, a Unesco enfoca o jovem no “vir a ser”, realça sua preparação para o futuro visando à sua condução ao mundo adulto, e não valoriza, portanto, o jovem como o sujeito do tempo presente. No entanto, em seus trabalhos de ações públicas, convoca o jovem a participar como sujeito atuante dessas ações, desde o processo de suas formulações até as avaliações. Observamos ainda que as justificativas para as ações políticas de tal organização permeiam a revitalização da

⁵ Ampliado de 24 para 29 anos, a partir de 2004 (UNESCO, 2004).

compreensão de juventude defendida pela escola de Chicago, bem como a defesa expressa pela Escola de Birmingham.

Por outro lado, ao considerar as variadas formas existentes de “ser jovem” na sociedade atual, Margulis e Urresti (1996, p. 18) justificam que “[...] a multiplicidade de situações sociais em que esta etapa de vida se desenvolve, apresentam os marcos sociais historicamente desenvolvidos que condicionam as distintas maneiras de ser jovem” (tradução nossa). Ao contrário do conceito de juventude defendido pela Unesco, esses autores apontam uma juventude mais concreta, determinam o seu espaço dando-lhe certa precisão. Reforçam o entendimento de que juventude é também um construto social.

Como consequência, ampliamos nossa compreensão para a existência de mais de uma juventude na atualidade que, na sociedade contemporânea, em especial nos centros urbanos, coexistem conjuntos heterogêneos de grupos juvenis, “[...] com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder [...]” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 23). De acordo com esse ponto de vista, reforçamos a ideia de que o entendimento de juventude decorre da forma como a sociedade conjuga vários fatores a partir do modo como ela concebe o jovem, aliando-se a tal entendimento o momento histórico, as diferenças de etnia, de classe e de grupo.

A existência da imprecisão do conceito do fenômeno também é reforçada pelos estudos de Bourdieu (1983), quando o sociólogo expressa que tal fenômeno não é bem determinado, pois é um dado manipulado pelos mais velhos em detrimento dos jovens para exercerem poder sobre os últimos. Essa manipulação, segundo o autor, consiste no fato de se associar a idade biológica a uma idade social em que os sujeitos manifestariam determinados comportamentos, aspirações, valores e outros aspectos que se caracterizariam como específicos dessa faixa etária. Segundo o autor,

[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação

evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes [...] (BOURDIEU, 1983, p. 113).

A partir da citação, percebemos que o autor faz referência aos extremos da categoria juventude: o jovem burguês, que tem acesso aos estudos e a uma vida sem grandes responsabilidades; e o jovem proletário, que precisa começar a trabalhar muito cedo para suprir suas necessidades e as da família, sem, muitas vezes conseguir usufruir da adolescência.

Além da situação explicitada, juventude é também uma condição social que carrega em si uma visão simbólica “de irresponsabilidade e inexperiência” (BOURDIEU, 1983). Constata-se que, juventude como todos os fenômenos socialmente construídos, apresenta uma dimensão simbólica. Contudo, para além do significado simbólico existem outras interpretações sobre juventude.

Pais (2002), alinhado com o pensamento de Bourdieu (1983), faz uma revisão embasada na sociologia de juventude e agrupa esse conceito em duas perspectivas: a primeira traduz juventude como grupo etário composto por pessoas que somam aspectos uniformes e constantes e têm como característica estar vivendo uma fase da vida comum a todos. Nesse entendimento, juventude é um grupo social definido pela idade. Essa perspectiva se aproxima da compreensão defendida pela UNESCO.

A segunda reconhece a existência das múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de interesses e inserções sociais, decorrentes de capital cultural, oportunidades ou de situações socioeconômicas. É importante ressaltar que notamos na segunda perspectiva um avanço sobre o primeiro conceito, pois aquela não considera juventude somente como um grupo etário. Nesta perspectiva, juventude se revela como um grupo heterogêneo, identificada por fatores que ultrapassam os limites de idade (PAIS, 2002).

Observamos que apesar desta segunda perspectiva indicar inúmeras possibilidades sobre a categoria, embora de forma distinta e sugerindo diferentes formas de abordagem, essas concepções não se anulam entre si. Desta forma, juventude pode ser considerada um

grupo etário, quando comparada a outras gerações, e heterogêneo, quando vista como um conjunto social carregado de atributos sociais que precisamente diferenciam os jovens uns dos outros.

Na perspectiva de apreender o fenômeno juventude na atualidade, Ribeiro (2004) localiza o advento da Revolução Francesa no século XVIII como um momento decisivo para a valorização da juventude e afirma que a emergência das novas concepções e formas de compreensão disseminadas nos últimos tempos resulta da vitória do modo de produção capitalista sobre o absolutismo monárquico, pois, a partir de então, ocorreram mudanças radicais nas formas vigentes de organização social, econômica e política.

O referido autor argumenta ainda que, na sociedade anterior à Revolução Francesa, cultivavam-se padrões estéticos associados à velhice recorrendo a símbolos que representassem distinção social pela nobreza. O antigo regime deu lugar ao ideário do novo com a Revolução Francesa, que se apresentou defendendo a bandeira da liberdade, da democracia e da vida, elegendo a juventude como segmento de transformação para se galgar a felicidade. O alinhamento comumente estabelecido entre juventude e revolução embasa os argumentos do autor, pois afirma que “fazer revolução tenha sido durante boa parte do século XX, uma das grandes vocações dos jovens” (RIBEIRO, 2004, p. 45).

Assim, desde a revolução francesa foi se desenvolvendo a ideia de que juventude está vinculada à liberdade, à força, ao prazer e à beleza. Consequentemente, os pequenos arrebatamentos de irresponsabilidades e as inconseqüências seriam vistos pela sociedade como atitudes inerentes à sua condição – uma espécie de ensaio e erro característico da “moratória social”⁶. Simultâneo a esse processo, a partir da metade do século XX, a divulgação dessas ideias passa a determinar o ideário social, pois estaria plenamente associada à primeira interpretação pós-revolução, aquela que vincula a juventude à noção de não acomodação, de revolução, do questionamento etc. Essa corrente está aliada aos estudos da escola

⁶ As transformações ocorridas no início do século XX concorreram para que o jovem fosse segregado em escolas, deixando assim de ser socializado juntamente com outras gerações, o que contribuiu para que juventude fosse estruturada como categoria específica (GALLAND, 2008).

de Chicago e vem abrindo espaço para as discussões no campo do conceito de juventude até os dias atuais.

Apesar de, na atualidade, a ideia de liberdade pessoal estar cada vez mais marcada por valores que se associam à juventude⁷, o Brasil não vivenciou sempre esse cenário. No início do século passado a maior importância recaía sobre as pessoas com idade produtiva e reprodutiva, e a juventude não tinha função nem destino (KEHL, 2004). No entanto, apesar de as condições de existência dos últimos tempos apresentarem inúmeras adversidades, nos últimos anos, os jovens, aqui entendidos como categoria homogênea, vêm ocupando um lugar de centralidade no mercado. Percebemos que mesmo a juventude desprovida materialmente, como a juventude por nós pesquisada, tem uma veia consumista. Com recente prestígio, o jovem passou a ser cidadão, uma vez que virou consumidor em potencial, tendo em vista que as pesquisas de marketing o produziram e o definiram como uma nova fatia de mercado (KEHL, 2004).

O jovem tornou-se, por conseguinte, referência de consumo estético⁸ para toda sociedade, e essa função recaiu até mesmo sobre aqueles pertencentes às camadas sociais mais baixas, cabendo preferencialmente a esses o papel de consumidores. No caso dos jovens que fizeram parte da nossa pesquisa, precisam também enfrentar algumas condições que retardam suas autonomias, condições essas que se referem à escolarização – ao exigir a elevação progressiva do tempo de formação escolar – e ao trabalho – devido à escassez de emprego, além da grande competitividade no acesso aos postos no mercado.

Esses fatores, somados a outros referentes às condições psicológicas e de identidade inerentes à condição juvenil contribuem para que permaneçam mais tempo morando com os pais. Como consequência, esse mesmo jovem se torna dependente do seu núcleo familiar, com o agravante de que aqueles cuja família é mais desprovida materialmente ficam sujeitos à vulnerabilidade.

⁷ Ideia disseminada a partir do movimento de contracultura em 1968, que também passou a ditar moda e estilos de vida para jovens do mundo inteiro.

⁸ A influência da cultura juvenil sobre o mercado, a indústria e a moda, uma das vertentes dos estudos culturais desse fenômeno.

Afirmamos que, como no contexto de Bourdieu, atualmente a juventude continua carregada de valor simbólico, mas os elementos que determinam esse processo são fortalecidos mais acentuadamente pelo peso dos artefatos e dos recursos da sociedade de consumo do que pela imputação dos mais velhos sobre a juventude, podendo-se afirmar que, com o passar do tempo, o consumo substituiu os mais velhos. Apesar disso, a cisão entre os mundos juvenis desiguais continua, principalmente nos países pobres.

A despeito do consumo referido anteriormente, observamos que esse fenômeno decorre também da convocação para a liberdade, com o advento da Revolução Francesa, pois, longe dos freios morais e religiosos e desligados dos discursos tradicionais, os jovens acabaram por se constituir um estrato de consumidores extremamente poderoso. Como consequência, a sociedade contemporânea atribui à juventude uma referência paradigmática do que é desejável e legítimo, por meio da evocação de artefatos e costumes relacionados ao corpo, à indumentária e ao comportamento (KEHL, 2004), reedificando dessa forma um ideal estético ao agregar à juventude a comercialização de mercadorias.

É sabido que, desde o último século, juventude passou a ser associada a reprodução e mudança social, portanto, dita moda, costumes e formas de viver e conviver. Todavia, no contexto da sociedade atual, com profundas desigualdades sociais, econômicas e de recursos naturais entre países e regiões, e mesmo no âmbito da mesma nação, a juventude não pode ser percebida somente pelo ângulo referencial do consumo, ou seja, juventude não é somente um grupo homogêneo, e entendê-la somente por esse ângulo significaria reduzi-la, empobrecer o seu significado, desmaterializando-a.

Apoiados nessa compreensão e entendendo o paradigma⁹ no qual se concentram as políticas para juventude dos documentos da Unesco, observamos que a noção de juventude pautada somente pela idade tornou-se obsoleta.

De tal modo, o movimento teórico postula uma nova concepção, que compreende a juventude como uma fase da vida

⁹ Considera o jovem como sujeito de direito e protagonista do desenvolvimento social.

humana em que o jovem desfrutaria de um tempo livre, sem muitas responsabilidades, com concessões sociais de direito ao estudo, em que deve viver novidades, se aprimorar. Portanto, é uma fase de preparação para entrar na vida adulta, isto é, juventude como “moratória social”¹⁰ passa a ocupar a centralidade dos estudos.

Todavia, se entendermos juventude desse modo, a maioria das pessoas da classe menos favorecida como os jovens beneficiários dos programas de inclusão, que estão na faixa etária considerada fase de juventude, não poderão ser consideradas jovens, uma vez que não dispõem de tempo socialmente livre, ou, se possuem esse tempo, pouco é utilizado para estudos e aprimoramentos. Contrariamente, muitos desses sujeitos precisam trabalhar desde a tenra idade e responsabilizar-se por questões adultas, o que, por consequência, gera saída prematura da escola e torna impossível usufruir dessa fase da vida. Outras vezes, o tempo livre se dá por falta de oportunidades de trabalho ou outras ocupações típicas da idade, como frequência à escola, ao esporte e ao lazer, o que contribui para enveredarem no mundo da contravenção. Novamente, voltamos à questão social, que determina as diversas juventudes.

Ao mergulhar nessa discussão observamos que o elemento “desigualdade social” é um condicionante do conceito estudado, já que mesmo quando os jovens das classes menos favorecidas dispõem de um tempo livre, em geral, é em decorrência de falta de oportunidades. Alinhados com essa compreensão, os autores enfatizam que “Esta circunstância não conduz à moratória social: cria uma condição não desejada, um tempo livre que se constitui através da frustração e da pobreza” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 13, tradução nossa).

Esses elementos que tratam das diversas concepções acerca de juventude nos possibilitam refletir melhor sobre a juventude pesquisada.

A JUVENTUDE PESQUISADA

¹⁰ Termo desenvolvido por Erikson (1976) no final da década de 50 e atualizado por Margulis e Urresti (1996) décadas depois.

Se considerarmos a juventude que estudamos pela faixa etária e a compararmos a outras gerações, podemos compreendê-la como parte de uma só juventude ludovicense. Contudo, se levarmos em conta suas especificidades, tais como: o local onde residem, as dificuldades de locomoção, o difícil equilíbrio que fazem para estudar e trabalhar, estas motivadas por suas situações econômicas e culturais, notamos que é mais uma entre as demais juventudes, visto que, os jovens pesquisados residem nos bairros da periferia¹¹ de São Luís, onde se concentram os maiores índices de pobreza e vulnerabilidade social. Além disso, são jovens que no contexto de 2017 ainda não tinham concluído o ensino fundamental e não estavam formalmente trabalhando, apesar de desenvolverem as mais variadas tarefas para economicamente manterem a si e contribuírem para o sustento dos familiares.

Coerentemente com o que expressa Bourdieu (1983), os jovens que pesquisamos em São Luís-MA precisam de fato entrar precocemente no mundo do trabalho e acabam por abandonar a escola. São impelidos a agirem assim por força da dificuldade econômica, ou seja, para se manterem ou ajudarem suas famílias, por isso se lançam no mundo do trabalho. Entretanto, para terem melhores opções de emprego precisam da escolaridade que foram obrigados a deixar em segundo plano, e veem no programa de inclusão de jovem a possibilidade tanto de continuar os estudos como de entrarem no mercado de trabalho.

No ano de 2019, localizamos essa mesma juventude por meio de uma amostra de 74 jovens, na qual 73,6% continuaram com os estudos, a tabela a seguir nos mostra a distribuição dos jovens no nível e nas modalidades de ensino.

Tabela I - Distribuição dos concluintes – egressos. São Luís-MA, 2019.

Egressos		
Estágio da escolarização	Quant.	%
Cursando o Ensino Médio	14	26,4

¹¹ Coroadinho, Vila Conceição, Ilhinha, para citar apenas alguns.

Cursando o Ensino Médio/EJA	39	73,6
Total	53	100,0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados.

Apesar do mencionado avanço, a complementação da formação escolar básica se constitui, para esses jovens, como um equilíbrio difícil. Esse fato ocorre devido às condições desfavoráveis que eles enfrentam para manter a identidade de alunos. Por terem a centralidade de suas vidas na sobrevivência, esses jovens acabaram precisando arcar com diversos ônus objetivos e subjetivos e, em muitos casos, muito altos. Isto evidencia, que jovens pouco escolarizados e pobres, para permanecer na escola fazem grandes sacrifícios. As falas a seguir traduzem esta afirmativa:

Continuei com os estudos sim, curso a EJA/ Ensino Médio, mas olhe que luta, estudar e trabalhar no pesado é muito difícil, a gente fica cansado demais e precisa muita vontade para continuar, cansativo demais (Sujeito, da pesquisa).

Terminei o PROJOVEM, estou no Ensino Médio, depois vou pra faculdade, mas, é barra ser pobre estudar e trabalhar, às vezes tenho vontade de desistir, porque além de cansativo, tenho dificuldades para entender o conteúdo. (Sujeito da pesquisa).

Além dos dados referentes à escolarização, a pesquisa nos revelou que do quantitativo de 74 jovens, no final do ano de 2019, 41 estavam¹² formalmente trabalhando. Desses 41, 35 eram do sexo masculino e estavam no ramo da construção civil. Os dados coletados se traduziram para nós como surpresa tendo em vista que, nos últimos quatro anos, a contar de 2019, em São Luís, esse setor tem apresentado um decréscimo elevado em relação aos anos anteriores. Dados do Observatório Social de São Luís, o qual está vinculado ao Ministério do Trabalho, revelam o percentual de jovens, na faixa etária

¹² O uso do tempo verbal no passado, justifica-se porque a pesquisa foi realizada no final do ano de 2019, e como no ano de 2020 iniciou-se a Pandemia de COVID- 2019, acreditamos que os dados tenham decaído.

de 16 a 29 anos, engajados em locais formais de trabalho entre os anos de 2017 e 2019, a saber:

Quadro I - Jovens de 16 a 29 anos engajados em postos de trabalho em São Luís

Ano	Percentual	Valor absoluto
2017	22,57%	34.317
2018	18,06%	33.883
2019	17,87%	43.489

Fonte: Observatório Social de São Luís (SÃO LUÍS, 2019).

No ano de 2019, São Luís contava com 555.709 habitantes com idade inferior a 29 anos, um percentual de 63,87% da população inteira. Apontavam ainda as pesquisas daquele ano que os 22% dos jovens que estavam em postos formais de trabalho, em outras palavras, com vínculos garantidos, recebiam uma média salarial de R\$ 833,27 (SÃO LUÍS, 2019). Concluimos que, dentre esses 22% de jovens com vinculação de trabalho garantida, estavam 41 concluintes do programa.

Embora os dados apontassem para a queda do desemprego em São Luís, e do considerado salário revelado pelo Observatório, o quadro ainda se configurava de forma dramática e estava aquém de atingir os níveis desejados, o que, em outras palavras, significava que ainda existiam/ existem muitos jovens na busca imperiosa por ocupação. Podemos afirmar que alguns entrevistados almejavam tal mudança por razões de afirmação de autonomia, mas, em maioria, em especial os jovens que pesquisamos, estavam/ estão nessa busca por necessidade extrema de obtenção de renda.

Importa dizer que a ampliação da abertura de postos de serviços na área da construção civil, entre os anos de 2009 e 2014, contingenciou a queda da taxa de desemprego, nesse período em São Luís. Contudo, esse cenário não se mostrava promissor, embora um número elevado de egressos, estivessem desenvolvendo atividades de trabalho, e as pesquisas¹³ afirmassem que no ranking

¹³ Folha de São Paulo, 13/03/2018.

de investimentos em obras o estado do Maranhão estivesse em segundo lugar (MARANHÃO, 2019).

Devemos destacar, entretanto, que esses postos de trabalho são ocupados prioritariamente por jovens pertencentes aos estratos sociais mais baixos, considerados há algumas décadas como o grupo social com maior índice de dificuldades para se inserir em atividades econômicas. Ressaltamos ainda que, na atualidade, anos de 2019, os impactos produzidos pelas mudanças da estrutura de produção também se constituem para esses jovens como um grande desafio.

Notamos que, objetivamente, reside aí um paradoxo, uma vez que, dentre os segmentos sociais, esse se constitui como o que melhor domina a flexibilidade de adaptação imposta pelo surgimento de novas oportunidades, não somente no campo do trabalho. Pensamos que essa facilidade ocorra devido à própria vitalidade inerente à essa faixa etária (MARGULIS; URRESTI, 1996).

Esse capital energético¹⁴ de alguma forma também possibilita aos jovens que eles estejam “em alerta” quanto a fatos recorrentes que perpassam o imaginário social. Isso contribui para que seja revelado em seus discursos o requerimento da escolarização como condição de entrada nas ocupações do mercado de trabalho, afinal, essa condição se constitui como um dos pré-requisitos exigidos pelas novas relações de trabalho, o que se caracterizou em primeira instância, para a juventude pesquisada, como um passaporte de inserção ao mundo da empregabilidade¹⁵.

O percurso de escolarização e as condições de trabalho desenvolvidas pela juventude pesquisada também nos permitiu a compreensão de que, se definirmos juventude como moratória social, os jovens egressos do programa pesquisado não teriam juventude, o que nos encaminha a constatar a existência de mais de uma juventude em São Luís - MA.

¹⁴ Que coloca os jovens dentro da condição juvenil independente dos estratos sociais a que pertencem.

¹⁵ Os jovens de quem foram exigidos os certificados de qualificação para entrar no mercado de trabalho declararam que, primeiramente, tiveram que concluir o Ensino Fundamental.

PARA CONCLUIR

O mergulho nas discussões sobre juventude nos possibilitou entender que embora o conceito determinado pela idade cronológica esteja ultrapassado e não dê conta de explicar os múltiplos significados desse segmento na contemporaneidade, não sendo um demarcador confiável nas determinações do conceito, continua sendo uma variável presente nas discussões mais atuais. Observamos que, mesmo que existam diferenças marcantes entre as juventudes da atualidade, determinadas pelo grupo social a que os jovens pertencem, alguns autores como Bourdieu (1983), Sposito (2002) Esteves e Abramovay (2007), encontram pontos comuns a todos os grupos juvenis e comungam com o conceito de juventude como uma construção social.

Além do mencionado, Margulis e Urresti (1996) anunciam um ponto comum entre as juventudes, o que denominam de “moratória vital”. Seria uma qualidade de “*plus* de tempo, uma espécie de capital energético”, um tempo inerente à condição de ser jovem, e que lhes daria a sensação de que eles teriam um abundante tempo pela frente, intrínseco a sua condição. Com essa definição, os autores encontram uma base concreta de juventude e um elemento comum às juventudes, independentemente da classe social.

Entendemos o posicionamento dos autores, que se referem à moratória vital remetendo-se a uma única juventude, e na contraposição aos adultos. Entretanto, reconhecemos que outros fatores se entremeiam por essa visão, pois se considerarmos a heterogeneidade juvenil, nos depararemos também, por exemplo, com altos índices de mortalidade de pessoas jovens em países em desenvolvimento, os quais se revelam como dados epidêmicos, significando que em países periféricos, ser jovem e pobre não garante uma vida longa. Esse entendimento nos remete novamente à compreensão do conceito de juventude como socialmente construído, que carrega em si um poder simbólico, mas, ao materializar-se em sociedades social e economicamente desiguais como a nossa revela-se em múltiplas juventudes.

Podemos afirmar que a juventude investigada é uma das juventudes existentes em São Luís que possui características

singulares como: baixo poder econômico e cultural, que enfrenta inúmeras adversidades para sair dessa condição, e que, apesar de estar na faixa etária de outras juventudes e, em tese, ter a mesma vitalidade, não dispõe de moratória social para usufruir da sua condição juvenil. O esforço que faz para garantir o percurso de escolarização, aliado à luta pela sobrevivência e engajar-se em um trabalho formal, confirmam nossas afirmações e nos encaminham ao entendimento de que juventude é um conceito socialmente construído.

Desse modo, “[...] o seu tratamento deve, obrigatoriamente, considerar as determinações materiais, históricas e políticas inerentes a qualquer produção social” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 24). Todavia, apesar dos jovens pesquisados serem parte das múltiplas juventudes de São Luís e estarem entre aqueles que não dispõem de moratória social, não deixam de carregar em si a condição de juventude construída em torno deles.

REFERÊNCIAS

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeneusse et conjugaison dês temps.

Sociologie et société, v. 28, n. 1, p. 3-22, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In:

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CATANI, Afranio M.; GILIOLI, Renato de S. P. **Cultura juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: UESP, 2008.

DAYRREL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Edu. Socied.**, v. 28, n. 100, out. 2007.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010 &lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 26 jan. 2021.

DUARTE, M. R. T. et al. Perfis de jovens e concepções de juventudes.

In: DUARTE, M. R. T. (Org.). **Palavras de jovens sobre o Projovem**: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação

de programas educacionais. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. p. 33-56.

DUBET, F. Des jeunesses et des sociologies: lescasfrançais.

Sociologie et Sociétés, Paris, v. 28, p. 23-35, 1996.

ESTEVEES, L. C. G; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M; ANDRADE. E. R.; ESTEVES. L. C. G. (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade Brasília, DF: Ministério da educação, Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. p. 19-54.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de janeiro: Zahar, 1976.

FRAGA, Paulo C.; IULIANELLI, Jorge A. **Jovens em tempo real**. Rio de janeiro: DP&A, Lamparina, 2003.

GALLAND, Olivier. Jeunesse (Sociologie de la). In. VAN ZANTEN, Agnès. **Dictionnaire de l' éducation**. Paris: PUF, 2008. Disponível em: http://osc.sciences-po.fr/publication/pub_coulangeon.htm. Acesso em: 3 mar. 2011.

KEHL, M. R. A Juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. Rio de janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 75-88.

MARANHÃO. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Indicadores da conjuntura econômica do Maranhão 2019**. São Luis, 2019.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. La juventudes más que una palabra. In: ARIOVICH, L. et al. **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

PAIS, José M. **Sociologia da vida cotidiana**: teorias métodos e estudo de caso. Lisboa: Imprensa de Serviços Sociais, 2002.

PERALVA, Anglina. O jovem como modelo cultural. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, n. 5/6, p. 13-28, 1997.

RIBEIRO, Renato. J. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, R.; VNNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 34-65.

SALEM, Tania. Filhos do Milagre. **Ciência Hoje**, v. 5, n. 25, 1986. p 30-36.

SÃO LUÍS. **Indicadores de São Luís**: observatório social de São Luís. 2019. Disponível em: <http://www.nossa~saoluis.org.br>. 2008. Acesso em: 14 novembro. 2019.

SCHMITT, Jean-Claude (Orgs). **História dos jovens**: época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2

SPOSITO, Marília P. **Estado do conhecimento juventude**. Brasília, DF: INEP, 2000.

SPOSITO, Marília P. **Juventude e escolarização (1980/1998)**. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2002.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília, DF, 2004.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO LITORAL SUL DA BAHIA: REALIDADE E DESAFIOS NO ANO CONTINUUM 2020/2021

Janille da Costa Pinto¹

Cátia Regina Conceição dos Santos²

Arlete Ramos dos Santos³

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada na Rede Estadual de Educação da Bahia, com o recorte para as escolas situadas no Território de Identidades Litoral Sul (NTE 05). Tem como foco principal apresentar um panorama dessa modalidade dentro do ano continuum 2020/2021 no que tange à sua oferta, formas de organização e fluxo escolar, além de investigar quais recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas estão sendo executadas no Ensino Remoto. A metodologia está baseada na pesquisa qualitativa – descritiva, em que utiliza a análise bibliográfica e documental como coleta de dados, que foram interpretados “à luz” da técnica de análise de conteúdo de Minayo (2000) e de referências de teóricos como Freire (1996) e Arruda (2020). Os resultados têm mostrado que a EJA precisa intensificar esforços para a realização da busca ativa e proposições de estratégias pedagógicas mediadas por

¹ Mestre em Ciências da Educação. Coordenadora Pedagógica SEC-BA. Professora da Rede Municipal de Educação de Ilhéus/BA - Núcleo Territorial de Educação Litoral Sul da Bahia (NTE 05). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC-UESB-UESC), com registro no CNPQ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6564-1878>. E-mail: janillecp@gmail.com.

² Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Ilhéus/BA. Integra o Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC-UESB-UESC) com registro no CNPQ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4646-3305>. E-mail: catia_pm@hotmail.com.

³ Doutora em Educação. Pós-doutora em Educação pela UNESP. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA). Integra o Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC-UESB-UESC), com registro no CNPQ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>. E-mail: arlerp@hotmail.com

tecnologias digitais e/ou analógicas que possibilitem manter o vínculo com seus/suas alunos (as) e proporcionem a aprendizagem significativa para a construção de sua cidadania.

Palavras-chave: EJA. Ensino Remoto. Recursos.

YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) IN THE SOUTH COAST OF BAHIA: REALITY AND CHALLENGES IN THE YEAR 2020/2021 CONTINUUM

ABSTRACT

This article presents reflections on Youth and Adult Education (EJA) offered in the State Education Network of Bahia, with a focus on schools located in the Territory of Identities Litoral Sul (NTE-05). Its main focus is to present an overview of this modality within the year 2020/2021 with regard to its offer, forms of organization and school flow, in addition to investigating which technological resources and pedagogical strategies are being implemented in Remote Education. The methodology is based on qualitative - descriptive research, using bibliographic and documentary analysis as data collection, which were interpreted "in the light" of Minayo's (2000) content analysis technique and theoretical references such as Freire (1996) and ARRUDA (2020). The results have shown that EJA needs to intensify efforts to carry out the active search and propositions of pedagogical strategies mediated by digital and / or analog technologies that make it possible to maintain the bond with its students and provide meaningful learning for the child. building their citizenship.

Keywords: EJA. Remote Teaching. Resources.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) EN LA COSTA SUR DE BAHIA: REALIDAD Y DESAFÍOS EN EL CONTINUO AÑO 2020/2021

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) que se ofrece en la Red de Educación del Estado de Bahía, con un enfoque en las escuelas ubicadas en el Territorio de Identidad Litoral Sul (NTE-05). Su principal enfoque es presentar un panorama de esta modalidad dentro del año continuo 2020/2021 en cuanto a su oferta, formas de organización y flujo escolar, además de indagar qué recursos tecnológicos y estrategias pedagógicas se están implementando en Educación Remota. La metodología se basa en una investigación cualitativo-descriptiva, que utiliza el análisis bibliográfico y documental como recolección de datos, los cuales fueron interpretados "a la luz" de la técnica de análisis de contenido de Minayo (2000) y referencias teóricas como Freire (1996) y ARRUDA (2020). Los resultados han demostrado que EJA necesita intensificar los esfuerzos para llevar a cabo la búsqueda activa y propuestas de estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías digitales y / o analógicas que permitan mantener el vínculo con sus estudiantes y brindar aprendizajes significativos para la construcción de su ciudadanía.

Palabras clave: EJA. Enseñanza remota. Recursos.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), devemos recordar que ela é classificada como uma modalidade da educação brasileira que busca garantir o direito à educação para pessoas que, em sua maioria, não tiveram acesso à educação formal; carregam um histórico significativo de repetência; necessitaram abandonar os estudos por diversos motivos; e/ou que carregam em suas bagagens emocionais o estigma de baixa autoestima e de perfil socioeconômico deficitário. Logo, precisam de um modelo

pedagógico e curricular que dê conta dessas especificidades para que consigam percorrer sua caminhada escolar no ensino formal.

Nesse contexto, compreende-se que o ensino e a aprendizagem na EJA devam ser realizados de forma que aproximem as áreas do conhecimento e favoreçam a inter ou transdisciplinaridade de sua proposta curricular. Desse modo, entendemos que a proposta pedagógica da EJA precisa estar pautada nas concepções teóricas e epistemológicas da Educação Popular, defendida por Paulo Freire, que percebe a vinculação entre os processos educativos, as lutas e os anseios da classe trabalhadora, na contribuição para sua compreensão e inclusão no mundo social.

Mediante essa realidade do público da EJA, optamos em traçar um panorama dessa modalidade nas escolas da Rede Estadual de Educação da Bahia, especificamente no Território de Identidades Litoral Sul (NTE 05), no contexto atual do ano letivo denominado *continuum* 2020/2021, que foi organizado para atender às demandas da pandemia da covid-19. Assim, analisamos o fluxo escolar e as formas de organização curricular dessa modalidade durante esse recorte temporal, além de investigar como é ofertada essa educação, quais recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas são planejadas e efetivadas no formato de Ensino Remoto Emergencial, que foi regulamentado pela Secretaria e Conselho Estadual de Educação da Bahia.

Por meio desses objetivos, busca-se responder: Como se concretiza o Ensino Remoto nas escolas que ofertam a EJA no âmbito do Território de Identidades Litoral Sul (NTE 05)? Para responder a esse questionamento, foi realizada uma pesquisa qualitativa e descritiva, visto que, segundo os estudos de Oliveira (2016, p. 59),

facilita descrever a complexidade do problema estudado, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo de mudanças [...].

Recorremos à pesquisa bibliográfica com a finalidade de entrar em contato direto com obras, produções científicas e documentos que trazem informações sobre o tema do trabalho

(OLIVEIRA, 2016), e documental, que “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico” (FONSECA, 2002, p. 32), nas quais foram disponibilizadas pelo NTE e plataformas da SEC-BA, dentre outros documentos como, leis, resoluções e decretos existentes sobre a EJA. Cabe destacar que na fase da pesquisa na qual analisamos o documento Plano 21, em que consta quais os recursos e estratégias pedagógicas estão sendo planejadas e realizadas no ano *continuum* 2020/2021 pelas escolas, disponibilizado na Plataforma SAGA, realizamos o procedimento de amostragem (devido à grande quantidade de informações por escolas), isto é, “aplicamos a uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 163). Assim, analisamos dados de uma escola por município, escolhida aleatoriamente.

Esses dados foram analisados e interpretados seguindo a técnica de análise de conteúdo de Minayo (2000) e baseados na perspectiva da metodologia dialética, visto que “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 2002, p. 20). Segundo Minayo (2000), uma pesquisa dialética, ao ter por objetivo a crítica, somente é possível com aprofundamento do conhecimento da realidade e com sustentação teórica. O que nos leva a dar importância constante à conexão entre teoria e prática.

Portanto, pretende-se expor um panorama crítico sobre a realidade e desafios enfrentados pela EJA no Território de Identidades Litoral Sul (NTE 05) no que tange à efetivação do Ensino Remoto, pois se faz necessário conhecer como a modalidade está sendo planejada e executada para conter os índices de evasão e repetência, justamente porque os (as) estudantes ficaram o ano calendário de 2020 afastados das escolas devido à suspensão das aulas decorrentes da pandemia da covid-19 e agora em 2021 a educação precisa agregar esforços para a realização de busca ativa desses (as) estudantes.

O ENSINO REMOTO DA EJA NO LITORAL SUL DA BAHIA

O Território de Identidade Litoral Sul (NTE 05) está localizado no Sul baiano, área em km² de 14.665, com a densidade demográfica de 53,9 hab/km², composto por 26 municípios constituídos a partir das especificidades de cada região. Entende-se como território:

Um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, 2021h, on-line).

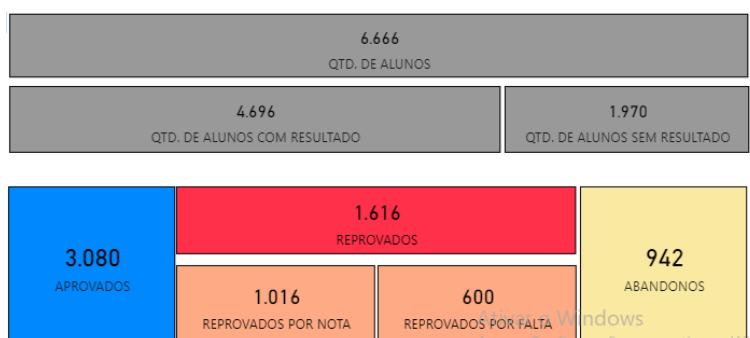
Assim, fazem parte desse território: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca (BAHIA, 2019).

Nesse território, a Rede Estadual, durante esse ano *continuum* 2020/2021, possui 69 unidades escolares (59 na sede e 10 distritos), contendo 23 anexos, com total de 38.789 alunos (as) matriculados (as) e conta com 3.003 profissionais da educação (NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO LITORAL SUL, 2021). Ressalta-se que devido à pandemia da covid-19 as aulas no ano letivo de 2020, que iniciaram em fevereiro, foram suspensas em março em todo o território da Bahia, por meio do Decreto n.º 19.586 (BAHIA, 2020). Mas, as matrículas já tinham se concretizado. Dessa forma, em 2020 a Rede Estadual no Litoral Sul tinha matriculado 5.469 estudantes nas turmas de EJA (anos iniciais, finais e médio).

Percebemos que o índice de matrícula nesse ano foi menor do que a matrícula inicial do ano anterior, visto que em 2019 nesse território tinham 6.666 alunos (as) matriculados (as) na EJA (anos iniciais, finais e médio). Entretanto, no final do ano de 2019 foram aprovados menos da metade (3.080 alunos [as]). Apesar de ter

matrícula inicial maior do que 2020, a taxa de abandono e reprovação foi grande, como podemos verificar na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Fluxo da EJA no Território de Identidade Litoral Sul, 2019



Fonte: Portal BI, Sistema de relatórios da Bahia, 2021a.

Diante disso, percebemos que nesse período analisado somente 40,48% de alunos (as) conseguiram chegar até o final do ano letivo com êxito. Já 25,89% ficaram sem resultados, 21,24% foram reprovados e 12,38% abandonaram os estudos. Mediante esse panorama, percebemos que a taxa de reprovação e abandono foi muito alta. Por essa razão, devemos pensar sobre o que alerta Haddad e Di Pierro (2000): “a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

Como já pontuado anteriormente, o ano letivo de 2020 foi suspenso. Por conseguinte, não temos o fluxo escolar desse período. Ao iniciar o ano calendário de 2021, as aulas retornaram em 15 de março no formato remoto. Assim, o ano letivo iniciou com outra roupagem para dar conta das horas correspondentes aos anos 2020 e 2021. Então, foi denominado de ano *continuum* 2020/2021, organizado e executado no modelo de Ensino Remoto, isto é,

uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino [...] em função das restrições

impostas pelo covid-19. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8)

Dessa maneira, as matrículas realizadas em 2020 foram renovadas automaticamente para 2021, garantindo o turno que o (a) estudante se matriculou, conforme autoriza o artigo 2º da Portaria n.º 711, de 10 de março de 2021.

Portanto, no início do ano *continuum* 2020/2021, a realização das matrículas em todas as etapas e modalidades de ensino da Rede Estadual aconteceu no Litoral Sul durante o período de 22 a 25/03/2021, estando amparada pela portaria n.º 711/2021, na qual também abriu matrícula para estudantes oriundos das Redes Municipais de Ensino e Escolas Privadas, que foram realizadas

preferencialmente, via Internet, através do endereço eletrônico www.sacdigital.ba.gov.br, do aplicativo SAC DIGITAL (disponível gratuitamente nos sistemas ANDROID e IOS) ou, ainda, em qualquer Unidade Escolar Estadual. (BAHIA, ARTIGO 6º, 2021b).

Destaca-se que durante todo ano de 2021 as unidades escolares estaduais estarão com matrículas abertas para alunos (as) provenientes de outras redes, pois a finalização dos calendários escolares de alguns municípios, as horas relativas ao ano de 2020, está sendo concluída no decorrer do ano calendário de 2021.

Mediante esse contexto, as escolas que ofertam a EJA na Rede Estadual seguiram a mesma organização e quantidade limite de matrícula por cada etapa e tipo de ensino a saber:

1. Tempos Formativos I e II (até 35 alunos [as]) e Tempos Formativos III (até 40 alunos [as]). As suas matrículas ocorrem de forma anual; as aulas são presenciais e exigem frequência diária; possuem os currículos organizados em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento. O centro do processo de formação são as experiências de vida e estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos (as) e idosos (as). O curso total é composto de 3 segmentos distribuídos ao longo de 7 anos: o 1º

Tempo Formativo (equivale ao 1º segmento da educação fundamental); o 2º Tempo Formativo (equivale ao 2º segmento da educação fundamental); e o 3º Tempo Formativo (equivale ao ensino médio) (BAHIA, 2021c, on-line).

2. Tempo de Aprender I, (até 35 alunos [as]) e Tempo de Aprender II (até 40 alunos [as]). A matrícula e a estrutura didática são semestrais, com aulas semipresenciais, em que os (as) alunos (as) podem frequentar a escola 3 vezes por semana e têm garantido o direito de aproveitamento de estudos já realizados nos diferentes componentes curriculares. O curso total é composto de 2 segmentos distribuídos ao longo de 4 anos: Tempo de Aprender I (equivale ao 2º segmento da educação fundamental) e Tempo de Aprender II (equivale ao ensino médio) (BAHIA, 2021c, on-line).

3. Tempo Juvenil I e II (até 35 alunos [as]), se constitui em uma Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental (BAHIA, 2021c, on-line). Esse formato surge de uma demanda que emergiu e se ampara no Parecer CNE/CEB n.º 6 (BRASIL, 2010b), da Resolução CNE/CEB n.º 3 (BRASIL, 2010a), que regulamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sendo organizada numa lógica curricular que “supera o modelo seriado, superando também a visão que limita os educandos e os educadores a um conjunto de conteúdos e habilidades já predeterminados a serem atingidos no período de um ano” (BAHIA, 2013, p. 20).

Dessa forma, para o ano *continuum* 2020/2021 a EJA é ofertada em 21 municípios do Litoral Sul, em 43 escolas estaduais e com o total de 6.334 alunos (as) regularmente matriculados até o dia 16 de abril de 2021 (NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO LITORAL SUL, 2021). Para melhor compreensão dessa distribuição segue o

Quadro 1, em que apresentamos os nomes das unidades escolares e quantidade de matrícula em cada etapa e eixo da EJA. Vale frisar que no território do Litoral Sul não há nenhuma matrícula na EJA no tipo Saberes do Campo.

Quadro 1 – Unidades Escolares que ofertam EJA 2020/2021

	Municípios	Unidades Escolares	Total de matrícula						Total por escola
			Tempo de Aprender I	Tempo de Aprender II	Tempo Formativo I	Tempo Formativo II	Tempo Formativo III	Tempo Juvenil	
1	Almadina	Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho	0	0	0	0	66	0	66
2	Arataca	Colégio Estadual Bráulio Xavier	0	0	0	0	70	0	70
3	Aurelino Leal	Colégio Estadual Professora Maria Olímpia	0	0	0	0	163	0	163
4	Barro Preto	Colégio Estadual Lomanto Junior	0	0	0	0	77	0	77
5	Buerarema	Colégio Estadual Enedina Oliva	0	0	0	0	153	0	153
6	Camacan	Colégio Estadual Polivalente de Camacan	0	0	0	0	177	0	177
		Colégio Estadual Anísio Loureiro	0	0	0	0	42	0	42
7	Canavieiras	Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães	0	0	0	0	258	0	258
8	Coaraci	Colégio Estadual Almakazir Gally Galvão	0	0	0	0	132	0	132
9	Ibicarai	Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães	0	0	0	0	277	0	277
10	Ilhéus	Colégio Estadual Professor Fabio Araripe Goulart	0	0	0	0	173	0	173
		Escola Estadual Indígena Tupinambá de Abaeté	0	0	18	9	15	0	42
		Colégio Estadual do Iguape e seus anexos	0	0	0	10	79 30	26	145
		Colégio Estadual Estado do Ceará	0	0	0	37	88	0	125

		Colégio Estadual Eduardo Catalão	0	0	0	0	83	0	83
		Colégio da Polícia Militar – COM Romulo Galvão	53	75	0	0	0	0	128
		Colégio Estadual Paulo Américo de Oliveira	0	0	0	0	347	0	347
		Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira	0	0	0	0	0	77	77
		Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença	0	0	67	52	50	0	169
		Colégio Estadual Jorge Calmon	0	0	0	0	67	0	67
		Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara e seus anexos	0	0	45 sede 14 16 7	12 sede 11 13 8	44 sede 2 8	0	179
		Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo e seus anexos	0	0	14 sede 16 1	16	23	0	70
		Colégio Estadual Moyses Bohana	0	0	0	0	106	0	106
11	Itabuna	Colégio Estadual de Itabuna e seus anexos	216 sede 187	339 sede 70	0	0	0	0	812
		Colégio Estadual Inácio Tosta Filho	0	0	0	0	174	0	174
		Complexo Integrado de Educação de Itabuna – Cie de Itabuna	0	0	0	0	64	0	64
	Itabuna	Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães	0	0	0	0	139	0	139
		Colégio Estadual General Osório	0	0	0	0	66	0	66
		Colégio Estadual Felix Mendonça	0	0	0	0	70	0	70
		Centro Integrado Oscar Marinho Falcão	0	0	0	0	151	0	151
12	Itacaré	Colégio Estadual Aurelino Leal	0	0	0	0	147	0	147
		Colégio Estadual de Taboquinhas	0	0	0	0	117	0	117
13	Itaju do Colônia	Colégio Estadual Cordeiro de Miranda	0	0	0	0	69	0	69
		Colégio Estadual de Palmira	0	0	0	0	1	0	1

14	Itajuípe	Colégio Polivalente de Itajuípe	0	0	0	0	229	0	229
15	Itapé	Colégio Estadual Dom Paulo Lopes de Faria (antigo Col. Alzair Martins da Silva)	0	0	0	0	117	0	117
16	Jussari	Colégio Estadual Amélia Amado	0	0	0	0	97	0	97
17	Pau-Brasil Pau-Brasil	Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu	0	0	17	7	55	0	79
		Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães	0	0	0	0	128	0	128
18	São José da Vitória	Colégio Estadual Treze de Junho	0	0	0	0	65	0	65
19	Ubaitaba	Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes	0	0	0	0	207	0	207
20	Una	Colégio Estadual Menandro Minahim	0	0	0	0	293	0	293
21	Uruçuca	Colégio Estadual Carneiro Ribeiro	0	0	0	0	182	0	182
TOTAL			456	484	215	175	4901	103	6334

Fonte: Elaborado pelas autoras, baseado nos dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE), BAHIA (2021d).

Ao analisar o Quadro 1, percebemos que o total de matrícula para o ano *continuum* 2020/2021 diminuiu em relação à matrícula que tinha em fevereiro de 2020. Com isso, entendemos que devido à suspensão das aulas em 2020 muitos (as) estudantes que pretendiam estudar na EJA não retornaram. Portanto, as escolas precisam realizar ações que favoreçam a busca ativa desses (as) estudantes, para assim tentar combater a evasão que se caracteriza por ser uma luta contra a marginalização dos indivíduos das classes populares, com percursos escolares interrompidos. Sobre isso, Saviani (2018) afirma que, “trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2018, p. 25).

É dentro desse cenário de diminuição de matrícula que a EJA sobrevive dentro da estrutura escolar na busca de “superar a concepção compensatória, fundamentada nos princípios de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado” (SANTOS; LIMA; NERY, 2019, p. 8). Destarte, para se concretizar no contexto de Ensino Remoto no ano *continuum* 2020/2021, foi

elaborado para toda a Rede Estadual de Ensino da Bahia, o Plano 21, que é um Plano de Ação que envolve monitoramento e acompanhamento da educação das unidades escolares estaduais da Bahia, disponível na Plataforma SAGA, isto é, “sistema de apoio à gestão da aprendizagem e desenvolvido pela SEC para auxiliar no planejamento, acompanhamento pedagógico e avaliação” (BAHIA, 2021i, on-line).

O Plano 21 é composto por 10 etapas: Clima escolar; Perfil das famílias; Acessibilidade tecnológica; Atividades realizadas; Avaliação diagnóstica; Busca ativa; Planejamento Curricular; Atividades Curriculares Complementares (ACC); Diretrizes para as modalidades; e Validação. Em cada uma dessas etapas foram solicitadas informações para as equipes escolares, que permitem realizar o acompanhamento das ações e estratégias adotadas no ensino remoto.

Ao analisar o Plano 21 disponibilizado na Plataforma SAGA, das 43 escolas que ofertam a modalidade EJA, no que tange aos recursos e estratégias pedagógicas que estão sendo planejadas e realizadas nesse ano *continuum* 2020/2021, percebemos que a quantidade de dados para analisar não comportaria em um só artigo. Assim, concretizamos a análise e a interpretação desses dados baseadas em uma amostra composta por uma escola de cada município, totalizando 21 escolas escolhidas aleatoriamente.

Todas essas escolas estão ofertando o ensino no formato remoto, no qual realizam “[...] adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial [...]” e customizam “[...] os materiais para realização das atividades [...]” (ALVES, 2020, p. 358), mediadas pelas tecnologias digitais e analógicas.

Nesse contexto, entendemos que os (as) professores (as) e alunos (as), a depender das estratégias pedagógicas utilizadas, necessitam ter acesso à internet para disponibilizarem as atividades e materiais de estudo. Logo, buscamos conhecer o tempo de conectividade diária à internet. Verificamos que a maioria dos (as) alunos (as) acessam menos de 2 horas por dia e a maioria dos (as) professores (as) acessam mais de 2 horas por dia. Com isso, percebemos que se o (a) professor (a) da EJA utilizar na sua prática educativa estratégias pedagógicas que necessitem ser mediadas pela

internet não irá alcançar nem a metade dos (as) alunos (as). Entretanto, conforme afirma Arruda (2020), as “tecnologias tornaram-se as principais referências potencializadoras de iniciativas voltadas para a manutenção da conexão educacional” (ARRUDA, 2020, p. 263).

Buscamos, também, conhecer por quais tipos de equipamentos os (as) alunos (as) e professores (as) dispõem para acessar a internet. Notamos que a maioria deles (as) acessam por meio do celular. Essa informação comunga com os resultados encontrados por Arruda (2020), em que constatou que o celular é “o equipamento mais utilizado para acesso à Internet, chegando a mais de 97% em todas as regiões” (ARRUDA, 2020, p. 269).

Mediante esse dado, podemos entender que prática pedagógica utilizada por esses (as) professores (as), para efetivar o ensino remoto, isto é, o envio e recebimento de atividades, momento de sanar dúvidas e até realização de aulas on-line, está sendo mediada por esse aparelho. Embora o celular não favoreça de forma satisfatória o aprendizado, como bem destaca Arruda (2020, p. 272):

uma das críticas que se coloca quanto ao uso do celular para acesso à informação diz respeito ao tamanho da tela e impossibilidade de se efetuar leitura de documentos [...] à compatibilidade dos arquivos [...] (ARRUDA, 2020, p. 272).

Investigamos também como os (as) professores (as) estão executando o Planejamento Curricular. Constatamos que mais de 80% das equipes pedagógicas conhecem os Organizadores Curriculares Essenciais (OCE) sugeridos pela SEC para apoiar o planejamento pedagógico. Os OCE se constituem em:

uma estrutura de planejamento e de referência para o trabalho pedagógico, a ser desenvolvido pelos (as) professores (as) dos componentes curriculares, em todas os anos/séries das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nos OCE são apresentadas as aprendizagens essenciais do currículo, de forma organizada, o que possibilitará uma visão progressiva da aprendizagem no ano e entre anos, com atenção especial às séries/anos de mudança de etapa. (BAHIA, 2021e, p. 3).

Notamos, também, que a maioria das escolas utiliza sequências didáticas nas aulas da EJA, como podemos destacar na resposta da escola A (2021):

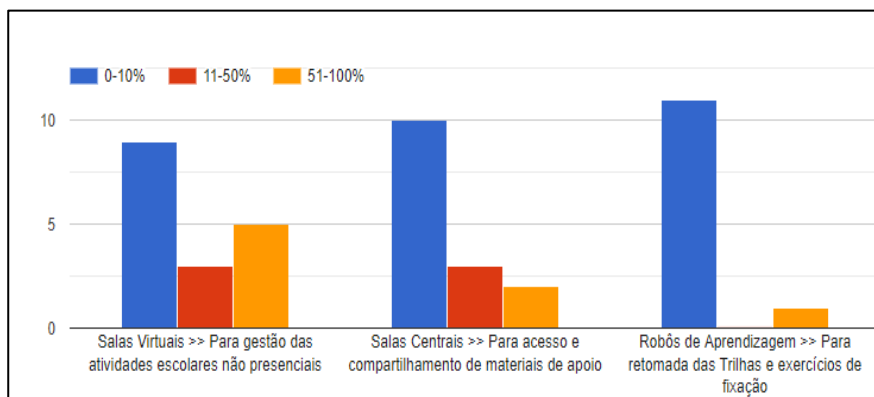
A cada unidade elegemos temáticas que estejam relacionadas aos interesses e necessidades das turmas. O tema é apresentado às turmas juntamente com as competências e habilidades que se pretende construir. A partir destas temáticas escolhemos estratégias metodológicas para construção e fortalecimento das competências que as avaliações da equipe sinalizam como prioritárias. Na elaboração das sequências didáticas sempre incluímos seminários, palestras com especialistas da comunidade, exposições e apresentações culturais realizadas pelos próprios estudantes. Nas aulas leitura, interpretação, produção e participação oral também são atividades sempre presentes em nossas propostas. Todas as estratégias visam o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também a formação social e pessoal necessárias ao desenvolvimento da humanização e do convívio social saudável e produtivo. Ao final das propostas aplicamos uma avaliação interdisciplinar integralmente baseada na temática da unidade. (ESCOLA A *apud* BAHIA, 2021g, on-line).

Muitas sequências didáticas foram também disponibilizadas pela SEC por meio de materiais pedagógicos, no intuito de apoiar a prática pedagógica dos (as) professores (as), como os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, nos quais contêm sequências didáticas por disciplina e ano. Averiguamos que a maioria das unidades escolares afirmou que está utilizando parcialmente, pois o associa a outros materiais, a fim de contemplar o planejamento feito pelos (as) professores (as) e realidade das turmas.

Além desses cadernos, a SEC também criou plataformas virtuais, como as Salas Virtuais no *Google Classroom*, *Chatclass* (Robôs de Aprendizagem) e Salas Centrais no *WhatsApp*, locais para gestão das atividades escolares não presenciais, para acesso e compartilhamento de materiais de apoio para as Trilhas de

aprendizagem contidas nos cadernos de aprendizagem e exercícios de fixação. Percebemos que o acesso a esses ambientes pelas unidades escolares e, conseqüentemente, pelos (as) professores (as) foi bastante baixo, como podemos comprovar no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Acesso aos ambientes disponibilizados pela SEC



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Vale a reflexão sobre os possíveis motivos que levaram as equipes escolares a não incorporarem esses suportes tecnológicos nas suas práticas pedagógicas, visto que a maioria dos (as) professores e alunos (as) usa celular (as), e essas plataformas foram programadas para acessar principalmente por esse aparelho. Assim, podemos questionar: os (as) professores (as) participaram de alguma formação para manusearem tais plataformas e as inserir em seu planejamento das aulas remotas? Pois, a formação do (a) professor (a) é um processo que incorpora as dimensões inicial e continuada.

Nesse contexto de inserção tecnológica buscamos também saber se as unidades escolares da EJA dispõem de suportes tecnológicos, como as salas de multiuso, locais onde ficam disponibilizados computadores com acesso à internet e impressora para os (as) alunos (as) e professores (as) que não dispõem desses suportes em sua residência. Apuramos que a maioria (71,4%) das unidades escolares não possui essas salas.

Com essa informação, questionamos como as unidades escolares não oferecem uma simples estrutura, como sala de multiuso

para seus (as) alunos (as) e professores (as) poderem ter a mínima possibilidade de acesso aos materiais disponíveis no formato digital, que corroboram com a qualidade do ensino remoto? Precisamos, como afirma Arruda (2020), “garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais [...]” (ARRUDA, 2020, p. 286), visto que o

Brasil não possui iniciativas no campo de tornar as tecnologias digitais como saberes necessários para uma formação transversal de alunos e alunas, diferente do que foi detectado na maioria dos países pertencentes à OCDE. (ARRUDA, 2020, p. 272).

De acordo com essa realidade, entendemos que o Ensino Remoto está se efetivando na maioria das unidades escolares da EJA, por meio de envio e recebimentos de atividades impressas, e o diálogo entre professores (as) e alunos (as) estão ocorrendo via Plantões Pedagógicos, ou seja, momentos em que o (a) professor (a) fica disponível para sanar possíveis dúvidas dos (as) alunos (as) em relação às atividades propostas nos roteiros de estudos impressos que foram disponibilizados.

Constatamos que esses Plantões acontecem na maioria das escolas (85%) e em mais de 50% delas são realizados via celular, por meio de grupos de *WhatsApp*, que foram construídos por anos/séries ou por componentes curriculares para atendimento dos (as) alunos (as). Menos de 40% das escolas efetivam o Plantão no formato presencial, devido à necessidade do deslocamento dos (as) professores (as) e alunos (as) até a escola, mas as que realizam construíram um sistema de rodízio com hora marcada para não ter aglomeração.

A EJA, enquanto modalidade, possui diretrizes próprias, e entendemos que para atuar nessas turmas os (as) professores (as) precisam de uma formação e conhecimento de sua organização e funcionamento. O Plano 21 solicita que as escolas elenquem a quantidade de professores (as) que possuem: atualização (até 40 horas); extensão e/ou aperfeiçoamento (mínimo 180 horas); especialização (mínimo 360 horas); mestrado e/ou doutorado, ou se

não possuem formação em EJA. Por intermédio das respostas fornecidas pela gestão das unidades escolares constatamos que a maioria das escolas não preencheu esse campo. Fato esse que impossibilita apresentarmos o perfil da formação desses profissionais.

O Plano 21 também reserva espaço para saber a quantidade de professores (as) que conhecem a Política Estadual de EJA da Bahia. Verificamos que somente 15% das unidades escolares destacaram que seus (suas) professores (as) a conhecem. Sabemos que o conhecimento dos documentos norteadores propostos por essa política é imprescindível para atuar na EJA, logo, as unidades escolares precisam promover momentos para o estudo desses documentos.

De acordo com a Política Estadual de EJA da Bahia (2009) o currículo da EJA deve ser “organizado de forma a possibilitar práticas dialógicas e emancipatórias” (BAHIA, 2009, p. 11). Então, precisa-se investir na formação dos (as) professores (as) que atuam na EJA para que eles/elas possam colocar realmente em prática esse currículo.

Verificamos que a maioria das unidades escolares (85,7%) destacou que utilizam no planejamento pedagógico os OCEs da EJA, que estão organizados em:

[...] etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Eixos I, II, III – contemplam 2 (duas) áreas de conhecimento e seus componentes curriculares: Linguagens: Língua Portuguesa; Artes e Atividades Laborais e Matemática; Estudos da Natureza, da Sociedade: Geografia, História e Ciências [...];
Etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, Eixos IV e V – contemplam 4 (quatro) áreas do conhecimento e seus componentes curriculares: Linguagem: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes e Atividades Laborais; Matemática: Matemática; Ciências Humanas: Geografia e História; Ciências da Natureza: Ciências [...];
Etapa do Ensino Médio estão estruturados em 2 (dois) Eixos Temáticos, em que cada um possui 2 (duas) áreas do Conhecimento e seus componentes curriculares, sendo: Eixo VI – Linguagem: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes e Atividades

Laborais; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Geografia, História, Sociologia e Filosofia; o Eixo VII – Matemática: Matemática e Artes e Atividades Laborais; Ciências da Natureza: Química, Física, Biologia [...]. (BAHIA, 2021e, p. 5-6).

Por fim, no que tange à avaliação, percebemos que 80% das unidades escolares acompanham o percurso formativo da EJA. A maioria (81%) utiliza as legendas e conceitos da EJA, contudo, quando se questiona: a unidade escolar utiliza notas e as transforma em conceito? Notamos que não há uma unanimidade em relação à utilização de notas e/ou conceitos na EJA, visto que 61,9%, informaram que sim; 23,8% destacaram que não; e 14,3% não responderam. Porém, percebemos nos relatos registrados no Plano 21 que o processo de avaliação da aprendizagem ocorre com caráter investigativo, processual, contínuo, cumulativo e emancipatório, como preconiza a Portaria n.º 6.562 (BAHIA, 2016a), a Instrução Normativa n.º 002 (BAHIA, 2016b) e a Portaria n.º 786 (BAHIA, 2021f), que foi criada para dar conta das especificidades do *continuum* 2020/2021, na qual ressalta que é “obrigatória a realização de, no mínimo, 2 (duas) atividades avaliativas por unidade letiva, com um somatório de 10 pontos ou contemplando os conceitos de aproveitamento satisfatório das aprendizagens” (BAHIA, 2021f, ARTIGO 5º).

Tendo em vista a realidade registrada e analisada no Plano 21, nos documentos e plataformas de monitoramento da educação da Rede Estadual de Ensino da Bahia, no que tange à EJA, pudemos compreender como as escolas do Litoral Sul da Bahia se organizam para executar o Ensino Remoto. Ademais, as mesmas estão aprendendo a readaptar suas práticas pedagógicas e curriculares para “dar conta” do ano *Continuum* 2020/2021, em meio aos desafios que já existiam antes da pandemia e que foram intensificados devido à suspensão das aulas em 2020. Entretanto, precisam ser superados, principalmente, os relacionados à disponibilidade de suportes tecnológicos, que possibilitam a mediação da aprendizagem no formato não presencial.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Por meio das análises apresentadas no referido artigo verificamos que a EJA é ofertada no *continuum* 2020/2021 em 21 municípios dos 26 que fazem parte do Território de Identidade Litoral Sul (NTE 05). Portanto, precisamos refletir como são atendidos (as) os (as) Jovens e Adultos (as) dos municípios que a Rede Estadual de Ensino não oferta a EJA. Visto que devemos garantir o acesso e permanência dos (as) estudantes que não puderam concluir os estudos no Ensino Regular.

Nesse contexto, no que tange ao fluxo escolar, percebemos que no ano de 2019 a matrícula na EJA estava maior do que em 2020 e até 16 de abril de 2021 para o ano *continuum* 2020/2021, porém, já existia em 2019 uma alta taxa de abandono. Por isso, as unidades escolares mantêm o desafio de combater a evasão e o abandono que são tão presentes na EJA. Por consequência, precisam realizar ações de busca ativa de estudantes e estratégias que promovam a motivação e entusiasmo dos (as) alunos (as) a se manterem estudando e se qualificando para o trabalho, que é uma das temáticas incorporadas no currículo da EJA em todas as áreas para o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a (o) aluno (a) à inserção e permanência no mercado de trabalho. E ao mesmo tempo, que possa desafiá-lo (a) a refletir criticamente sobre sua realidade social.

Constatamos que as formas de organização curricular dessa modalidade durante o ano *continuum* 2020/2021 mantiveram o mesmo formato ofertado nos anos anteriores, oferecendo 35 vagas de matrículas para Tempos Formativos I e II, Tempo de Aprender I e Tempo Juvenil I e II. E 40 vagas para as turmas do Tempos Formativos III e Tempo de Aprender II. Segue a estrutura curricular disponibilizada nos OCEs da EJA para Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. Com o desafio de realizar no Ensino Remoto práticas pedagógicas dialógicas e emancipatórias, com reflexões voltadas para temas pertinentes à realidade sociocultural, às questões éticas, à promoção da saúde, à preservação ambiental e à sexualidade, entre outros temas de princípios democráticos que contribuem para a formação holística do cidadão.

Para tanto, destaca-se a necessidade de formação continuada dos (as) profissionais que atuam nas turmas da EJA. Visto que, ficou claro que muitos (as) estão lecionando nessa modalidade, mas desconhecem seus pressupostos teórico-metodológicos, o perfil do seu público, os documentos que a regulamenta no nível estadual e, em especial, a sua organização curricular e avaliativa.

Desse modo, para concretizar o Ensino Remoto na EJA, as escolas do NTE 05 utilizam em sua prática pedagógica recursos tecnológicos digitais e analógicos, que são planejados para momentos presenciais e não presenciais de acordo com a realidade da escola, dos (as) professores (as) e alunos (as). Por exemplo, a utilização de roteiros de estudos construídos pela SEC e disponibilizados em sites e plataformas digitais, bem como a possibilidade de imprimir-los, para assim poder atender ao público que não dispõe de suportes tecnológicos como computador e celular. Entretanto, um grande desafio é oportunizar esse acesso com qualidade para os (as) professores (as) e alunos (as), pois muitas escolas não possuem salas multiuso e os recursos destinados para impressão não são suficientes para atenderem a todos (as).

Em virtude dos dados coletados sobre a realidade da EJA nas escolas estaduais do Território de Identidade Litoral Sul (NTE 05), nesse ano *continuum* 2020/2021 em curso, depreendemos que, deve-se levar em conta as necessidades e especificidades das pessoas envolvidas nessa modalidade e de sua condição no desenvolvimento social, cultural, político e econômico, para dessa forma favorecer uma aprendizagem significativa com o fito de estimular o desenvolvimento pleno da cidadania e qualificação para o trabalho, prezando para o respeito ao direito de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, na busca da inclusão tecnológica e da equidade da educação ofertada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.

Em Rede: Revista de Educação a Distância. v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BAHIA (Estado). Decreto n.º 19.586 de 27 de março de 2020. Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 28 mar. 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19586-de-27-de-marco-de-2020>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BAHIA (Estado). **Educação de Jovens e Adultos**. 2021c. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaojoveseadultos>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BAHIA (Estado). **Indicadores Territoriais**. Território de Identidade Litoral Sul. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. 2019. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/litoralsul.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BAHIA (Estado). **Instrução Normativa n.º 002/2016**. Orienta as unidades escolares da rede estadual de ensino da Bahia, na aplicação dos procedimentos de avaliação. 2016b. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Instrucao-Normativa-002.2016-Orientacao-as-Unidades-Escolares-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BAHIA (Estado). **Organizadores Curriculares Essenciais (OCE)**. 2021e. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/organizadores-curriculares-essenciais>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BAHIA (Estado). **Plano 21**. Plataforma SAGA. 2021g. Disponível em: <https://www.>

educacaobahia.com.br/escola/escola.php?modulo=principal/painel &acao=A. Acesso em: 20 abr. 2021.

BAHIA (Estado). **Política de EJA da Rede Estadual**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Politica-da-EJA-2009.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2021.

BAHIA (Estado). **Portaria n.º 6.562/2016**. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades. 2016a. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/PORTARIA-DE-AVALIACAO_-1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BAHIA (Estado). **Portaria N.º 711/2021**. Estabelece normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula escolar, de transferência de estudantes entre escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e de matrícula escolar de estudantes oriundos das Redes Municipais de Ensino. 2021b. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/portaria-n%C2%BA-7112021>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BAHIA (Estado). **Portaria n.º 786/2021**. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação da Aprendizagem e do Registro de Frequência dos (das) estudantes nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. 2021f. Disponível em: <http://diarios.egba.ba.gov.br/html/DO09/fotos/executivo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BAHIA (Estado). **Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil Ensino Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos**. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica Diretoria de Educação e suas Modalidades Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/tempo-juvenil>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BAHIA (Estado). **Rendimento Escolar**. Portal BI. Sistema de relatórios da Bahia, 2021a. Disponível em: <http://portalbi.educacao.ba.gov.br/relatorio/carregar/36>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BAHIA (Estado). **Sistema de Gestão Escolar (SGE) Bahia**. 2021d. Disponível em: <http://sge.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BAHIA (Estado). **Territórios de Identidade**. 2021h. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BAHIA. CONSED (org.). **Gestores da SEC destacam ações realizadas em 2020 e perspectivas para 2021**. 2021i. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/gestores-da-sec-destacam-acoes-realizadas-em-2020-e-perspectivas-para-2021>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação. Nacional (LDB). 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 6/2010, de 9 de junho de 2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames

de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos**: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, ISBN 85-224-3397-6, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital. **Revista UFG**, v.20, 63438. ISSN: 2179-2925. 2020.

NÚCLEO TERRITÓRIAL DE EDUCAÇÃO LITORAL SUL. **Relatório interno da Educação do NTE 05**. 2021.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. Políticas públicas e educação de jovens e adultos. **Rev. Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 27 maio 2018.

SANTOS, Arlete Ramos; LIMA, Lisângela Silva; NERY, Siomara Castro. Formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos-campo em Itabuna-Bahia. **Revista Amazônica**. v. 4, n. 2. E-ISSN: 2527-0141, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v4i2.4415>. Disponível em:

5#:~:text=Centrado%20na%20quest%C3%A3o%20E2%80%9CA%20Forma%C3%A7%C3%A3o,fundamentado%20no%20Materialismo%20Hist%C3%B3rico%20Dial%C3%A9tico. Acesso em: 20 abr. 2019.

Submetido em: Junho/ 2021.

Aceito em: Setembro/ 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CAMPO: O QUE DIZEM AS TESES E AS DISSERTAÇÕES NO BRASIL (2010-2019)

Samuel Pires Melo¹

Ruth Sousa Batista²

Millena Araújo de Souza³

RESUMO

A educação do/no campo tem se diferenciado da educação rural em seus processos socioeducativos. Os movimentos sociais têm reivindicado a educação preocupada com o desenvolvimento de seus territórios rurais, e não para o interesse estrito do Capital. Entende-se, assim, que as práticas pedagógicas dos professores se distinguem diante de seus espaços de atuação, como tem sido na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) em territórios rurais com turmas multisseriadas. Observam-se diferentes demandas ao educador, além da compreensão de que a escola, no seu papel de formação de sujeitos socioculturais, deve estar firmada no objetivo de desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de educandos autônomos. Diante disso, busca-se analisar as práticas pedagógicas dos educadores que atuam na educação de pessoas jovens e adultas no campo, por meio das teses e dissertações dos programas de pós-graduação do Brasil. Optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo Estado da Arte, e pela técnica de Análise Conteúdo, de Bardin (2004). Por meio dos filtros de seleção (descritores e recorte

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí/ Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade Federal do Delta do Parnaíba. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0655-2917> E-mail: samuelmelo@ufpi.edu.br.

² Pedagoga pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8450-6468>. E-mail: ruthsousab08@gmail.com.

³ Pedagoga pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8621-141X>. E-mail: millenaraujophb@gmail.com

temporal), foram encontrados seis trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos quais se observou que as práticas pedagógicas dos docentes da EPJA territórios rurais são marcadas por influências econômicas, culturais, políticas e sociais, que necessitam de apoio na Formação Continuada e de recursos para atuação do educador na Educação do/no campo, portanto, a partir de práticas críticas, reflexivas e integrantes das realidades que ensejam transformadoras nas salas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Práticas Pedagógicas.

PEDAGOGICAL PRACTICES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION TEACHERS IN THE FIELD: WHAT DO THESES AND DISSERTATIONS SAY IN BRAZIL (2010-2019)

ABSTRACT

Abstract: The education of/in the countryside has been different from rural education in its socio-educational processes. Social movements have demanded education concerned with the development of their rural territories, and not for the strict interest of Capital. It is understood, therefore, that the pedagogical practices of teachers are distinguished in relation to their spaces of action, as it has been in the Education of Young and Adult People (EPJA) in rural territories with multigrade classes. There are different demands on the educator, in addition to the understanding that the school, in its role of training sociocultural subjects, must be based on the objective of developing pedagogical practices that contribute to the development of autonomous students. Therefore, we seek to analyze the pedagogical practices of educators who work in the education of young and adult people in the countryside, through thesis and dissertations of postgraduate programs in Brazil. We opted for qualitative research of the State-of-the-Art type, and for the Content Analysis technique, by Bardin (2004). Through selection filters (descriptors and time frame), six works were found in the Brazilian Digital Library of Theses and

Dissertations, in which it was observed that the pedagogical practices of EPJA teachers in rural territories are marked by economic, cultural, political and social, which need support in Continuing Education and resources for the educator's performance in Education of/in the countryside, therefore, from critical, reflective practices that are part of the transformative realities in the Education of Young and Adult People in the countryside.

Keywords: Rural education; Youth and Adult Education; Pedagogical practices.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES DE EDUCAÇÃO DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL ÁMBITO: QUÉ DICEN LAS TESIS Y DISERTACIONES EN BRASIL (2010-2019)

RESUMEN

La educación del / en el campo ha sido diferente a la educación rural en sus procesos socioeducativos. Los movimientos sociales han reclamado una educación preocupada por el desarrollo de sus territorios rurales, y no por el estricto interés del Capital. Se entiende, por tanto, que las prácticas pedagógicas de los docentes se distinguen en relación a sus espacios de acción, como ha sido en la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) en territorios rurales con clases multigrado. Existen diferentes demandas al educador, además de entender que la escuela, en su rol de formación de sujetos socioculturales, debe basarse en el objetivo de desarrollar prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de estudiantes autónomos. Por lo tanto, buscamos analizar las prácticas pedagógicas de los educadores que trabajan en la educación de jóvenes y adultos en el campo, a través de tesis y disertaciones de programas de posgrado en Brasil. Se optó por una investigación cualitativa del tipo State of the Art, y por la técnica de Análisis de Contenidos, de Bardin (2004). A través de filtros de selección (descriptores y marco temporal), se encontraron seis trabajos en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, en los cuales se observó que las prácticas pedagógicas de los docentes de EPJA en territorios rurales

están marcadas por factores económicos, culturales, políticos y sociales, que necesitan apoyo en Educación Continuada y recursos para el desempeño del educador en Educación del / en el campo, por tanto, a partir de prácticas críticas y reflexivas que son parte de las realidades transformadoras en la Educación de Jóvenes y Adultos en el campo.

Palabras clave: Educación rural; Educación de jóvenes y adultos; Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação “no” e “do” campo se diferencia da educação rural, porque se constitui como abordagem reflexiva da realidade camponesa, do modo de viver e trabalhar dos camponeses, e tem como objetivo educar para o desenvolvimento do e no campo, e não para os interesses estritos do capital. Arroyo, Caldart e Molina (2008) e Caldart (2011) retratam essa importância de educação específica no e para o campo, que respeite os saberes e os valores locais – principalmente diante da taxa de analfabetismo agregada do Brasil, que, em 2010, foi de 10,2%, mas com 7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural (IPEA, 2013).

Com a taxa de analfabetismo da população rural, propagam-se trajetórias de migrações e/ou afastamento dessas pessoas das escolas formais. Destaca-se, ainda, que os territórios rurais brasileiros passam por processo de nucleação das pequenas escolas rurais, com o fechamento, entre 1997 e 2018, de quase 80 mil escolas de ensino da Educação Básica, segundo um levantamento atualizado com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

Por essa perspectiva, é possível verificar também que muitos professores que têm atuado em escolas rurais são vítimas de gestão educacional precarizada e que desvaloriza o seu trabalho, destacando-se, por exemplo, o currículo descontextualizado, a desestruturação didático-metodológica, a falta de recursos financeiros para melhorar as condições da ação educativa e diversas

outras dificuldades do magistério em uma realidade desfavorecida e em uma modalidade de educação na qual os desafios são muitos.

Diante dessa problemática, este artigo tem o objetivo de analisar como as práticas pedagógicas na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no campo são evidenciadas nas teses e nas dissertações dos últimos dez anos (2010-2019), buscando evidenciar o tipo de educação que ocorre nesses espaços, bem como as estratégias utilizadas pelos educadores para ultrapassar as dificuldades que permeiam tal realidade.

Optou-se, para isso, por uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo Estado da Arte, desde a seleção dos trabalhos (por meio de descritores) à classificação e à análise das teses e das dissertações. Sobre essa última fase, seguiu-se a técnica de Bardin (2004), da análise de conteúdo, de forma a contribuir com o alcance do objetivo do trabalho, com a descrição geral das teses e das dissertações apresentadas, chegando às principais reflexões suscitadas sobre as práticas dos professores da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).

Foram encontrados seis trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em que se observou que as práticas pedagógicas dos docentes da EPJA nos territórios rurais são marcadas por influências econômicas, culturais, políticas e sociais que necessitam de apoio na Formação Continuada e de recursos para a atuação do educador. Portanto, encontram-se sob a necessidade de práticas críticas, reflexivas e integrantes das realidades “que ensejam transformadoras” as salas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas do Campo.

SITUANDO O DEBATE SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Educação do Campo

Entende-se que a educação pode se tornar lócus de construção, formação, transformação e libertação, com intuítos e

necessidades diferentes. Assim sendo, as pessoas jovens, adultas e idosas que trabalham e vivem no campo – caracterizando-se como seres sociais que, por circunstâncias econômicas, sociais, políticas e pessoais, deixaram a escolaridade na faixa etária dita como ideal – encontram-se com a EPJA, na atualidade, sob diversas perspectivas, dentre as quais a de crescer, mudar e/ou se reconfigurar na realidade em que se encontram.

Quando se evidenciam essas diversas concepções, salienta-se a complexidade com que as ruralidades e os processos educativos foram se constituindo. Para se ter uma ideia, há algumas décadas a educação rural foi se mostrando inadequada justamente porque estava inserida em paradigmas como, por exemplo, o do campo como sendo um lugar de atraso, onde essas pessoas eram ensinadas a acreditar que a vida seria melhor se fosse na cidade, configurando-se de um modo muito parecido com o modelo de educação que era colocado na cidade.

A Educação do Campo surge, por outro lado, como um novo paradigma que coloca os povos do campo (crianças, jovens, adultos e idosos) em posição de protagonismo da sua própria história. Tem-se com ela um mecanismo de transformação social importante, e é por isso que se fala muito nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação dos professores para atuarem nas escolas do campo.

O Conselho Nacional de Educação define que as práticas da Educação do Campo se configuram como

[...] toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamentam-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações, os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de viver e de produzir, e formas de compartilhar a vida. (BRASIL, 2002).

O reconhecimento, pelo Estado, dessa modalidade de educação aconteceu pela luta dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Sem Terra (MST). Segundo Ghedin (2012), o MST, desde 1984, tem levantado preocupações sobre o

modo como os educandos assentados podem participar de uma educação adequada à sua realidade.

O cenário educacional brasileiro tem se mostrado cada vez mais desafiador, o que leva professores e gestão escolar a pensarem e repensarem suas práticas, criando alternativas que possibilitem a inserção efetiva e ativa dos discentes no âmbito educacional. Com o educador do campo não é diferente, pois trabalhar a Educação do Campo, para o campo e no campo exige do educador a compreensão, a participação e a vivência com a cultura desse ambiente. Monteiro (2014) fala sobre a prática da escuta como um dos pilares da prática efetiva do educador do campo.

Nesse cenário, destaca-se a EPJA. Ela é uma modalidade de ensino presente no Brasil, destinada a pessoas jovens e adultas que, por algum motivo, não conseguiram estudar na idade “regular” e que, da mesma forma, não tiveram oportunidade de acesso ao Ensino Fundamental ou Médio na idade adequada. Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 9393/1996, em seu artigo 37º, parágrafo 1º,

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

A EPJA passou por diversas mudanças, acompanhando as alterações do cenário político. Pode-se abordar que as ações governamentais ainda têm muito que trabalhar na modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas para atender às expectativas e às necessidades dos estudantes. “[...] Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada ‘idade própria’ e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação.” (GADOTTI, 2013, p. 19).

Para que se tenha uma ideia das ações governamentais, na década de 1960, durante o regime militar, destacou-se o surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse

Movimento tinha como finalidade erradicar o analfabetismo da população mais pobre, mas não levava em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

Os educadores criticavam os métodos de alfabetização utilizados, dizendo que os mesmos, produziam males; que os alunos voltariam a ser analfabetos e que o governo não queria educar nenhum indivíduo. Porém, o Mobral também foi muito reconhecido com alguns prêmios, entre eles o Prêmio Mohammad Reza Pahlavi, outorgado pela UNESCO em 1973; o Prêmio Internacional Iraque de Alfabetização, de 1982; a Menção Honrosa, pela Associação Internacional para a Leitura da UNESCO, em 1983. (BELUZO; TONIOSO, 2015, p. 202).

Com o passar dos tempos, os objetivos do MOBRL foram modificados, mas o Movimento foi extinto no ano de 1985. Por outro lado, em 2003, outro programa foi criado. Segundo Beluzo e Tonioso (2015, p. 206), no citado ano,

[...] durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, desenvolveu-se o PBA - Programa Brasil Alfabetizado, cujo objetivo principal era superar o analfabetismo, que abrangia jovens e adultos, contribuindo assim para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

Apesar dos objetivos do PBA, suas metas não foram atingidas no período programado, tendo, assim, a necessidade de reorganização. No entanto, cabe ressaltar que o Programa mostrou que a educação não é obrigação apenas do Estado, mas também de toda a população. Na verdade, a EPJA “[...] é apontada como uma modalidade fulcral para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 3).

Quando se destaca a relação entre Educação do Campo e EPJA, é possível situar a educação como constituinte da prática social e histórica que se liga diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos, ou seja, a educação é uma prática social e histórica que se liga à vida pessoal de cada indivíduo em seus grupos

sociais (THERRIEN, 1993). Além disso, para a efetivação da Educação do Campo que atenda às especificidades dos indivíduos do meio rural, é necessário maior apoio educacional vindo das políticas educacionais.

Para Arroyo (2007), as políticas educacionais do Brasil se constituem de uma indefinição de rumos, principalmente quando se trata da Educação do Campo. Para o autor, as escolas rurais são tratadas como se fossem resíduos do sistema educacional, de modo que a essa população foram negados os avanços que nasceram nas últimas décadas da garantia do direito ao acesso à Educação Básica – não somente o acesso à educação, mas também a condições educacionais adequadas.

Nessas análises, o Estado não é o problema. Pode ser criticado por não ser igualitário na solução dos problemas sociais, por dar maior atenção e mais recursos a uns setores da sociedade do que a outros. O apelo será para que o Estado seja equitativo na função de alocar recursos para solucionar os problemas da sociedade, que as políticas públicas que sejam distributivas; que diante das desigualdades o estado implemente como solução políticas compensatórias para os mais desiguais. (ARROYO, 2007, p. 387).

A formação do educador do campo por parte do Estado também está inserida na construção da Educação do Campo, pois esse profissional será capaz de contribuir para o reconhecimento da identidade do alunado como sujeito das ruralidades brasileiras. Desse modo, faz-se de extrema importância um educador com formação voltada ao campo. É necessário refletir acerca de como está acontecendo a formação do educando do campo, visto que o Estado, muitas vezes, não possibilita ao educador as condições necessárias para a Educação do Campo alinhada às suas especificidades.

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo

como preocupação legítima. (ARROYO, 2007, p. 158).

Percebe-se que a formação voltada aos profissionais da Educação do Campo ficou fora do contexto histórico da educação brasileira. Isso desfavorece, segundo Freire (1997), a ação-reflexão-ação, principalmente porque, "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática." (p. 18).

A Educação do Campo não pode ter sua formação educacional baseada na formação educacional urbana, pois o sujeito do campo, muitas vezes, busca a educação que se adeque à sua realidade. Desse modo, na sua formação, o educador deve compreender as experiências dessas pessoas, de modo que o seu processo formativo precisa ter base teórica que o possibilite avançar na relação com o ser professor. Sheibe (2010) afirma que falta formação sólida e cultural que permita ao educador ir além do conteúdo pedagógico.

Práticas pedagógicas de professores da EPJA na Educação do Campo

Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica é "[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]". Sendo assim, compreende-se que a prática pedagógica é intrínseca ao contexto social da realidade em que se atua, tendo seus objetivos, suas finalidades e seus conhecimentos voltados para a prática social, assim contribuindo para o pleno desenvolvimento da pessoa jovem e adulta no/do campo. Para Freire (1997, p. 12), ensinar "[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção". Nesse sentido, "É na troca de saberes entre educandos e educadores e na reflexão e ação sobre a realidade em que vivem que o conhecimento é construído." (ZANETTI; SCHWENDLER, 2003, p. 15).

Entende-se, portanto, que a prática pedagógica dos educadores do campo não deve se dar apenas como processamento de conteúdos desvinculados da realidade dos educandos; deve, porém, ser refletida na sua ação, para que, como Freire ressalta em suas obras, o conhecimento seja significativo. As experiências e os saberes das pessoas jovens e adultas devem ser considerados e valorizados no processo de planejamento, ensino e avaliação – sendo assim, no ensino-aprendizagem. Britto (2003, p. 24) pontua um aspecto importante sobre a EPJA:

A educação de adultos não deve ser pensada como um processo de recuperação de algo que tenha sido perdido ou não aprendido no momento adequado. Tampouco deve seguir os mesmos critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes. O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança e não aprendeu. Ele busca a escola para aprender habilidades necessárias para ele no momento atual.

O que o autor salienta é interessante para a reflexão, pois, em uma sala de aula multisseriada constituída por pessoas jovens e adultas, com diferentes habilidades, necessidades e níveis de aprendizagens, no que corresponde à ação docente, pontua-se uma grande dificuldade, por haver a necessidade de abordagens diferenciadas em sua prática pedagógica, acarretando sobrecarga na atividade docente e na mediação de conhecimentos para cada caso. Codo (1999, p. 85) confirma tal reflexão ao afirmar:

[...] quanto maior a defasagem entre o “trabalho como deve ser” e a “realidade do trabalho” nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho.

Evidencia-se a dicotomia entre a teoria e a prática, resultante de dificuldades apresentadas pelos contextos, pelo currículo e pela falta de recursos financeiros. Portanto, percebe-se que a ação

educativa na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no campo, em que, na maioria das vezes, atua-se em salas multisseriadas, é um trabalho árduo e com progressos lentos. Perceber essa realidade é de grande valia, principalmente pela importância de se estudar a prática pedagógica dos professores na EPJA no campo, já que essa se caracteriza como uma modalidade de ensino que se dá em contexto social, econômico e político historicamente defasado e desvalorizado, de modo que é preciso perceber as nuances que ocorrem na práxis docente e os seus desdobramentos diante dos conflitos que se dão no processo.

Segundo Leal *et al.* (2007), é fundamental que o professor se sinta desafiado a repensar o tempo pedagógico, analisando se ensina o que é de direito para os estudantes e se a seleção dos conteúdos, das capacidades e das habilidades é, de fato, importante naquele momento, considerando que educandos apresentam características singulares nessas etapas de desenvolvimento. Partindo desse pensamento, a prática pedagógica, de forma que alcance os objetivos de desenvolvimentos propostos para as pessoas jovens e adultas, requer que os professores repensem e selecionem seus conteúdos, atentando à dimensão cognitiva dos educandos, abrangendo em suas aulas os conhecimentos que terão significado de aprendizagem para o alunado, e possibilitando, então, que a prática pedagógica seja de valia, para que se chegue às metas traçadas quanto ao bom desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural dos alunos da EPJA. Nesse sentido,

O que define o professor não é a aula, mas a habilidade de aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. Temos professores com titulação máxima e que aprendem pouco e não se interessam pela aprendizagem dos alunos. Só dão aula, daquelas tipicamente reprodutivas (DEMO, 2004, p. 73).

O aprender do professor, segundo Demo (2004), diz respeito à sua reflexão-ação na prática, que faz e refaz caminhos para proporcionar um espaço de aprendizagem significativo, sob o compromisso que o professor deve ter para que os alunos tenham

uma prática pedagógica de qualidade, de modo que as aulas não sejam levadas pelo comodismo e pelo mecanicismo pedagógico. Isso se torna um desafio na Educação de Pessoas Jovens e Adultas do Campo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Optou-se, neste estudo, pela pesquisa qualitativa (LÜDKE, M.; ANDRÉ, 1986), que se caracteriza pelo seu caráter construtivo, interpretativo e dialógico e pela sua atenção ao estudo dos casos singulares. Utiliza-se, assim, de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Brasileira, no período de 2010 a 2019, a fim de que se realize o Estado da Arte sobre práticas pedagógicas na modalidade da EPJA no campo.

A relação entre pesquisa qualitativa e Estado da Arte se dá por meio de revisão bibliográfica acerca da produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Segundo Ferreira (2002) e Romanowki e Ens (2006), esse método faz um levantamento, um mapeamento e uma análise do que se produz, considerando as áreas de conhecimento, os períodos cronológicos, os espaços, as formas e as condições de produção. Ressalta-se a pouca produção realizada nesse formato de metodologia de pesquisa, como afirma Melo (2006). Para ele, apesar dessa relevância, ainda há poucos autores e pesquisadores que se dedicam à realização de amplas pesquisas do tipo Estado da Arte e, menos ainda, que escrevem e teorizam sobre esse tipo de pesquisa.

Nessa perspectiva de pesquisa, foram feitas a escolha, o mapeamento e a discussão das teses e das dissertações sobre o tema delineado, para que se possa analisá-lo e compreendê-lo no intuito de contribuir para a produção de novos paradigmas e conceitos, novas visões e reflexões no campo teórico da área e buscando estimular a produção de pesquisas e posicionamentos para o campo de estudo. Tal trabalho foi feito mediante as seguintes fases:

- Escolha de teses e dissertações sobre práticas pedagógicas na modalidade EPJA no campo, no período de 2010 a 2019, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Brasileira, de acordo

com os descritores: Prática Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Educação no Campo;

- Coleta do material de pesquisa, eleito junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>);
- Leitura dos resumos das teses e das dissertações sobre práticas pedagógicas de professores da EPJA no Campo, passando, depois, à leitura das teses e das dissertações para a criação de sínteses, a fim de constituir base para a análise, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, as conclusões, bem como as práticas dos professores de EPJA no campo apresentadas pelo pesquisador;
- Sistematização dos temas levantados, identificando as categorias e observando as semelhanças e as diferenças em uma análise comparativa das teses e das dissertações;
- Análise e elaboração das conclusões preliminares.

Para tanto, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2004), de forma a possibilitar o tratamento das informações, contribuindo para a análise sistemática dos textos pesquisados, ultrapassando as incertezas e refletindo sobre problemáticas e temas em produções já publicadas para o desenvolvimento de novas abordagens.

Na consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizaram-se como palavras-chave: “prática pedagógica”, “educação no campo”, “educação do campo”, “EJA” e “EPJA”, resultando em 114 trabalhos. Entretanto, apesar de se constituírem importantes, foram selecionadas aquelas que se enquadravam no tema de pesquisa.

Por meio dessa seleção, observaram-se os resumos de dez trabalhos. Posteriormente, em um estudo detalhado de cada dissertação e tese, apenas seis trabalhos responderam aos questionamentos que se constituem dados para o alcance dos objetivos propostos, conforme o disposto no Quadro 1.

Quadro 1: Análise geral das teses e das dissertações

Título do trabalho	O currículo e as práticas pedagógicas na EJA: Concepções e crenças dos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz	Formação de educadores de jovens e adultos no campo: Produções do período 2006-2011	A Educação de Jovens e Adultos do Campo e a permanência escolar: O caso do assentamento 25 de Maio	A educação popular na prática do Projeto campo: Saberes da terra no Espírito Santo	A evasão na Educação de Jovens e Adultos do território campestre: O que dizem as/os sujeitas/os que não estão mais na escola?	O currículo da EJA em uma escola de assentamento: Diálogos, saberes e vivências
Conclusão	2012	2013	2014	2015	2015	2016
Local de defesa	Natal-RN	Viçosa-MG	Madalena-CE	Vitória-ES	Recife-PE	Natal-RN
Nome do autor	Diviene Pereira Cruz Silva	Katia Pinheiro de Freitas	Nara Lucia Gomes Lima	Maria Geovana Melim Ferreira	Aldione Alves da Silva Mairar	Diviene Pereira Cruz Silva
Tese ou dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Tese
Metodologia e local da pesquisa	Pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo/reflexivo faz uso de análise documental. Escola Municipal, localizada no Assentamento de Reforma Agrária, Florânia/RN.	Pesquisa quantitativa, sob a análise de conteúdo nas teses e nas dissertações sobre formação de educadores.	Pesquisa qualitativa, sob o estudo de caso. Escola do Ensino Fundamental, assentamento, Madalena, Ceará.	Pesquisa qualitativa, com Programa Projovem (2009-2011) desenvolvido em escolas do campo.	Pesquisa qualitativa, com uso da análise de conteúdo. Escolas do campo do Município de Caruaru- PE.	Pesquisa-ação na escola pública municipal no assentamento rural Serra Nova em Florânia/RN.
Modalidade da EPJA	Professores que trabalham com EPJA	Classes multisseriadas de assentamentos e comunidades rurais	Alunos e ex-alunos de classes multisseriadas da EPJA	Turmas da EPJA 2º segmento (Fundamental)	Ex-alunos evadidos de classes multisseriadas da EPJA	Classes multisseriadas

Perfil dos sujeitos da pesquisa	Seis professores que lecionam na EPJA da Escola Municipal Francisca Leonínia	Sete tases/ dissertações que pesquisaram educadores	Alunos, ex-alunos, uma professora da EPJA, e a coordenadora municipal da EPJA	Professores, coordenadores, educandos, representantes da comunidade	Oito sujeitos da pesquisa, quatro de cada distrito	Seis professores da escola do assentamento
Tipo de educação	Educação do Campo	Tratou de diversas realidades	Educação do Campo	Educação do Campo/Popular	Educação do Campo	Educação Rural, Educação do Campo
Percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas e a realidade de seus alunos	Os professores dessa realidade são do campo. Eles têm consciência de que a prática neutra, segundo eles, é fundamental, que devem ser levados em consideração os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos para sua prática pedagógica.	Alguns professores eram comprometidos com a realidade dos alunos, eram participantes dos movimentos sociais. E outros percebiam apenas a área urbana se desenvolvendo.	Os resultados da pesquisa revelaram que fatores internos à escola, como a gestão e a prática pedagógica, têm influenciado negativamente a permanência escolar.	Os educadores reconheceram as diferentes realidades dos educandos, sendo aplicada nas salas de aula a alternância pedagógica.	Notou-se a falta de uma prática pedagógica adequada à realidade cotidiana dos alunos. Isso já se inicia pela dificuldade de que se encontrem professores para trabalhar no local pela distância, sendo que, quando se encontram, normalmente é no meio do ano letivo.	Os professores tinham um olhar sensível às condições de vida dos alunos e conhecimentos de que as práticas deveriam ser humanizadas e significativas à realidade.
Caminhos e estratégias trilhadas pelos professores diante das dificuldades apresentadas na EPJA no campo	Eles refletem acerca do que estão fazendo a favor do projeto educativo do campo e das possibilidades de construção ou reconstrução de novos significados.	Alguns professores estavam engessados em uma educação tradicional. Enquanto outros procuraram diversificar os recursos didáticos, trocavam vivências e saberes entre si, participavam de reuniões de formação pedagógica.	Contextualizar o conteúdo didático planejado com o cotidiano dos alunos presentes, tendo boa relação com os alunos. A autora relata que, quando algum aluno faltava, ela fazia uma visita domiciliar para saber o motivo da falta dele.	Muitos educadores superaram as dificuldades mudando a abordagem nas suas aulas, participando mais do tempo da comunidade, outros desistiram do tempo da comunidade.	Os professores não tinham uma preocupação visível em relação ao uso e às suas práticas pedagógicas. Pode-se notar que uma das maiores causas da evasão é a disciplina de Matemática, já que os professores não a relacionam com o cotidiano.	Professores compreendem que as práticas deveriam se constituir de forma a integrar a cultura dos alunos. Porém, a execução na prática era minada de dificuldades.

Fonte: Construção das autoras (2020).

ABORDAGEM DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CAMPO: O que dizem as teses e as dissertações (2010-2019)

Caracterização das teses e das dissertações

Ao se analisar o Quadro 1, de forma a visualizar, de maneira geral, essas teses e dissertações, verifica-se que os textos, em sua maioria, são dissertações (cinco) e apenas uma tese, demonstrando dois pontos que possibilitam que se indague sobre como o tema é pouco pesquisado e, quando o é, sobressai-se em pesquisas de mestrado. É relevante também retratar que os trabalhos foram realizados em cinco estados do Brasil (Minas Gerais, Ceará, Espírito Santo, Pernambuco e Rio Grande do Norte). No último caso, trata-se de uma dissertação e uma tese da mesma autora (SILVA, 2012, 2016).

Diante dos títulos selecionados, observou-se que as dissertações e a tese foram produzidas por pessoas do gênero feminino. Também foi possível verificar que poucos são os trabalhos que trazem em seus resumos um guia para o leitor, de forma completa, que leve a um direcionamento para a temática proposta. Entretanto, fez-se refletir que, em linha geral, os títulos abordam a prática docente da EPJA no campo, de forma a ser analisada em uma perspectiva de saberes e vivências.

As produções selecionadas se diferenciam em suas linhas de pesquisas e em seus casos estudados, revelando, por exemplo, que as práticas dos professores são vivenciadas de forma pontual, como foi visto no trabalho de Freitas (2013). Ela analisou sete pesquisas sobre formação de professores da EPJA no campo, do período de 2006 a 2011, percebendo como a essa formação docente não é específica à realidade em que estão atuando, o que afeta a prática desses educadores, além de possibilitar a reflexão sobre a prática delineada dentro das vivências e das experiências.

Nesse entremeio, a dissertação de Ferreira (2015) proporciona um olhar localizado sobre as práticas dos professores em um programa ofertado em assentamentos. Ela apresenta questões que

também são citadas nas demais dissertações, como: a formação inicial; a dificuldade de recursos financeiros e estruturais; a necessidade de práticas sensíveis, emancipadoras e significativas. A única tese selecionada para fins deste trabalho foi da autoria de Silva (2016). Ela trouxe, de forma majoritária, a discussão sobre as práticas dos professores da EPJA no campo, apesar de o tema ser inclinado à observância do currículo. Entretanto, como a pesquisa é uma análise das falas de seis professores atuantes em tal realidade, as informações sobre as práticas revelam questões relevantes para o alcance do objetivo deste artigo.

Outro fator que se constata, nas dissertações e na tese é o tipo de abordagem metodológica utilizada. Viu-se que elas usam a perspectiva qualitativa de pesquisa. Essa faz parte de quase todas as metodologias, exceto a de Freitas (2013), com pesquisa quantiquantitativa. Entretanto, elas se diferenciam nos seus diferentes tipos de atuação, como, por exemplo, na abordagem colaborativa, da autora Silva (2016), e na autora Ferreira (2015), que se utilizou da análise bibliográfica.

As pesquisas dessas dissertações e dessa tese foram realizadas em assentamentos e comunidades rurais, nas classes multisseriadas e no segundo segmento EPJA (Ensino Fundamental). Teve-se como abordagem educacional, na grande maioria, a Educação do Campo. As pessoas participantes se constituem em professores, coordenadores, alunos, ex-alunos, representantes de comunidades e de movimentos sociais, com complementação por meio de análise bibliográfica, como no caso da autora Ferreira (2015).

As práticas pedagógicas dos professores da EPJA no campo: o que dizem as dissertações e as teses

Reconhecer a importância das práticas pedagógicas como um fator essencial no ensino-aprendizagem, quando se constituem inovadoras, reflexivas e integradoras de uma realidade com conhecimentos e saberes, é fundamental para a efetivação da permanência dos alunos no âmbito educacional, da formação integral, da transformação social, cognitiva e crítica, que habilite a ação do aluno na realidade vigente, principalmente quando se trata

do público da EPJA, que precisa ser respeitado por suas singularidades, seu cotidiano, sua cultura e seus saberes e que não terminou os ciclos da Educação Básica, ou mesmo nem iniciou, tendo realidades permeadas por limitações e restrições.

O conjunto de produções analisadas suscitam diversas reflexões sobre as práticas pedagógicas de docentes na realidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no campo. No que tange a essas práticas, um dos principais pontos observados diz respeito à formação dos professores atuantes naquela realidade tão singular, que não tiveram preparo específico para uma prática reflexiva e transformadora. Para Arroyo (2008), quando se trata da formação docente, esse é um dos grandes desafios à educação no campo.

Nesse contexto, a formação inicial do professor se constitui com o desenvolvimento e a atuação os educadores na EPJA. Haddad (2002) afirma que há uma carência de reflexão sobre a EJA nos cursos de formação docente de nível médio, tanto quanto nas universidades e nas pós-graduações, apesar de, em alguns Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia, já existirem tais debates, mas a maioria ainda não percebe a EPJA como algo fundamental dentro do seu currículo.

Pontua-se que Freitas (2013), Ferreira (2015) e Silva (2016) apresentam esse aspecto como o principal norteador das práticas dos professores, pois se observou uma lacuna que se espelhava na atuação dos docentes nas salas de aulas de pessoas jovens e adultas do campo, caracterizando práticas desconectadas da realidade, pautadas no modelo escolar urbano. Nesse sentido, quando se constitui uma prática inovadora que respeite a realidade vigente, o caso de uma professora entrevistada na pesquisa de Silva (2016), não se atribui à formação, mas à (re)construção realizada no cotidiano da sala de aula, nas vivências e nas experiências.

Entende-se o aprender do professor como um processo de ação-reflexão-ação durante sua prática, que faz e refaz caminhos para proporcionar um espaço de aprendizagem significativa, além do aspecto compromissado que o educador deve ter para possuir uma prática pedagógica de qualidade, que não seja levada pelo comodismo e pelo mecanicismo pedagógico, o que torna um desafio na EPJA.

Observou-se a problemática da falta de formação específica à atuação dos educadores da EPJA na pesquisa de Ferreira (2015). Ela analisou registros dos educadores do “Projovem: Saberes da Terra”, percebendo dificuldades no desenvolvimento das aulas e na falta de conhecimentos sobre as metodologias do projeto (que reivindica um currículo integrador dispondo do tempo na escola e na comunidade – da pedagogia da alternância e dos eixos norteadores –, didáticas significativas e inovadoras para uma eficácia e uma integração na educação no e do campo) que não fizeram parte da formação desses profissionais. Os professores retratavam que “[...] deveriam ter tido formações antes do projeto para facilitar a atuação (p.110)”.

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes. (ARROYO, 2008, p.169).

Os trabalhos de Silva (2012, 2016) e Freitas (2013) tratam do diferencial na ação pedagógica quando o educador, por exemplo, compartilha da mesma realidade rural dos alunos. Nesse caso, os docentes participam de movimentos sociais da luta pelos direitos do campo; constituem-se em um olhar sensível das dificuldades apresentadas pelos alunos; buscam por uma práxis que seja significativa e dialógica com a realidade dos educandos; e atuam no planejamento de estratégias que busquem ultrapassar as dificuldades. Silva (2016, p. 99) afirma:

Nesse sentido, as pesquisas analisadas revelam que o educador que está inserido no contexto social em que atua, apesar de não ter formação acadêmica específica, cria uma capacidade crítica que os permite agir e refletir sobre uma realidade, sendo essa inserção, em conjunto com as experiências nos

movimentos sociais, o grande diferencial no seu processo de (auto) formação e atuação.

Silva (2016) mostrou, em sua tese, que os professores são do campo, que atuam no campo, o que os faz pensar de forma mais consciente da importância de levar em consideração os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos daquele ambiente para suas práticas pedagógicas. Mas se sabe que essa realidade no ensino da EPJA nem sempre é possível. Na maioria das vezes, são professores do meio urbano que se deslocam para o campo e se deparam com o desafio de elaborar um projeto de educação que seja alinhado à vida cotidiana desses educandos.

Nesses últimos casos, os trabalhos de Freitas (2013) e Silva (2016) revelam que os professores não inseridos na realidade do campo, que residiam em cidades, percebiam a EPJA como um projeto, uma renda extra. Soares, Gionvanetti e Gomes (2005, p. 58) demonstram que a Educação de Jovens e Adultos “[...] nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício”. Alguns desses educadores adentravam as salas de aula com um preconceito sobre o perfil do aluno da EJA, fazendo com que isso perpassasse pela ação docente, o que resultava em uma prática “engessada” e mecânica e, como os próprios sujeitos da pesquisa relataram em suas falas, em um “repassa dos conteúdos”.

É importante ressaltar que, segundo Azevedo (2010), a dificuldade da prática docente não se restringe aos recursos didáticos, à estrutura física da escola, ao aluno, mas uma das maiores dificuldades se encontra nas classes multisseriadas, por seu caráter heterogêneo, diversificado e plural.

Refletindo em uma visão geral das práticas pedagógicas dos educadores relatados nas pesquisas, observou-se que é pequeno o grupo que procura perpassar as dificuldades que norteiam sua ação docente em uma realidade tão particular e desafiadora. Freitas (2013), Lima (2014), Ferreira (2015) e Silva (2016) mostram, em suas pesquisas, que os professores, apesar dos desafios, realizavam práticas que contribuiriam para uma real formação dos alunos, elevavam os alunos como protagonistas, bem como suas realidades, procurando romper as dificuldades, participando de formações,

trocas de experiências com outros educadores, planejamento reflexivo e crítico, busca por melhores recursos didáticos.

Na tese de Lima (2014), ficam evidentes diversos fatores que permeiam tal permanência dos alunos da EJA na escola e que eles não somente transpassam na prática pedagógica do professor dentro da sala de aula, mas também são influenciados por questões externas à sala de aula e à própria escola, como a gestão escolar, a coordenação pedagógica, os outros professores e as gestões municipais do Estado. O fato traz a reflexão de que a prática pedagógica eficaz não somente está relacionada ao professor dentro da sala de aula e do âmbito escolar em geral, mas permeia toda a dimensão da prática social e é alcançada e influenciada por diversos fatores.

Silva (2016) pontua, de forma veemente, com as falas dos(as) professores(as) que participavam de sua pesquisa, a questão do alinhamento entre currículo e práticas pedagógicas como âncora em todo o processo educacional, fazendo-se como um quadro impeditivo para uma ação docente crítica, livre, com respaldo curricular e apoio político. Isso porque o currículo da escola era feito pela Secretaria de Educação de Florânia-RN, totalmente pautado em um modelo de escola regular e desconectado da realidade em que a instituição escolar se localizava, constituindo-se em uma educação rural, ao mesmo tempo em que os professores tentavam implementar práticas transformadoras, uma educação no e do campo. Isso diverge de um dos traços fundamentais da identidade do movimento por uma Educação do Campo, que é

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p. 149-150).

Perceber que o público da EPJA do campo é diferenciado e pode não se enquadrar nas mesmas necessidades do público da cidade é fundamental na construção do currículo. O educador precisa

enxergar a importância de alinhar suas práticas à identidade individual e social dos educandos do campo, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja pautado nas necessidades, nas vivências, no respeito aos saberes, alinhando os conhecimentos dos alunos aos conteúdos (FREIRE, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas tem suas raízes na Educação Popular, no MST. Esses foram movimentos de muitas lutas, resultando na escolarização da EPJA. No entanto, sob a institucionalização do Estado, as escolas restringiram, muitas vezes, seus alunos à sala de aula, sendo eles submetidos às práticas de ensino tradicionais, o que foi combatido, em grande parte, por Paulo Freire, considerado pai da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Foi pensando nessas formas de institucionalização da EPJA que se objetivou investigar as práticas pedagógicas de professores da Educação de Pessoas Jovens e Adultas do campo em teses e dissertações do período de 2010 a 2019.

As análises das dissertações e da tese possibilitaram investigar as práticas pedagógicas dos professores da EPJA pelas vertentes das dificuldades e das facilidades no desempenho dessa modalidade de ensino, das políticas públicas que a norteiam, bem como da sua fundamentação na formação inicial do educador. Esses cursos de formação podem trazer para a EPJA o reconhecimento da necessidade de revisitação curricular das escolas do campo, de modo que o currículo atenda às necessidades desse público tão singular.

As dissertações e a tese discutidas mostraram as necessidades específicas e as dificuldades enfrentadas na EPJA, principalmente porque somente alguns professores estavam comprometidos com as realidades dos alunos, sendo esses educadores participantes/simpatizantes dos movimentos sociais, enquanto outros se pautavam por práticas pedagógicas tradicionais, em que os educandos e as suas realidades eram percebidos pela lógica urbana de desenvolvimento.

Há de se salientar, ainda, que outros professores compreendiam que suas práticas deveriam se constituir de forma a integrar a vida comunitária, a cultura e os saberes dos alunos, mas a

sua execução era minada de dificuldades, sendo que a superação se dava em um processo lento, já que se tratava de mudanças no currículo, na estrutura escolar e no apoio governamental.

Portanto, observou-se, nessas dissertações e nessa tese, que as práticas pedagógicas de professores da EPJA se constituem em realidades em que as condições das escolas são precárias de recursos didáticos, com oferta aligeirada e professores que não portavam formação específica e necessária. Em algumas dessas instituições, as práticas pedagógicas eram constantemente mudadas e repensadas para melhor superar as muitas dificuldades, valorizando o saber da experiência, de modo que os alunos se enxergavam como protagonistas, sendo tais práticas integradoras com a realidade, visando ao desenvolvimento do educando.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

AZEVEDO, M. A. de. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas**: a experiência em jardim do SERIDÓ/RN (1998 - 2009). Natal/RN: UFRN, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELUZO, M. F.; TONIOSO, J. P. O mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 2, n. 1, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas/SP: Mercado de letras, 2003.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CODO, W.. **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Medicação, 2004.

FERREIRA, N. S. de A.. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 25 de mai. 2020.

FERREIRA, M. G. M. **A educação popular na práxis do Projovem campo**: Saberes da terra no Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil. (1926-1996)**. São Paulo/SP: Cortez, 2009.

FREITAS, K. P. de. **Formação de educadores de Jovens e Adultos no Campo**: Produções do período 2006-2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa - MG. 2013.

GADOTTI, M. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois.
Revista de Informação do Seminário – RISA, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial. Disponível em:
<http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150>. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

GHEDIN, E. **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: 1986-1998. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2018**. 2019. Disponível em: Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil 2003**. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 15 de ago. 2020.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. **Construir Notícias**, edição 43, 2007. Disponível em:
<https://www.construirnoticias.com.br/avaliacao-e-aprendizagem-na-escola-a-pratica-pedagogica-como-eixo-da-reflexao/>. Acesso em: 23 de abr. 2021.

LIMA, N. L. G. **A educação de Jovens e adultos do Campo e a permanência escolar**: O caso do assentamento 25 de maio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Madalena - CE, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, M. V. **Três décadas de pesquisa em Educação Matemática**: um estudo histórico a partir de teses e dissertações. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

MONTEIRO, A. Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico: os “tempos” na educação do campo. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Educação Matemática do Campo/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisasdenominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf> Acesso em 25 de mai. 2020.

SHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.com.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

SILVA, M. R. **Causas e Consequências da evasão escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida** – Bananeiras/PB. Biblioteca Virtual. João Pessoa, 2011. Disponível em http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/causas_e_consequencias_da_evasao_escolar_na_escola_normal_estadual_professor_pedro_augusto_de_almeida_a_bananeiras_pb_1343397993.pdf. Acesso em: 18 de jan. 2021.

SILVA, D. P. C. S. **O Currículo e as Práticas Pedagógicas na EJA:** Concepções e Crenças dos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012.

SILVA, D. P. C. S. **O currículo da EJA em uma escola de assentamento:** Diálogos, Saberes e Vivências. Tese de doutorado. Natal-RN, 2016.

SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.G. de C.; GOMES, N. L. (Org.)

Diálogo na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte:

Autêntica, 2005.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e Escola no Campo.**

Campinas: Papirus, 1993.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** 2.

Ed. Campinas, Papirus, 1992.

ZANETTI, M. A.; SCHWENDLER, S. F. **Formação de Educadoras e**

Educadores: O planejamento na alfabetização de jovens e adultos.

Curitiba/PR: Editora Gráfica Popular, 2003.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

JUVENTUDES NA EJA: ENCONTROS E DESENCONTROS NA TRAMA ESCOLAR

Divanir Maria de Lima Reis¹

Rosemeire Reis²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os encontros e desencontros dos sujeitos jovens-estudantes da Educação de Jovens e Adultos com a trama escolar. Compreende-se trama escolar como a rede de múltiplos saberes e experiências que se corporificam no entremeio dos fios tecidos no cotidiano escolar. Recorre a fragmentos de uma investigação realizada por meio do método etnográfico, em uma escola pública noturna da região agreste do Estado de Alagoas, por um período de dois anos, tendo como referência a seguinte questão: até que ponto a cultura escolar dialoga com as culturas juvenis no contexto da EJA? Para a coleta de dados fizemos uso de observações participantes e entrevistas etnográficas com um coletivo de jovens. O estudo evidenciou que os jovens-estudantes da EJA, participantes da pesquisa, utilizam tanto táticas que reinventam a cultura escolar e mobilizam as culturas juvenis, fortalecendo o sentimento de pertença ao lugar, como outras que perpetuam o discurso do não-lugar das juventudes [adolescentes] na EJA. Isto sinaliza a inexistência de unidade no que diz respeito aos modos como os jovens se veem nesse espaço. A imersão no cotidiano vivenciado pelos jovens revelou

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Professora das Licenciaturas do Instituto Federal de Alagoas, campus Arapiraca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-9641>. E-mail: divanir.lima@ifal.edu.br.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e pela Universidade Sorbonne Paris Nord. Líder do grupo GPEJUV - Juventudes, Culturas e Formação (UFAL). Pesquisadora Produtividade CNPq (PQ2). Professora de graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1525-3564>. E-mail: reisroseufal@gmail.com

recorrências que insinuem ora aproximações/encontros, ora distanciamentos/desencontros entre os estudantes e a escola.

Palavras-chave: Juventudes na EJA. Cotidiano. Culturas Juvenis. Cultura Escolar.

YOUTHS AT EJA: ENCOUNTERS AND DISAGREEMENTS IN THE SCHOOL PLOT

ABSTRACT

This article aims to analyze the encounters and disagreements of the young-students of the Youth and Adult Education (EJA) with the school plot. School plot is understood as the network that embodies in the interweaving of the experiences lived in the daily school life. For this, it uses fragments of an investigation carried out using the ethnographic method, in a public night school in the rural region of the State of Alagoas, for a period of two years, taking as reference the following question: to what extent is there a dialogue between the culture of the school and the youth cultures in the context of EJA? For data collection, participant observations and ethnographic interviews were used with a group of young people. The study showed that the Young EJA students, research participants, use both tactics that reinvent school culture and mobilize youth cultures, strengthening the feeling of belonging to the place, as others that perpetuate the discourse of non-place of youth (teenagers) in EJA. This signals the lack of unity with regard to the ways in which young people see themselves in this space. The immersion in the daily life experienced by young people highlighted recurrences that suggest at times similarities/encounters, at other times distances/disagreements between students and the school.

Keywords: Youths at EJA. Daily Routine. Youth Cultures. School Culture.

JUVENTUDES EM LA EJA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EM LA TRAMA ESCOLAR

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los encuentros y desencuentros de los sujetos jóvenes estudiantes de la Educación de Jóvenes y adultos con la trama escolar. Se comprende por trama escolar la red que se corporifica en el entremedio de los entretejidos del cotidiano escolar. Para eso recurre a fragmentos de una investigación realizada a través del método etnográfico en una escuela pública nocturna de la región agreste del Estado de Alagoas, por un período de dos años, teniendo como referencia la siguiente cuestión: ¿hasta qué punto la cultura escolar dialoga con las culturas juveniles en el contexto de la EJA? Para la recolección de datos hicimos uso de observaciones participantes y entrevistas etnográficas con un colectivo de jóvenes. El estudio evidenció que los jóvenes estudiantes de la EJA, participantes de la investigación, utilizan tanto tácticas que reinventan la cultura escolar y movilizan las culturas juveniles, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia al lugar, como otras que perpetúan el discurso del no lugar de las juventudes [adolescentes] en la EJA. Esto señala la inexistencia de unidad en cuanto a las maneras como los jóvenes se ven en ese espacio. La inmersión en el cotidiano vivenciado por los jóvenes reveló recurrencia que insinúan ya sea acercamiento/encuentros o alejamientos/desencuentros entre los estudiantes y la escuela.

Palabras clave: Juventudes en la EJA. Cotidiano. Culturas Juveniles. Cultura Escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir indícios de encontros e desencontros das juventudes da Educação de Jovens e Adultos em relação aos desafios com os quais se confrontam na escola. Partimos do pressuposto de que nos diferentes espaços escolares ocorrem encontros e desafios entre as culturas das

juventudes da EJA e as exigências da cultura escolar, que tais processos são ora mais intensos ou velados e se corporificam no entremeio dos fios tecidos no cotidiano escolar.

Resulta de um estudo etnográfico, que buscou compreender como se constrói a vida cotidiana dos jovens que estudam na Educação de Jovens e Adultos, sendo este desenvolvido no período de 2013-2017. Os achados foram obtidos por meio da observação participante, e entrevistas etnográficas, realizadas a partir da imersão no lócus da pesquisa, que problematizou: **Até que ponto a cultura escolar dialoga com as culturas juvenis no contexto da Educação de Jovens e Adultos?**

Dessa questão geral, desdobram-se outras, a exemplo de: a construção da vida cotidiana na/da Educação de Jovens e Adultos, agencia as microculturas dos jovens-estudantes na produção de seus acontecimentos culturais? Quais táticas dos praticantes do cotidiano escolar “respondiam” pelos encontros ou desencontros entre juventudes e escola e, conseqüentemente, pelos processos de invisibilização dessas juventudes na Educação de Jovens e Adultos? O lócus empírico foi uma escola pública da Rede Municipal, localizada na cidade de Arapiraca, município do Agreste alagoano, e os sujeitos foram os estudantes e professores que estudam/lecionam na EJA, no referido contexto.

Cotidiano compreendido a partir dos postulados teóricos do historiador e teólogo francês Michel de Certeau (2012) como um caleidoscópio carregado de “invenção”, recriação e reinvenção. Esse entendimento tenciona romper com a visão, muitas vezes, hegemônica do senso comum que confere ao termo um sentido de repetição. Nessa direção, partimos do pressuposto de que os sujeitos agem em meio a um campo minado, e regulado da cultura escolar, e nesse sentido, constroem/criam “táticas” cotidianas - as mil e uma maneiras de fazer-, que os possibilitam experienciar a vida dentro da escola, trazendo as suas culturas juvenis. Inferimos que as invenções agenciam mecanismos que se aproximam das culturas e das redes de sociabilidade dos sujeitos, nesse caso, aqueles implicados nos processos educativos, especificamente na EJA.

As culturas juvenis compreendidas como expressividades dos jovens, são constitutivas da cultura escolar, enredadas por seus

múltiplos saberes e experiências, refletem seus modos de ser e são expressas coletivamente mediante a construção de seus estilos e formas de vida, materializadas em práticas híbridas que, por vezes, caminham na contramão da ordem instituída. Nesse sentido, a cultura escolar configura-se como o conjunto das práticas que retratam as formas de ser próprias da escola enquanto instituição socialmente marcada por seu caráter conservador, de tradição funcionalista e desenhada historicamente a partir de determinações externas, as quais a situam como organização de ensino ritualizada e portadora de uma identidade homogeneizadora.

A curiosidade epistemológica pelo estudo das juventudes, e suas culturas, assente no fato de que entendemos os jovens na/da EJA como sujeitos de direitos, que enredam múltiplos sentidos, e atribuem a escola papel preponderante na conquista dos seus planos de futuro. É que neste espaço, é também pululam as diversidades, e expressividades étnico raciais e de gênero, bem como os tensionamentos oriundos das relações intergeracionais, o mundo do trabalho, entre outros. É nesse lugar que reside a pesquisa aqui apresentada, na presença dos jovens que chegam “cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos”, fenômeno conhecido como o “rejuvenescimento da EJA” (BRUNEL, 2008).

Para tanto, em busca de “responder” as questões de pesquisa, e alcançar o objetivo proposto, lançamos mão do método etnográfico, que vem nos possibilitando investigar o processo de juvenilização da EJA, e permitindo que tenhamos acesso ao “avesso da escola” (ARAÚJO, 2003), ou seja, desnaturalizar o óbvio, e perceber nas brechas da cultura escolar, *táticas* materializadas na *transgressão*, na *reinvenção* do lugar e dos sujeitos - os “passantes do cotidiano” (CERTEAU, 2012). Assim, desconfiemos da lógica estabelecida, movimentando-nos nas profundezas da cultura escolar, intencionando a captura dos sentidos que os sujeitos atribuem as suas experiências na escola.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira apresentamos os pilares que fundamentam nossas análises: a perspectiva histórica focando a entrada dos jovens na EJA e para tanto lançamos mão de alguns elementos contextuais que nos ajudam a compreender esses sujeitos na contemporaneidade. Em

seguida, na segunda parte, discorreremos sobre os caminhos da pesquisa, destacando as observações e entrevistas etnográficas como instrumentos de coleta de dados, ao passo que caracterizamos um grupo de sujeitos da pesquisa – jovens estudantes da EJA, por meio da entrevista coletiva realizada com estes, à medida que discutimos como se deu essa aproximação e como essa categoria começa a ser pensada a partir de suas culturas.

Na terceira parte, discute-se o acontecimento da sala de aula – entendida como microssistema onde pode acontecer “tudo”, inclusive “nada”, buscando apresentar possíveis encontros e desencontros entre as culturas juvenis e a cultura escolar, materializadas em ações que ocorrem no interior desta, trazendo, para tanto, dados coletados durante as observações, e focalizando as “táticas” dos “sujeitos ordinários”, a partir do cotidiano deste espaço. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

OS JOVENS NA EJA: Olhares entre o passado e o presente

A juvenilização da Educação de Adultos (EDA) ou de Jovens e Adultos (EJA), não é um fenômeno recente, de modo que no tempo presente tem-se avistado esses sujeitos com mais preocupação, tendo em vista o crescimento das pesquisas sobre as juventudes no campo educacional a partir do início do século XXI. A história, nesse sentido, traz elementos que denunciam a negação do direito dos jovens nas políticas públicas, na agenda política e nos discursos de consolidação da instrução/educação dos sujeitos trabalhadores ao longo dos anos no território nacional.

Entretanto, numa retomada histórica, pode-se perceber tal presença desde os idos dos anos de 1940, quando da emergência das “primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos,”³ implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da

³ Mesmo não estando legitimada a terminologia Educação de *Jovens* (grifo nosso) e Adultos no Brasil, alguns teóricos como Di Pierro (2008), Haddad (2008), Paiva (2003) e outros, em alguns momentos utilizam-se do termo. Acreditamos que já havia o intuito de marcar a existência dos sujeitos jovens na educação, instrução, escolarização das pessoas adultas, como se predispunham a nomear.

Educação”(DI PIERRO, et al., 2008, p. 25), não por obra do acaso, mas movido pelas preocupações provenientes dos dados do censo de 1940, que evidenciou o descaso existente, há décadas, com a educação das pessoas jovens e adultas, o governo brasileiro implantou a Campanha Nacional de Educação de *Adolescentes e Adultos* (CEAA), onde se visualiza o processo de juvenilização da EDA, nos *adolescentes*, terminologia usada como sinônimo de juventude, numa definição demográfica, visto que, as discussões perpassavam a explicação psicológica do ser adolescente; compreensão que antecede a sociologia e sua contribuição à conceituação do que viria a ser o jovem, nos fins da década de 80 do século XX.

Mesmo que invisibilizadas nas adolescências, quando da implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), Ribeiro *et. al.* (1999) vai nos mostrar que mais de 60% de sua população nas turmas de alfabetização, possuía idade inferior a 20 anos, tornando evidente a marcante presença dos jovens na escolarização dos adultos trabalhadores.

Historicamente, a construção da categoria juventude foi/é atravessada por múltiplos olhares, o que nos traz a compreensão de que ser jovem, em determinados contextos socioculturais, nada significava e quando tinha algum sentido, geralmente era de sujeitos sob os quais deveriam recair os *olhares dos adultos* tentando prevenir um mal maior. Tal concepção tem se perpetuado no processo de negação das juventudes na EJA. Os jovens por vezes são concebidos como “os que não deveriam estar na EJA porque não são adultos” e “não deveriam estar na educação diurna porque não são crianças”, segundo alguns discursos que referendam as juventudes etariamente, como sujeitos transitórios, vivendo uma “*passagem*” rumo a vida adulta e produtiva.

Na contramão do processo de negação das juventudes na educação dos trabalhadores, o texto da VI Confintea (BRASIL, 2009, p.29), alerta para o fato de que:

O Brasil ainda é um país que possui parcela considerável de jovens, e dessa cultura é preciso dar conta. Grupos jovens têm questões próprias, ligadas a formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, suas culturas, seus desejos e

sonhos futuros. Essas formas de ser, são constituídas, também, na luta cotidiana, no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais, à violência. [...] O reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem, de juventudes, nos processos educacionais, imprime também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas [...] onde formas e padrões homogêneos conflitam, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural.

Está proclamado do documento final da VI Confintea (BRASIL, 2009) o chamamento à sociedade brasileira quanto ao reconhecimento dos “jovens e suas culturas”, de suas “formas de ser e de estar no mundo”, alertando para o fato de que suas características precisam ser consideradas nas “ofertas educativas”, o que vem corroborar com o que preconiza o Art. 37 da LBD, em seu parágrafo 1º, quando afirma que, “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos *jovens* e aos adultos, [...], *oportunidades educacionais apropriadas*, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, [...]” (BRASIL, 1996). (Grifo nosso). O não atendimento a esse imperativo legal, desemboca na perpetuação da negação das identidades juvenis no seio da EJA.

Notadamente, são outros tempos, outros espaços e os coletivos juvenis continuam desafiando a escola nessa “segunda chance” que dão ao sistema de ensino de “enxergá-los”. (ANDRADE, 2009) e assim “encará-los como sujeitos que são, que interpretam o seu mundo, agem sobre ele e dão um sentido à sua vida” (DAYRELL, 2011, p.65; REIS, 2021, p. 181). Para compreender os desafios desses novos atores no cotidiano da EJA na atualidade realizamos uma pesquisa etnográfica que descrevemos de modo breve a seguir.

DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS

Considerando que o ato de observar constitui-se o primeiro momento de qualquer pesquisa, especificamente da pesquisa antropológica, entendemos que esta precisa ser entendida como um

processo que deve possibilitar a compreensão da vida cotidiana, no nosso caso, do cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos. Nessa direção, a estada no campo de investigação se deu a partir de um mergulho no cotidiano da escola⁴.

Assim, percebemos que a caminhada na pesquisa etnográfica perpassa essencialmente pela capacidade do pesquisador-observador se posicionar no seio da comunidade estudada, não no sentido de ser igual ao outro, mas reconhecendo-se como ser cultural, ou seja, o sujeito que estuda espaços e práticas culturais, estabelecendo uma relação de empatia necessária à aceitação e participação desse pesquisador no campo, do contrário, como afirma Flick (2009, p.210), não seria possível capturar a “perspectiva interna do campo estudado, e, ao mesmo tempo, sistematizar o status do estranho”. Exercício duplamente desafiador, visto que, como afirma Michael (2009, p.53), “a observação participante não é propriamente uma técnica de coletar dados, mas sim o papel do etnógrafo para facilitar sua coleta”. Logo, observar é função primeira e contínua na prática etnográfica.

Observar requer atenção ao contexto atentando para a emergência dos acontecimentos que serão selecionados e observados em maior profundidade, é o momento em que se dá a “ocorrência” bem como sua incidência e reincidência (CAVALLEIRO, 2010).

Sob as bases da teoria ecológica (BRONFENBRENNER, 2002), reafirma-se a escola como espaço de múltiplas culturas conectado de forma interdependente por seus diversos sistemas. Disso decorrem as tantas formas de constituição e ocupação desse espaço e, consequentemente, as múltiplas possibilidades de leitura do mesmo.

⁴ Ressaltamos que ficamos na escola entre os meses de agosto de 2012 e maio de 2015, tendo em vista o período de realização da tese de doutorado, da qual, este artigo apresenta alguns achados. Ao todo foram 115 dias de um “mergulho com todos os sentidos” naquilo que almejava pesquisar (ALVES, 2001, p.16), fazendo uso dos seguintes procedimentos de pesquisa: Observação participante da escola de um modo geral e das salas de aula, em particular com anotações no diário de campo etnográfico; Entrevistas etnográficas -coletiva e individual- como “conversas cordiais”; Fotografia. Nos limites desse artigo, traremos dados apenas das observações e entrevistas etnográficas, que caracterizamos neste tópico.

Desse modo, reitera-se que, o que se diz e o que se tem a dizer nestes escritos acerca da escola pesquisada resultam da tessitura possível a partir dos fios que puderam ser alcançados no emaranhado das teias que enredavam a trama do cotidiano escolar e, nesse sentido, a escola como espaço aberto, continua[rá], ao alcance de outros fios, outros olhares, outras lentes, outras leituras, outras interpretações.

Politicamente, assumiu-se neste texto a atitude de buscar o “avesso” da escola, ou seja, as práticas invisibilizadas, [des]autorizadas, [des]territorializadas, submersas nas profundezas da cultura escolar. São as táticas quase invisíveis dos praticantes, responsáveis pela reinvenção do cotidiano escolar das quais resultam os **acontecimentos** que nos interessam.

O “acontecimento” entendido a partir dos postulados teóricos do filósofo Gilles Deleuze (2008, p.218) que o compreende não apenas como “processos de subjetivação”, mas como algo novo, como processos que “se elevam por um instante” e que segundo o autor “é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar.” E assim foi feito. Os momentos em que as táticas eram visualizadas foram “caçados”, “garimpados” e “agarrados”, porque eram esses momentos – acontecimentos – que interessavam no momento em que tentávamos compreendê-lo. Práticas ignoradas que “escapam do planejamento” (GALLO, 2007), produzidas na circularidade (GINZBURG, 2013; TURA, 2000, 2002), nas interconexões que privilegiam culturas plurais, híbridas, globais, levando em consideração os atores e suas multiplicidades.

Com base nisto, a partir de um olhar acurado no/do que acontecia na escola, buscaram-se as primeiras influências, os significados dessas práticas para seus praticantes, as experiências, as minúcias, os detalhes, os sintomas, enfim – os “indícios” – .

NO MICROSSISTEMA DA SALA DE AULA: Observações e entrevistas etnográficas acerca do lugar onde “tudo” acontece, inclusive “nada”

Entendemos o cotidiano escolar como um trama complexa, enredado por acontecimentos insurgentes, que astuciosamente “[...]”

em meio às situações do dia a dia, entre os fragmentos da vida vivida” vai se tornando lugar praticado, usado, habitado como assevera Ferraço (2003, p.81). Assim, na tentativa de captar esse movimento, ousamos dizer que entramos em um dos microssistemas da escola, que se constiuiu, no nosso entendimento, na sala de aula, dando destaque, portanto, às conexões que se dão no interior deste espaço e as relações de interdependência com outros microssistemas do contexto mais imediato dos sujeitos, a exemplo da família, do trabalho, dos vínculos afetivos e das relações de amizade, entre outros.

Nesse sentido, temos em vista que a sala de aula é um espaço onde se opera o “acontecimento microssistêmico” (BAGANHA; MATOS, 2003), isto é, não obedece mais a uma lógica prescrita na/pela cultura escolar, é um “caldeirão onde fervilham” formas únicas de convivência, “táticas” gestadas nas/pelas relações que emergem nesse/desse lugar, a exemplo das dimensões que foram se insinuando no/do material de campo, as quais evidenciavam a sala de aula na/da EJA como: (i) o lugar do “encontro” e da “aprendizagem”; (ii) o não-lugar dos jovens “*de menor*” e de produção da “*geração sem-sem*”⁵; (iii) o lugar do silêncio e da “*zueira*” como táticas de resistência; (iv) o lugar da produção do gosto pela escola, mas não do gosto pelos estudos e (v) o lugar da reinvenção astuciosa dos sujeitos docentes na/da EJA.

Os acontecimentos ratificam processos de [não] identidade dos diversos sujeitos na/com a sala de aula enquanto microssistema e sua aparente homogeneidade. Situações em que as culturas dos estudantes e a cultura da escola/a cultura escolar, em contínua circularidade chocam-se e produzem tanto encontros quanto desencontros nesse lugar praticado.

Os possíveis fios que tecem as redes cotidianas e entrelaçam juventudes e escola, puderam ser enxergados, práticas que podem ser tocadas em virtude dos movimentos constantes que produzem

⁵ A “*geração sem-sem*”, é a categorização ao coletivo dos jovens adolescentes, caracterizados como pessoas “*sem interesse, sem perspectiva, sem objetivo, sem lugar na educação de adultos*”.

as ações culturais [...], inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais” (CERTEAU, 2012, p.250).

Criações que, durante a estada no campo, puderam ser percebidas em situações como: (i) mobilização das culturas em diálogo com as práticas escolares fosse na sala de aula ou para além desta; (ii) nas práticas de sala de aula quando se podia observar a circularidade entre as culturas promovendo diálogos entre os sujeitos nas situações de trabalho com os conteúdos escolares e sua relação com as práticas sociais mais amplas; (iii) no processo de identidade que se estabelecia entre os estudantes e a escola quando compreendiam a importância dos estudos na/para a consolidação de seus planos de futuro e na relação com o mundo do trabalho; (iv) na preocupação de alguns docentes em possibilitar uma maior aproximação entre o mundo da escola e a vida dos estudantes, entre outras questões que sinalizavam para a construção de uma vida onde as práticas possibilitam idas e voltas, reconstruções e processos de validação das juventudes na/da EJA. É o que podemos ver nos acontecimentos eleitos para a escrita desse artigo.

Tendo em vista a entrevista coletiva, acredita-se que esta possibilitou um maior diálogo, um processo de interação mais sólido entre os jovens, e com eles oportunizando ao entrevistador investigar os universos juvenis, suas culturas e posições em relação à escola. Nos processos de negociação para estruturação dos momentos das entrevistas coletivas, constatou-se a resistência por parte de alguns estudantes quando sugerido que os estudantes “*de menor*”⁶ das duas turmas se juntassem em uma das salas de aula da escola.

Foi possível perceber que do discurso dos jovens emergia um distanciamento, uma não identidade com seus pares. Não se tratava apenas de uma separação organizacional e geográfica entre as turmas, mas da construção de um sentimento de “diferença”, pois, mesmo que aproximados etariamente, essas diferenças urgiam entre

⁶ A expressão “*de menor*” foi utilizada para o recorte das juventudes adolescentes, aqueles com idade entre 15 e 17 anos.

eles a ponto de alegarem *"vou nada para aquela sala, ali só tem bagunceiro"*, ou ainda quando diziam *"quero nada sair da minha sala, vou pra lá de jeito nenhum."* Desse modo, apesar das práticas não diferirem das dos demais jovens, os estudantes da Turma "B"⁷ não se reconheciam junto a seus pares.

Os poucos estudantes *"de menor"* presentes na Turma "B" referendavam o discurso da adultez e da velhice quando diziam *"naquela sala só tem maloqueiro, lá eu não aprendo nada, é um barulho que ninguém aguenta"*. O discurso da *"organização das turmas"* por idade se assentava no pressuposto da necessidade de melhor estruturar o processo de ensino aprendizagem.

Apesar disto, a primeira entrevista etnográfica coletiva aconteceu no dia 20 de outubro de 2014 em uma sala de aula da escola e contando apenas com os jovens da Turma A, visto que os jovens da Turma B não compareceram, e objetivou a promoção do diálogo entre os jovens mais jovens na/da EJA buscando levantar as percepções/impressões sobre si, sua comunidade e a escola e assim mapear alguns dos elementos constitutivos de suas culturas.

Assim, a constituição do coletivo juvenil que compôs o grupo de discussão possibilitou uma maior liberdade, sendo que após muitas conversas entre eles o coletivo jovem se autoneomeou como *"jovem aprendiz"* e, dado o recorte das juventudes adolescentes, foi possível identificar o coletivo de discussão do tipo *"geracional"*, aquele que traz em seu bojo as *"características comuns de um mesmo grupo etário, muitas vezes em contraposição às gerações mais velhas"* (WELLER, 2006, p.246).

A entrevista durou 70 minutos. O coletivo era formado por treze (13) estudantes com idade entre 15 e 17 anos, sendo nove (9) homens e quatro (4) mulheres, os quais em sua grande maioria moravam nos bairros e comunidades próximas a escola. Grande parte deles já trabalhava em atividades como ajudantes de pedreiro, domésticas, vendedoras, ajudantes de mecânica entre outras.

Um coletivo que, apesar de sua homogeneidade etária, posicionava-se de diferentes formas quanto à estada na EJA. De um lado estão os que se sentiam deslocados, acreditavam ser vistos

⁷ A turma "B" era composta, na sua maioria, pelos jovens maiores de 18 anos de idade.

como *"bagunceiros e desinteressados"* e de outro lado, aqueles que por já trabalharem acreditavam que a EJA *"dá mais certo"*.

As expressões *"avoadinhos"* e *"quietinhos"* como categorização da heterogeneidade dos estudantes na/da EJA emergiram nessa primeira conversa com a fala de uma das alunas jovens, quando demarcou as subdivisões que permeiam o grupo dos estudantes. A jovem se referia às diferenças entre eles quanto à posição que ocupavam de participantes ou não nas/das aulas e quanto às formas de se verem e serem vistos pelos professores e os demais profissionais da escola.

Heterogeneidade que evidencia agrupamentos que se destacam, como o subgrupo dos *"comedidos"*, *"os quietinhos"*, os estudantes de perfil silencioso, tímido, calado e quieto, os mais reservados, não gostam de se colocar em público por isso são de pouca conversa, o que não significa que não participem ou mesmo não se interessem pelas aulas, como comentaremos adiante.

É importante dizer, ainda, que os jovens e suas culturas plurais que desordenam a estrutura e a organização instituída, como bem disseram Garbin, Azevedo e Dal Moro (2013), foram o subgrupo que mais contribuiu com a entrevista apesar de muitas vezes se dispersarem e/ou mudarem o centro de interesse repentinamente.

É possível perceber a gestação de desencontros na produção da vida escolar na/da EJA quando os discursos adultos referendam uma separação *"naturalizada"* entre as juventudes. Separação não só arquitetônica *"cada idade em uma sala"*, mas uma separação simbólica, a qual demarca os territórios e evidencia o distanciamento até mesmo físico entre as pessoas jovens e as pessoas adultas, consubstanciando a existência de dois mundos dentro de uma mesma escola e do processo de escolarização.

Encontros e desencontros que se corporificam nos depoimentos dos nativos em várias situações, a exemplo de: (i) os sentidos que conferem à sala de aula e as relações que os conteúdos escolares arquitetam com seus planos de futuro; (ii) o lugar do encontro com os amigos, com os professores *"da mesma faixa etária"*, das parcerias, de aprender *"no termo escolar e na vida"*, do recomeço, mas também o lugar do *"cansaço"*, do *"cochilo"*, da *"opressão"*, da *"perda de tempo"*, onde *"nada de interessante acontece"*; (iii) da

produção das diferenças [não só etárias] entre os estudantes e do arquétipo do *"bom aluno"*, aquele que tem ou não lugar na EJA; (iv) o lugar das fugas – a exemplo do *"banheiro"*, dos silêncios, das risadas, das resistências, das transgressões, das múltiplas linguagens; enfim, (v) o lugar da reinvenção do ser professor na/da EJA que, astuciosamente, reconfigura sua formação e as práticas cotidianas operadas no campo minado da cultura escolar.

A sala de aula, portanto, revela-se como um lugar múltiplo, polissêmico, ao qual são atribuídos "diferentes significados para um mesmo território" (DAYRELL, 2009, p.144), que influem diretamente sobre as formas de perceber esse espaço e as práticas cotidianas nele engendradas. Dessa forma, a aula é vista como microssistema, espaço das ocorrências intercambiadas nas redes tecidas pelos sujeitos, redes não preditas, como fluxos imprevisíveis que reordenaram "o tempo e o espaço da instituição" não um tempo fixo, "mas o tempo e o espaço dos sujeitos na sua imediata realidade". (BAGANHA; MATOS, 2003, p.85). Espaço em que predomina a fixidez característica da vida na escola como "mundo social", em contraposição aos elementos das culturas juvenis que se desprendem das amarras dessa solidez, desembocando em outros usos da língua, outros papéis, outras formas de ser estudante.

É possível perceber nas falas dos estudantes, durante as entrevistas etnográficas, as táticas dos sujeitos ordinários e de como estas se estendem da escola aos processos educativos mais amplos, a exemplo (i) das relações de amizade/afeto e da formação de vínculos na escola e para além dela; (ii) da crença em Deus, na escola e no seu papel na superação da atual condição de trabalhadores ou não; (iii) da importância do trabalho como categoria fundante dos/nos estudantes na/da EJA e (iv) dos [dis]sabores da dupla jornada – trabalho e escola.

Algumas dessas táticas podem ser vistas quando os estudantes referendam a estada na EJA a partir da força que se estabelece com a construção das relações de amizade/afeto e a formação de vínculos entre eles e com seus professores, o que acaba sendo responsável por aliviar a difícil tarefa de "trabalhar e estudar", mas como afirma uma das estudantes *"a noite estudo e saio com meus amigos para me divertir, pois ninguém é de ferro"*.

A consolidação dos vínculos na EJA acaba se tornando uma das condições fundamentais à permanência dos estudantes na escola, o que pode estar atrelado à necessidade de construção e valorização das imagens de si como pessoas capazes de alcançarem seus objetivos, por isso essa categoria emergente nas narrativas dos estudantes tem lugar privilegiado em suas falas, conforme podemos perceber nas narrativas abaixo:

Meu dia a dia é assim cheio de pessoas que não gostam de mim, mas tô nem aí pros outros[...]meu dia a dia na escola é muito bom porque [...] ainda converso com os professores, vejo meus colegas até pessoa da minha família, na escola tem muitas fofocas boas, muitas risadas e é na escola que eu me distraio, é na escola que eu aprendo a pensar pra depois agir... na escola tenho muitos colegas que gosto muito de conversa, tirar brincadeiras (Estudante A);

[...] Momentos importantes da minha vida, meus amigos, meus professores, pessoas que marcaram na minha vida nesses dois anos, [...] que nunca vou esquecer (Estudante B);

[...] momentos muito bons com meus novos amigos e [...] que jamais serão esquecidos ficará registrado aqui nesse grupo [...] e sem esquecer meus professores (Estudante C);

[...] só vou falar de amizade tenho muito orgulho de ter do meu lado pessoas maravilhosas [...] pessoas como vocês jamais serão esquecidas (Estudante D).

Percebe-se ao longo das narrativas dos estudantes a relevância atribuída à construção dos laços de afeto que mobilizam os estudantes na/da EJA, a ampliação da crença na possibilidade de ascensão social dada a fé em Deus e a superação do estado presente, bem como a construção de um futuro melhor a partir da contribuição da escola na consolidação de seus projetos de futuro.

Ao observar o microssistema da sala de aula e os intercâmbios nele tecidos, foi possível capturar o acontecimento “Fazendo Arte”⁸, abaixo descrito:

O professor de arte entra na sala, sorri para os estudantes e os cumprimenta com boa noite, arruma seu material sobre a mesa de trabalho, posiciona-se em frente à turma e começa a falar do desafio que trouxera para a aula desse dia e diz: “gente, como os conteúdos dessa unidade falam sobre fotografia e cinema, trago para vocês a proposta de fazermos uma exposição fotográfica. Uma exposição virtual, onde vocês serão os fotógrafos. Vamos aproveitar uma das redes sociais mais usadas pela maioria de vocês, o facebook. Vocês não vão fazer redação, mas vão falar do tema com as imagens”.

E continua o diálogo com turma dizendo: “a gente vai trabalhar com a internet, a fotografia. Vamos fazer uma conexão da tecnologia com a arte. O cinema e a fotografia”. É possível perceber nas práticas e falas do professor uma concepção de “currículo como criação cotidiano”, conforme defende Inês Oliveira (2012), ou seja, um currículo construído pelos sujeitos *pensantespraticantes* nas/das escolas. Vejamos mais alguns fios dessa trama tecida nesse cotidiano da aula de Arte:

O professor rememora o trabalho feito com o impressionismo e sai explicando à turma que “o trabalho visual quem se apropriou dele foi a tecnologia, ou seja, a captação da imagem, não mais o artista imaginando, mas uma imagem como é proposta, como a imagem aparece e é nesse aspecto que a gente vai partir pra falar da fotografia. Diante do desafio apresentado, alguns estudantes

⁸ O acontecimento analisado, efetivou-se numa quinta-feira, 11 de dezembro de 2014, é a segunda aula da noite, 19h50min. Turma “B” a sala dos “*quietinhos*”, onde predominam os estudantes “adultos”. Nessa noite tinham doze (12) estudantes, sendo sete (7) mulheres e cinco (5) homens, dispostos na sala bem próximos ao quadro e a mesa do professor.

se preocuparam em como fazer as fotografias e postá-las devido a alguns problemas como não ter um bom celular ou não ter conta no facebook, mas o professor os acalmou dizendo que criará um grupo no face e todos poderão fotografar com base na temática escolhida, *Minha vida, Meu lugar*.

As exposições fotográficas dos estudantes retrataram os processos de vida que se constituem em seus cotidianos, seja no convívio com família ou amigos ou em momentos de confraternização, festas, passeios e idas à igreja, ou seja, seus cotidianos. São práticas que atravessam a vida e se movem pelo mundo do trabalho, dos vários relacionamentos, dos estudos, das atividades de lazer e culturais, entre outras. Práticas culturais juvenis em diálogo com as tecnologias, nos novos usos dos “artefatos tecnológicos portáteis”, (GARBI, AZEVEDO, DAL MORO, 2013), e dos “aparelhos móveis de comunicação e informação”, (SIBILIA, 2012), associando essas tecnologias à velha conhecida câmera fotográfica, e tudo isto em conexão com uma das redes sociais mais presente entre “os nativos digitais”. Abaixo, podemos observar mais alguns trechos desse acontecimento que mobilizou a turma:

O professor deixou claro que poderiam “fotografar pontos legais da cidade, da sua rua, do seu bairro, enfim, deveriam fazer um roteiro do que seria fotografado e que a atividade seria “uma mobilização das experiências”. Informou ainda que poderiam fotografar os problemas da saúde, a fila do ônibus, a falta de atendimento, por que “a fotografia é um meio de expressão, de denúncia. Vocês farão as fotografias de acordo com o tema”.

Apesar das “gracinhas” de uns, das discordâncias e/ou resistências de outros, o professor seguiu firme em seu propósito de possibilitar aos estudantes “expressarem o pensamento” e serem autônomos em seu processo criativo a partir da definição do roteiro e das fotografias que comporiam cada “exposição fotográfica”. A proposição tornou-se um desafio aos estudantes e ao professor que trabalhava no sentido de tornar evidente o que ele chamou de “aprendizagem significativa”, a preocupação de trazer o “sentido” das

práticas. Uma aprendizagem que possibilitasse “relacionar as questões da vida com os conteúdos escolares.

O acontecimento buscou, no emaranhado da cultura escolar, um momento que tivesse “sentido para vida das pessoas”, que trouxesse uma “significação” daquilo que se fazia. A aula de arte tecida fio a fio pelo professor promoveu a relação entre o saber escolar e as práticas sociais, as culturas dos estudantes em movimentos de aproximação com a rua, a família, as práticas religiosas, o trabalho e assim por diante.

Fazendo arte foi o acontecimento que nasceu da ressignificação do trabalho com os conteúdos escolares engendrados numa lógica em que a vida salta para dentro da escola e já não há limites para as práticas, sejam físicos, geográficos e/ou institucionais, pois o mundo da vida e o mundo da escola se fundem no mundo real, habitado pelos estudantes [jovens ou não] na/da Educação de Jovens e Adultos, desinvisibilizando-os.

Os estudantes que, sustentados pela “lógica da inseparabilidade” (SILVA, 2008), entre o mundo da escola e a satisfação de seus desejos, apropriam-se e reelaboram o saber escolar atribuindo a este um status de vida, dada a conexão com outros microssistemas mobilizados na aula, como por exemplo, a casa, a família e o trabalho.

Por alguns instantes, o tempo da aula, a muralha que separa o ser jovem do ser aluno, rui e nesse instante, o acontecimento “que escapa ao controle”, dos mecanismos de poder na/da escola, engendra novas formas de estar nesse lugar vigiado, desembocando em práticas que denotam o “gosto pela escola e pelos estudos”, pois estar na escola é uma “experiência” única, como diria Larrosa (2002). Experiência que nos atravessa “nos passa, nos acontece, nos toca”, algo que se torna parte das vidas dos sujeitos estudantes e se concretiza em práticas outras, algumas delas alheias à escola e a ordem própria de sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, que teve como objetivo apresentar e discutir indícios de encontros e desencontros das juventudes da Educação de

Jovens e Adultos em relação aos desafios com a escola, a partir de um olhar etnográfico do cotidiano deste lugar, pode-se afirmar, em primeiro lugar, que não é possível o enquadramento do cotidiano como algo prescrito, mas sim a leitura deste e da vida que nele/dele resvala, sabendo que o grande desafio consistiu, para nós, em revelar a vida cotidiana que se movia na textura da aparente rotina de todos os dias. Em outra perspectiva, procuramos localizar os acontecimentos que emergiam do/no lugar praticado da/na escola e como esses produziam os (des)encontros que tanto interessava enxergar.

Em se tratando dos questionamentos postos pela pesquisa é possível inferir que, na tessitura dos diálogos com a empiria, constatou-se que a construção da vida no/do cotidiano escolar dos jovens na/da EJA contribui para a compreensão dos (des)encontros produzidos nesse espaço, no momento em que evidencia os “acontecimentos” que emergem como táticas dos sujeitos ordinários, os quais, por vezes, agenciam, ou não, as culturas juvenis na construção/invenção desse cotidiano e, dessa maneira, respondem pela invisibilização dessas juventudes.

Em busca de “avesso da escola” o estudo permitiu o mergulho no cotidiano reinventado por seus praticantes, “esquadrinhando” as táticas do fraco no terreno do forte resultantes das astúcias dos sujeitos ordinários operadas nas práticas do desvio, responsáveis pela reconfiguração das práticas e pelo pulular de outras “maneiras de fazer” corporificadas nos “acontecimentos culturais”.

O acercamento da realidade estudada possibilitou-nos enxergar as microestruturas de produção da vida cotidiana na/da escola penetrando as sinuosidades dessa vida, percebendo desse modo, como se processam as formas de ser e estar dos jovens vivendo a condição de alunos.

Desse modo, tentamos fazer falar as dimensões da vida escolar “que a modernidade emudeceu”, num mergulho em pequena escala, explorando os meandros da vida cotidiana, e descobrindo as revoluções invisíveis, encerradas nas práticas aprisionadas na cultura escolar. Investigando as especificidades da escola e de sua cultura, em que se dão as interações astuciosas dos praticantes do lugar, mas não nos desvencilhando do “mergulho em grande escala”, isto é, na

dimensão mais ampla da cultura, na qual são produzidas as normas que “ditam” as estruturas do trabalho na escola.

Na captura dos detalhes da vida cotidiana na/da escola, acabamos “cheirando” os cheiros da realidade, “sentindo” a variedade de gostos e “apanhando” as linguagens e insignificâncias do cotidiano, em nossas viagens peregrinatórias pela escola, mergulhando com todos os sentidos, em todas as direções.

Com base nisso, é importante enfatizar, ainda, que a etnografia como método próprio das pesquisas antropológicas, no campo da pesquisa em educação, sinalizou com algumas pistas que promoveram uma maior “aproximação” com o espaço pesquisado, a partir de suas bases teórico-metodológicas, o que autorizou à atitude etnográfica necessária à produção do estranhamento mandatário da dupla tarefa do etnólogo de transformar o familiar em exótico e inversamente, o exótico em familiar alcançado pelo olhar treinado, desenraizando-nos de antigas verdades.

As culturas juvenis, como expressividades cotidianas e constitutivas da cultura escolar, refletem os modos de ser e as experiências sociais dos jovens, seus estilos e formas de vida, materializados em práticas híbridas, por vezes, desautorizadas pela ordem instituída, são culturas que, quando urdidas nas profundezas da cultura escolar, promovem intercâmbios que desafiam a escola a reconfigurar-se.

Os encontros e desencontros entre juventudes e escola, inquietação que moveu a investigação, foram “capturados” na estada no campo, ao acompanhar a rotina de cada dia, fosse ao observar, conversar, entrevistar; o que, na verdade, possibilitou enxergar como e onde as táticas eram operadas, que sentido tinham para “os fracos”, “os ordinários”, “os praticantes” e como contribuiriam para compreender esses (des)encontros.

Os achados etnográficos trouxeram à superfície do cotidiano desde práticas inventoras do sentimento de não pertencimento a um lugar historicamente destinado aos adultos, desencontros tecidos por fios que alinhavaram o estereótipo da “geração sem-sem”, os jovens “de menor”, os “sem lugar” na EJA e promoveu diferenças geracionais e culturais entre os estudantes. Por outro lado, eclodiram táticas que reinventaram “os modos ser e de fazer” na/da escola, encontros entre

os coletivos juvenis e a escola, nos acontecimentos intercambiados nos mais diversos “sistemas”, especificamente na sala de aula, os quais conferiam sentidos às práticas escolares e às relações estabelecidas entre os conteúdos escolares e os planos de futuro dos jovens, confirmando a escola como o lugar do encontro com os amigos, com os professores e com a aprendizagem, mas também das fugas, dos silêncios, das risadas, das resistências, das transgressões, das múltiplas linguagens, enfim, da reinvenção astuciosa dos sujeitos estudantes e professores na/da EJA.

Nesse sentido, não há uma unanimidade entre os jovens ao tratarem sobre seus processos de escolarização na EJA, ou seja, há os que se mostram autorizados a ocupar seus lugares e estabelecem vínculos sólidos nesse espaço, entretanto, outros não se sentem reconhecidos, não conseguem se encontrar, apesar da alegação de que “gostam da escola, mas não gostam de estudar” à noite porque “estão cansados”, porque os “conteúdos são mais fáceis”, “não tem as atividades que tinha de dia” ou ainda porque sentem falta dos colegas que ficaram “de dia”. Isto sinaliza a inexistência de unidade no que diz respeito aos modos como os jovens se veem nesse espaço, contudo, revelaram-se recorrências que insinuam ora aproximações/encontros, ora distanciamentos/desencontros entre os estudantes e a escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.).

Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. p.35-43.

ARAÚJO, M. S. Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A, 2003. p. 213-224.

BAGANHA, F.; MATOS M. Ordens e desordens no cotidiano da escola. In: CORREIA, J. A.; MATOS, M. (Orgs.). **Violência e violências da e na escola**. ed.851. Edições Afrontamento/CIEE. Porto, 2003. p.83-87.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALLEIRO, E. S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, W. PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.271- 278.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M.; A. GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.53-67.

DELEUZE, G. Política. In: DELEUZE, G. **Conversações**, 1972-1990. ed.34. São Paulo, 2008. p. 209-218.

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. (Coord.). Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática. Brasília:

UNESCO, 2008. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>.

Acesso em: 10.01.10

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Orgs.).

Cotidiano escolar: emergência e invenção. Jacintho Editores. 2007. p. 21-40.

GARBIN, E. M.; AZEVEDO, D. M.; DAL MORO, M. B. Culturas juvenis: (des) ordenamentos e (des) encaixes nos currículos escolares contemporâneos. In: TRAVERSINI, C. S. et al. (Orgs.).

Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p.209-224. Disponível em:

<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 16.

MICHAEL, A. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alí: FAPERJ, 2012.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). **Educação de jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 1999.

REIS, R. Relação com o saber de jovens no Ensino Médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Paraná: Appris, 2021.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, S. M. Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola. **E- Cadernos Ces**, 1, 2008. Disponível em: ec.es.revues.org/131. Acesso em: 05 jun. 16.

TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

TURA, M. L. R. **O Olhar que não quer ver:** histórias da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, maio/ago.2006.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

PERFIL DOS EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO DA EJA NUMA ESCOLA PÚBLICA EM MACAPÁ-AP

Antônio Eugênio Furtado Corrêa¹

Eugénia da Luz Silva Foster²

Elivaldo Serrão Custódio³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre o perfil dos educandos do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Pública Estadual em Macapá, estado do Amapá, Brasil, verificando a composição étnica e a ocorrência de educandos classificados como negros, ou como pretos e pardos segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa de cunho exploratório que utilizou da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da aplicação de um questionário. Os dados foram coletados na secretaria da escola com verificação da ficha de matrícula dos 211 educandos matriculados em 2019 e complementados no questionário respondido por 90 educandos escolhidos aleatoriamente entre os matriculados. Os resultados da pesquisa revelam que as características encontradas nos educandos da escola pesquisada estão presentes e significativas no grupo social ampliado que utiliza essa modalidade como alternativa de ensino para concluir

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1188-7527>. E-mail: eugeniofurtadoc@gmail.com

² Doutora em Educação (UFF). Pós-doutorado em Educação (UERJ). Professora do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) e do Doutorado em Educação da Região Amazônica (EDUCANORTE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0807-0789>. E-mail: daluzeugenia6@gmail.com

³ Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor no Mestrado em Educação (PPGED/UNIFAP) e Professor coorientador no Doutorado em Educação da Amazônia (EDUCANORTE). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). ORCID :<http://orcid.org/0000-0002-2947-5347>. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

o ciclo da educação básica. O levantamento revelou também que as características dos educandos coincidem com as do grupo etnicamente denominado negro, o que leva à conclusão de que a EJA, na forma planejada e implementada, tem uma destinação certa que são os brasileiros e as brasileiras das camadas mais expropriadas da sociedade, o que coincide historicamente com os negros, os indígenas e alguns brancos desprovidos economicamente.

Palavras-chave: EJA. Relações Étnico-Raciais. Amapá.

PERFIL DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE EJA EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN MACAPÁ-AP

ABSTRACT

This article aims to discuss the profile of high school students in the Youth and Adult Education (EJA) modality in a State Public School in Macapá, Amapá state, Brazil, verifying the ethnic composition and the occurrence of students classified as black, or as black and brown according to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). It is a qualitative and quantitative research of exploratory nature that used the bibliographic research, the documentary analysis and the application of a questionnaire. Data were collected at the school office with verification of the enrollment form of the 211 students enrolled in 2019 and complemented by a questionnaire answered by 90 students randomly selected from the enrolled students. The results of the research reveal that the characteristics found in the students of the researched school are present and significant in the extended social group that uses this modality as a teaching alternative to complete the cycle of basic education. The survey also revealed that the characteristics of the students coincide with those of the ethnically called black group, which leads to the conclusion that the EJA, in its planned and implemented form, has a certain destination that are the Brazilians and the Brazilian from the most expropriated strata of the population. historically coinciding with blacks, indigenous people and some economically deprived whites.

Keywords: EJA. Ethnic-Racial Relations. Amapá.

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS: DIÁLOGO ENTRE LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y LA ANDRAGOGÍA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir el perfil de los estudiantes de secundaria en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en una Escuela Pública Estatal en Macapá, estado de Amapá, Brasil, verificando la composición étnica y la ocurrencia de estudiantes clasificados como negros, o como negro y marrón según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Se trata de una investigación exploratoria cualitativa y cuantitativa que utilizó la investigación bibliográfica, el análisis de documentos y la aplicación de un cuestionario. Los datos fueron recolectados en la secretaría de la escuela con verificación del formulario de matrícula de los 211 estudiantes matriculados en 2019 y complementados en el cuestionario respondido por 90 estudiantes elegidos aleatoriamente entre los matriculados. Los resultados de la investigación revelan que las características encontradas en los estudiantes de la escuela investigada son presentes y significativas en el grupo social extendido que utiliza esta modalidad como alternativa docente para completar el ciclo de educación básica. La encuesta también reveló que las características de los estudiantes coinciden con las del grupo negro de denominación étnica, lo que lleva a la conclusión de que EJA, en su forma planificada e implementada, tiene un destino determinado: brasileñas y mujeres brasileñas de los estratos más expropiados de la sociedad, que históricamente coincide con negros, indígenas y algunos blancos económicamente desfavorecidos.

Palabras clave: EJA. Relaciones étnico-raciales. Amapá.

INTRODUÇÃO

As políticas de desenvolvimento regional precisam levar em consideração os cidadãos que vivem na região e trabalham gerando a riqueza, no sentido de desenvolver e aproveitar seus potenciais

criativos e de distribuir a riqueza gerada em forma de melhoria de vida. Para que isso seja possível, tanto a elaboração das políticas quanto a distribuição com equidade precisam de conhecimento sobre os sujeitos que se relacionam entre si como indivíduos e como grupos no espaço regional.

No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fatores como: idade, evasão escolar, trabalho, família se entrelaçam exigindo uma atenção especial para os sujeitos que dela participam, pois, tais sujeitos têm história de vida significativa, estão inseridos de alguma forma no mundo do trabalho, têm uma identidade cultural e cumprem ativamente vários papéis sociais como pais, mães, esposos e eleitores.

Com referência à relevância e pertinência da pesquisa realizada, tem-se o fato de que a formação docente, de modo geral, pouco tem tratado sobre o modo como os educandos (re)constróem sua identidade e sua consciência e como suas inter-relações contribuem nesse processo. Nem tem havido contribuição significativa dessa formação para uma compreensão mais crítica da subjetividade na construção do conhecimento. Daí o interesse pelo estudo, especificamente para investigar o preconceito étnico-racial na EJA, tendo como foco de análise a percepção, tomada como base do processo cognitivo e da consciência (MARTINS, 2011).

Ao referir-se à EJA, Gomes (2005) destaca que se trata de processo que envolve política e práticas dirigidas aos educandos dessa modalidade de ensino e que se realiza fora e dentro da escola, lembrando também que tais sujeitos em aprendizagem “vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas” (GOMES, 2005, p. 87). Tais experiências vivenciadas individual e coletivamente são apreendidas e significadas de forma subjetiva, denotando o caráter especial da percepção, ou seja, de como as vivências/experiências são significadas e o que elas provocam enquanto consciência que atua no mundo.

Ainda, segundo Gomes (2005, p. 87-88), “mesmo que participem de processos socioeconômicos, políticos e educacionais semelhantes, esses sujeitos atribuem significados e sentidos diversos à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano”, concluindo que há uma variabilidade de formas de

conceber, viver e ser 'jovem' e 'adulto' nas diferentes sociedades e culturas.

Percebe-se, então, que toda e qualquer experiência é significada de forma subjetiva ainda que seja vivenciada coletivamente. Essa significação é filtrada no estágio da percepção que, por sua vez, é condicionada pelas crenças e experiências já vividas do indivíduo. Tal situação põe em questão a importância e a necessidade do diálogo, como forma de entendimento e comunicação entre os sujeitos na construção de um projeto de interação, de vida coletiva e de compartilhamento, capaz de remover preconceitos.

É pertinente destacar que quando se fala em EJA, está-se referindo a um grupo social que não concluiu a educação básica na idade própria⁴. Nele incluem-se, os que foram excluídos do sistema de ensino ou não concluíram as etapas da educação básica na idade considerada regular, de 14 (quatorze) anos para o ensino fundamental e 17 (dezessete) anos para o ensino médio.

A pesquisa focaliza a EJA como recorte da Educação Básica onde encontra-se entrelaçada a questão do preconceito étnico-racial e do racismo. Nesse sentido, o desafio é perceber as linhas que produzem a tessitura dinâmica do preconceito e do racismo entre os educandos jovens e adultos. Assim, ao examinar tais questões, serão consideradas como fundamentais os sujeitos e os contextos que os envolve e os produz como seres de relações.

Nesse sentido, os estudos de Barcelos (2015) e de Soares (2011) trazem contribuições importantes para a construção de um perfil desse universo de educandos, cujas características remetem ao contingente populacional explorado e excluído do usufruto da riqueza que geram. Tais formas de exploração e de exclusão dão-se por meio do racismo e do preconceito em suas diversas manifestações.

⁴ Constituição Federal. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

De acordo com Gomes (2005, p. 89),

é a partir do alargamento da concepção e da prática de EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais, que encontraremos espaço para uma reflexão profícua entre EJA e a questão racial.

Os educandos da EJA – Ensino médio são jovens e adultos, homens e mulheres, que pertencem a uma determinada classe social: a de trabalhadores e trabalhadoras que recebem as menores remunerações na divisão social do trabalho, pelas tarefas que realizam, muitas vezes sem qualquer amparo legal quanto a direitos trabalhistas e previdenciários. Esses discentes entrelaçam as relações de trabalhadores com os provimentos familiares, além de serem pais e mães. Devido à falta de políticas públicas, enfrentam necessidades básicas de moradia, transporte, assistência à saúde, trabalho gerador de renda, fatores que contribuem para estigmatizar ainda mais o público da EJA (CORRÊA, 2019).

Esses jovens foram expulsos do sistema educacional, ou tiveram negado o acesso a ele. Lutam para manterem-se no sistema escolar e avançar na escolaridade. Segundo Corrêa (2019) o ensino não os ajuda a construir uma visão crítica da sociedade onde vivem e participam, tampouco lhes auxilia na capacitação técnica para qualificar sua atividade laboral.

Diante deste contexto, o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre o perfil dos educandos do ensino médio na modalidade EJA em uma Escola Pública Estadual em Macapá, estado do Amapá, Brasil, verificando a composição étnica e a ocorrência de educandos classificados como negros, ou como pretos e pardos segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2010). A inclusão da questão étnico-racial e a sua relação com o racismo e com o preconceito, no diálogo dentro da EJA, ajuda a compreender outras tessituras na complexidade que envolve os jovens e adultos negros, já situados no campo dos explorados economicamente e onde se encontram também brancos, e indígenas igualmente despojados.

O estado do Amapá possui atualmente uma população cuja composição étnica é plural, originada, principalmente, de europeus portugueses, de indígenas brasileiros e de africanos de diversas nações trazidos na condição de escravizados. Tal formação do amazônica amapaense, em processo a partir do século XVI, refletiu-se no censo do IBGE realizado em 2010, onde a maioria das pessoas residentes se autodeclarou parda (65,2%). No mesmo censo, apurou-se: de cor branca: 24,0%; de cor preta, 8,7%; indígenas, 1,1% e amarelos, 1,0% (BRASIL, 2010).

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório que utilizou da pesquisa bibliográfica, da análise documental e aplicação de questionário (MINAYO, 2001). Os dados foram coletados na secretaria da escola com verificação da ficha de matrícula dos 211 educandos matriculados em 2019 e complementados no questionário respondido por 90 educandos escolhidos aleatoriamente entre os matriculados. Os dados foram analisados tendo como fundamentação teórica a Análise Dialógica do Discurso, desenvolvida a partir do trabalho de Bakhtin (2003).

De início, no artigo será configurado o perfil dos educandos, considerando as características pesquisadas que levam à ideia tanto de grupo quanto de indivíduo, e em seguida se relacionará as características encontradas pela pesquisa com a configuração da EJA no Brasil. Na sequência, se verificará a proximidade de perfil entre o educando da EJA e o grupo definido sociologicamente como negro.

DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento do estudo, foi delimitado como campo de pesquisa uma escola estadual localizada na cidade de Macapá, estado do Amapá. A escola foi criada no ano de 1995 para atender com ensino fundamental e supletivo. No decorrer dos anos a escola implantou o ensino médio e em 2019 ofereceu à comunidade: a) o ensino regular fundamental II do sexto ao nono ano; b) o equivalente ao ensino fundamental II na modalidade EJA, terceira e quarta etapas; c) o ensino médio nas modalidades Regular e EJA. A escola iniciou o período letivo em maio de 2019 com 1.505

educandos matriculados nas diversas séries e etapas da educação básica.

As turmas do ensino fundamental regular funcionam nos turnos da manhã e da tarde e foram organizadas nos anos: sexto ano, 156 educandos; sétimo ano, 145 educandos; oitavo ano, 123 educandos e nono ano com 133 educandos. As turmas de ensino fundamental II na modalidade EJA foram organizadas em etapas sendo que 84 educandos se matricularam na terceira etapa e 79 educandos matricularam-se na quarta etapa.

Por sua vez, as turmas de ensino médio regular funcionam no segundo e no terceiro turnos tendo sido matriculados em 2019: no primeiro ano 255 educandos; no segundo ano 171 educandos e no terceiro ano 148 educandos. Finalmente, as turmas de ensino médio, na modalidade EJA, funcionam no terceiro turno com 88 educandos matriculados na primeira etapa e 123 educandos matriculados na segunda etapa, sendo 127 do gênero feminino e 84 do gênero masculino.

O levantamento de dados iniciou na secretaria da escola e ocorreu no mês de abril. Em seguida um questionário foi aplicado no período de dois a quatro de maio, durante a primeira semana do ano letivo, nos horários de aula, com todos os educandos informados que se tratava de coleta de dados e informações referentes a uma pesquisa sobre a percepção dos educandos da EJA sobre o racismo e o preconceito, sendo voluntária a participação e de caráter pessoal as respostas. Participaram educandos das seis turmas de EJA do ensino médio, sendo três de primeira etapa e três de segunda etapa. Os dados coletados foram organizados considerando os aspectos relacionados ao local de moradia, idade, situação civil, religião, gênero, orientação sexual, cor/etnia, naturalidade e ocupação dos educandos.

No ano de 2019, conforme levantamento realizado junto à Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 27 estabelecimentos da rede estadual em Macapá ofereceram ensino médio na modalidade EJA, quase todos no período noturno, com exceção do Centro de Estudo Supletivo Paulo Melo, que organizou seis turmas em cada turno (manhã, tarde e noite), sendo três turmas de primeira etapa e três de segunda etapa e também das escolas estaduais Lucimar

Amoras Del Castillo que ofereceu no turno da tarde uma turma de primeira etapa e uma de segunda etapa e da escola Professora Benigna Moreira de Souza que ofereceu uma turma de segunda etapa à tarde.

Dos bairros que fazem fronteira com o Novo Horizonte apenas no Jardim Felicidade se ofereceu em 2019 o ensino médio na modalidade EJA; a Escola Estadual Maria Neuza do Carmo ofereceu no período noturno três turmas sendo duas de primeira etapa e uma de segunda etapa.

Excetuando-se o Centro de Estudos Supletivos Paulo Melo, que é um estabelecimento destinado exclusivamente ao atendimento de jovens e adultos, as demais escolas oferecem a educação de jovens e adultos nos ambientes onde funcionam também o ensino regular fundamental ou médio.

No item do questionário referente ao local de moradia das pessoas matriculadas, verificou-se que a maioria reside no bairro Novo Horizonte, onde se localiza também a escola pesquisada, sendo esta a única escola no bairro que oferece ensino médio na modalidade EJA. A Tabela 1 relaciona os bairros de residência das pessoas matriculadas em 2019.

Tabela 1 – Bairro de residência das pessoas matriculadas no ensino médio, EJA, na escola pesquisa, em 2019.

Item	Total	Novo Horizonte	Jardim Felicidade	Ipê	Mestre Oscar	Boné Azul	Não declarado	Cabralzinho	Curiaú	Infraero	Marco Zero
Quantidade	211	151	27	14	6	5	4	1	1	1	1
%	100	71,6	12,7	6,6	2,8	2,4	1,9	0,5	0,5	0,5	0,5

Fonte: Os autores (2019).

O bairro Novo Horizonte é um bairro de periferia e localiza-se na zona norte da cidade de Macapá fazendo fronteira ao norte com a Área de Preservação Ambiental do Curiaú (APA do Curiaú), onde se

encontra a comunidade quilombola do mesmo nome. À leste o bairro Novo Horizonte faz fronteira com o Lago do Pacoval e ao sul com o bairro Jardim Felicidade. Na fronteira oeste encontram-se os bairros do Ipê e o Conjunto Mestre Oscar. Mais de 90% dos educandos moram no Novo Horizonte, Jardim Felicidade e Ipê.

Os bairros Boné Azul e Infraero não fazem fronteira com o Novo Horizonte, mas localizam-se na zona norte da cidade de Macapá. Por sua vez os bairros Cabralzinho e Marco Zero localizam-se respectivamente nas zonas oeste e sul de Macapá a mais de 15 quilômetros da escola pesquisada.

Com relação à idade, verificou-se que as 211 pessoas matriculadas nasceram no período de 1960 (uma pessoa) a 2002 (quatro pessoas). A Tabela 2 retrata os educandos classificados por faixa etária, com uma concentração numérica nas faixas de idade a partir de 1990, que corresponde à idade máxima de 29 anos.

Tabela 2 – Faixa etária dos educandos matriculados no ensino médio, modalidade EJA, na escola pesquisada, em 2019.

Faixa etária	Total	1960 a 1964	1965 a 1969	1970 a 1974	1975 a 1979	1980 a 1984	1985 a 1989	1990 a 1994	1995 a 1999	2000 a 2002	Não informado
Quantidade	211	6	2	5	8	17	12	33	86	38	4
%	100	2,8	0,9	2,4	3,8	8,1	5,7	15,6	40,8	18,0	1,9

Fonte: Os autores (2019).

Os dados levantados indicaram que 74,4% das pessoas matriculadas nasceu a partir da década de 1990 com significativa concentração no período de 1995 a 2002, representando 58,8% dos educandos e correspondendo à faixa etária de 20 a 24 anos. Tais dados sugerem que a busca pela retomada dos estudos e conclusão do ensino médio ocorre cada vez mais cedo, ainda que alguns não continuem até a conclusão, levando-os a retornar à escola nos anos seguintes. Ao mesmo tempo os dados indicam que o sistema

educacional regular continua produzindo as exclusões que alimentam a EJA.

Com relação à situação civil, foram consideradas duas condições: solteiro/a ou casado/a dentro das quais os educandos foram classificados. No primeiro caso os que não se consideraram em relações afetivas de convivência permanente como cônjuge; no segundo caso as pessoas em relações afetivas de casados ou como se casados fossem.

Do total de 90 entrevistados, 56 declararam-se solteiros e 32 declararam-se casados. Dois entrevistados, do gênero feminino não informaram a situação civil. Assim, entre os do gênero feminino, 34 declararam-se solteiras, 27 declararam-se casadas e duas não informaram a situação civil. Quanto aos do gênero masculino, 22 declaram-se solteiros e cinco declararam-se casados.

Dos 63 educandos do gênero feminino, 26 solteiras e 22 casadas declararam ter filhos. Dentre os 27 educandos do gênero masculino, três solteiros e quatro casados declararam ter filhos. A quantidade de educandos que declararam ter filhos correspondeu a 76,2% das mulheres e a 25,9% dos homens.

De acordo com a pesquisa, de modo geral ter filhos, na condição de menores de idade e dependentes, representou um estímulo para dar continuidade aos estudos, visando dar a eles futuramente melhores condições de vida. Ao mesmo tempo representou uma responsabilidade a mais no cotidiano dos educandos com relação a cuidados com a vida, acompanhamento e alimentação. Os educandos, para irem à escola, deixam os filhos menores sob cuidados do cônjuge, ou dos avós, ou de tios, ou de amigos, ou de outros irmãos, algumas vezes também menores. Algumas crianças e bebês, são levadas à escola principalmente pelas mães acompanhando-as durante o horário das aulas.

Com relação à religião, dos 90 participantes da pesquisa, 40% declararam-se católicos, 34% declararam-se evangélicos, ligados a várias denominações (evangélicos, testemunhas de Geová, Congregação Cristã do Brasil) e 10% declararam não se identificar com nenhuma doutrina religiosa. Numericamente, 36 educandos declaram-se católicos; 34 declararam-se evangélicos; nove educandos declararam não ter religião; um educando declarou-se

praticante da umbanda, um denominou-se apenas *cristão*; dois educandos declararam-se adepto de *todas* as religiões e sete educandos não informaram sua vinculação religiosa.

Entre os educandos que responderam o questionário, 78,9% declararam identificar-se com o cristianismo e 1,1% declarou identificar-se com a umbanda, religião de origem afro-brasileira, indicando que o cristianismo constitui uma forte característica identitária da maioria dos pesquisados.

Com relação ao gênero, conforme verificado no levantamento junto à secretaria da escola pesquisada e no questionário, o gênero feminino foi maioria entre os matriculados no ensino médio EJA em 2019. No levantamento pela ficha de matrícula, o gênero feminino representou 60,2% e o gênero masculino representou 39,8%.

Com relação aos que responderam o questionário 70% foram do gênero feminino e 30% do gênero masculino (Tabela 3), mostrando o domínio do gênero feminino nas duas situações pesquisadas. No caso do levantamento pelo questionário foi verificada a relação entre gênero e cor/etnia dos educandos.

Tabela 3 - Gênero e cor/etnia dos educandos do ensino médio na modalidade EJA da escola pesquisada em 2019.

Item	Total	Parda	Preta	Branca	Indígena	Amarela	Não informado
Total	90	70	10	6	1	1	2
Feminino	63	49	7	4	1	1	1
Masculino	27	21	3	2	-	-	1

Fonte: Os autores (2019).

Considerando as três auto declarações mais recorrentes e utilizando a classificação do IBGE referente à cor/etnia, verificou-se que o gênero feminino representou 70% dos educandos de cor *parda*, 70% dos educandos de cor *preta* e 66,7% dos educandos de cor *branca*, predominando, portanto, o gênero feminino em cada cor/etnia.

Na questão da orientação sexual, dos 90 educandos que responderam o questionário, 82,2% declarou-se heterossexual; 2,2%

declarou-se homossexual; 4,5% declarou-se bissexual; 1,1% declarou-se transexual e 10% não declarou a orientação sexual.

Com relação à cor/etnia dos 211 educandos matriculados no ensino médio-EJA, o formulário de matrícula solicitava a auto declaração de cor-etnia apresentando como possibilidades a classificação do IBGE (amarela, branca, indígena, parda, preta). A cor *morena*, que aparece na Tabela 4, assim como a cor *negra*, foram decorrentes de pesquisa em outros documentos na pasta dos educandos quando estes deixaram sem resposta o item referente à cor/etnia no formulário de matrícula. As declarações também foram atualizadas a partir da autodeclaração no questionário aplicado.

Tabela 4 – Cor/etnia dos educandos matriculados no ensino médio, modalidade EJA na escola pesquisada, em 2019.

Cor/	Total	Amarelo	Branco	Indígena	Moreno	Não identificado	Negro	Pardo	Preto
Quantidade	211	1	24	1	10	2	4	146	23
Porcentagem	100	0,5	11,4	0,5	4,7	0,9	1,9	69,2	10,9

Fonte: Os autores (2019).

Quando as auto declarações de cor/etnia foram reorganizadas, juntando *morena*, *negra*, *parda* e *preta* na categoria *negra*, esta passou a representar 86,7% das pessoas matriculadas, seguida dos auto declarados de cor *branca*, com 11,4%, dos *não identificados* com 0,9%, dos *indígenas* com 0,5% e dos *amarelos*, também com 0,5%.

Na livre identificação outras cores/etnias foram declaradas, indo além daquelas determinadas pelo IBGE. O questionário respondido por 90 educandos apresentou um aumento das alternativas de autodeclaração com relação à cor/etnia ficando os educandos distribuídos quantitativamente da seguinte maneira: Parda, 59; Morena, 10; Preta, 8; Branca, 6; Negra, 2; Indígena, 1; Amarela, 1; Morena parda, 1; não identificada, 2.

Ainda com referência aos 90 educandos, para seguir a classificação do IBGE os auto declarados de cor/etnia *morena* e

morena parda foram classificados como de cor/etnia *parda* e os auto declarados de cor/etnia *negra* foram acrescidos aos identificados como de cor/etnia *preta*, resultando nos seguintes percentuais: Parda, 77,8%; Preta, 11,1%; Branca, 6,7%; Indígena, 1,1%; Amarela, 1,1%; não identificada, 2,2%.

Quando reorganizados os registros de cor/etnia juntando *parda*, *morena*, *morena parda*, *negra* e *preta*, ou *parda* e *preta*, a categoria *negra* passou a representar 88,9% dos educandos que responderam a primeira parte do questionário.

Fazendo uma comparação de cor/etnia entre o total dos educandos matriculados e os que responderam o questionário verificou-se que no levantamento feito nas fichas de matrícula (211 educandos), e no questionário (90 educandos) aparece em primeiro lugar a ocorrência cor/etnia *parda*, tanto na livre identificação quanto na classificação do IBGE, indicando que a maioria dos educandos se identifica como *parda*.

Na livre identificação apareceram, quantitativamente, as seguintes autodeclarações, em ordem decrescente: quanto ao levantamento dos 211 educandos: Parda, Branca, Preta, Morena; quanto ao levantamento dos 90 educandos: Parda, Morena, Preta, Branca. Na identificação usando os critérios do IBGE teve-se: quanto ao levantamento dos 211 educandos: Parda, Preta, Branca; quanto ao levantamento dos 90 educandos, também: Parda, Preta, Branca.

Essa comparação evidenciou, nas duas situações consideradas, a cor/etnia *negra* predominante entre os educandos do ensino médio na modalidade EJA matriculados na escola pesquisada em 2019.

Observando os educandos no ambiente escolar, verificou-se uma tendência de embranquecimento nas auto declarações de alguns. O pesquisador, utilizando como referência a cor da pele e a cabeleira, se não perguntasse tenderia a identificar visualmente vários educandos auto declarados de cor *parda* com a cor/etnia *negra*, assim como alguns autodeclarados brancos seriam identificados como de cor *parda*.

Observou-se também que alguns educandos auto identificados como de cor *negra* ou *preta* destacaram essa identidade principalmente nos arranjos na cabeleira e na participação em

manifestações regionais de origem cultural negra como o marabaixo (dança típica da comunidade quilombola do Curiaú ou Cria-ú em Macapá-AP) e a capoeira, quando presentes essas manifestações nos eventos promovidos na escola.

Com referência à naturalidade dos educandos e de seus genitores, a pesquisa realizada nos formulários de matrícula revelou que não constam alguns dados como a filiação paterna do educando matriculado e a naturalidade dos seus genitores. Tais dados foram recolhidos por meio do questionário respondido por 90 educandos

Com relação à naturalidade, os 90 educandos do ensino médio EJA participantes da pesquisa declararam que nasceram em sete estados da federação brasileira sendo os estados do Amapá, do Pará e do Maranhão aqueles que tiveram mais registros com 54, 24 e cinco registros, respectivamente. Os demais estados declarados (Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará e Amazonas) tiveram, cada um, apenas um registro referente à naturalidade dos educandos. Três educandos não declararam a naturalidade. Percentualmente, o estado do Amapá representou 60%, o estado do Pará 26,7% e o estado do Maranhão representou 5,6%. Considerando o aspecto regional, 87,8% dos educandos nasceram na região norte e 6,7% nasceram na região nordeste.

Por sua vez os genitores dos educandos são naturais de dez estados brasileiros sendo três localizados na região Norte, cinco na região Nordeste e dois na região Centro-Oeste, conforme retratado na Tabela 5.

Tabela 5 – Naturalidade dos genitores dos educandos por região e por unidade da federação

Ascendente	Norte			Nordeste					Centro Oeste		Não declarado
	AP	PA	AM	MA	PI	CE	RN	BA	GO	MS	
Mãe	33	33	1	10	0	4	0	0	2	1	6
Pai	28	32	0	13	1	2	1	1	0	0	12

Fonte: Os autores (2019).

Considerando a paternidade dos educandos por região, de acordo com as declarações, tem-se que 74,4% das mães e 66,7% dos pais são naturais da região Norte. Em seguida vem a região Nordeste com 15,6% das mães e 20% dos pais. Quanto aos casais de mesma naturalidade a pesquisa levantou 18 casais amapaenses, 15 casais paraenses, quatro casais maranhenses e um casal cearense.

Com relação à ocupação ou trabalho gerador de renda dos educandos foram consideradas, na data da pesquisa, uma das três situações: não possuir uma fonte de renda; ter uma relação de emprego; ou exercer uma atividade autônoma, sem vínculo de dependência direta com outra pessoa (Tabela 6).

Tabela 6 – Situação dos educandos com relação a atividade geradora de renda na data da pesquisa

Item	Total	Autônomo	Sem renda	Assalariado	Não respondeu
Total	90	39	35	11	05
Feminino	63	26	27	07	03
Masculino	27	13	08	04	02

Fonte: Os autores (2019).

Do total de educandos 43,3% declarou possuir uma atividade geradora de renda, 38,9% declarou-se sem renda e 12,2% declarou ter renda decorrente de trabalho assalariado. Considerando que na EJA os educandos de ensino médio têm idade a partir de 18 anos, notou-se um considerável percentual de indivíduos sem uma fonte de renda. Por outro lado, verificou-se uma precariedade do ponto de vista de proteção previdenciária para a maioria dos que desenvolvem atividades geradoras de renda, no caso os classificados como autônomos.

Considerando apenas os 63 educandos do gênero feminino, 42,8% declararam-se sem renda; 41,3 declararam-se autônomas; e 11,1% declararam-se assalariadas. Da parte dos educandos do gênero masculino, 48,2% declararam-se autônomos; 29,6% declararam-se sem renda e 14,8% declararam-se assalariados. Comparando os dois

grupos verificou-se que as mulheres alcançaram resultados mais adversos representando, proporcionalmente, o grupo com mais indivíduos sem atividade geradora de renda, com menor acesso a emprego e com menor número de indivíduos engajado em atividade autônoma. A pesquisa mostrou também que quase a metade dos educandos do sexo masculino tiveram como fonte de renda o trabalho autônomo.

Dentre as atividades assalariadas foram declaradas as de operador de caixa, conferente em supermercado, merendeira (caixa escolar), auxiliar de serviços gerais, jovem aprendiz, operador de máquinas, auxiliar de escritório, garçom. Notou-se que alguns se relacionam com a administração pública por meio de empresas terceirizadas que prestam serviços aos entes da administração.

Dentre as atividades autônomas registraram-se: consertos de veículos automotores; diarista; vendedores de bijuterias, perfumes e roupas; pequeno comércio; decoração de festas; serviços gerais eventuais; pastor evangélico; manutenção de celular; venda de lanches; venda de comidas e bebidas; reformador de móveis; servente de pedreiro; manicure; prestador de serviços em *Lan Houser*; vendedor de cartelas de sorteios; prostituição.

Tanto no caso das atividades com vínculo subordinado (emprego) como no caso das atividades autônomas, de modo geral a renda mensal é inferior a dois salários mínimos e, no caso das atividades autônomas, estas não garantem segurança previdenciária, além de serem improvisações criativas para uma sobrevivência probara. Em casos de doença pessoal ou na família, os trabalhadores muitas vezes ficam sem qualquer fonte de renda, dependentes da solidariedade de parentes ou de pessoas da comunidade.

No questionário também foi perguntado sobre a motivação dos educandos para estarem frequentando e cursando o ensino médio EJA. Analisando as respostas verificou-se que há motivações que se entrelaçam em função dos objetivos que buscam na vida. Para uns concluir o ensino médio é chegar ao cume de sua caminhada escolar a partir do qual pretendem: procurar emprego; ter emprego melhor remunerado; ter condições de trabalho menos insalubres; ter um futuro melhor.

Significa também, de modo geral, retomar e continuar os estudos que por diversas vicissitudes, nem tanto ocasionais, como filhos, reprovações e o próprio trabalho gerador de renda (CASTILHO, 2005, p. 3) os afastaram do avanço escolar regular.

Estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao ano de 2018, revelou um contingente de 3,5 milhões de educandos na EJA, sendo 59,5% no ensino fundamental e 40,5% no ensino médio (BRASIL, 2019). No estado do Amapá esses percentuais foram no mesmo ano, respectivamente, de 59,0% e 41,0%. Ou seja, a diferença entre os níveis fundamental e médio fica em torno de 20%, indicando que dois em cada 10 educandos que cursam o ensino fundamental na EJA não avançam imediatamente para o ensino médio nessa modalidade.

Para outros educandos da EJA a conclusão do ensino médio é meta intermediária para chegar à faculdade, colocada como condição para a obtenção de trabalho com melhor remuneração e também para a realização profissional e pessoal. Com relação ao aspecto da realização, sonham em tornar-se professor, assistente social, fisioterapeuta, policial e enfermeiro, o que indica uma forte sensibilidade social e o desejo de contribuir para resolver ou minorar os problemas sociais que vivenciam e percebem. Também se percebeu uma *racionalidade* na opção por cursos superiores mais acessíveis às suas possibilidades, inclusive financeiras, considerando que uma forma possível de concluir um curso superior é fazê-lo numa instituição privada, dada a competição e a limitação de vagas nas instituições públicas de ensino superior.

Configurando um perfil dos educandos do ensino médio na modalidade EJA que matricularam-se na escola pesquisada, pode-se dizer que são pais e mães, moradores de periferia, estudam em salas improvisadas, são desempregados, subempregados ou autônomos considerados de baixa renda, têm dificuldades de ordem econômica para concluir com sucesso e sem interrupções a educação básica na EJA, são negros, cristãos e heterossexuais.

Comparando o perfil dos educandos do ensino médio na modalidade EJA com outros dados e informações referentes à população brasileira, verifica-se várias coincidências ou semelhanças com o grupo social da nação brasileira mais expropriado econômica

e socialmente. Nota-se também que outras desigualdades, como a de gênero, também são reproduzidas na Educação de jovens e Adultos, onde as mulheres, proporcionalmente, são a maioria sem renda e a minoria com alguma seguridade social (empregadas formalmente).

Segundo Gonçalves (2012, p. 39),

Na EJA o trabalho é uma questão muito presente: seja porque os alunos estão buscando manter seus empregos, seja porque estão procurando se qualificar para conseguirem um, seja porque acreditam que só com educação poderão consegui-lo mais adiante. Mesmo os jovens que nunca tiveram essa experiência atribuem grande importância à escola para conseguirem uma profissão.

A conjuntura do início do século XXI não se mostra favorável aos educandos da EJA enquanto trabalhadores. O avanço tecnológico tem ocupado áreas onde os trabalhadores não especializados constituíam sua renda e o ensino não tem considerado essa realidade como tema e conteúdo para reflexão dos educandos. Os jovens e adultos não conseguem incorporar-se ao trabalho formal porque não há vagas, tendo eles de buscar sobreviver nas atividades informais enquanto são culpabilizados por tal situação (MARINHO; FREITAS, 2018).

Com relação à cor/etnia, a pesquisa revelou a prevalência dos negros, o que se alinha com as conclusões de pesquisas amplas realizadas nacionalmente mostrando que os sujeitos da EJA são de cor/etnia predominantemente negra. O estudo do INEP mostrou que no Brasil em 2018 os negros na EJA - os autodeclarados pardos e pretos - eram 39,9% e os autodeclarados brancos eram 16,0%. Com referência ao estado do Amapá, os negros na EJA eram 52,9% e os brancos 7,6% (BRASIL, 2019).

Com relação ao gênero, o estudo do INEP identificou uma divisão, com pequena vantagem do gênero masculino. Tal equilíbrio verificou-se tanto na dimensão nacional (2%), como também na região Norte (1,6%) e no estado do Amapá (1,8%), (BRASIL, 2019). Analisando os dados da pesquisa na escola pesquisada verificou-se

no ensino médio EJA uma nítida maioria favorável ao gênero feminino. Outras pesquisas poderão responder se tal fenômeno é, por exemplo, um fato isolado, representa uma tendência ou ainda se é uma característica do ensino médio EJA.

Uma outra característica que entrelaça educandos da EJA, negros e camada mais expropriada da sociedade brasileira é o local de moradia. Estes sujeitos, que em muitos casos são os mesmos, habitam espaços de grande carência de serviços públicos, o que ocorre geralmente nos bairros periféricos. A pesquisa mostrou que os educandos são oriundos dos bairros periféricos de Macapá. Eles fazem parte, segundo o IBGE, do universo de mais de 64% dos brasileiros que possuem alguma carência em itens considerados básicos para a vida e dentre estes estão as condições de habitação e a infraestrutura física como vias tráfegáveis, água tratada, esgotamento sanitário e iluminação pública, conforme se percebe nos bairros periféricos de Macapá no ano de 2019.

De modo geral duas características são delineadas de forma evidente na EJA. A primeira diz respeito à condição econômica dos educandos, onde aparecem de forma majoritária os desempregados, os subempregados, os sem renda, os autônomos prestadores de serviços com pouca exigência de conhecimentos tecnológicos mais avançados e complexos (COMIN, 2010, p. 379-382). A segunda característica é a cor/etnia negra, inclusive em regiões de maioria autodeclarada branca e onde há presença de pretos e de pardos. Ou seja, proporcionalmente os negros são maioria na EJA.

Essa realidade parece óbvia considerando que a EJA focou sua atenção para os jovens e adultos que não conseguiram concluir a etapa da educação básica na idade considerada regular, de 17 anos. Segundo Arretche (2015, p. 11), tal realidade decorre da desigualdade social no Brasil, que afeta as oportunidades educacionais. E os atingidos negativamente pelas desigualdades são majoritariamente os negros.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada para atender o objetivo geral de analisar a percepção dos educandos de ensino médio da EJA deu elementos

empíricos a este estudo mostrando a reprodução das condições socioeconômicas e culturais que atingem os mais pobres, os negros, os indígenas e as mulheres. Tais condições repercutem na EJA onde também se observou ser esta modalidade de ensino destinada a esses grupos mais explorados.

A questão central da pesquisa, interrogando sobre o processo de reprodução do preconceito e do racismo na EJA, foi expressada no resultado, mostrando a imbricação dessas questões com os educandos que integram essa modalidade de ensino. A pesquisa também confirmou o pressuposto de que o preconceito e o racismo estão presentes e se reproduzem nas inter-relações dos educandos não somente no âmbito da escola, mas também na família, e na comunidade onde vivem. A pesquisa ainda contribuiu para acentuar a importância da temática étnico-racial no desenvolvimento regional, numa perspectiva de colocar como objetivo principal a construção de uma sociedade incluyente e valorizadora da vida.

O estudo demonstrou, a partir da percepção dos educandos do ensino médio, a existência de uma realidade que os mantém em grande desvantagem na estrutura social hierarquizada e que está sendo reforçada inclusive no aspecto educacional.

A pesquisa revelou que as características encontradas nos educandos da escola pesquisa que cursam o ensino médio na modalidade EJA estão presentes e significativas no grupo social ampliado que utiliza essa modalidade como alternativa de ensino para concluir o ciclo da educação básica.

A pesquisa ainda revelou que as características dos educandos coincidem com as do grupo etnicamente denominado *negro*, o que leva à conclusão de que a EJA, na forma planejada e implementada, tem uma destinação certa que são os brasileiros e as brasileiras das camadas mais expropriadas da sociedade, o que coincide historicamente com os negros, os indígenas e alguns brancos desprovidos economicamente.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos (Org.), São Paulo: Unesp, 2015.

BARCELOS, V. H. L. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas, 2. reimp. da 3. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2015.

BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais 2010**: Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000144.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica..> Acesso em: 04 fev. 2019.

CASTILHO, A. P. L. A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. In: **28 Reunião Anual da ANPEd**, 16 a 19 out. 2005, Caxambu/MG. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional. Acesso em: 28 jan. 2019.

COMIN, A. A. Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010. In: ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos (Org.), São Paulo: Unesp, 2010, p. 367-394.

CORRÊA, A. E. F. **Racismo e preconceito na EJA**: a percepção de educandos da Escola Rivanda Nazaré da Silva Guimarães, em Macapá, AP, 140f. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Macapá-AP, 2019.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.

G. de C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 87-104.

GONÇALVES, R. de C. Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. In: LAFFIN, Maria H. L. F. (Org.). **Educação de Jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Rio Grande do Sul, Ijuí: Unijuí, 2012, p. 28-61.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011, Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação). Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, São Paulo (Bauru). Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

MARINHO, P.; FREITAS, M. Sociedades sem emprego: culpabilizar para flexibilizar (o sujeito). **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, 2018, p. 41-52. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5694/3635>. Acesso em: 28 jul. 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, L. (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: DESVELANDO CONTRADIÇÕES

Jerry Wendell Rocha Salazar¹

Marcelo Pagliosa Carvalho²

RESUMO

Neste artigo desvela-se as contradições das políticas públicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) a partir da perspectiva materialista histórico-dialética. Realiza-se uma discussão acerca das políticas públicas federais desenvolvidas no Brasil desde a década de 1950. Trata-se de pesquisa bibliográfica, visto que se constitui por meio do levantamento de literatura especializada. Utiliza-se para análise da EPJA as categorias dialéticas: historicidade, totalidade e contradição. Elege-se como aporte teórico-metodológico as contribuições de Marx e Engels (1989), Mészáros (2008), Frigotto (2005), Saviani (2008), Freire (2002, 2005), Haddad (2002), entre outros. Os resultados nos desafiam a encontrar novas possibilidades para se pensar a EPJA que fundamentalmente esteja compromissada com a emancipação dos sujeitos que dela fazem parte.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Políticas Públicas para a EPJA. Políticas Públicas Educacionais.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professor-formador do Centro Avançado de Apoio à Educação CAAED/SEMED-São Luís. Professor externo da Universidade Federal do Maranhão. Participa do Grupo de Pesquisa em Escola, Currículo e Formação Docente-PPGE/UFMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8778-7149>. E-mail: jerry.salazar@discente.ufma.br.

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2498-525X>. E-mail: marcelo.pagliosa@yahoo.com.br.

REFLECTIONS ON TEACHING YOUNG AND ADULT LEARNERS: DIALOGUE AMONG CRITICAL THEORIES AND ANDRAGOGY

ABSTRACT

This article reveals the contradictions of public policies for the Education of Young People and Adults (EPJA) from the historical-dialectical materialist perspective. There is a discussion about federal public policies developed in Brazil since the 1950s. This is bibliographical research, as it is constituted through a survey of specialized literature. The following dialectical categories are used to analyze the EPJA: historicity, totality and contradiction. The theoretical-methodological contributions of Marx and Engels (1989), Mészáros (2008), Frigotto (2005), Saviani (2008), Freire (2002, 2005), Haddad (2002), among others, are chosen. The results challenge us to find new possibilities to think about the EPJA that is fundamentally committed to the emancipation of the subjects that are part of it.

Keywords: Education of Young People and Adults. Public Policies for EPJA. Educational Public Policies.

REFLECTORES SOBRE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS NIÑAS Y ADULTOS: DESVELANDO CONTRADICACIONES

RESUMEN

Este artículo revela las contradicciones de las políticas públicas para la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) desde la perspectiva histórico-dialéctica materialista. Se discute sobre las políticas públicas federales desarrolladas en Brasil desde la década de 1950. Se trata de una investigación bibliográfica, ya que se constituye a través de un relevamiento de la literatura especializada. Para analizar la EPJA se utilizan las siguientes categorías dialécticas: historicidad, totalidad y contradicción. Se eligen los aportes teórico-metodológicos de Marx y Engels (1989), Mészáros (2008), Frigotto (2005), Saviani (2008), Freire (2002, 2005), Haddad (2002), entre otros. Los resultados nos retan a encontrar nuevas posibilidades para pensar en la EPJA que

apuesta fundamentalmente por la emancipación de los sujetos que la integran.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Políticas públicas para EPJA. Políticas Públicas Educativas.

INTRODUÇÃO

Parece-nos pertinente iniciar este artigo tratando do método que lançamos mão para a análise do objeto de estudo aqui tratado: a Educação de Pessoas Jovens e Adultas³ (EPJA). A priori, esclarece-se que, embora naturalista e empírico, o método histórico dialético não é positivista, mas sim realista. Assim, a essência da crítica de Marx ao “materialismo contemplativo” situa-se no fato de que este dessocializa e des-historiciza a realidade.

Para Marx, a História sempre se aperfeiçoa, por estar em constante movimento de transformação. O motor desse movimento é a contradição que existe em tudo: fenômenos, coisas ou processos. A contradição não é uma simples oposição, como entre preto e branco. A contradição faz com que tudo sofra mudanças profundas.

Em “Ideologia Alemã (1845-1846)”, Marx e Engels (1989) identificam o caráter ontológico do método materialista histórico dialético, quando se postula que o ponto de partida para a transformação da sociedade é a mudança do indivíduo. Não há mudança sem que esta ocorra antes nas relações sociais.

Em face do exposto, este artigo discute a EPJA a partir dos desvelamentos do materialismo histórico dialético, considerando a historicidade, a totalidade e as contradições que envolvem essa modalidade de ensino no Brasil.

³ Adotaremos ao longo deste texto o termo “Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA” seguindo as orientações da Cátedra da UNESCO e, sobretudo, por compreendermos que a utilização do termo “pessoas” abarca a dimensão do sujeito enquanto ser humano. Além de apontar para a afirmação dos direitos das mulheres à educação, não flexionando para o gênero masculino. Porém, manteremos o termo “Educação de Jovens e Adultos – EJA” nos momentos em que estivermos trabalhando com esta denominação utilizada por autores/as analisados/as ou citada nas legislações.

No Brasil, segundo dados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada em 2019 e divulgada em 2020, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, o que equivale a 11 milhões de brasileiros analfabetos (IBGE, 2019). Insere-se nesse contexto o fato de a EPJA vir apresentando, ao longo de vários anos, constantes e sucessivas reduções no seu número de matrículas.

O Censo Escolar 2020, divulgado em 2021 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou queda de 8,3% no número de matrículas de EPJA no País, o que representa 270 mil estudantes a menos nas salas de aula. A redução no primeiro e segundo segmento (nível fundamental) registrou queda de 9,7% (equivalente a 187,4 mil matrículas), enquanto nas matrículas do terceiro segmento (nível médio) a redução foi 6,2% (83,5 mil matrículas). Os dados da pesquisa apontam 1,5 milhão de estudantes de 14 a 17 anos sem frequentar a escola, ou seja, a educação brasileira continua “fabricando” futuros demandantes de cursos de EPJA, ao não garantir o direito humano à educação de crianças e adolescentes nas idades esperadas.

Diante desse cenário, podemos depreender que a maneira como um país trata a educação, fornece indícios sobre que tipo de sociedade se deseja construir e sobre que tipo de seres humanos pretende-se formar. Quando se fala em direito à educação, fala-se de direitos sociais do ser humano, fala-se de direitos humanos. Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos (GADOTTI; ROMÃO, 2013).

Esse texto organiza-se em um conjunto de reflexões dispostas da seguinte forma: além da introdução e conclusão, possui outras três seções. Na primeira seção, considerando a categoria dialética da historicidade, traçamos o histórico das políticas públicas de EPJA no Brasil. Na segunda seção, evocamos a categoria da totalidade para compreender a concepção de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Já na terceira seção, abordamos as contradições e as possibilidades da EPJA.

HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Em fins da década de 1950 constatou-se o fato de que as várias campanhas nacionais voltadas para a educação das pessoas adultas realizadas até então não haviam alcançado os resultados esperados em termos de combate ao analfabetismo⁴. A partir desta constatação, tem início um novo momento na Educação das Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), que teve como marco principal o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (CNEA), realizado em 1958. As ideias do educador Paulo Freire, que seriam sistematizadas em 1962, começaram a ganhar força e a provocar um período de muita reflexão sobre o social na educação. Vários grupos sociais enxergavam na aplicação das propostas do educador pernambucano uma maneira de o povo participar politicamente na sociedade brasileira (ROMANELLI, 1986; HADDAD, 1991).

Nesse mesmo período, além das novas perspectivas metodológicas para a EPJA, ocorrem vários movimentos sociais ligados à educação e à cultura popular: o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em Recife/PE e depois expandido pelo País, e a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, criada pela prefeitura de Natal/RN.

Em janeiro de 1964, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que pretendia alfabetizar, em dois anos, cinco milhões de adultos por meio do chamado “Método Paulo Freire”, utilizando recursos e assistência técnica da união. O PNA marcava então a incorporação mais ampla, no nível do governo federal, das práticas de educação e cultura popular que haviam ganhado força desde 1958. Com o Golpe Civil-Militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos e extintos, muitos de

⁴ As campanhas nacionais realizadas até então foram a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) de 1947, a Campanha Nacional de Educação Rural de 1952, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958 e o Sistema Radioeducativo (SIRENA) de 1958.

seus dirigentes foram presos, seus ideais foram censurados⁵. O PNA foi extinto, seus dirigentes também foram presos e seus materiais apreendidos.

Além da repressão contra os movimentos de educação popular, o Estado autoritário procurou incentivar programas para a educação da população com o objetivo de neutralizar os efeitos das ideias educacionais anteriores a 1964, de controlar os grupos populares, servindo-se desses para legitimar o novo poder político.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado pelos militares no início da década de 1970, pois estes acreditavam que a EJA não poderia ser abandonada pelo Estado, uma vez que era um canal importante de mediação com a sociedade. Todavia, essa educação deveria servir aos interesses hegemônicos do modelo sócio, político e econômico dos militares. O MOBRAL, portanto, foi idealizado em oposição às ideias e às práticas pedagógicas produzidas pelos movimentos de educação e cultura popular anteriores a 1964. Essa campanha de alfabetização foi complementada pelo Ensino Supletivo de 1º e 2º graus (regulamentado pela Lei nº 5.692/1971).

A partir do final dos anos 1970, passa a ser verificada uma reorganização política da população, que culminaria, na década seguinte, com a derrota da Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985). Começam a emergir movimentos sociais que se organizam em torno de melhores condições de vida, demandando direitos e serviços que influenciariam as políticas públicas no período constituinte. Nesse contexto, uma das formas de articulação da população era a reivindicação de direitos educacionais, devido às fragilidades das políticas adotadas pelo Estado nessa área. Na EPJA, a falta de oferta adequada e a péssima qualidade dos serviços oferecidos impulsionaram a criação de núcleos que desenvolviam a escolarização para essa parcela da população. Esses núcleos, geralmente, eram ligados a setores progressistas da Igreja Católica.

Nos anos de 1980, ganha força o tema da participação da sociedade civil nos espaços públicos de decisão política, durante o

⁵ Somente o MEB, por suas ligações com a CNBB, foi mantido, mas teve que mudar suas propostas para se adequar ao novo governo, tornando-se, na década de 1970, mais um instrumento de evangelização do que de educação popular.

processo de transição do regime autoritário para o democrático. A luta por participação popular se amplia, em especial durante o período constituinte, por meio da pressão e da proposição dos setores organizados da sociedade para incorporar na Carta Magna canais de participação do povo na gestão pública. É forte, também, a luta pela ampliação do atendimento educacional público no País. Nesse contexto, há uma pressão crescente para que o Estado crie condições para a escolarização formal de jovens e adultos.

A omissão do poder público no atendimento educacional gerou uma série de reivindicações de educadores e movimentos sociais, que defendiam o direito à escolarização e que lutavam, também, para que o Estado garantisse este direito para o público jovem e adulto. Nesse processo, os setores em luta tinham, entre outras, duas importantes referências: a educação popular e o conceito de libertação, tão propalados por Paulo Freire; a transformação social e o conceito de hegemonia, baliza do pensamento gramsciano.

Arroyo (2005) destaca que a EJA e os sujeitos que lutam para o reconhecimento do seu direito tinham/têm a perspectiva de intervenção, de transformação da sociedade:

[...] A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (ARROYO, 2005, p. 31).

As lutas no campo político e/ou educacional, que emergiram no final da década de 1970 e ganharam força nos anos 1980, vão se refletir e influenciar a CF/1988. Essas ações, intensificadas durante o processo constituinte, pressionaram o Estado para que, dentre outras questões, reconhecesse os direitos educacionais da população jovem e adulta. A CF/1988 acaba responsabilizando o poder público por assegurar o direito ao ensino fundamental para a população jovem e

adulta e estipula um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo.

Na redemocratização, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), desenvolvido durante o período autoritário (1964-1985), foi suprimido e substituído pela Fundação Educar, que tinha o papel de órgão de fomento e de apoio técnico por meio de parcerias e não mais através da ação direta. O governo de Fernando Collor de Mello (1990-92), o primeiro eleito por voto direto após o regime militar, extinguiu a Fundação Educar. Porém, dentre outros desafios, esse governo teria de cumprir o Artigo 214 da CF/1988 e o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT):

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Art. 60 (ADCT) – Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o Art. 212⁶ da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Assim, segundo a Lei Maior, o analfabetismo tinha data para ser eliminado: 1998. Havia, ainda, a estipulação de recursos para esse fim. Apesar das dificuldades e dos esforços necessários para cumprir tal meta e universalizar o ensino fundamental, a legislação firmou

⁶ O Art. 212 da CF/1988, dentre outras coisas, é o que vincula os recursos provenientes da arrecadação de impostos para a área educacional, a saber: a União, nunca menos de 18% e os estados, o Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo.

uma intencionalidade política, estabeleceu um horizonte, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma flagrante injustiça social (HADDAD, 2001).

Os movimentos sociais que lutam pela garantia do direito à educação do público jovem e adulto destacam a necessidade de políticas específicas para o atendimento dessas pessoas. Salienta-se, com razão, que essa luta ultrapassa o cenário educacional. São questões ligadas à identidade coletiva de grandes contingentes populacionais brasileiros:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual e de oportunidades pessoais perdidas [...] (ARROYO, 2005, p. 30)

Nos anos 1990, um cenário diferente do que ocorrera nos anos 1980 se delineia para a EPJA. A seguinte passagem do texto de Haddad (2002) fornece uma noção mais exata de como essa modalidade de ensino passaria a ser intencionalmente tratada a partir dessa época:

Deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz!" Assim se pronunciou Darcy Ribeiro⁷, [...] no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo GETA – Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização em 1990, por ocasião das mobilizações que marcaram o Ano Internacional

⁷ Antropólogo de renome mundial, ocupou, entre outros cargos, o de vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1982). Foi cumulativamente Secretário de Estado da Cultura e coordenador do Programa Especial de Educação. Participou da criação e desenvolvimento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Na época, era senador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT-RJ). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) é também conhecida como "Lei Darcy Ribeiro", por ter como um de seus pilares o projeto desse autor.

da Alfabetização. Darcy, firme, falador incansável, argumentava, diante do seu amigo Paulo Freire, que assistia à sua performance na mesma mesa-redonda, no auditório da antiga Escola Caetano de Campos.

Pode-se dizer que ali, por sua ousadia, Darcy inaugurava uma nova etapa de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas no âmbito das políticas públicas, revertendo um movimento inclusivo dos direitos por educação dos últimos cinquenta anos (HADDAD, 2002, p. 111)

Assim, o discurso de Darcy Ribeiro sinalizava mais do que mera opinião pessoal sobre a “educação” que seria proporcionada aos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade: ele indicava como a EPJA seria tratada na nova configuração do Estado – em absoluto desrespeito aos direitos sociais. O enfraquecimento e a desqualificação dessa modalidade de ensino nessa década passaram por dois aspectos principais e concomitantes:

- a) a retirada – ou pelo menos a tentativa de retirada – de alguns dos direitos que os jovens e adultos haviam conseguido, principalmente na CF/1988;
- b) o desenvolvimento de programas ou campanhas para jovens e adultos de cunho emergencial e compensatório⁸, tão recorrentes na história da EPJA.

O governo de Fernando Collor de Mello lançou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC, 1991), dando a entender que a EPJA seria uma prioridade. Todavia, a desfaçatez que o marcou repercutiu também no PNAC, que praticamente não saiu do papel. Haddad (2001) afirmou, com razão, que nesse governo a EJA sofre uma inflexão no que se refere às garantias na CF/1988.

Com a posse de Itamar Franco (1992-1994), logo após o impeachment de Collor, adotou-se uma nova postura, de fazer

⁸ Entendemos por medidas emergenciais e compensatórias aquelas iniciativas tomadas sem a preocupação de resolver de forma sistemática e definitiva o atendimento de direitos sociais, no caso, o direito à educação. Em geral, elas são implantadas na forma de campanhas ou programas, pretensamente provisórios, visando a amenizar demandas que, se não atendidas, ocasionam denúncias e protestos de setores sociais organizados. Tais iniciativas tendem a se tornar perenes.

cumprir o que estava estabelecido em lei, e, apesar das metas para o atendimento dos jovens e adultos analfabetos serem ainda pequenas, o governo sinalizava, pelo menos no discurso, que a EPJA continuaria sendo uma prioridade. Com a subida de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995-2002) ao poder, esse quadro muda:

A situação mudou com a redução dos recursos para as políticas sociais imposta pelo modelo neoliberal adotado pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/98 e 1999/02). A EJA passou a ser uma política marginal, em especial para o governo federal que define, progressivamente, a sua concepção sobre o ‘regime de colaboração’, entendido agora como uma ação centralizada de coordenação pelo governo federal e repasse de execução das políticas da educação básica para Estados e municípios, com acentuada sobrecarga desses últimos (ARELARO; KRUPPA, 2002, p. 94).

No início dos anos de 1990, já se observa uma influência maior do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e das formulações neoliberais nas políticas educacionais, em especial nos governos de FHC. Adota-se uma política de ajuste do Estado, de enxugamento das contas públicas, onde se destaca a retração de gastos em setores sociais, na tentativa de apagar a ideia da educação pública como direito, principalmente na área da EPJA. Passa a vigorar uma despolitização generalizada e essa modalidade de ensino é tratada de maneira assistencialista, como política compensatória coadjuvante, conforme argumentam Haddad e Di Pierro (2000).

De acordo com essa política de cunho neoliberal, na educação, o país deveria garantir eficiência e racionalização, entendidas na dimensão estrita da relação custo-benefício, segundo as “modernas” regras do mercado:

O discurso da globalização [...] esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. [...] O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem

robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo [...] o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 2002, p. 144).

A política de focalização no ensino fundamental e apenas para crianças e adolescentes na idade esperada tem que ser entendida dentro do contexto neoliberal. Isso pode ser constatado na aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Dentre outros pontos, tal Emenda suprimiu o artigo das Disposições Transitórias da CF/1988 que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicarem o analfabetismo e universalizarem o ensino fundamental em dez anos.

Além disso, mesmo que inconstitucional, o veto presidencial ao inciso II, § 1º, do Art. 2º da Lei 9.424/1996 excluiu as matrículas de EJA do total das matrículas que podem fazer jus aos recursos do Fundef. Tal veto gerou uma situação capciosa: não havia nenhuma barreira para o uso dos recursos deste fundo na EJA, o que não podia acontecer era computar suas matrículas para o recebimento de recursos. Ao não considerar as matrículas da modalidade em discussão para o repasse de verbas, o Fundef acabou marginalizando ainda mais a educação oferecida ao público jovem e adulto.

Nos governos de FHC, o MEC passou a desenvolver programas de EPJA em regime de parcerias, sendo que nem a própria coordenação desses programas ficava a cargo do ministério. Uma amostra disso foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pela Capacitação Solidária, que revitalizou velhos modelos ineficazes de campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos com recursos de doação de empresas e indivíduos, tirando a responsabilidade do Estado e transferindo-a para a sociedade civil. Dentre os diversos problemas que cercavam o PAS podemos citar o conceito restrito de alfabetização, o curto período para os cursos de alfabetização e a falta de uma continuidade de escolarização para os jovens e adultos que finalizavam tais cursos. Ou seja, em linhas gerais e em plena virada de século, o PAS manteve

vicissitudes recorrentes na história da EJA no Brasil (CARVALHO, 2011).

Eleito em 2002, o governo Lula (2003-2010) trouxe consigo a esperança de que a EPJA pudesse ser valorizada, sendo tratada de forma adequada e com a urgência necessária. Suas principais iniciativas nessa área foram: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁹) ligada ao MEC; a inauguração de uma série de programas, como o Programa Brasil Alfabetizado, o ProJovem, e o Proeja, de todos, o mais interessante, justamente por integrar a EPJA à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e por utilizar a estrutura dos institutos federais; e a criação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA, em substituição ao Fundef.

Apoiada por Lula, Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade às ações desenvolvidas na área por seu antecessor. As ações realizadas por Lula e Dilma mostram uma retomada (ou, pelo menos, uma tentativa de retomada) do papel da União na indução das políticas de EPJA. Contudo, não conseguiram alcançar resultados satisfatórios quanto ao atendimento da demanda. Apesar dos avanços e do breve incremento simbólico do lugar ocupado pela EPJA na agenda política do governo, tais gestões não conseguiram, de fato, romper com a concepção de EPJA elaborada no âmago das reformas neoliberais do Estado e da educação, que perpassaram a década de 1990. A repercussão disso pode ser identificada na fragmentação, sobreposição e pulverização de ações, projetos ou programas para a EPJA, que continuaram regidos pela lógica da parceria “conciliatória”, cujos resultados não serviram para constituir uma política pública de Estado com efetividade social ou para reverter o cenário de marginalização.

Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-em andamento) desprezaram essa modalidade educativa. As políticas desenvolvidas por seus antecessores ficaram em segundo plano e não foram inauguradas novas ações para a área. Nesse período, pode-se afirmar que a EPJA acabou ficando quase em sua totalidade

⁹ Posteriormente, tal Secretaria passou a ser denominada de SECADI, ao acrescentar o tema da “Inclusão” dentro de suas responsabilidades.

sob gestão das administrações estaduais e municipais. No governo Temer, um dos principais ataques foi a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3/2018, que, ao atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, previa o oferecimento de até 80% da carga horária dos cursos de EJA a distância.

A redução de programas e de políticas públicas, acrescida da aprovação das reformas trabalhista e previdenciária e da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos públicos da União (Executivo, Legislativo e Judiciário) por um período de vinte anos, trouxe sérios prejuízos para as camadas mais pobres da população – em geral, demandantes de EPJA –, deixando um grande contingente de pessoas em condições mais extremas de vulnerabilidade social¹⁰.

Uma das primeiras medidas tomadas por Bolsonaro foi a extinção da SECADI, atingindo diretamente as políticas de EPJA. No lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. No entanto, não consta no decreto que as instituiu a criação de nenhuma diretoria específica dedicada à modalidade. Cabe destacar que a SECADI era responsável não apenas por coordenar a EPJA, mas também a Educação do Campo e a Educação nas Prisões, modalidades de educação cujo público frequentemente é também estudante da EPJA.

No Decreto nº 9.765/2019, que institui a atual Política Nacional de Alfabetização, a EPJA é citada apenas uma vez quando se faz menção ao desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para a modalidade. Contudo, desde 2016, o Programa Nacional do Livro Didático não distribui livros específicos como a modalidade requer. Ou seja, as políticas educacionais para a população jovem e adulta foram praticamente abandonadas pelo governo federal.

Para que a população jovem e adulta possa ter o seu direito humano à educação ao longo da vida garantido, seguem alguns desafios: 1) a necessidade de garantir um maior controle social de

¹⁰ Segundo estudo técnico da Consultoria de Orçamento da Câmara dos Deputados, apenas para a área educacional pública, a perda de recursos financeiros seria na ordem de mais de R\$ 25 bilhões por ano.

acompanhamento e cobrança na utilização dos recursos do Fundeb; 2) a importância de pautar um debate que reivindique o fim de programas fragmentados para a EPJA, que não têm efetividade e esvaziam as políticas; 3) a necessidade de construção de uma política pública nacional para a EPJA; 4) uma maior fiscalização pelos poderes públicos e pelos fóruns de EJA na aplicação dos recursos do FPM e do Fundeb nessa modalidade educativa; 5) a garantia de que os programas migrem para as redes municipais de educação e as matrículas sejam feitas através da EJA, garantindo assim o acompanhamento por docentes concursados; e, por último, 6) a necessidade de tratamento isonômico da EJA no Fundeb, quer dizer, igualar o fator de ponderação das matrículas de estudantes jovens e adultos ao do ensino regular.

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO OU EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA?

Considerando a trajetória histórica da EPJA no Brasil, conforme exposto na seção anterior, pode-se perceber que esta modalidade de ensino foi construída a partir de visões políticas diversas, por vezes caracterizadas por ofertas residuais e práticas fragmentadas, imersas em programas suplementares e descontínuos.

Os programas voltados à EPJA devem considerar que seu público é heterogêneo, possui perfil diferenciado em relação à idade, origem, expectativas e interesses. Sabe-se que a EPJA é formada por jovens, adultos e idosos excluídos, quer seja pela dificuldade de acesso à escola, em que pesem as questões socioeconômicas, quer seja pela não continuidade no ensino regular.

Neste sentido, a prioridade dada à educação das crianças e adolescentes (educação infantil e ao ensino fundamental regular), não menos importante que a EPJA, tem marginalizado as ações educacionais voltadas ao público jovem/adulto que, cada vez mais, ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais.

Isto posto, convém esclarecer que quando se interroga acerca da defesa de uma educação para a classe trabalhadora, questiona-se, portanto, uma educação que seja voltada para o trabalho ou para

uma lógica reificada de exploração da mão de obra do/a trabalhador/a, cujas atividades estão restritas à discussão rasa dos direitos trabalhistas, ou sem a reflexão adequada sobre a identidade, os papéis social e político de jovens e adultos na sociedade.

Assim, considerando que a "classe trabalhadora" é o público majoritário da EPJA, não podemos prescindir da análise de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ter como pano de fundo as desigualdades socioeconômicas, geradas a partir das assimetrias de poder daí advindas. Portanto, falar de EPJA é dialogar imanentemente com a questão de classe:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do estado [...]
(RUMMERT, 2007, p. 38).

Nesse sentido, para compreender a EPJA, temos que considerá-la como síntese de múltiplas determinações. Vale também precisar o sentido das "determinações". Determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade; nas palavras de um analista, para Marx, a determinação é um "momento essencial constitutivo do objeto" (DUSSEL, 2012, p. 32-33).

Assim, é por meio da ação do homem sobre a natureza que ele produz sua própria existência e, de modo não muito diferente, produziu a concepção de classe, reafirmando esta como fenômeno histórico. Por conseguinte, a apropriação do conceito de classe social correspondente ao seu período histórico é desenvolvida por Thompson (2002, p. 57), ao afirmar que:

[...] nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historizada do que a categoria de classe social; uma

formação histórica autodefinidora, que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são os autores, mas os vetores.

Converge para esse entendimento o que nos diz Marx (2009, p. 125): “o moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial”. Portanto, toda classe social existe a partir de uma correlação de poder, não é uma coisa em si mesma.

Voltando à EPJA, no que se refere à sua relação com o mundo do trabalho, é importante compreender que as relações de trabalho se estabelecem vinculadas ao sistema econômico vigente, e ao trabalhador, por sua vez, implica que venda sua força de trabalho para sobreviver. Nesta relação, o produto que ele produz não é de sua posse e sim propriedade do capitalista. Por força de trabalho ou capacidade de trabalho, Marx compreende o complexo das capacidades físicas e mentais na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (MARX, 2013).

Em Frigotto (2005, p. 63) temos que:

A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor aos capitalistas. O trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego.

A classe trabalhadora possui apenas a força de trabalho, que é vendida em troca de pagamento/salário e sobre a qual o capitalista obtém a mais-valia ou mais-valor, isto é, o lucro ou valor gerado pelo trabalho excedente.

A educação possui um papel importantíssimo em contraposição a essa lógica, configurando-se em ferramenta que conscientiza o sujeito, fazendo este reconhecer-se na sociedade, para além de uma peça da engrenagem do Capitalismo.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios que tem se colocado frente à sociedade moderna são os altos índices de desemprego que assola, inclusive, os países ditos de primeiro mundo. Gentili (2005, p. 52) esclarece que:

A empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir dos anos de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento do final do século: o desemprego.

Nesse processo, o que se observa é uma classe trabalhadora lutando arduamente para manter-se empregada, sob a ameaça constante do desemprego estrutural, marcadamente presente nas economias capitalistas, haja vista que a força de trabalho que excede as necessidades da produção engendra o desemprego – o exército de reserva.

A história nos mostra que a educação é mais um espaço de disputas hegemônicas, portanto, repleta de conflitos, em especial quando levamos em consideração que essa “hegemonia é construída no processo de conquista e manutenção da direção política, intelectual, moral, cultural e, por isso tudo, também econômica, mediante a obtenção da legitimidade da vontade coletiva, materializada no consenso” (SILVA, 2016, p. 14).

Nesta perspectiva, cabe aos/as educadores/as e à sociedade como um todo buscar a mudança dessa lógica. Sabe-se, porém, que este processo por si só não é suficiente para romper com esta hegemonia, no entanto, é imprescindível, quando o que se quer é uma educação emancipadora e comprometida com a formação social dos sujeitos. Sobre esse ponto:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. [...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

O modo de existir e a existência do homem relaciona-se diretamente aos fatores econômicos, pois estes em grande medida a condicionam, isto é, a existência está intrinsecamente ligada ao trabalho, sendo este ligado ao Capitalismo e à sociedade civil.

Na atualidade, nota-se que a EPJA deixou de ser uma modalidade configurada por um público adulto, passando gradualmente a ter a presença de um número crescente de adolescentes. Embora isso seja notado com mais intensidade atualmente, esse fenômeno não é novo, iniciando-se ainda nos anos de 1990.

A juvenilização é o rejuvenescimento da população que frequenta a EPJA. A presença significativa de jovens, inclusive adolescentes, é o resultado da migração do ensino regular para o ensino da EPJA. Embora a EPJA na composição de sua sigla faça menção aos 'jovens' e 'adolescentes', a modalidade de ensino foi pensada para adultos como forma de reparação da dívida histórica de exclusão escolar.

O fenômeno da juvenilização da EPJA advém de vários fatores, entre eles, os desafios socioeconômicos do seu público, além das questões de acesso ao emprego e à renda, que, por vezes, conduzem o estudante para o mundo do trabalho, de maneira que nem ele próprio se dá conta de que foi "cooptado pelo Capital".

Entre 2018 e 2019, foram aproximadamente 300 mil alunos do 2º segmento (anos finais do ensino fundamental) e 200 mil alunos(as) que migraram do ensino médio para a EPJA (3º segmento). Esses estudantes possuem em seus históricos escolares retenção e buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio.

Nesse sentido, faz-se um alerta: o fato de estudantes estarem deixando de cursar o ensino fundamental (dentro da relação ano escola/faixas etárias esperadas) para se inserirem na EPJA, que nos indica o insucesso da escola regular. Converge para esse entendimento o que nos diz Furtado (2015, p. 55): "[...] é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos". Portanto, trata-se de falha nas políticas públicas voltadas para a Educação Básica.

CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES NA EPJA

Levando em consideração a necessidade de se identificar o que mais concretamente representa a EPJA, não podemos prescindir da análise de que ela é formada por pessoas, e essas pessoas constituem a população numa sociedade que está em constante transformação, assim, cabe-nos falar das pessoas que compõem a EPJA.

A proposta educacional para a EPJA confeccionada por Paulo Freire fundamentava-se na categoria dialética da prática social. Assim, a prática social, para o Materialismo Dialético, é uma categoria histórica, além de critério de verdade para todo conhecimento, por se configurar em fenômeno material que possibilitou a evolução do ser humano do estágio de ser meramente biológico para o estágio de ser racional. Na perspectiva de Freire (2005), sob o manto do Materialismo Dialético, o homem é ser histórico, isto é, ser para si, o que o coloca numa “postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (FREIRE, 2005, p. 105).

Para Arroyo (2012, p. 76), “defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos”. Assim, nota-se que os avanços que ocorrem nos países ricos tardam a chegar nos países pobres, representando em si a contradição do sistema:

A escola onde todos passam um tempo cada vez mais longo, passou a fazer parte da lógica da sociedade capitalista e hoje, nos países avançados, constitui um dos mecanismos usados para distribuir cada um no seu lugar, no lugar que por capacidade e mérito comprovado e atestado lhe corresponde na divisão do trabalho. Entretanto, o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe continuam sendo sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível, desestruturados, por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital (ARROYO, 2012, p. 77-78).

Assim, ao conceber a sociedade capitalista como sendo estruturalmente erguida a partir de suas próprias contradições, percebe-se que a EPJA é uma genuína expressão das contradições, visto que a Educação como um todo se configura em arena de disputas hegemônicas.

A educação brasileira historicamente forjou-se na/da exclusão em todos os níveis e modalidades de ensino, sobretudo porque é por meio da educação que se tem estruturado privilégios às elites, que têm mais acesso a uma melhor formação possível, restando às classes populares uma escolarização, via de regra, precária e aligeirada, de caráter compensatório em vez de uma educação emancipatória.

Coadunando com esse entendimento, Saviani (2008, p. 55) afirma que a política e a educação são faces opostas da mesma moeda: a prática social. O autor ainda alerta que "dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação". Neste sentido, é indispensável a participação política da população. Contudo, sob uma perspectiva sistêmica, a EPJA deve ser concebida como parte da história da educação do País, e, como tal, uma modalidade importante no processo de democratização do direito à educação (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A gestão do saber na atualidade tem ocorrido pelo estrito interesse do Capital, e a democratização da escola brasileira organizou-se pela via da resistência da classe dominada. Assim sendo,

se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital (KUENZER, 1992, p. 31).

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a história da educação no Brasil tem sido marcadamente dual e dicotômica, isto é, produz-se uma educação destinada à classe dominante e outra destinada à formação de trabalhadores. Como expressão dessa dualidade, herdada das contradições que, ao longo do tempo,

forjaram nossa cultura educacional, amargamos desigualdades que, inclusive, demonstram como algumas modalidades de ensino enfrentam a imposição de um “não lugar” na agenda de prioridades da educação nacional. Como exemplo disso, temos a EPJA – fato esse que se comprova com a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), lançada em 2015, em que a EPJA não é citada em sua especificidade.

Esta ausência chama a atenção, porque a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica. O texto da BNCC limitou-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos, sem que houvesse qualquer reflexão sobre a especificidade da modalidade, tendo em vista os seus sujeitos. Nesse contexto, cabe um alerta para a inexistência da EJA no documento proposto:

Como compreender os impactos que a BNCC aprovada causa nos processos de gestão dos sistemas de ensino e das escolas? O primeiro elemento a considerar é o rompimento com a concepção de Educação Básica insculpida na LDB, uma vez que o CNE foi levado a considerar a aprovação de proposta incompleta encaminhada pelo MEC sem contemplar o ensino médio, sem a modalidade Educação de Jovens e Adultos e sem a Educação do Campo, além de outras fragilidades (MENDONÇA, 2018, p. 36).

Essa ausência foi tema de debates em diversos encontros e em diferentes contextos. As críticas direcionadas ao modo como se organizava a BNCC afunilavam para o entendimento de que o proposto era inadequado ao público da EPJA. Mesmo que fosse possível pensar em conteúdos comuns a todas as pessoas que são certificadas nas diferentes modalidades da Educação Básica, existem muitos elementos a serem considerados para a garantia da equidade, ou seja, do direito de todos aos mesmos “direitos de aprendizagem”, fazendo-se uso dos termos da BNCC.

Seguindo esse viés do “não lugar” a que foi relegada a EPJA nos documentos regentes, é importante mencionar que no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Lei nº 13.005/2014) inexistia

um olhar específico para a EPJA. No texto desta Lei, das 20 metas que a constitui, quatro dizem respeito diretamente ao atendimento escolar de adolescentes, jovens e adultos (3, 8, 9 e 10), entretanto, de forma muito genérica.

A EPJA é formada por trabalhadores/as que, motivados/as pela esperança na educação, buscam melhores condições de vida. Eles vão para a escola repletos de sonhos e saberes, porém, algumas vezes, as escolas desconsideram os saberes do cotidiano desse/a estudante, negando-lhes a possibilidade do aprimoramento a partir desses conhecimentos que estão mais próximos de suas realidades.

O vínculo com o trabalho é uma importante característica a ser destacada em relação aos sujeitos da EPJA, seja por serem filhos de trabalhadores, por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho. O trabalho ocupa o espaço da prioridade. São sujeitos de múltiplos saberes que foram constituídos no percurso de suas histórias e experiências de vida, marcadas por descontinuidades que ficam evidentes em seus percursos escolares.

Assim, o estudante da EPJA, ao retornar à escola, passa a se perceber no mundo à medida que eleva sua escolaridade por meio da aquisição do conhecimento formal, compreende o mundo nas suas dimensões social, cultural e econômica, além de alargar a possibilidade de uma qualificação profissional integrada à formação propedêutica. Neste contexto, a EPJA só faz sentido quando se interessa efetivamente pela emancipação do sujeito na sociedade, e não apenas no processo meramente instrucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados mais de trinta anos da conquista constitucional dos jovens e adultos à escolarização e após inúmeros projetos, ações e programas nacionais de EPJA realizados nas últimas décadas, ela continua desconsiderada, tratada como uma política pública educacional de segunda linha. Embora o arcabouço legal lhe garanta, a realidade confere *status* inferior nas políticas educacionais, o imaginário social a apreende como modalidade em processo de extinção, como algo apenas do passado, o que é um grande absurdo, afinal, em nosso país, temos mais de 80 milhões de pessoas que são

potenciais demandantes de EPJA, uma vez que não terminaram a educação básica.

Apesar de a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, definir a educação como um direito de todos, o que observamos são programas desenhados a partir de projetos frágeis e fragmentados, com problemas que vão desde a concepção pedagógica e metodológica, até a estrutura e a organização. Como consequência de longos períodos de exclusão, da falta de reconhecimento jurídico-social demonstrado pelo processo histórico e da omissão do Estado, a EPJA não foi e nem é uma das prioridades educacionais do País. Esta modalidade de ensino ainda não representa um processo de emancipação e de transformação social e as contradições entre trabalho, educação e o modo de produção capitalista ainda persistem.

Ainda que o Brasil tenha assinado a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia, 1990), ainda não assumiu efetivamente compromisso político com o direito humano à educação das pessoas jovens e adultas.

O que temos assistido nas últimas três décadas é a ineficiência do Estado, atuando de forma marcadamente desigual, produzindo contradições a cada novo programa instituído, além da falta de integração entre outras políticas. Neste âmbito, muitos programas surgem como alternativas assistencialistas de combate à exclusão social, com propostas pedagógicas que sugerem uma forma universalizada de trabalho, sem levar em conta as peculiaridades locais de cada comunidade.

Interessa demarcar, também, que as políticas de EPJA no Brasil – enquanto questão de classe – caracterizam-se constantemente por ofertas residuais, frágeis e descontínuas, sem que os problemas e contradições presentes em sua materialidade sejam efetivamente vencidos com vistas ao alcance de uma educação verdadeiramente emancipatória, configurando-se assim, um perpétuo ciclo de negação da educação com qualidade à classe trabalhadora. Tratam-se, portanto, de problemas amplos, que se encontram envoltos em uma totalidade historicamente contraditória.

Conforme observamos, as consequências de longos períodos de exclusão e marginalização da EPJA, evidenciadas pelo processo histórico descrito neste texto, demonstram omissão do Estado brasileiro para com a EPJA. Os programas federais de caráter aligeirado e compensatório representam arranjos da mesma lógica que marcou as políticas para essa modalidade no país: atender as necessidades de sociabilidade do próprio capital, bem como amenizar as tensões sociais e os males que o sistema capitalista proporciona.

A educação deve ser compreendida como fenômeno historicamente situado, o qual não pode ser analisado por partes isoladas, isto é, fora da compreensão de sua totalidade, nem apartado de uma historicidade, tampouco sem se considerar as contradições que a envolve. Logo, o real é sempre fruto da mudança, ou seja, do combate entre os contrários. Tudo é regido pela dialética, a tensão e o revezamento dos opostos.

Em face do exposto, pode-se constatar que o atual estado de conformação da EPJA não é vazio de intencionalidade, pelo contrário, tem representado um esforço dos governos, sob pressão dos organismos internacionais, para enfrentar dois problemas da sociedade dita globalizada: a baixa produtividade e o desemprego estrutural. O predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino por meio de desobrigação governamental. É dessa forma que a EPJA vem sendo dimensionada no contexto social.

Os movimentos sociais que lutam pelo direito humano à educação, com boa qualidade social para os jovens e adultos, devem continuar pressionando os poderes públicos, precipuamente as redes públicas estaduais e municipais de educação, para que as políticas públicas de EPJA sejam configuradas ou construídas com base em uma perspectiva curricular de educação popular, emancipatória e de trabalho não alienado, contribuindo para a ampliação de uma concepção de formação humana integral, de preferência, articulada à educação profissional.

Nesse sentido, precisamos escrever uma nova história para a educação no Brasil, sobretudo para a EPJA. E reconhecermos que a educação é, por via de regra, o caminho necessário e possível para se chegar efetivamente a um novo projeto de país; emancipatório, reconhecedor dos direitos humanos e da diversidade dos sujeitos históricos que compõem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIA

ARELARO, Lisete R. G.; KRUPPA, Sônia M. P. A Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (orgs.).

Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo/SP, Editora Xamã, 2002.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos M. et al. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2019:** resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720 Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica de 2020:** resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 jul. 2021.

CARVALHO, Marcelo P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010):** incongruências do financiamento insuficiente. 349f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

DI PIERRO, Maria. C.; JOIA, Orlando.; RIBEIRO, Vera. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p.58-77, nov. 2001.

DUSSEL, E. **A produção teórica de Marx:** Um comentário aos Gründrisse. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa, 21. ed., São Paulo/SP: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição.** 1ed.São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos:** produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos:** teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICI, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 500 anos de Educação Escolar, n. 4, Editora Autores Associados, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Jovens e Adultos (1964-1985)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio. A Educação de Jovens e Adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 5. ed. São Paulo/SP, Cortez Editora, 2001.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília/DF, MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento)

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br> >. Acesso em: 17 jul. 2021.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º. Grau** – o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, K. **Miséria da filosofia:** resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e base nacional comum curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.p. 34-37.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

RUMMERT, S. M. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Olímpio Ferreira, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Deise Rosalio. **Hegemonia e educação**: teoria e prática para a mudança política. Trabalho apresentado na 1ª Jornada internacional de estudos e pesquisas em Antônio Gramsci - JOINGG. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016. p. 12-35.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: Doroty Thompson (Org.). **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Tradução de Sergio Moraes Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

PODER LOCAL E EJA: SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM SÃO JOÃO DE MERITI

Marcos Vinicius Reis Fernandes ¹

Marcia Soares de Alvarenga ²

RESUMO

Este artigo buscou analisar as relações entre poder local e EJA junto as políticas públicas no município de São João de Meriti/RJ. Percebeu-se a prática história de violação de direitos e de manutenção da relação estado-sociedade baseada no clientelismo, em que é negado o direito à cidade, onde se inscreve o direito à educação. No tocante à EJA verificou-se que a modalidade cumpre um papel potencial na garantia do direito constitucional à educação básica e que há uma relação orgânica e dialética entre o poder local hegemônico do território e a produção da desigualdade social através das políticas públicas elencadas.

Palavras-chave: Poder local. EJA. São João de Meriti.

¹ Mestre em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação de Jovens e Adultos: contextos, sujeitos e práticas (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6044-981X>. E-mail: viniciuserj@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UFRJ. Professora Associada da UERJ com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação– Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Procientista Faperj/UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (CNPq) e do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8686-9844>. E-mail: msalvarenga@uol.com.br.

LOCAL POWER AND EJA: ITS RELATIONSHIPS WITH PUBLIC POLICIES IN SÃO JOÃO DE MERITI

ABSTRACT

This article sought to analyze the relationship between local power and EJA along with public policies in the municipality of São João de Meriti/RJ. It was noticed the practical history of violation of rights and maintenance of the state-society relationship based on clientelism, in which the full right to the city, where the right to education is inscribed. With regard to EJA, it was found that the modality plays a potential role in guaranteeing the constitutional right to basic education and that there is an organic and dialectical relationship between the local hegemonic power of the territory and the production of social inequality through the listed public policies.

Keywords: Local power. EJA. São João de Meriti.

EL PODER LOCAL Y EJA: SUS RELACIONES COM LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM SÃO JOÃO DE MERITI

RESUMEN

Este artículo buscó analizar la relación entre el poder local y EJA junto con las políticas públicas en el municipio de São João de Meriti/RJ. Se notó la historia práctica de vulneración de derechos y mantenimiento de la relación Estado-sociedad basada en el clientelismo, en la que se niega el pleno derecho a la ciudad, donde se inscribe el derecho a la educación. Con respecto a EJA, se encontró que la modalidad juega un papel potencial en la garantía del derecho constitucional a la educación básica y que existe una relación orgánica y dialéctica entre el poder hegemónico local del territorio y la producción de desigualdad social a través de la ciudadanía catalogada. políticas.

Palabras clave: Poder local. EJA. São João de Meriti.

INTRODUÇÃO

Em um país desigual como o Brasil, as periferias urbanas e rurais são caracterizadas pela negação de direitos e pela negligência na proposição e cumprimento de políticas públicas para a população trabalhadora. Neste contexto se insere o município de São João de Meriti, localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

São João de Meriti, assim como os demais municípios na condição de periferia do capitalismo dependente (FERNANDES, 2009), tem como marca histórica e social a prática do clientelismo, que é a estratégia política dos setores dominantes da sociedade. Por meio dessa prática, institui como favor, aos subalternizados uma série de direitos já constituídos nas legislações.

Entendemos que essa expressão do poder local reflete diretamente em um direito integral à cidade, onde os sujeitos são impedidos direta ou indiretamente de participar ativamente nas decisões a serem tomadas e das políticas a serem formuladas. Assim, através dessa relação clientelista muitas vezes só lhes são dadas a possibilidade marginal da participação. Nesse sentido, compreendemos como direito à cidade “[...] muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos” (HARVEY, 2014, p. 28).

No contexto educacional, os dados do Censo 2010 do IBGE apontam que, no município de São João de Meriti, a proporção de jovens na faixa etária de 18-20 anos com o Ensino Médio completo era de 40,87%, e no universo da população a partir dos 25 anos de idade apenas 31,2% havia concluído essa etapa da educação básica. Logo, a expectativa de anos de estudo da população do município era de 9,2 anos (IBGE, 2011).

A despeito de a educação ser declarada “[...] direito de todos e dever do estado e da família” (BRASIL, 1988), pode-se considerar que existe uma distância entre o declarado e o realizado, já que grandes contingentes populacionais da sociedade brasileira não têm acesso ou têm esse direito fragmentado. Devido a essa contradição, que é inerente da sociedade capitalista, ainda hoje, no século XXI, o

Brasil não conseguiu universalizar o acesso e nem garantir a permanência dos filhos e filhas da classe trabalhadora a todo percurso da educação básica.

Expressão dessa incompatibilidade, tem-se como modalidade da educação básica a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, buscamos trazer elementos que nos auxiliem a problematizar e compreender a negação de direitos nas políticas públicas deste município, em consonância com o poder local e a modalidade EJA. Como aporte teórico-metodológico fizemos uso de dados abertos de instituições especializadas e de autores e autoras que estudam e pesquisam a modalidade a partir de uma perspectiva crítica, tal como alguns estudos sobre a região da Baixada Fluminense, em especial São João de Meriti.

Sendo assim, o estudo foi dividido em três seções, além desta introdução e da conclusão. Na primeira, intitulada de movimentos de luta e resistência na baixada, busca-se contextualizar duas ações voltadas para o campo educacional, uma institucionalizada pelo poder público e outra inserida no contexto dos movimentos sociais, a saber: o Projeto Baixada e o pré-vestibular social EDUCAFRO. A segunda realiza uma discussão sobre o Poder local no território de São João de Meriti. Na terceira e última seção analisa-se o contexto da EJA no município.

MOVIMENTOS DE LUTA E RESISTÊNCIA NA BAIXADA

A região da Baixada Fluminense é popularmente conhecida pela negação de direitos à sua população e pela violência sistêmica noticiada constantemente pelos canais de jornalismo. Contudo, nesse mesmo espaço, há tensionamentos de luta e resistência que buscam a construção de um território mais democrático e inclusivo. É a partir desse pressuposto que se inserem as ações que iremos abarcar nesta seção.

Como desdobramento da transição entre o findar do período da ditadura empresarial-militar (1985) e o início da redemocratização (1985) há uma maior inserção de profissionais progressistas junto aos projetos de educação implementados no país. No que se refere à educação voltada aos jovens e adultos, encerrava-se, em 1985, o ciclo da política federal Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma instituição que independente do Ministério da Educação exercia suas ações por meio de programas, entre eles os Programas de Alfabetização Funcional e o de Educação Integrada, voltados para alfabetização e pós-alfabetização, respectivamente. Com isso, junto ao MEC, criou-se um órgão de fomento denominado Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, conhecido pela sigla Educar.

O MOBRAL tinha como objetivo “erradicar o analfabetismo”, utilizando-se de uma imposição ideológica voltada para manutenção da hegemonia do governo ditatorial. Contudo, segundo Andrade (1993), o projeto concebeu-se fracassado com o resultado da eleição legislativa de 1974, ademais pesquisadores mostraram que apenas 15% de seus estudantes conseguiam chegar ao final do curso. Já a Fundação Educar surgia em um período que

[...] por mais clara que pudesse estar a composição ainda autoritária do chamado governo da ‘Nova República’, ocorriam sensíveis modificações, que traziam esperanças, principalmente pelo alívio causado pelo fim do regime militar e pela constatação de que vários cargos da administração pública vinham sendo ocupados por profissionais considerados comprometidos com a ‘democratização da educação’ (ANDRADE, 1993, p. 4).

No contexto dessa mudança, institui-se dentro da Fundação Educar um grupo de dez educadores, com formações distintas, que pensam e formulam um projeto de atendimento a jovens e adultos analfabetos junto aos municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu e São João de Meriti, da periferia urbana do estado do Rio de Janeiro localizada na Baixada Fluminense. Esses educadores pautavam-se em pressupostos de uma educação crítica voltada para a transformação

social e tinham como ideal à práxis pedagógica de Paulo Freire. Desse modo, entendiam a educação

[...] enquanto processo de compreensão crítica da realidade, tinha que estar necessariamente articulada ao projeto político de transformação social, mediante o estabelecimento de práticas educacionais democráticas que envolvesse a descentralização das decisões e participação efetiva dos grupos organizados da sociedade civil (ANDRADE, 1993, p. 9).

Em parceria com movimentos sociais, associação de moradores e com a Igreja Católica iniciou a materialização do Projeto. Ressalte-se o papel central que a Igreja Católica exerceu a partir da inauguração da diocese da Baixa, instalada em 1981 na cidade de Duque de Caxias, tendo como posicionamento político social a Teologia da Libertação, perspectiva crítica progressista da instituição.

Como característica marcante dos sujeitos da EJA, os estudantes do Projeto tinham a marca da classe trabalhadora, sujeitos expropriados pelas relações de produção do sistema capitalista. A grande maioria com salários ínfimos, onde 54% ganhavam menos que um salário-mínimo e 41,4% recebiam entre um e dois salários. No tocante a idade já se expressava o que hoje entende-se como juvenilização da EJA, tendo o percentual de 63,9% na faixa-etária de 15 a 25 anos (MONTEIRO, 2007).

A política da Fundação Educar contribuiu para inclusão cidadã e participação política de indivíduos que se encontravam à margem das ações do Estado e que eram compreendidos no bojo da ditadura militar através de uma pedagogia que se voltava apenas à leitura e escrita, direcionada especialmente para uma perpetuação do projeto político em vigor através de eleições futuras.

Desse modo, no novo contexto político e a partir da implementação do Projeto Educar para Baixada

[...] apresentava, entre seus objetivos, o incentivo aos debates sobre cidadania e à participação no movimento social, esses jovens puderam construir suas identidades com uma reflexão ancorada na

relevância do envolvimento em movimentos organizados da sociedade. Os jovens participantes do projeto, através da frequência às aulas que ocorriam em sedes de associações ou em igrejas, começavam, desse modo, a ocupar o espaço público do seu bairro, tendência que, aos poucos, poderia ser ampliada, abrindo-se para outros espaços da cena pública (MONTEIRO, 2007, p. 28).

Essa iniciativa vinculada à educação de jovens e adultos foi premiada em 1988 pela Unesco como a melhor experiência na área da EJA, com participação popular, dentre mais de 150 ações de diversos países (ANDRADE, 1993). Contudo, em 1990, com a assunção de Fernando Collor de Mello à presidência da República, o Projeto foi interrompido de forma arbitrária e sem um mínimo diálogo.

Nesse mesmo contexto, na década de 1990, surge mais uma ação de resistência com participação da sociedade civil voltada para transformação e inclusão da população. A Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) nasce como espaço de pré-vestibular social fundando pelo Frei David Raimundo dos Santos e fruto da parceria entre franciscanos e militantes do movimento negro local. Cabe ressaltarmos que parte dos componentes da EDUCAFRO eram oriundos de um outro curso social do território denominado Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), demonstrando assim um percurso de luta e resistência já instituído no local.

O primeiro núcleo da EDUCAFRO nasceu na igreja matriz franciscana no bairro de São Mateus em São João de Meriti. Toda a ação fora baseada na ação comunitária local e tinha como objetivo a inserção da população negra e carente nas universidades públicas e privadas, o que vai se consolidar com advento de bolsas, uma luta que tais movimentos ajudaram a construir.

A EDUCAFRO atuou nas lutas pela implementação das políticas de ações afirmativas na UERJ, primeira universidade brasileira a implementar cotas raciais, e nas universidades públicas em nível nacional. Essa atuação em favor das cotas continua atualmente. Em 2018, no contexto da reavaliação da política de ação afirmativa da UERJ pela Assembleia Legislativa

do Rio de Janeiro (ALERJ) a EDUCAFRO esteve presente, e, essa reavaliação foi pauta de reuniões gerais, onde os estudantes eram conclamados à luta pela manutenção do sistema de cotas raciais na Universidade (SANTOS, 2019, p. 34).

A experiência da EDUCAFRO em São João de Meriti potencializou a criação de cursos com o objetivo de promoção social através da inclusão de jovens e adultos trabalhadores nas universidades. Hoje existem centenas de pré-vestibulares social espalhados por todos os cantos do país e a EDUCAFRO está presente na Baixada Santista-SP, Brasília-DF, Rio de Janeiro-RJ, Belo Horizonte-MG e Bragantina-PR.

Desse modo, podemos compreender que o município de São João de Meriti, assim como a região da Baixada Fluminense, possui em sua historicidade a atuação de movimentos sociais e da sociedade civil que buscam a transformação social através da educação.

SÃO JOÃO DE MERITI E PODER LOCAL

Buscando superar a prática enraizada do clientelismo, uma vez que os municípios eram vistos como espaços propícios para tal, com o advento da Constituição Federal (CF) de 1988 ganharam maior protagonismo político, sendo elevados à classificação de entes federativos. Na ocasião, buscou-se a descentralização das decisões e por consequência maior autonomia do poder local, refletindo, deste modo, na municipalização de serviços públicos que visam garantir o atendimento de direitos fundamentais/elementares de sua população, tais como: saúde, transporte público, educação infantil e ensino fundamental e saneamento básico (SANTIN; FAVRETTO, 2017).

Na observação de Alvarenga (2008), a CF/1988 consolidou o movimento de criação de municípios que vinha acontecendo desde o ano de 1940. Contudo, a autora relata que, contraditoriamente, mesmo com essa nova classificação como entes federados autônomos, muitos dos municípios não conseguem garantir sua autonomia como poder governamental. Essa questão se dá fruto da falta de recursos econômicos próprios para que sejam capazes de

implementar políticas públicas. Tal realidade expõe a dicotomia centralização x descentralização.

Quanto à descentralização, que é o modelo abarcado a partir da legislação em vigor, há que se pensar dois modelos distintos, ou seja, que podem se desenvolver através de uma concepção democrática: representativa ou participativa. A primeira, é baseada ideologicamente em uma aproximação resultante de um processo de descentralização. Contudo, apesar da proximidade, restringe-se à população, essencialmente, a execução das decisões tomadas pelo poder central que a representa. Já na democracia participativa, os segmentos locais participam da concepção e da formulação das políticas a serem implantadas.

A descentralização, nessa perspectiva, além do fortalecimento do poder local exige, concomitantemente, o estabelecimento de outras relações entre o Estado e a sociedade, de modo que os canais de participação e decisão por parte da população se alarguem, proporcionando uma maior fluidez das suas demandas, efetivando uma maior participação dos setores locais na gestão dos serviços públicos (ALVARENGA, 2008, p. 122-123).

Nesse sentido, o modelo político democrático descentralizado participativo busca uma inserção propositiva dos movimentos sociais organizados, conselhos municipais, sociedade civil, entre outros na formulação de políticas para a sociedade local.

Ao analisarmos sobre poder local, também, devemos considerar as relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores sociais, bem como entre as diferentes esferas governamentais que ultrapassam para além da municipal. Desse modo, o local não é apenas fisicamente localizado, mas socialmente construído (FISCHER, 1993).

Destarte, para analisarmos a realidade de São João de Meriti é imperativo compreender a inserção do território da Baixada Fluminense como periferia metropolitana situada às margens do município do Rio de Janeiro. Região que de início se dava majoritariamente como um conglomerado de sub-regiões do município Nova Iguaçu e posteriormente foi se dividindo em demais

municípios. Esse território é estigmatizado como espaço atrasado social e economicamente e de alto índice de violência. Rocha (2020) nos ajuda a compreender o papel da representação social sobre a Baixada Fluminense no processo de construção e produção do espaço, sua materialidade, ao formular que

A construção das realidades geográficas é dotada de materialidade, como forma concreta, mas também é forjada por ideações, imagens e simbologias que constituem uma dimensão imaterial, oriunda das relações entre os sujeitos e o(s) espaço(s). Neste sentido, as múltiplas categorias que fazem parte de nossas experiências de vida, são dotadas de espacialidade que contém materialidade e representação (ROCHA, 2020, p. 13).

No que se refere à temática trabalho e remuneração, o município possui uma situação bem preocupante, pois segundo dados do IBGE:

Em 2018, o salário médio mensal era de 1.9 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 12.9%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 54 de 92 e 72 de 92, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2678 de 5570 e 2651 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 35.4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 38 de 92 dentre as cidades do estado e na posição 3484 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2020).

É alarmante a cidade com maior montante de pessoas por metro quadrado do país ter apenas 12,9% de sua população ocupada. Esse dado insere São João de Meriti como um dos vinte piores municípios do estado no que se refere à proporção de pessoas ocupadas.

Com relação ao desenvolvimento econômico, tem-se como característica principal o setor de serviços, através do Shopping Grande Rio e do comércio localizado próximo à malha ferroviária e nas margens da Rodovia presidente Dutra, além da oferta de força de trabalho de seus residentes aos municípios vizinhos, em especial à capital do estado, devido a demanda de vagas de trabalho ser menor que a oferta de mão de obra. Face a isto, o município de São João de Meriti vem construindo, ao longo dos anos, uma dependência junto à cidade do Rio de Janeiro no tocante à ocupação de postos de trabalho para/por seus habitantes.

Como agente produtor do espaço urbano, o Estado, 'organizou' territorialmente São João de Meriti sem grandes espaços para a expansão industrial, e a grande tendência de áreas ocupadas para moradias no contexto metropolitano na década de 1950 e 1960, se consolidou a imagem de cidade com característica de dormitório. (LAPORT, 2013, p. 31).

Na questão da saúde pública a situação também não é diferente. Destaque-se que entre os 92 municípios do estado, segundo dados abertos do Ministério da Saúde expostos no portal eletrônico do IBGE Cidades referentes ao ano de 2017, São João de Meriti ocupou a posição 18, no correspondente à taxa de mortalidade infantil³; e a quinta posição em número de óbitos⁴ referentes a crianças com idade inferior a 1 ano (BRASIL, 2017).

Quanto ao saneamento básico, segundo dados apurados pela organização "Trata Brasil", no ano de 2017 três municípios da Baixada Fluminense amargavam realidades assustadoras quanto ao índice de esgoto tratado referente à água consumida: Duque de Caxias (3,89%), Nova Iguaçu (0%) e São João de Meriti (0%).

Seis municípios apresentaram valor máximo (100%) de tratamento de esgoto, e 16 municípios valores superiores a 80% sendo considerados universalizados no contexto deste Ranking. O mínimo que os municípios possuem de tratamento

³ Óbitos por mil nascidos vivos.

⁴ Óbitos em números absolutos.

de esgoto é 0%, que é o caso de três municípios (Governador Valadares-MG, Nova Iguaçu –RJ e São João de Meriti–RJ; Ananindeua –PA possui índice de tratamento de 0,91%) (INSTITUTO TRATA BRASIL, 2018, p. 59).

Essa difícil realidade econômica e social do povo meritiense reflete as causas e consequências de um projeto instituído e instituinte de poder local que se apregoa em todo território da Baixada Fluminense.

Pensamos que a elaboração hegemônica da representação do território da Baixada Fluminense já se dá inicialmente através das conotações que a nomeiam. São muitas, dentre as quais temos: “área de residência de pessoas baixas”, “área de matador”, “território de desova” entre outras. Este território sempre foi marcado e reconhecido, sobretudo, no período 1970-1990, com apoio da mídia existente, como um espaço estigmatizado por extermínios recorrentes, comandados por pessoas e/ou grupos que se relacionavam com instituições do Estado, seja nos poderes executivos e/ou legislativos locais (ROCHA, 2020).

Essa relação que permeou o mundo das representações também acontece no mundo concreto, refletindo ainda hoje numa realidade que, na última década e meia, vem sendo marcada por casos de execuções em massa, popularmente conhecidos como chacinas, tendo como alvo de extermínio sobretudo a juventude negra. Em março de 2005, registrou-se na região a maior chacina do estado do RJ, em que 29 pessoas foram assassinadas por policiais fora do horário de serviço, que transitaram entre os municípios de Nova Iguaçu e Queimados atirando a esmo nas pessoas. Segundo investigações decorrentes do depoimento de uma testemunha, um policial militar, que fora executado logo após esse depoimento, o que motivou esse crime bárbaro foi a insatisfação de parte dos policiais com a “linha dura” imposta nos batalhões da PM contra casos de corrupção.⁵

Em julho de 2019, desta vez em Belford Roxo, fora registrada 4 mortes e 11 pessoas feridas. O cenário se deu de modo similar ao

⁵ Disponível em: <https://bityli.com/xnsd7>.

anterior. Homens encapuzados desceram de um carro e atiraram contra pessoas que estavam confraternizando em um bar. Segundo as reportagens, o motivo seria a busca de um miliciano por traficantes, motivados pela busca do domínio territorial local.⁶

O mais recente dos episódios aconteceu no dia 12 de dezembro de 2020. Dois jovens transitavam de moto em Belford Roxo, quando foram brutalmente abordados por dois policiais militares. Nesta abordagem, um policial atira em direção aos jovens, que após o ocorrido são imobilizados e colocados na viatura. Depois disso, os jovens foram encontrados mortos com sinais de tortura. Esses jovens não apresentavam risco algum aos policiais e a qualquer outra pessoa. O caso só foi descoberto devido a uma câmera de segurança existente no local. Os policiais foram presos.⁷

Casos similares ao exposto acima têm sido cada vez mais recorrentes em áreas periféricas, onde seus moradores têm cor, classe social e endereços definidos, ou seja, jovens pretos, favelados e periféricos.

Pode-se dizer que os grupos paramilitares, popularmente conhecidos como milícias, obtiveram uma base organizacional e operacional importante junto aos grupos de extermínio, oriundos da época da ditadura militar, localizados na Baixada Fluminense. Segundo Goulart e Florentino (2020, p. 2), foi a partir desse período histórico

que esses grupos iniciaram o alicerce de uma estrutura de poder que nunca sofreu qualquer tipo de impedimento, pelo contrário, que se fortalece até os dias atuais, sendo os embriões da estrutura de poder das atuais milícias. Neste mesmo período histórico, as principais famílias e grupos de matadores e exterminadores consolidaram o poderio político e letal nos diversos territórios da Baixada, sendo o embrião da atual face da violência urbana fluminense. Estamos em um cenário de consolidação da milícia como um projeto político

⁶ Disponível em: <https://bityli.com/rsaSS>.

⁷ Disponível em: <https://bityli.com/aAqV>.

do Estado para áreas suburbanas, faveladas e periféricas.

Essa relação tem implicância direta nas eleições e vem refletindo em casos cada vez mais frequentes de execuções de pré-candidatos, candidatos e de pessoas que trabalham como cabo eleitoral. De 2019 até agosto de 2020, foram registradas 10 vítimas.

Há denúncias e investigações de que nos territórios dominados pelos grupos paramilitares somente candidatos associados a eles podem fazer campanha e que os moradores são coagidos a votar nos mesmos. O controle do voto é realizado da seguinte forma: através de ações assistencialistas, por meio das quais tentam passar uma imagem de benfeitores (convencimento), ou ameaçando os moradores, até mesmo dizendo que irão conferir os votos em cada seção eleitoral da região (força). Gramsci (2005) nos ajuda a interpelar essa realidade para compreensão do Estado junto à superestrutura, através de categorias que compõem a dialética entre sociedade política e sociedade civil; Coerção e hegemonia.

Conforme discorremos anteriormente e embasados em dados do próprio Atlas da Violência.

No Brasil, os homicídios são a principal causa de mortalidade de jovens, grupo etário de pessoas entre 15 a 29 anos. Esse fato mostra o lado mais perverso do fenômeno da mortalidade violenta no país, na medida em que mais da metade das vítimas são indivíduos com plena capacidade produtiva, em período de formação educacional, na perspectiva de iniciar uma trajetória profissional e de construir uma rede familiar própria (IPEA, 2020 p. 20).

São esses jovens que são os potenciais educandos da Educação de Jovens e Adultos. Foi pensando nisso que voltamos a nossa análise para a juventude da Baixada Fluminense, em especial, de São João de Meriti, com vista na interpretação e superação do que está no aparente dos dados atinentes ao quantitativo de: matrículas escolares, escolas e migração para EJA.

A EJA NO CONTEXTO DE SÃO JOÃO DE MERITI

Somando todas as escolas, privadas e públicas, instaladas no município, São João de Meriti possuía, em 2019, 2.245 estudantes matriculados em turmas de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio (EJA/EM). Essas incluíam matrículas da modalidade presencial, semipresencial, Curso FIC integrado à EJA/EM e Curso Técnico (EM) integrado à EJA. Desse total, a maior parte (92,3%), 2.073, correspondia as matrículas sob dependência administrativa EDUC. Dessas matrículas vinculadas à rede estadual temos que 73% (1.528) são estudantes na faixa etária 18-29 anos e 63% (1.320) estão com idades entre 18-24 anos (INEP, 2020).

Analizando os dados da EJA do Ensino fundamental no município estudado, podemos verificar um percentual considerável de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos matriculados na modalidade. Das 230 matrículas geridas pela SEEDUC, 45,6% (105) são de adolescentes, já na rede municipal esse percentual é de 30,56% (625) dentre as 2.045 matrículas (INEP, 2020).

Entendemos que a rede estadual apresenta um percentual maior devido oferecer apenas os anos finais desta etapa da educação. Como os dados da Secretaria Municipal trazem o somatório das matrículas atinentes aos anos iniciais e finais há uma queda no índice, visto que na EJA há uma tendência em se ter um percentual maior de matrículas de pessoas adultas e idosas nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dessa realidade, entendemos que a juvenilização da EJA, compreendida como jovens que poderiam estar cursando esta etapa de ensino sem frequentar a modalidade EJA, demanda ser estudada como um fenômeno histórico e socialmente produzido, pois compreende sujeitos que pelas suas condições de vida e trabalho migraram ou foram induzidos pelas políticas de Estado à matrícula nesta modalidade.

Indo ao encontro desse número expressivo de jovens matriculados na modalidade em São João de Meriti, tem-se que no período de 2007 a 2019 a rede municipal reduziu em aproximadamente 30% o número de matrículas no ensino

fundamental regular e que a rede estadual reduziu em 16,7% o número de matrículas no ensino médio regular.

Essa redução de matrícula na escola regular tem como fator preponderante as ações demandadas por organismos internacionais, tais como Banco Mundial, OCDE, Unesco, entre outros, que impactam nas políticas públicas implementadas pelas secretarias de educação. Sob as orientações destes organismos, as secretarias de educação têm dinamizado estratégias para reduzir as taxas de distorção série-idade com a finalidade de regularizar o índice de fluxo escolar.

A exclusão desses sujeitos da escola regular no município de São João de Meriti, segundo estudo do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), mostra que “mesmo que haja uma tendência de redução de distorção série-idade, se ocorre queda desse indicador entre uma série e a seguinte no decorrer dos anos, isso representa evasão escolar” (TCE-RJ, 2019, p. 46). Esse mesmo estudo evidencia que houve uma variação negativa de 38% do total de estudantes que concluíram o ensino fundamental se comparados os anos de 1998 e 2018.

Entendemos que a questão social implica diretamente nas trajetórias dos educandos no processo de escolarização. Por isso, buscamos interpelar as condições materiais de vida da população para superar com o aparente do real. Segundo a Confederação Nacional dos Municípios⁸, 13,94% da população de São João de Meriti vivia em extrema pobreza no ano de 2019. Chamamos a atenção para a brusca elevação desse percentual que vinha se mantendo estável nos últimos anos em 9%. Pessoas em extrema pobreza, de acordo com parâmetro nacional, são aquelas com renda mensal menor que R\$ 85,00.

A elevação desse percentual é fruto da degradação das políticas sociais, sobretudo federais, que garantem a essa população condições mínimas de dignidade e vida. Essas famílias, quase 14% da população de São João de Meriti, são as mais exploradas visto as suas condições sociais e econômicas para a (re)produção da vida. Seus filhos e filhas buscam trabalho, em geral informal, para contribuir

⁸ Disponível em: <https://bityli.com/LRD6M>.

na aquisição e consumo de gêneros alimentícios e nas despesas domésticas em geral. Nesta dinâmica, na luta pela sobrevivência, as expectativas de completar a escolarização básica são reduzidas e adiadas, diante da emergência em verem atendidas as necessidades radicais nos limites da existência. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels já nos revelava sobre essas necessidades básicas humanas ao formularem que é fundamental para o histórico desenvolvimento dos homens a produção concreta da vida através do trabalho que leva a suprir as necessidades primárias materiais de vida, tais como vestir-se, alimentar-se, beber, ter moradia etc. (MARX; ENGELS, 1987).

Nessas condições, é fundamental a implementação de políticas públicas que garantam a permanência dessas crianças, adolescentes e jovens na escola, que vá para além da garantia formal expressa na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Isto posto, entendemos conceitualmente a categoria juventude que abarca esses sujeitos, construída social e historicamente a partir da posição que ocupa na sociedade, leva jovens, sobretudo das periferias urbanas, a experienciarem os mesmos acontecimentos e problemas similares de acordo com a pertença de classe, gênero, raça, trabalho e moradia. Sendo assim, não pode ser reduzida a uma mera compreensão de recorte etário comum.

Com relação a classe social, ao considerarmos que a modalidade possui um recorte demarcado como classe trabalhadora, entendemos que a classe se dá quando homens e mulheres, a partir de experiências comuns, herdadas ou divididas, vivenciam e mobilizam seus interesses comuns. E, também, enquanto força social, de se organizar e consolidar posições nas lutas por seus direitos e nas disputas por hegemonia, podendo, assim, haver “luta de classes sem classe”, pois as formas de classe, nessa sociedade, ainda não são conscientes

a experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram, ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em

termos culturais. (THOMPSON, 1987, p.10, grifo nosso)

No debate, entendendo a educação como parte estruturante da sociedade de classes no sistema capitalista, há que se considerar que

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (MÉSZÁROS, 1981 p. 260).

Nessa perspectiva de uma sociedade constituída a partir de classes, a EJA representa, do ponto de vista de sua inserção no sistema educacional da sociedade capitalista, uma modalidade de produção e reprodução dos que não tiveram acesso ou não concluíram sua escolarização em idade socialmente considerada como a ideal e o fenômeno da juvenilização espelha uma aceleração desse processo.

De acordo com a realidade concreta de São João de Meriti, entendemos que há uma grande barreira para que o município possa cumprir o estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Desse modo, a modalidade EJA que deveria ser extinta ao longo do tempo, ao menos nos pressupostos que funciona hoje, como uma modalidade de educação básica que atende jovens logo completem a idade mínima para matrícula, tem um papel fundamental na garantia do direito à educação básica da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, buscamos trazer a materialidade vivenciada pela população de São João de Meriti na busca de compreender a relação Poder Local e Educação de Jovens e Adultos, perante o

contexto das políticas públicas, de modo a superar o que vem sendo naturalizado neste território periférico do estado do Rio de Janeiro.

Através dos dados abarcados podemos entender que há um processo histórico em curso, de manutenção na perpetuação da subordinação da população trabalhadora para um processo relacional que vem se mantendo, mesmo que através de atualizações, de clientelismo.

Não podemos desassociar as ações tomadas pelo Estado das demandas impostas pelos organismos internacionais, tanto no âmbito das políticas educacionais, com implementação de currículos e (des)autonomia pedagógica, quanto as políticas sociais que vêm desmantelando direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, pois “em síntese, as economias dependentes foram transformadas em mercadoria, negociáveis a distância, sob condições seguras e ultra-lucrativas” (FERNANDES, 2009, p. 17).

Nesse sentido, entendemos que há uma relação orgânica e dialética entre o poder local hegemônico do território e a produção da desigualdade social através das políticas públicas elencadas que excluem da participação setores populares da sociedade e que acabam refletindo na produção da negação do direito à cidade, tal como à educação da juventude meritiense.

Concluimos esse texto defendendo que a EJA, enquanto direito público subjetivo, cumpre um papel fundamental na garantia da escolarização de parcela significativa da população de São João de Meriti que, durante os ciclos de vida da infância e da adolescência, teve negado o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse sentido, dialogamos a favor de uma educação onde os jovens, adultos e idosos trabalhadores sejam sujeitos ativos do/no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se, também, a desnaturalização dos fenômenos sociais para sua apreensão crítica, ou seja, uma EJA que eleve o pensamento à síntese das múltiplas determinações que a conformam como modalidade de ensino social e historicamente produzida em vista aos seus limites e potencialidades à escolarização e emancipação de jovens e adultos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. Movimentos sociais e poder local: limites e possibilidades dos conselhos participativos nas lutas pelo direito à educação. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte: UEMG, v. 1, n. 1, p. 115-131, jan./jun. 2008.

ANDRADE, E. R. **Nos limites do possível**: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense. 1993. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, FGV, Rio de Janeiro, 1993.

BRASIL. **Constituição (1988)**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bityli.com/bTtAt>. Acesso em 21 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://bityli.com/91Wfj>. Acesso em 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Sistema nacional de vigilância em Saúde**: Rio de Janeiro. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4 ed. São Paulo: Editora Globo, 2009.

FISCHER, T. **Poder Local, Governo e Cidadania**. Salvador: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

GOULART, F.; FLORENTINO, G. **Milícias e as eleições de 2020 na Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: Brasil de Fato. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/T5izk>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Trad. de Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em <https://bityli.com/oLkC2>. Acesso em 21 abr. 2021.

- IBGE. **Pessoal Ocupado**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/Hbgxc>. Acesso em 10 out. 2020.
- INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://bityli.com/ELnUO>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- INSTITUTO TRATA BRASIL. **Ranking do saneamento**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/nPISl>. Acesso em 12 dez. 2020.
- IPEA. **Atlas da Violência**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/NaO9i>. Acesso em 19 dez. 2020.
- LAPORT, B. São João de Meriti e sua questão demográfica. **Revista Pilares da História**, Duque de Caxias, v. 12, p. 27-33, 2013.
- MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes, 1987.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- MONTEIRO, W. T. **Fios de uma história**: entrelaces em experiências de educação de jovens e adultos em Duque de Caxias (anos 1980/1990). 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ROCHA, A. S. Baixada Fluminense: representações entre o desenvolvimento, a violência e o descaso. In: ROCHA, A. S. (org). **Baixada Fluminense**: estudos contemporâneos e (re)descobertas histórico-geográficas. Duque de Caxias: ASAMIH, 2020.
- SANTIN, J. R.; FAVRETTO, M. Poder Local, Participação Popular e Clientelismo. **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro: PUC, n. 50 p. 126-148, jan./jun. 2017.
- SANTOS, S. C. C. D. **Lutas do movimento negro por educação**: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO. 2019. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

TCE-RJ. **Estudos Socioeconômicos municípios do Estado do Rio de Janeiro**: São João de Meriti 2019. Rio de Janeiro, 2019.

Disponível em: <https://bityli.com/UvQDk>. Acesso em 19 dez. 2020.

THOMPSON. E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

PROCESSOS DE URBANIZAÇÃO E DEGRADAÇÃO AMBIENTAL URBANA: PROBLEMATIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tanise Paula Novello¹

Kelly Silva Porto²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo analisar como se dá a inserção da educação ambiental no ensino de jovens e adultos a partir da problematização dos processos de urbanização e degradação ambiental urbana no município de Capão da Canoa (RS). Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários (objetivos e subjetivos) para os alunos, teste da pegada ecológica e debates. O envolvimento e participação dos alunos trouxe o movimento de pertencimento, de reflexões históricas, sociais e ambientais sobre a sua comunidade. A educação ambiental oferece condições de educar para a cidadania, para o pensamento crítico e político a respeito de problemas sociais e locais que aquela comunidade enfrenta. O teste da pegada ecológica possibilitou uma análise comparativa aos países desenvolvidos, as condições sociais e ambientais de cada um em relação aos alunos da turma, uma vez que o resultado foi menor que estes locais onde o uso dos recursos naturais e o descarte de resíduos. Conclui-se, a partir das ações desenvolvidas, que o resultado mais importante dessa pesquisa é a

¹ Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências – FURG. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas – UFPel do Instituto de Física e Matemática – IFM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9585-6893>. E-mail: tanisenovello@hotmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Grupo de Pesquisa Formação de Professores na Perspectiva da Construção Curricular. Professora de Ciências da Natureza da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5727-8156>. E-mail: kellyportoconsultoria@gmail.com.

emergência do quanto se faz necessário espaços de vivência em Educação Ambiental em todos os níveis de escolaridade e segmentos da sociedade, promovendo reflexões e possibilitando ações de transformação de suas realidades.

Palavras-chave: Degradação Ambiental. Educação Ambiental. Ensino de Jovens e Adultos.

URBANIZATION PROCESSES AND URBAN ENVIRONMENTAL DEGRADATION: PROBLEMATIZATION IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to analyze the insertion of environmental education in youth and adult education from the problematization of urbanization processes and urban environmental degradation in the municipality of Capão da Canoa (RS). The instruments used for data collection were questionnaires (objective and subjective) for the students, ecological footprint tests and debates. The involvement and participation of the students brought the movement of belonging, of historical, social and environmental reflections about their community. Environmental education offers conditions to educate for citizenship, for critical and political thinking about social and local problems that that community faces. The ecological footprint test enabled a comparative analysis to developed countries, the social and environmental conditions of each in relation to the students of the class, since the result was lower than these places where the use of natural resources and waste disposal. It is concluded, from the actions developed, that the most important result of this research is the emergence of how much is necessary spaces of experience in Environmental Education at all levels of schooling and segments of society, promoting reflections and enabling actions to transform their realities.

Keywords: Environmental Degradation. Environmental Education. Youth and Adult Education.

PROCESOS DE URBANIZACIÓN Y DEGRADACIÓN AMBIENTAL URBANA: PROBLEMATIZACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo la educación ambiental se inserta en la educación de jóvenes y adultos a partir de la problematización de los procesos de urbanización y degradación ambiental urbana en el municipio de Capão da Canoa (RS). Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron cuestionarios (objetivos y subjetivos) para los estudiantes, test de huella ecológica y debates. La implicación y participación de los alumnos aportó el movimiento de pertenencia, la reflexión histórica, social y medioambiental sobre su comunidad. La educación ambiental ofrece condiciones para educar para la ciudadanía, para el pensamiento crítico y político sobre los problemas sociales y locales que enfrenta esa comunidad. La prueba de la huella ecológica permitió un análisis comparativo con los países desarrollados, las condiciones sociales y ambientales de cada uno en relación con los estudiantes de la clase, ya que el resultado fue inferior a estos lugares donde el uso de los recursos naturales y la eliminación de residuos. Se concluye, a partir de las acciones desarrolladas, que el resultado más importante de esta investigación es el surgimiento de cuanto es necesario espacios de experiencia en Educación Ambiental en todos los niveles de escolaridad y segmentos de la sociedad, promoviendo reflexiones y posibilitando acciones de transformación de sus realidades.

Palabras clave: Degradación ambiental. Educación ambiental. Educación de jóvenes y adultos.

INTRODUÇÃO

Visto a realidade socioambiental atual, a nível nacional e regional, em que as atenções das pessoas estão voltadas às notícias que a mídia veicula a respeito do ambiente, uma vez este está sob

impacto de nossas ações, é inquestionável a relevância da Educação Ambiental e emergente a mudança de atitude e hábitos em nossa sociedade. Capão da Canoa está localizada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, situando-se em uma região, conforme a Fundação Estadual de Proteção Ambiental, FEPAM (2000), riquíssima sob o ponto de vista ambiental, constituído por um cordão de lagoas litorâneas, banhados, barreiras de dunas e contrafortes da Serra Geral, sendo seus ecossistemas frágeis e raros.

A falta de diretrizes para a ocupação, intenso crescimento urbano e a falta de infraestrutura vem ocasionando impactos nos ecossistemas naturais na cidade de Capão da Canoa. O crescimento desordenado da cidade para a prática do veraneio, principalmente no período que compreende os meses de dezembro a março, vem trazendo sérios problemas, como ocupação de dunas, abastecimento de água inadequado suscetível a contaminação, poluição das águas superficiais e subterrâneas através do despejo do esgoto sem tratamento. Os processos de ocupação das zonas costeiras acabam por originar inúmeros conflitos socioambientais que vulnerabilizam os ambientes naturais, reduzem os serviços dos ecossistemas e provocam perdas de qualidade ambiental, que podem ser traduzidas em extinção de espécies, fragmentação de habitats, poluição, contaminações, entre outras.

O pertencimento do ser humano ao mundo-natureza possibilita uma educação voltada para a construção de um sentimento de pertencimento ao mundo e o desenvolvimento de uma consciência ecológica, que não só identifica problemas, mas reflete sobre possíveis alternativas de soluções. Para despertar o sentimento de pertencimento é importante possibilitar que o sujeito construa sua identidade, reconheça espaço ou lugar e assim possa potencializar, ressignificar suas ações e buscar uma sociedade menos desigual e com sustentabilidade. (COUSIN, 2010).

O perfil dos alunos da escola Luiz Moschetti, onde foi realizado o projeto, são homens e mulheres com pouca escolarização, que de alguma forma, em um tempo, foram evadidos da escola formal. Por considerar o contexto escolar como um potencial agente transformador da realidade, e as inúmeras experiências que tive nessa trajetória, algumas indagações surgiram e me inquietaram.

Diante dessa realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os processos de urbanização da cidade, fica o questionamento: O que fazer para construir com estudantes da EJA uma realidade transformadora do contexto local atual? Quais ações podem produzir e multiplicar a educação ambiental a partir destes?

Assim esse artigo está organizado em quatro seções, a primeira aborda as bases teóricas e conceituais da educação ambiental que balizam o estudo. A seguir, é apresentada a metodologia do trabalho que é composta pela descrição das atividades de deram origem aos registros da pesquisa. Na seção seguinte, são analisados teoricamente os resultados (dados) produzidos e por fim são tecidas reflexões que sintetizam o estudo, apontando os possíveis desdobramentos da pesquisa.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

As bases teóricas e vertentes que constituíram o estudo da Educação Ambiental são inúmeras, segundo autores e olhares variados. Além de suas vertentes, buscou-se, nessa abordagem teórica, destacar determinados elementos relacionados as questões legais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a gestão ambiental.

Educação Ambiental: suas vertentes

Nos últimos anos os problemas ambientais têm recebido muita atenção e relevância social, se tornando emergente a abordagem desse tema nas diferentes áreas de conhecimento e diferentes setores da sociedade, buscando soluções e também praticando a cultura do cuidado da casa comum. A Educação Ambiental vem como uma proposta para o enfrentamento dos problemas ambientais, e é um instrumento contribuinte na formação de cidadãos críticos em relação à sua realidade e conscientes de sua participação no ambiente (SORRENTINO *et al.*, 2005). Segundo Layrargues (2004, p.7), a Educação Ambiental é:

[...] um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o

campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o substantivo Educação confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo Ambiental anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica.

Em relação aos conceitos e vertentes de educação ambiental podemos identificar dois grupos principais a conservadora e a Educação Ambiental crítica e transformadora. A Educação Ambiental conservadora tem como objetivo a mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza, com uma tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas. A EA Conservadora se alicerça na visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação, educação focada no indivíduo. Essa perspectiva não contempla a transformação do indivíduo que se está inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental (LOUREIRO, 2004).

Conforme Loureiro (2004) a Educação Ambiental crítica e transformadora objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, enfatiza a educação como processo permanente e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida

Podemos compreender a educação crítica como essencialmente política, democrática, emancipatória e transformadora, analisando os problemas socioambientais fazendo com que o cidadão possa fazer a reflexão sobre o mundo e interferir no mesmo. De mesmo modo, a Educação Ambiental crítica proporciona um ensino que se abre para a comunidade, com seus problemas locais sociais e ambientais, permeando uma educação crítica e política.

A Educação Ambiental pode ser aprendida não somente na escola, mas levar em conta a relação dos estudantes com o meio em que vivem, buscando uma sensibilização e transformação da realidade.

Educação Ambiental: questões legais na Educação de Jovens e Adultos

No Brasil, a década de 80 é marcada pela definição da Política Nacional do Meio Ambiente definida pela Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 1981), que coloca a Educação Ambiental como instrumento que auxilia na qualidade ambiental necessária à vida, assim como também assegurar a dignidade humana. Nesse sentido, dispõe que a EA deve ser ofertada em todos os níveis de ensino e em programas específicos dirigidos à comunidade. O Ministério da Educação (MEC) inclui esta prática nos currículos escolares de 1º e 2º graus, possibilitando assim a inserção de temas ambientais locais e uma maior integração entre escola e comunidade como estratégia de aprendizagem (MEDINA, 2001).

No ano de 1994 é formulado o PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental), e posteriormente a assinatura da Política Nacional de Educação Ambiental pela Lei 9.975/99 (BRASIL, 1999). A partir de então, passava-se a ter um instrumento legal para orientar o desenvolvimento da Educação Ambiental.

A Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 10º, afirma que “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999). Contudo, ela não é uma disciplina curricular obrigatória e pode ser abordada de diversas maneiras e de forma interdisciplinar levando em consideração a realidade de seus alunos.

Na Educação de Jovens e Adultos, diversos fatores devem ser levados em consideração, uma vez que as classes são bastante heterogêneas, sendo os estudantes de diversos níveis de aprendizado e com propósitos bastante particulares ao retornarem os estudos. Destaca-se que a EJA se torna oficial no Brasil, somente a partir de

1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, contudo é a partir de 1960 que a EJA assume protagonismo impulsionado pelos estudos de Paulo Freire. Segundo Paiva (2002, p. 520) "a educação de jovens e adultos, em sociedades democráticas, assume a perspectiva da inclusão e esta inclusão, inevitavelmente, passa pela conquista de direitos". Ou seja, estamos nos referindo de um direito que durante muitas décadas foi negado ao povo brasileiro, um direito basilar que é o direito à educação.

Em sua proposta pedagógica Freire (1996) que o processo de alfabetização superaria o ensino de metódico de letramento e números, comumente sem sentido aos adultos. Ele propunha uma educação rica em sentido e significado que partisse do contexto social e cultural, uma educação que não fosse em si um fim e sim uma 'ponte' que transportasse ao mundo desvelado e real, em que os estudantes fossem responsáveis e pertencentes a esse mundo.

Nesse contexto, é importante tomar conhecimento do que o aluno de EJA sabe sobre meio ambiente, inserindo o aluno na discussão e procurar abordar assuntos que sejam facilmente visualizados e compreendidos por eles.

De acordo com Medina (2001, p. 17-18) a Educação Ambiental é um

processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado.

Diante dessas considerações, a educação ambiental na Educação de Jovens e Adultos, pode ter contribuições significativas para a vida do estudante e construir uma consciência crítica em relação ao meio em que vivem, causando a transformação do mesmo.

Educação Ambiental: gestão e crescimento urbano

Capão da Canoa, situada no estado do Rio Grande do Sul, recebe captação da água para abastecimento da lagoa dos Quadros, de acordo com Castro e Mello (2016), a lagoa dos Quadros recebe águas da lagoa Itapeva e do rio Maquiné. Tem importância regional para a gestão dos recursos hídricos ao fornecer água para abastecimento público dos municípios de Capão da Canoa e Xangrilá, abrigar comunidade de pescador artesanal e quilombolas em seu entorno e ainda servir de espaço de lazer. Sua área de preservação permanente apresenta irregularidades legais, como cultivos de arroz e solos expostos, silvicultura e a urbanização que vem se expandindo ano após ano. Em seu entorno, o cultivo de banana, condomínios de alto padrão, arrozais, falta de saneamento básico universalizado e o grande aumento da população no período de veraneio, são os principais fatores de risco para a disponibilidade e qualidade da água desta que é a segunda maior lagoa da Bacia do rio Tramandaí.

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) – Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010 propõe que os municípios devem estabelecer planos específicos para os diferentes serviços de saneamento (BRASIL, 2010). No Município de Capão da Canoa foi reformulado e atualizado o Plano Municipal de Saneamento Básico (PMSB) em 2016 (CAPÃO DA CANOA, 2016). Neste plano está caracterizado toda a geografia física, organização territorial político administrativa como plano diretor, demografia e crescimento populacional, área de proteção ambiental, indicadores sanitários, epidemiológicos e socioeconômicos. Na questão da estimativa de habitantes em períodos de inchaço populacional, este documento reporta um levantamento realizado pelo Plano da Bacia Hidrográfica do Rio Tramandaí, onde traz uma estimativa da população total no ano de 2004 para Capão da Canoa durante o inchaço populacional e no restante do ano.

Nesse estudo pode ser observado o aumento da população nestas épocas do ano, de dezembro a fevereiro. Estes dados só têm aumentado nos últimos anos, visto que para o ano de 2010 a população urbana de Capão da Canoa era de 41.830 habitantes, conforme dados populacionais do município de Capão da Canoa/RS,

consultado no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, pelo plano Municipal de saneamento.

De acordo com um estudo realizado em 2016 pela Fundação de Economia e Estatística (FEE), trazem dados mais recentes sobre a população flutuante do litoral norte do Rio Grande do Sul, para o mês de janeiro de 2015 o estudo aponta para o Município de Capão da Canoa uma estimativa de 47.538 habitantes permanentes, 58.861 representando a média mensal da população flutuante no mês de janeiro e 106. 399 a população total para o mesmo mês, resultando num percentual de crescimento populacional de 123,8%. Como aponta o estudo, a média da população no litoral norte pode sofrer uma profunda variação dentro de um período específico ou dia do ano, como fins de semanas de feriados, natal, ano novo entre outros, para o verão de 2014 e 2015 foi registrado pelo estudo uma população de 730 mil pessoas no período do Natal ao ano novo.

No plano Municipal de saneamento do município (CAPÃO DA CANOA, 2016) é citado que no Brasil, existe um Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento – SNIS, que anualmente recebe informações dos municípios sobre os setores de água, esgoto e resíduos sólidos, mas que o município de Capão da Canoa não possuía informações operacionais no último relatório do SNIS de Resíduos Sólidos.

A gestão ambiental pode ser compreendida como um processo, o qual se inicia quando se promove adaptações ou modificações no ambiente natural, de forma a adequá-lo às necessidades individuais ou coletivas, gerando dessa forma ambientes nas suas mais diversas variedades de conformação e escala, (PHILLIPPI JR. *et al.*, 2004). Ainda nesse contexto, segundo Leff (2001) a gestão ambiental, diz respeito à maneira de gerir a utilização dos recursos naturais, com vistas a minimizar os impactos gerados pelo homem enquanto ser social.

A gestão ambiental é um processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído. Este processo de mediação define e redefine, continuamente, o modo como os diferentes atores sociais, pelas suas práticas, alteram a qualidade do

meio ambiente e também como se distribuem os custos e os benefícios decorrentes da ação destes agentes. (QUINTAS, 2006, p. 131)

Partindo desse contexto, a educação ambiental vem a ser uma importante ferramenta para que esses atores sociais possam, pelas suas práticas, modificar a sua realidade socioambiental. Desta forma, ações de educação ambiental dentro da escola no ensino de Jovens e Adultos (EJA), podem transformar e resolver conflitos socioambientais locais, envolver a participação da comunidade (coletivo) na gestão do uso dos recursos ambientais; na concepção e aplicação das decisões que afetam a qualidade dos meios físico, natural e sociocultural (QUINTAS, 2006).

Freire (1996) argumenta que a prática de ensino não se resume à transferência de conhecimentos e conteúdo, "mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção", e, portanto, defende a reflexão crítica, a relação teoria e prática. (FREIRE, 1996, p.47).

Dessa forma, o processo educativo deve superar a visão fragmentada da realidade, respeitar a pluralidade e diversidade cultural, proporcionar o diálogo com as áreas disciplinares e com os diferentes atores sociais envolvidos com a gestão ambiental.

AÇÃO E REFLEXÃO

O caminho escolhido para desenvolver a ação, realizada com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Escola Estadual de ensino médio, situado na cidade de Capão da Canoa (RS), com as modalidades ensino fundamental, ensino médio e EJA do ensino médio. A EJA é ofertada no turno da noite juntamente com o ensino médio regular.

Os sujeitos dessa pesquisa, foram alunos da EJA, especificamente o 3º ano do EJA, que corresponde ao 3º ano do ensino médio. A faixa etária dos alunos da EJA variam de 18 anos até 70 anos, as turmas eram mistas com alunos que interromperam os estudos há mais de 10 anos e outros apenas 1 ano.

O perfil desses estudantes era em sua maioria moradores da comunidade local, alguns nativos e outros vindos de diversas cidades. Maior parte deles trabalhadores da construção civil, pedreiros, carpinteiros, pintores, eletricitas, empregas domésticas, zeladoras de prédios e casas, recepcionistas e vendedoras no comércio local.

Para tanto foram elaboradas cinco atividades de problematização que serão descritas a seguir.

- **Atividade 1: Problematizando e apresentando o projeto:** No primeiro encontro foi apresentado o projeto para os alunos da turma, mostrando os objetivos do trabalho. Para desenvolver a problematização junto dos alunos, foi feito um levantamento de alguns dados socioambientais. Para essa atividade os alunos trouxeram individualmente fotografias, reportagens e notícias que retratavam seu ambiente de trabalho, durante o ano e em época de veraneio.
- **Atividade 2: Sensibilização e reconhecimento do lugar:** No segundo encontro, os alunos se organizaram em um grande círculo na sala de aula em frente a um painel grande colocado no quadro, cada um fixou o seu material (fotografias, reportagens, etc.). Num segundo momento, cada aluno escolheu uma imagem ou material outro colega, que foi exposto, e lançado as perguntas: *Por que você escolheu registrar essa imagem ou notícia? *Que sentimentos te suscitaram? *O que você optaria em mudar ou permanecer nessa imagem ou notícia? As respostas foram registradas numa folha por cada um e depois, numa roda de debate, eles discutiram com o grupo. Por fim, a roda de debate foi trabalhada a compreensão de reconhecimento do lugar, onde estão os maiores focos que desencadeiam nos problemas socioambientais locais, fazendo assim uma reflexão sobre a transformação dessa realidade.

- **Atividade 3: Palestra com biólogo:** Para essa atividade foi previsto uma conversa com um biólogo da área de gestão ambiental, como o profissional acabou não comparecendo, foi realizado uma palestra pela própria pesquisadora, que também é bióloga. Nesse encontro foi abordado questões como meios de descarte, coleta e destino de resíduos da construção civil e domésticos em condomínios de moradores, também foi mostrado um vídeo sobre exploração das florestas no Brasil chamado “A lei da água” No final da atividade também foi debatido com os alunos.
- **Atividade 4: Levantamento de dados:** Nessa atividade os alunos fizeram algumas ações dentro de seus ambientes de trabalho ou de sua comunidade local para promover a sensibilização. Nessa atividade cada aluno aplicou um questionário. As perguntas eram: * Você sabe para onde vai os resíduos produzidos no seu trabalho? * Você é orientado por algum gestor ou supervisor a fazer uma separação desses resíduos de acordo com algum critério ou lei? * Você considera que a poluição e degradação ambiental da cidade está apenas atrelada ao período de veraneio? * Na sua opinião, quem é responsável pelo lixo e poluição ambiental da cidade? As entrevistas serão entregues para a pesquisadora. Após as entrevistas realizadas, os alunos em sala aula leram suas entrevistas e relataram sua experiência em forma de uma roda de conversa no grupo.
- **Atividade 5: Multiplicadores: transformando a realidade:** Na última atividade foi realizado uma apresentação na sala de vídeo com o tema: Degradação ambiental na cidade de Capão da Canoa, junto da semana comemorativa do meio ambiente. Ao final dessa palestra, algumas reflexões acerca dos dados trazidos pelos questionários aplicados, trazendo para a turma o sentimento de pertencimento, entendendo o que

ocorre em sua volta e em sua comunidade socioambiental. Por fim foi entregue aos alunos uma folha com um teste com perguntas que no resultado constaria o tamanho de sua pegada ecológica. A Pegada Ecológica é uma ferramenta que quantifica a área que é necessária para produzir recursos e assimilar os resíduos gerados por certa população.

DISCUSSÃO E COMPREENSÃO DOS RESULTADOS

Nos itens a seguir, será apresentado os resultados que emergiram da ação, as reflexões a respeito das questões históricas e sociais da cidade de Capão da Canoa, o debate sobre os resultados do teste da pegada ecológica e por fim, análise dos dados e possíveis ações.

Pertencimento e reflexões sócio-históricas de Capão da Canoa

Iniciou-se a conversa com a temática e instigando os alunos a reflexão, ao decorrer da fala foi feito um mapa conceitual no quadro com as contribuições geradas na discussão. As turmas participaram efetivamente, cada qual queria falar sua opinião, descreviam e relatavam situações problemas de sua comunidade, de seus ambientes de trabalho. Os alunos ficaram bem entusiasmados. Pode-se perceber um grande envolvimento dos alunos, relatando suas histórias familiares, lembranças de um ambiente alterado e urbanizado. Um ponto interessante foi que nessa semana a escola estava trabalhando a semana de aniversário do Município, desta forma conseguimos trazer uma reflexão histórico-cultural, socioambiental da cidade de Capão da Canoa. Dentro desse material muita história e muita troca de experiências, os alunos de uma dessas turmas tem idade bem acima da idade escolar para cada série, uma média de 30 anos de idade ou mais, chegando até 70 anos.

O interessante nesse processo foi a troca, foi possível aprender muito sobre a história, sobre a cultura, sobre a realidade socioambiental com esses alunos, que na maioria, são nativos, filhos

de nativos e que puderam contribuir para esse momento de discussão de maneira riquíssima. Um assunto relevante tratado no grupo foi sobre a situação do saneamento básico nos diversos bairros da cidade, na destruição das dunas na beira da praia retratada por fotos, reportagens e relatos. Foi possível fazer uma comparação sócio-histórica da situação da cidade, em relação ao ambiente em que estão inseridos, sobre como se sentem como parte integrador desse ambiente.

A Educação ambiental, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 287). Essas discussões estabelecidas pelos registros escritos, pelas discussões em grupo, que é muito importante buscar desenvolver nas pessoas o senso de pertencimento, quando estes sujeitos se sentem parte desse ambiente, o trabalho com a educação ambiental fica mais claro e tem mais resultados e alcançarmos um desenvolvimento ambiental, social e cultural, a educação ambiental vem a ser uma importante ferramenta para que esses atores sociais possam, pelas suas práticas, modificar a sua realidade socioambiental.

Cousin (2010) chama atenção para que o sentimento de pertencimento não seja confundido como territorialidade, que pode provocar conflitos, guerras e disputas, como podemos ver na atualidade, e a educação ambiental precisa ter uma perspectiva crítica em diferentes instâncias de diversidade. Por conta do atual modelo de sociedade, perdemos a capacidade de pertencimento, onde os olhos da sociedade e sujeitos estão direcionados ao capitalismo, conforme diz-nos Grün (2008, p. 92) que nós agimos e pensamos como se vivêssemos em “lugar nenhum”, sem nos preocupar com o espaço, história, cultura e sujeitos.

Para despertar o sentimento de pertencimento é necessário que o sujeito construa sua identidade, reconheça espaço ou lugar e assim possa potencializar, ressignificar suas ações e buscar uma sociedade menos desigual e com sustentabilidade. Desta forma, ações de Educação ambiental como essa, podem transformar e resolver conflitos socioambientais locais, envolver a participação da comunidade (coletivo) na gestão do uso dos recursos ambientais; na

concepção e aplicação das decisões que afetam a qualidade dos meios físico, natural e sociocultural. (QUINTAS, 2006).

Partindo da ideia de interdisciplinaridade, onde o aprender se torna significado quando o conhecimento adquirido se aplica à vida em seus diferentes aspectos e espaços. Foi registrado com fotografias o momento de discussão e reflexão nas turmas (Figura 1).

Figura 1- Mural de fotos contexto socioambiental Capão da Canoas



Fonte: Autores.

Sabendo que cada aluno tem sua realidade, espaços e lugares, histórias e pertencimentos diferentes, trazendo em comum entre eles a questão da degradação ambiental cometida pela prática do veraneio, trazendo o diálogo sobre seus lugares de trabalho, colegas, e em que eles próprios podem contribuir para ressignificar e transformar o ambiente que os cerca.

Determinando a Pegada Ecológica individual - Emergindo reflexões

Após assistirem o documentário: “A lei da água”, foi suscitando e despertando nos alunos uma consciência crítica a respeito dos temas discutidos anteriormente, tais como degradação dos ecossistemas locais. Após o documentário discutimos sobre nossas ações e foi aplicado uma atividade teste: Pegada Ecológica (Figura 2).

Figura 2- Palestra semana do meio ambiente e aplicação pegada ecológica



Fonte: Autores.

O conceito de Pegada Ecológica proposto por Dias diz que a Pegada Ecológica deve ser:

Um instrumento que permite estimar os requerimentos de recursos naturais necessários para sustentar uma dada população, ou seja, quanto de área natural é necessário para sustentar o consumo de recursos e a assimilação de resíduos de determinada população humana (DIAS, 2002, p.185).

A Pegada Ecológica do Brasil, de acordo com diferentes fontes, como o Relatório Planeta Vivo 2014, é de 2,70 ha/pessoa. O valor desejável para a Pegada Ecológica individual varia em torno de dois hectares e meio. Porém, o valor encontrado na maioria dos países é muito superior. Na Alemanha, por exemplo, o valor da Pegada Ecológica é de 6 ha/pessoa, no Canadá 8,7 ha/pessoa, mas

não se compara a países com as mais altas Pegadas Ecológicas, como os Estados Unidos, 12,5 ha/pessoa. Esses valores fazem perceber a distância de uma pegada sustentável, quiçá renovável. Para sustentar esse nível atual de consumo, é necessário mais de um planeta Terra (WWF, 2019).

Após aplicar o teste, cada aluno falou do seu resultado, foi discutido sobre o que podemos fazer para mudar a realidade. Foi constatado no resultado e discutido entre os alunos, que ao se comparar o resultado da pegada ecológica de países desenvolvidos e outros em desenvolvimento, percebe-se uma disparidade nos resultados, questiona-se que nem sempre o consumo, a produção de resíduos é uma escolha, e sim reflexo de uma sociedade muitas vezes desfavorecida, que não consome por não ter condições de consumir mais. Ainda foi debatido no grupo quais as possíveis ações, o que podemos fazer para mudar essa realidade.

O valor encontrado nos resultados da maioria dos alunos, entre 2 à 3,3 ha/pessoa, os fez perceber que estamos longe de uma Pegada sustentável, tendo em vista que o valor desejável para a Pegada Ecológica individual varia em torno de dois hectares e meio, e o percentual de resultados da maioria dos alunos ficou numa escala média de pontuação, significa que, ao continuar nesse nível de consumo de recursos naturais e bens materiais, eles estarão extrapolando a capacidade biológica da Terra.

Nesse contexto, a Educação Ambiental e a Pegada Ecológica se relacionam, para isso, são necessárias que ações sejam desenvolvidas no espaço escolar, tais como essas ações reflexivas que buscam a compreensão do ambiente e as relações existentes entre os alunos e o meio socioambiental, dessa forma, haverá o desenvolvimento da consciência reflexiva, crítica e ambiental desses cidadãos.

Em suas falas nos registros, os alunos participantes do projeto apontaram os problemas ambientais e possíveis soluções. A falta de saneamento básico, má qualidade da água e degradação dos ecossistemas litorâneos foram os problemas ambientais mais citados. A maior parte desses sujeitos reconhecem a interação e interdependência dos elementos do Meio Ambiente, e que a alteração em um dos elementos tem consequências para os demais.

O que se pode notar na fala de grande parte dos alunos, foi a questão da importância do veraneio para manter as famílias, gerar trabalho e desenvolver a cidade. Em contrapartida, eles também destacaram que muito da degradação que se percebe vem desse período sazonal que aumenta o número da população e traz consequências para a cidade e o ambiente em que vivem pelo ano interino.

A cidade vive do veraneio, o que significa emprego para a população, porém o meio ambiente fica sujo, cheio de lixos e os córregos que deveriam levar a água da chuva para o mar, levam junto esgoto doméstico[...] isso tudo causa poluição da água, e ainda doenças nos moradores pela água contaminada. (Aluno 01)

Ao mencionarem de que modo podem ajudar, a disposição final do lixo em local adequado, a construção de estações para tratamento da água e esgoto foram a forma de contribuição mais mencionada. Ao trabalhar estas ações os alunos puderam entender a realidade socioambiental na qual o aluno está inserido, de forma a modificar paradigmas e de perceber o meio ambiente (DIAS, 2004). Para que que essa ação ocorra a educação ambiental deve assumir caráter crítico, além de se apresentar como emancipatória e transformadora (BRÜGGER, 2004), em busca de novos caminhos, que passam pelo pertencimento e participação social.

Grün (2008) defende que para problematizar questões ambientais é necessário “sentir em algum lugar”. “Estar em um lugar”, ter “a noção de lugar” é um modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária e interconexões com o mundo não-humano. O que é evidente nas falas dos alunos, quando chamam atenção para os problemas locais que trazem consequências aos mesmos, a comunidade e também ao ambiente.

A percepção ambiental evidenciada pelos alunos da EJA investigados reflete as experiências pessoais de cada um, pois as respostas trazem atos e situações vivenciadas em sociedade. afirma que antes da realização de práticas de educação ambiental. Reigota (2010) afirma que é necessário que se conheça a percepção ambiental

apresentada pelos indivíduos envolvidos, uma vez que a partir disto se pode realizar o movimento de sensibilização ambiental.

Poderiam colocar mais lixeiras nas ruas e na beira mar, fazer um centro de tratamento de esgotos para nossa cidade, fazer lugares onde pudessem abrigar os animais abandonados. (aluno 02).

Para Meghini (2005), a percepção ambiental nos permite tomar consciência do mundo:

Todo comportamento humano decorre de percepções, ou seja, as pessoas agem ou reagem de acordo como percebem e interagem com o meio ambiente (mundo) a sua volta. No entanto, diante de uma mesma situação-problema, evento ou objeto, cada pessoa tem uma experiência individual e única de percepção que depende de suas representações ou experiências anteriores, desenvolvidas durante toda a sua vida. (MEGHINI, 2005, p. 29)

O que fica evidente nos depoimentos e questionamentos dos alunos é que cada um tem uma experiência individual do mundo a sua volta e diante deste pertencimento o aluno se torna capaz de enxergar sua realidade, sentir que faz parte desse meio e que dele retira sua fonte de sobrevivência, fazendo parte dele, ser tocado e sensibilizado.

Algumas falas apontadas sobre as soluções para os problemas ambientais locais se repetiram em vários participantes:

Chamar a atenção daqueles que poluem. (aluno 03)

Denunciar as pessoas que colocam o esgoto nos córregos. (aluno 04)

Fazer lixeiras na beira mar. (aluno 05)

Os registros dessas falas mostram que a grande maioria dos alunos conseguiu identificar os problemas ambientais locais. Além de identificar as questões ambientais conseguiram relacionar as questões sociais, entendendo que uma coisa é consequência da

outra. Entendendo que o desenvolvimento busca uma melhora na qualidade de vida das pessoas, melhora dos aspectos econômicos, da saúde e bem-estar, das relações entre pessoas de uma comunidade, do contato com a natureza e outros. Carvalho (1992) ressalta que se a educação quer realmente transformar a realidade, não basta investir apenas na mudança de comportamentos, sem intervir nas condições do mundo em que as pessoas habitam.

Partindo desse princípio, a educação ambiental é uma ferramenta possibilitadora de transformação social e ambiental, onde os sujeitos envolvidos nesse processo possam identificar os problemas locais, refletir sobre as possíveis ações, implementar soluções para sua comunidade modificando e transformando a realidade, “A Educação Ambiental é a práxis educativa que é sim cultural e informativa, mas fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes” (LOUREIRO, 2004, p. 31).

Por fim, o trabalho com educação ambiental promove reflexões, ações que modificam o sujeito, culturalmente, historicamente e politicamente. Modificam até que estes sujeitos sejam capazes de realizar ações que possam transformar sua realidade e a realidade de seu ambiente, ao qual se faz sentir parte e possa intervir no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos resultados mais importantes desse estudo é o fornecimento de dados de quanto se faz necessário ações de Educação Ambiental em todos os níveis de escolaridade e segmentos da sociedade. Muitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nunca sequer, foram questionados e instigados a refletir sobre problemas socioambientais locais, sobre as consequências e possibilidades de participação no desenvolvimento da sua comunidade.

A aplicação da ferramenta teste Pegada ecológica, instigou não só uma reflexão as questões de consumo individual e possíveis consequências para o planeta, mas também, ao comparar com o resultado de outros países, perceber que as relações de consumo e produção de resíduos estão diretamente ligadas as questões

econômicas e sociais dos países, considerando que no Brasil muitos cidadãos não têm acesso a muitos meios de consumo, como transporte privado, alimentação, energia elétrica, saneamento básico, poder de compra em geral. Esses fatores, geram resultado de uma pegada ecológica muito abaixo da média dos países desenvolvidos.

Todas essas ações no contexto das atividades emergiram positivamente para que os sujeitos pudessem sentir-se pertencentes ao meio sócio-histórico, ambiental, refletirem seus problemas locais e pensar soluções para transformar, através da educação ambiental, a realidade. Por fim, destaca-se, ainda, que este estudo suscitou para a necessidade de investimento de políticas públicas que invistam na Educação de Jovens e Adultos, no sentido de propiciar condições de acesso e permanência a educação. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica que se destina a pessoas que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de escolarização regular, assim, problematizar a Educação Ambiental tem se mostrado como uma estratégia pedagógica de fomentar a discussão e o envolvimento desses adultos no processo do aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**– Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato200. Acesso em: 30 de outubro. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 31 ago. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 30 de outubro. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a EA, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. Chapecó: Argos, 2004.

CAPÃO DA CANOA. **Plano Municipal de Saneamento Básico.**

Capão da Canoa: Secretaria do Meio ambiente e planejamento/
Prefeitura Municipal de Capão da Canoa, 2016.

CARVALHO, I. C.de M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CASTRO, D.; MELLO, R. S. P. (Org.). **Bacia Hidrográfica do Rio Tramandaí:** Atlas Ambiental. Porto Alegre: Via Sapiens. 2016. 179 p.

COUSIN, C. S. **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais.** Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2010.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G. F. **Pegada Ecológica e Sustentabilidade Humana.** São Paulo: Editora Gaia, 2002. 257p.

FEPAM. **Diretrizes ambientais para o desenvolvimento dos municípios do Litoral Norte.** In: Cadernos de planejamento e gestão ambiental - Nº 1. Brasil, RS, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Centauro, 1996.

GRÜN, M. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, volume especial, dez. 2008.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: MMA. 2004.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004, p. 65-84.

MEDINA, N. N. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de

Educação Fundamental. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília, 2001.

MENGHINI, F. B. **As trilhas interpretativas como recurso pedagógico**: caminhos traçados para a educação ambiental.). 106 p., 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PHILLIPPI JR, A. *et al.* **Uma introdução à questão ambiental**. In: Curso de Gestão Ambiental. Barueri, SP: Manole, 2004.

QUINTAS, J.S. **Introdução à gestão ambiental pública**. Brasília: Ibama, 2006.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SORRENTINO, M. *et al.* **Educação ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

WWF BRASIL. **WWF**. 2019. Disponível em: <http://www.wwf.org.br>. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

A INFLUÊNCIA DA CONCEPÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA SOBRE O DIREITO À EJA: PARADIGMAS EM DISPUTAS

Adriana Pereira da Silva ¹

RESUMO

O artigo objetiva evidenciar a influência da concepção crítico-libertadora e seus fundamentos sobre o direito à EJA, é observada na ação política da Educação Popular, tratada como um paradigma educacional, reconhecido como um conjunto, de ideias e propostas, que disputam um formato de direito à EJA. O estudo está fundamentado em dois autores de espectro crítico: Freire (1986, 2006, 2010) por meio das categorias "politicidade", "ser mais", "conscientização" e em Dussel (2007) na abordagem da "ética humana". A pesquisa filia-se a uma investigação qualitativa, estruturada em um estudo de caráter bibliográfico e de documentos que permite evidenciar as categorias citadas e compreendê-las numa experiência. Os resultados da pesquisa levaram a concluir que o direito à EJA pode ser influenciado pela concepção crítico-libertadora, a qual se concretiza em paradigmas educacionais, os quais marcam um compromisso do Estado com o direito à educação, sob a ética humana que demanda respeito as especificidades, diversidades dos sujeitos jovens e adultos da EJA.

Palavras-chave: Concepção crítico-libertadora. Direito à EJA. Paradigmas orientadores.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua principalmente nos temas: Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Cultura, Alfabetização, Currículo e Práticas Pedagógicas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5502-0936> . E-mail: profadriana.infantil@gmail.com

THE INFLUENCE OF THE CRITICAL-LIBERATING CONCEPTION ON THE RIGHT TO EJA: PARADIGMS IN DISPUTES

ABSTRACT

The article aims to show the influence of the critical-liberating concept and its foundations on the right to EJA, it is observed in the political action of Popular Education, treated as an educational paradigm, recognized as a set of ideas and proposals that dispute a format of right to EJA. The study is based on two authors of critical spectrum: Freire (1986; 2006; 2010) through the categories "politicity", "being more", "awareness" and on Dussel (2007) in the approach of "human ethics". The research is affiliated to a qualitative investigation, structured in a bibliographic and document study that allows to highlight the mentioned categories and understand them in an experience. The research results led to the conclusion that the right to EJA can be influenced by the critical-liberating conception, which is materialized in educational paradigms, which mark a commitment of the State with the right to education, under the human ethics that demand respect for specificities, diversities of young and adult subjects of EJA.

Keywords: Critical-liberating conception. Right to EJA. Guiding paradigms.

LA INFLUENCIA DE LA CONCEPCIÓN CRÍTICO-LIBERADORA SOBRE EL DERECHO AL EJA: PARADIGMAS EN LAS DISPUTAS

RESUMEN

El artículo pretende mostrar la influencia del concepto crítico-liberador y sus fundamentos sobre el derecho a la EJA, se observa en la acción política de la Educación Popular, tratada como paradigma educativo, reconocida como un conjunto de ideas y propuestas que disputan una formato de derecho a EJA. El estudio se basa en dos autores de espectro crítico: Freire (1986; 2006; 2010) a través de las categorías "politicidad", "ser más", "conciencia" y en Dussel (2007) en

el enfoque de la “ética humana”. La investigación está adscrita a una investigación cualitativa, estructurada en un estudio bibliográfico y documental que permite resaltar las categorías mencionadas y comprenderlas en una experiencia. Los resultados de la investigación llevaron a la conclusión de que el derecho a la EJA puede verse influido por la concepción crítico-liberadora, que se materializa en paradigmas educativos, que marcan un compromiso del Estado con el derecho a la educación, bajo la ética humana que exige el respeto a la educación. especificidades, diversidades de sujetos jóvenes y adultos de EJA.

Palabras clave: Concepción crítico-liberadora. Derecho a EJA. Paradigmas rectores.

INTRODUÇÃO

O estudo objetivou analisar a influência da concepção crítico-libertadora e seus fundamentos sobre o direito à EJA, observada como princípios e pressupostos que se concretizam na Educação Popular, tratada como um paradigma que disputa o atendimento à modalidade, visto que foi reconhecida por Freire (2006) na condição de um projeto político pedagógico, orientador de políticas públicas.

A opção em evidenciar essa questão passa pelo reconhecimento que direito à educação é um campo de embate, em que diferentes paradigmas que buscam influenciá-lo, marcando diversos perfis de concretização as políticas educacionais, conforme intencionalidades formativas, alinhadas aos diversos projetos de sociedade.

Esse tratamento ao direito em interlocução com a EJA passa, inclusive, por reconhecer que essa modalidade tem se mostrado como um campo aberto, em que diferentes propostas podem ser anexadas à oferta (ARROYO, 2011). Essa realidade frágil da modalidade acaba elucidando um enfraquecimento do atendimento, mesmo sendo a EJA já estabelecida por normas positivadas, pois o direito concretizado na proposição condição hegemônica tensiona para um atendimento marcado por políticas educacionais aligeiradas e descontínuas (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Em contraposição a essa conjuntura tem-se a apresentação desse estudo que se filia a uma pesquisa qualitativa, de perfil bibliográfico e de estudo de documentos. A análise bibliográfica permite esboçar uma reflexão sobre concepção crítico-libertadora de educação, respaldada nas categoriais “politicidade”; “ser mais” e “conscientização” em Freire (1986; 2006; 2010). Esse tratamento da concepção crítico-libertadora levou à base elementar do direito à educação dos sujeitos da EJA, sob a ética humana, tratada por Dussel (2007) em dimensões. A partir dessa análise teórica o estudo bibliográfico se estende ao tratamento dos paradigmas influenciadores ao direito à EJA, observando suas intencionalidades formativas, suas presenças, ausências nas orientações internacionais e nas proposições de políticas nacionais, por um recorte histórico. O estudo amplia e tem-se a investigação de uma política pública, num contexto local.

A relevância desse estudo é evidenciada na realidade atual, marcada por uma crise generalizada que fragiliza a democracia e a vida (CASTELLS, 2018), perpetuada numa racionalidade economicista, fundamentada na complexidade do neoliberalismo. Na educação esse projeto se efetiva por acordos consensuados internacionalmente que provocam reformas educacionais na gestão, no financiamento público, além de intervenção para a padronização de currículo (LAVAL, 2019).

Essa conjuntura política na EJA revela o problema da pesquisa, evidenciado em um silenciamento político e administrativo (CAVALCANTE, 2019) que marca a “desresponsabilidade” do Estado com a modalidade a fim de configurar uma proposição de direito que não reconhece os sujeitos da EJA, direcionando para perspectivas economicistas de educação.

Na EJA essa configuração teve como medidas as seguintes questões: fechamento da Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, por meio de uma diretoria, executava as políticas públicas para EJA; encerramento de alguns programas que atendiam um quantitativo importante de pessoas jovens e adultas. Assim, como o término de diálogo com a sociedade civil, via Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e, recentemente a instituição da resolução de nº1/2021

estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2021).

Sabendo que essa realidade não é inexorável tem-se a apresentação desse trabalho que busca contribuir com as análises críticas, fundada em pressupostos de resistência. Sob essa intencionalidade, o trabalho está dividido em 5 (cinco) seções. A primeira remete a essa introdução que explicita a pesquisa. A segunda seção elucida os caminhos metodológicos de um estudo estruturado no caráter bibliográfico e de análise documentos. A terceira seção trata as categorias que fundamentam a concepção crítico-libertadora, além de estabelecer dos diferentes paradigmas orientadores ao direito da EJA. A quarta seção relata traços da experiência de âmbito local e por fim, há a seção das conclusões, as quais elucidaram que o direito à EJA pode sofrer influência da concepção crítico-libertadora, a qual se concretiza em paradigmas educacionais, os quais marcam um compromisso do Estado com o direito à educação, sob a ética humana que demanda respeito as especificidades, diversidades dos sujeitos jovens e adultos da EJA em dimensão material e formal/moral.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa de caráter qualitativo buscou estruturar-se na unidade dialética teoria-prática, tratada por Freire (1986), constituindo-se num método de abordagem histórico-dialético, para isso a investigação compôs-se em um estudo bibliográfico e de documentos, o qual permitiu observar uma experiência. A análise estabelecida foi organizada pela estratégia de aproximação e distanciamento, buscando a razão de ser dos fatos e superando os entraves que impedem a práxis, alertados por Freire (1986, p. 109):

[...] por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o concreto”. Neste contexto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, “molhados”, mas

não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica.

Para compor esse perfil de investigação ocorreram diferentes estratégias de leituras, as quais foram sustentadas em Freire (1986) e Salvador (1986). Respaldo em Freire houve a atenção para leitura da realidade, buscando compreendê-la em totalidade, observando a fundamentação teórica e a condição concreta de uma experiência de EJA. O fortalecimento desse perfil de análise atentou em uma metodologia de investigação pautada nas práticas de leituras observadas por Salvador (1986), reconhecidas em etapas, como: a) leitura de reconhecimento do material bibliográfico, b) leitura exploratória, c) leitura seletiva, d) leitura reflexiva ou crítica, e) leitura interpretativa.

Os procedimentos de leituras: de reconhecimento; exploratória; seletiva, permitiram o debruçar no referencial teórico, buscando categorias de análise, as quais foram utilizadas para leitura da prática e foram resignificadas no processo de observação dos documentos da política municipal em estudo e, então, deram condições de constituir o tema do trabalho: "A Influência da Concepção Crítico-Libertadora sobre o Direito à EJA: Uma Experiência em Estudo". Esse tema, respaldado nos procedimentos de leituras, teve como categorias analíticas: "politicidade"; "ser mais" e "conscientização" (FREIRE, 1986, 2006, 2010), os quais delinearam a concepção de educação crítico-libertadora. Essa reflexão levou à análise do elemento base do direito à EJA, a ética humana (Dussel, 2007) que demanda o compromisso do Estado em respeito as especificidades e as diversidades dos sujeitos da EJA. Com o propósito de evidenciar esse direito teve-se em atenção os paradigmas orientadores do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Ainda em análise dos paradigmas, houve a reflexão de suas presenças e ausências nas políticas internacionais, nacionais e a local de EJA.

Assim a efetivação da leitura de reflexão crítica promoveu o exercício da práxis que demandava a interlocução do material teórico com os documentos da experiência em estudo, sendo esses: "Deliberação de nº1/2009: Oferta de EJA"; "Deliberação de nº2/2010: Oferta da EJA e Educação Profissional", "Diretrizes Curricular da EJA

2010” e “Memorial de Políticas Públicas” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, 2010, 2011, 2013, 2016). Esses documentos foram observados em condição histórica, reconhecidos no tratamento da linguagem normativa que remetem ideias, conceitos, propõem ações e envolvem sujeitos.

Com esse procedimento de pesquisa tem-se a as considerações finais que ressaltou que o direito à educação pode sofrer influência da concepção crítico-libertadora, a qual se concretiza em paradigmas educacionais, os quais marcam um compromisso do Estado com o direito à educação, sob a ética humana que demanda respeito as especificidades, diversidades dos sujeitos jovens e adultos da EJA em condição material, formal e factível.

OS FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA NO DIREITO À EJA E OS PARADIGMAS ORIENTADORES EM CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL

O estudo reconhece que as políticas educacionais estão envolvidas em projetos de sociedade e nesse sentido não existe um único projeto de educação, evidenciando, portanto, que existe uma “politicidade” na educação, assim, como apontou Freire (1986, p.25) no diálogo com Ira Shor que “educação é um ato político. E é por isso que não há pedagogia neutra”. Freire (2006) ao tratar da politicidade da educação, também, elucidou que toda ação educativa tem um propósito e está comprometida com algo, problematizando que nas ações pedagógicas deve-se as perguntas: o que, o para que, como ensinar e aprender, como descreve:

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É isso que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza (FREIRE, 2006, p.28).

Referendado nessa análise Freire (2010) denunciou que a educação pode ser organizada para adaptação ou para libertação de toda forma de opressão e que as proposições hegemônicas de educação centravam-se numa pedagogia bancária, autoritária, descontextualizada e desrespeitosa com as necessidades e aos contextos de vida dos (as) oprimidos (as).

Evidenciou por essa reflexão, em proposição contra hegemônica, a pedagogia do oprimido, fundamentada na concepção crítico-libertadora, a qual é marcada por uma politicidade que se compromete com o reconhecimento do sujeito, como ser inconcluso que não está simplesmente no mundo, mas com o mundo, emergindo-se dele e atuando, decidindo, fazendo escolha e buscando seu “ser mais” humano. Paulo Freire (2006) sob a abordagem da inconclusão humana apontou que os sujeitos buscam o seu “ser mais”, alicerçados no exercício da práxis, na qual fazem uso dos seus saberes, consolidados em perfis de consciências, sendo essas: semi-transitiva, transita ingênua ou crítica. O desenvolvimento da consciência crítica não se processa, segundo Freire (1986) por condições de rupturas, mas por processos de superação, em que faz necessária a emersão da realidade, impulsionada por situações problematizadoras. O desenvolvimento da consciência crítica é aspecto fundamental para a conscientização do sujeito, estabelecida na articulação da criticidade e ação para transformação social. Esse processo que marca a concepção de educação crítico-libertadora se opõe a toda forma de opressão e tem como prioridade um posicionamento político em defesa da vida.

Assim, a possibilidade da efetivação dessa concepção sob o direito se efetiva quando se tem como princípio a ética em defesa da vida, em proposição crítica, tratada em dimensões: material, formal/moral, factível, por Dussel (2007).

Esse tratamento sob o direito à educação as pessoas jovens e adultas é observado na ética material (DUSSEL, 2007), na oferta real, a qual deve ser digna e adequada as necessidades e aos tempos desses sujeitos, já reconhecidos como seres de conhecimento, de práxis, de decisão, conforme apontado por Freire (2006). O tratamento mencionado permite reconhecê-los como sujeitos de direitos, marcados por grandes diversidades, elucidadas nas

especificidades de: gênero, etnia, aspectos raciais, territoriais, geracionais, religiosos, nas condições de trabalho, pessoas com deficiência e outras múltiplas especificidades, impossíveis de serem mencionadas em totalidade.

A dimensão formal/moral (DUSSEL, 2007), passa pela abordagem da formação coerente e respeitosa aos perfis já citados, desses sujeitos da EJA, também, reconhecidos como pessoas pertencentes aos coletivos sociais que elucidam, afirmativamente, suas histórias, memórias, linguagens e culturas. Essa formação estrutura-se em uma proposição curricular que supera as propostas de formação para subalternização (ARROYO, 2014) e propõe sob a dimensão da ética factível (DUSSEL, 2007) outro perfil de atendimento, o já possível e adequado aos diferentes sujeitos, jovens, adultos, idosos (as), trabalhadores (as), pertencentes e atuantes em diferentes territórios, reconhecidos, nas especificidades de gênero, etnia, aspectos geracionais, pessoas com deficiência.

Essa nova composição provoca a efetivação democrática do direito à EJA, impulsionado por lutas que proclamam a responsabilidade do Estado com a educação para todos (as), inclusive, para aqueles (as) que não tiveram a oportunidade de usufruí-la no tempo em que lhes seria propício. Essa conquista do direito à educação para todos (as) foi afirmada no final do século XX, com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208 (BRASIL, 1988). A modalidade, respaldada nessa lei maior, teve suas normativas ampliadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) vigente (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (DCNEJA), (BRASIL, 2000) e nas metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O contexto de queda das matrículas de EJA (INEP, 2019), a situação de 69,5 milhões de jovens e adultos (51,2%) não concluintes da Educação Básica, conforme revelação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019 (IBGE, 2020), evidenciam que há uma desconsideração a esses marcos legais citados e que, portanto, existe uma fragilidade ao direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Essa situação provoca a problematizar, sob qual o paradigma de direito à EJA as políticas públicas de atendimento estão sendo efetivadas?

Com objetivo de responder a pergunta, torna-se fundamental reconhecer que existem paradigmas orientadores para educação e que esses não são neutros e que são produções históricas, observadas como um conjunto de ideias, concretizadas em ações que não se rompem em condição estanque, mas a partir de uma interlocução com outro paradigma (MORAES, 1996) podem tanto negar, quanto afirmar a concepção de educação já tratada no paradigma que, antes, possuía as bases elementares hegemônicas de orientação ao direito à educação (SILVA, 2017).

Torna-se, então, significativo observar os paradigmas e reconhecê-los, como Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Popular. Com essa identificação cabe recuperar suas histórias e assim percebê-los como proposição concreta à intencionalidade educativa.

Conforme Silva (2017) o paradigma de Educação Permanente teve sua origem na Europa, no século XVIII, e esteve associado aos ideais críticos, prevendo uma educação para cidadania e emancipação social. Esse paradigma esteve em interlocução com os movimentos sociais europeus que previam a democratização dos sistemas de ensino. Nessas proposições, esse paradigma elucidava o direito das pessoas educarem-se ao longo da vida (GADOTTI, 2016).

Sob esse conceito de educar ao longo da vida, tem-se a afirmação do paradigma de Educação ao Longo da Vida. A abordagem de tratamento a esse paradigma ora esteve associada as análises economicistas, especialmente, no início do século XX (GADOTTI, 2016), orientando formação destinada à capacitação para o emprego e fortalecimento da lucratividade, ora, envolvida com proposições mais democráticas e emancipatórias. Essa aproximação com as proposições críticas foi mais efetiva na segunda metade do século XX, na Europa, mostrando um alinhamento desse paradigma com o paradigma de Educação Permanente. Essa interlocução entre os paradigmas foi tratada por Gadotti (2016, p. 52):

[...] constatee que o conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (Lifelong Education, for Life), associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores. A expressão Lifelong Education foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e foi consagrado no Relatório Edgar Faure, da Unesco, “Aprender a Ser”, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado.

Em observação ao paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida é possível reconhecer que esse passou, a partir de 1990, a ser uma referência nas pautas políticas internacionais, pois tornou-se um conceito de maior acolhimento para responder às expectativas de acumulação do capital. O paradigma citado tem sido mais expressivo na Europa, especialmente, nas orientações dos relatórios do Conselho e Comissão das Comunidades Europeias (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2011). Nesses relatórios a expressão é clara na defesa unilateral da formação para competências e empregabilidade, atendendo, portanto, às necessidades mercadológicas (SILVA, 2017).

Esse paradigma também é observado por algumas análises teóricas como uma abordagem de tratamento emancipatório às políticas educativas das pessoas jovens e adultas, inclusive na América Latina, observando como um modelo orientador de políticas públicas que aponta para a responsabilidade do Estado, o reconhecimento às diversidades dos sujeitos jovens e adultos, a proposição de políticas intersectoriais para a modalidade (VALDÉS, 2014).

A Educação Popular reconhecida nessa pesquisa como paradigma está alicerçada na análise de que a concepção crítico-libertadora teve uma operacionalização pautada num modelo de política públicas, constituído nas gestões públicas, ao final dos anos

de 1980, que tiveram como diretrizes: acesso e permanência, gestão democrática e qualidade social (FREIRE, 2006), organizando práticas atentas à participação popular, à formação para conscientização, com respeito aos sujeitos e aos seus contextos, num compromisso de libertação de toda forma de opressão. Além disso, há o reconhecimento que essa concepção de educação tem suas origens nos movimentos eclesiais de base, presentes nas mobilizações sociais, a partir dos anos de 1950, comprometidas com justiça e transformação social.

Com o entendimento das origens, caracterizações, contradições e articulações dos paradigmas, faz-se significativo observar como influenciam as políticas de EJA. Para isso há uma reflexão das discussões ocorridas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) e sobre o perfil da política nacional, sob um recorte histórico 2004 a 2016.

Em tratamento as CONFINTEAS, essas são reconhecidas por Di Pierro e Haddad (2015) como espaços políticos internacionais que interferem no perfil do direito à educação, são realizadas desde 1949 e reconhecidas como conferências mundiais que marcam acordos internacionais para afirmação do direito à educação das pessoas jovens e adultas (IRELAND, 2012).

A primeira conferência de educação de adultos (I CONFINTEA) ocorreu na Dinamarca em 1949, organizada após Segunda Guerra Mundial e Declaração de Direitos Humanos. Essa reunião provocou a importância do compromisso da Educação de Adultos com ações educativas que contribuíssem com a paz, a democracia, a tolerância no mundo. Segundo Canário (1999) essa conferência foi marcada por um debate influenciado pelos posicionamentos humanísticos, em que houve a atenção às ideias de Educação Permanente, como direito de aprender em todo tempo da vida em proposição emancipatória e democrática.

A II CONFINTEA, em Montreal, no Canadá, em 1960, expôs a preocupação das fragilidades econômicas, sociais dos países pobres e atribuiu aos Estados a responsabilidade para a superação dessas situações, indicando para os países membros o compromisso como propositores da educação de adultos (CANÁRIO 1999), de contribuir com a superação dessa realidade nefasta. Nessa conferência houve

menção ao paradigma de Educação ao Longo da Vida, estabelecido na ideia de adultos aprenderem ao longo da vida (KNOLL, 2012), nos princípios humanísticos que apontavam o bem comum, em compromisso com a democracia e emancipação dos sujeitos.

A terceira conferência (III CONFINTEA) aconteceu no Japão, em 1972, com um debate de comprometimento do Estado com as ações de alfabetização. A temática estabelecida foi “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida” num documento atento aos rumos da sociedade educativa (KNOLL, 2012). Associado a esse tema, as questões de cultura e mídia foram consideradas importantes. Nesse encontro, os ideais humanísticos à educação não foram as únicas fontes de orientação às políticas públicas de EJA, as proposições mais utilitaristas à perspectiva economicista foram expressivas nas reflexões.

Na quarta conferência (IV CONFINTEA), que aconteceu na França em 1983, as reflexões foram mais tensas. As discussões esboçavam atenção ao propósito de educação de adultos para o desenvolvimento social e cultural, mas a pauta economicista, também, se fez presente, com atenção forte à empregabilidade (KNOLL, 2012). Essa ocorrência foi fruto do contexto histórico, em que o projeto neoliberal tomava fôlego em cenário internacional e o paradigma de Educação ao Longo da Vida foi mais expressivo, numa condição de “consenso alinhador” (RODRIGUES, 2014, p.205) às necessidades humanas nas prerrogativas de desenvolvimento do capital.

No período entre a IV e a V CONFINTEA ocorreu a Conferência de Educação para Todos (as), em Jomtien, em 1990, em que as declarações do direito à educação aprimoravam-se nos discursos de redução da pobreza e no desenvolvimento da educação para todos (as) e, nesses moldes, se expressavam os compromissos com a educação de adultos pelo paradigma de Educação ao Longo da Vida, com atenção às diversidades e às especificidades de público.

Assim, a V CONFINTEA foi influenciada pela Conferência de Educação para Todos. Nessa circunstância, trouxe novos debates, ressignificando o conceito de EJA numa perspectiva inclusiva e na possibilidade de educar ao longo da vida, com reconhecimento das diversidades dos sujeitos jovens e adultos e com elucidação a uma

formação ampla. Além disso, marcou a responsabilidade do Estado e Sociedade para afirmação do direito à cidadania digna, evidenciando o lugar da modalidade educativa na contribuição desse objetivo. Essa conferência teve como impulso o chamamento para ação por meio do estabelecimento de uma “agenda para futuro”, marcando compromisso com a EJA em atenção à diminuição da pobreza; equidade de gênero; sustentabilidade e articulação educação e trabalho (KNOLL, 2012).

A VI CONFITEA, realizada no Brasil, em 2009, pautou para a EJA a atenção à alfabetização de adultos, política de governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e monitoramento, todos narrados no documento denominado “Marco de Belém”. Foi um tempo de reflexão que observou a incompletude das intencionalidades da agenda global para educação de adultos (SILVA, 2017) num debate que buscou associar a afirmação da Educação ao Longo da Vida ao paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Nessa associação os preceitos críticos não estiveram em abordagem expressiva (SILVA, 2017). Porém, é importante citar que, para essa conferência, os estados membros organizaram seus documentos diagnósticos, observando o perfil do direito à educação para a população jovem e adulta. No Brasil, o documento foi constituído em parceria entre poder público e sociedade civil, representada de forma expressiva pelos fóruns EJA (SILVA, 2017).

Essa construção ocorreu em encontros estaduais e em um encontro nacional que permitiu a organização de um documento base que evidenciou as políticas públicas efetivadas no período; o perfil populacional das pessoas jovens e adultas de baixa escolaridade e as intencionalidades formativas, elucidando o papel do Estado. O documento sob uma análise crítica configurou uma tensão para pautar a ordem do direito, associando os paradigmas: Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida nos preceitos da Educação Popular. O documento foi denominado “Documento Preparatório para VI CONFITEA” (SILVA, 2017).

Essa análise, conforme já apresentado, reconhece que os paradigmas orientadores ao direito à educação têm histórias. No estudo ampliado das concepções desse conjunto de ideias, há uma

análise que o paradigma de Educação Permanente esteve mais expressivo nos marcos críticos. Já o paradigma de Educação ao Longo da Vida pode ser reconhecido como ambivalente (BAUMAN, 1999).

Conforme Silva (2017), o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida é revelado no documento da última conferência, em proposições que não expressam caráter crítico de educação, mas alinham as políticas de educação das pessoas jovens e adultas sobre a abordagem conceitual de maior atuação da sociedade civil, sob o conceito de governança, um tratamento muito utilizado em tempos neoliberais para minimizar a atuação do Estado e marcar a pauta economicista.

Por fim, para Silva (2017), a expressividade crítica do paradigma de Educação Popular não está presente nos documentos das conferências citadas, suas ideias sustentadas na concepção de educação crítico-libertadora são bem expressivas nos documentos nacionais e nas produções bibliográficas ligadas aos autores e aos movimentos sociais que compreendem a educação de jovens e adultos como direito contribuinte para justiça social, com atenção às necessidades e diversidades dos sujeitos da EJA.

Ciente que essas construções provindas das conferências internacionais são alinhadas e os Estados participantes, signatários pautam essas orientações, de alguma forma, na ordem do direito à educação, no Brasil, é reconhecível, segundo Silva (2017) que as políticas educacionais, dos anos de 2003 a 2016, estiveram sob a influência do paradigma de Educação ao Longo da Vida, porém, as proposições desse paradigma, muito discutidas na CONFINTEA V, foram marcadas pelos propósitos do paradigma de Educação Popular, que em condição de alinhamento e pressão dos movimentos sociais pautaram prerrogativas emancipatórias e democráticas com atenção às necessidades e diversidades dos sujeitos da EJA.

Diante desse recorte histórico e sob essa análise política dos paradigmas educacionais é possível mencionar uma mudança nas políticas educacionais da EJA, pois nesse período a modalidade passou a ter um lugar específico no Ministério da Educação e Cultura (MEC), dentro de uma diretoria, na Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que

previa políticas educacionais de equidade social, com respeito as diversidades e nos preceitos aos direitos humanos (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

As ações públicas nesse período tiveram uma formatação organizada em políticas públicas estruturais e em programas. As políticas públicas estruturais foram marcadas por ações de proposição estatal, como a inserção da EJA no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), assim, como em outros programas, como alimentação e transporte escolar, livro didático, embora em condição secundária, assim, como apontam Di Pierro e Haddad (2015, p. 209):

A EJA recebeu um novo impulso no segundo mandato do Presidente Lula quando foi incluída, embora em posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Os atendimentos provindos por programas traziam concepções diferenciadas, alguns não expressavam concepções críticas de educação, atenta aos sujeitos e suas necessidades, porém, outros traziam fundamentos crítico-humanísticos, referendavam nos pensamentos de Freire (1986), buscando marcar alinhamento a concepção de educação crítico-libertadora, buscando superar propostas aligeiradas e envolvidas com intencionalidades mais economicistas, mostrando, então, atenção para as diversas especificidades e as necessidades dos sujeitos.

As políticas educacionais comprometidas com esses propósitos eram fundamentadas no paradigma Educação Popular que estava presente na base elementar das propostas curriculares de alguns programas. Além dessa composição, haviam as ofertas pautadas por formatos diferenciados, conforme as diversidades dos sujeitos; ademais, tinham fomentos para políticas intersetoriais nas áreas de cultura, saúde, trabalho. Os preceitos da educação em direitos humanos eram ressaltados e nessa constituição as referências

se pautavam, também, ao paradigma de Educação ao Longo da Vida (SILVA, 2017).

LIMITES E POSSIBILIDADES DA INFLUÊNCIA CONCEPÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA: Uma experiência em estudo.

A experiência em estudo foi observada no período de 2009 a 2016, num município da região do ABCD Paulista, a cidade São Bernardo do Campo. O município possuía 606.553 pessoas, acima de 15 anos, desse total, segundo o IBGE (2011), 179.982 pessoas não terminaram o Ensino Fundamental.

Os documentos observados “Deliberação de nº1/2009: Oferta de EJA”; “Deliberação de nº2/2010: Oferta da EJA e Educação Profissional”; “Diretrizes Curriculares da EJA, 2010” e “Memorial de Políticas Educacionais” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009; 2010; 2011; 2013; 2016) evidenciaram uma atenção à ordem de direito à EJA, em respeito as necessidades das pessoas jovens e adultas, nas condições estruturais da oferta e na abordagem curricular, ambas sob a responsabilidade de Estado, evidenciando, portanto, o princípio ético-crítico, na ordem do direito em dimensão material e formal.

Essa atenção expressiva nos documentos destacava um compromisso com diferentes ofertas de atendimento, ambas alinhadas com a continuidade até o final do Ensino Fundamental sob os princípios de solidariedade, justiça e inclusão, conforme descrição de um dos documentos, abaixo descrito:

O Conselho Municipal de Educação, no exercício de suas atribuições, de conformidade com o disposto nos art. 37 e 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e de acordo com a Resolução CNE/CEB de nº 1, de 5 de julho de 2000, e com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, homologado em 7 de junho pelo Senhor Ministro da Educação, DELIBERA:

Art. 1º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos na modalidade da Educação Básica, no nível Fundamental, serão mantidos e organizados pelo Poder Público Municipal de acordo com as diretrizes contidas nesta deliberação;

Art. 2º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos destinam-se aqueles que não tiveram acesso à educação no momento que era próprio a sua faixa etária, respeitando os princípios de inclusão, solidariedade e justiça;

Art. 3º Os cursos da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino serão ministrados em segmentos, organizados em ciclos e módulos, atendendo as necessidades dos diferentes sujeitos da EJA (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p.1).

A Deliberação de nº 2/2010 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010) que tratava sobre o perfil de oferta de EJA e Educação Profissional elucidou uma oferta organizada tanto em ciclo, quanto em módulos, ambos associados a formação em qualificação profissional inicial, organizada em oito Eixos tecnológicos: Alimentação; Confeção; Construção Civil; Indústria Moveleira; Tecnologia da Informação; Meio Ambiente; Saúde, na perspectiva da formação integral.

Diante desse compromisso havia a descrição do atendimento organizada em três ofertas, com foco nas especificidades da população jovem, adulta, idosa, tendo atendimento com atenção a questão geracional, especificidades dos sujeitos com o mundo do trabalho, relação com a cultura, conforme descrição do Memorial de Políticas Públicas Educacionais (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016, p.23):

- a) EJA por ciclos com uma organização de currículo integrado às experiências culturais e de trabalho. Nas experiências culturais ocorriam as propostas formativas em: Dança; HIP HOP; Música; Teatro, ofertadas nos seguintes percursos:
- EJA: elevação I segmento em ciclo alfa e pós-alfabetização – atendimento de elevação de escolaridade organizado para ocorrer em dois anos, com currículo efetivado pelos Eixos do Conhecimento: Memória e Territorialidade, Meio Ambiente e Saúde, Cultura e Trabalho e as Linguagens: (Matemática, Corporal, Tecnológica, Oral e Escrita). Esse atendimento, também, pode estar associado à Educação Profissional que se faz

em elevação de escolaridade e qualificação profissional, nos preceitos da educação integral, ofertado em 600 horas anuais.

- EJA: elevação II segmento, dividido em Ciclo III inicial e final e Ciclo IV, inicial e final; organizado em 800 horas anuais, sendo 700 presenciais e 100 em projetos pedagógicos, podendo, em alguns atendimentos, estar associado com a Educação Profissional.
- b) EJA por módulos, com uma organização de currículo integrado com as ações formativas de qualificação e/ou experiências culturais: Dança; HIP HOP; Música; Teatro. Os módulos se fazem pelas áreas, alinhadas aos Eixos do Conhecimento; para cada módulo havia um tempo de 400 horas ao conjunto de duas áreas de conhecimento. Nessa oferta há um tratamento paritário ao currículo. Esses serviços de atendimento eram organizados por programas que se diferenciavam, conforme o público descrito abaixo:
- EJA Oportunidades: Um atendimento diferenciado para trabalhadores (as) da frente de trabalho. Um percurso formativo que alinha a carga horária dos (as) trabalhadores(as) da Frente Municipal do Trabalho com o tempo de estudo, numa carga horária de 800h, sendo 600 horas em tempo presencial e 200 horas em projetos pedagógicos. Nessa carga horária há uma relação com a carga horária de trabalho dos (as) educandos (as) trabalhadores (as).
- EJA PEAT (Programa de Educação para Adolescentes em iniciação ao trabalho), numa carga horária de 1200 horas com elevação, qualificação profissional no II segmento do Ensino Fundamental, organizada no processo de conhecimento pelos Eixos do Conhecimento.
- c) MOVA: Movimento de Alfabetização que acontece em locais alternativos em parceria com a sociedade civil, no ano de 2015, o atendimento efetiva-se em 40 salas de aula de alfabetização na comunidade. As aulas são organizadas em 2 horas e 30 minutos semanais, o público de maior atendimento eram mulheres e população idosa.

Em continuidade a observação do perfil de atendimento a atenção as questões referentes ao acesso já estava descrita no documento “Diretrizes Curriculares 2010” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011) que revela compromisso com efetivação de políticas estruturantes ao atendimento. Essas são tratadas em procedimentos, os quais marcam responsabilidades do Estado, via Secretaria de Educação e da escola com as questões: busca ativa de educandos (as) faltantes; oferta cuidadosa as políticas de inclusão digital, alimentação escolar em oferta de jantar ou almoço, material escolar, transporte, uniforme e quadro de pessoal efetivo na EJA.

O papel do Estado com o direito à educação não se limitava, apenas, aos cuidados com as questões estruturais de acesso e permanência, mas com a intencionalidade formativa, conforme o documento das Diretrizes Curriculares 2010 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011) que traz menções iniciais das intenções e responsabilidades de formação do Estado fundamentada nos princípios e nas diretrizes da Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. Ainda em tratamento da intencionalidade das políticas públicas ao processo formativo, o documento aponta que a gestão pública tem como perspectiva a efetivação de uma formação integral, comprometida com humanização e emancipação.

Essa observação é descrita nas partes iniciais do documento citado, conforme trecho:

Enfim, que possamos organizar a EJA pautado no direito à Educação ao Longo da Vida e Educação Popular, garantindo acesso, permanência, gestão democrática e qualidade social na formação integral dos sujeitos para sua emancipação. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011, p. 11).

Associado a esses apontamentos tem-se a descrição do reconhecimento do contexto de vida dos sujeitos, marcando significância do tratamento do conhecimento sob o processo de investigação, tematização e problematização para transformação social, assim, como descreve o documento Diretriz Curricular:

Considerando a trajetória histórica da Rede Municipal de São Bernardo do Campo, propõe-se o

repensar da oferta da EJA na cidade. Nessa ação, foi construída essa diretriz curricular como uma proposta educativa que nos compromete com a efetivação de uma educação de qualidade social que tem por pressuposto a concepção de educação libertadora e transformadora, que contempla a investigação, a tematização e a problematização crítica da realidade dos(as) educandos(as). Coerente com este pressuposto há necessidade do diálogo com todos os sujeitos envolvidos com a EJA e dentro das possibilidades e responsabilidade de cada um (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011, p. 34).

Ainda em observação do currículo existe como condição elementar no tratamento do conhecimento, esse é organizado num currículo organizado por eixos, denominados em: Memória e Territorialidade; Cultura e Trabalho; Saúde Meio Ambiente e Linguagens: Oral; Escrita, Corporal; Tecnológica e Matemática.

A abordagem do conhecimento pelos eixos citados, passa pela condição de investigação, tematização, problematização da realidade de vida dos (as) educandos (as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção crítico-libertadora, marcada por uma “politicidade” que demanda uma ação educacional para o “ser mais” humano, por processos pedagógicos envolvidos com a conscientização, atentos com a defesa da vida, permite orientar um formato de direito à educação. A investigação centrada nos pensamentos de Freire (2006; 2010) e de Dussel (2007) evidencia que direito à EJA nessa concepção tem um elemento fundamental, a ética humana, em condição crítica e sob a dimensão material, formal e factível (DUSSEL, 2007).

Essa concepção de educação, porém, não é a única e nem está em proposição hegemônica, na influência do direito à EJA. O direito à EJA vem sendo influenciado por diferentes paradigmas educacionais que concretizam perfis diferenciados de atendimentos. Alguns paradigmas podem aproximar-se, desde que não sejam antagônicos e que possuem especificidades comuns. No caso das

políticas nacionais de EJA no Brasil, nos anos de 2003 a 2016, ocorreu o alinhamento da Educação ao Longo da Vida e Educação Popular. Nesse alinhamento outras disputas se fizeram, porém, o direito à modalidade esteve centrado na ética humana, pois tinha fundamentação nas proposições críticas, fomentadas pelos movimentos sociais que impulsionavam a atenção da ordem do direito às especificidades e às diversidades dos sujeitos.

Esse alinhamento entre os paradigmas já citados, também, esteve presente na orientação das políticas municipais de EJA da experiência em estudo. Nessa realidade não foi tão expressivo a pauta em disputa, mas ficou marcante o compromisso do Estado na efetivação do direito sob a referência da educação crítico-libertadora, permitindo concluir que é possível ter o direito a EJA sustentado na ética humana, em dimensão material, pois havia estruturas ao atendimento, pautadas num acolhimento digno e necessário para garantia da vida em tempos de estudos. Essas estruturas asseguravam condições concretas na oferta de uma alimentação saudável; no material escolar; no transporte; na constituição do corpo docente específico à modalidade; na oferta diversificada e flexível, conforme necessidade e especificidade da população jovem e adulta, reconhecendo esses sujeitos como sujeitos de conhecimento, direito, cultura.

O perfil do direito, sob a ética humana, na dimensão formal/moral (DUSSEL, 2007) pautou uma atuação do Estado no tocante a proposição de um currículo atento à vida, por meio do tratamento ao conhecimento que valorizava e se comprometia com a realidade social dos sujeitos, evidenciando, então, uma política, pautada no conteúdo da vida perpétua, prevendo a produção e reprodução da vida, organizado em Eixos de conhecimento que traziam os conteúdos a partir da realidade de vida dos(as) educandos(as), as quais eram investigadas, tematizadas e problematizadas.

Nesse sentido, a política de EJA em estudo do município de São Bernardo do Campo caminhava para uma condição da ética em condição factível, visto que se comprometia num perfil ético-crítico, podendo ser, indicativo para apoiar a luta e a resistência nos tempos atuais de descompromisso e silenciamento político e administrativo do Estado para com a modalidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em http://www.pplanalto.gov.br/civil_03/LEIS/LL9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/2021, de 28 de maio de 2021. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2021. Disponível em:

<https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 07 jun. 2021

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.

CASTELLS, M. **Ruptura: A crise da democracia liberal**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CAVALCANTE, Janayna. **Educação de adultos na ordem pós democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional**. e- Curriculum. São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143, --- 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44000/29942>. Acesso em: 31 maio 2020.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Projecto de relatório conjunto do conselho e da comissão, de 2012, sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)**. Educação e formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva. Bruxelas, 2011. Disponível em: http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes6/com2011_0902pt01.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000200197&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 dez. 2020.

DUSSEL, Enrique. **20 teses da política. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade et al. (org.). Confinteia Brasil +6: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, p. 50-69, 2016. (Coletânea de textos).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019. IBGE, 2020**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 22/12/ 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019.

IRELAND, D. Timothy (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO; MEC, 2012.

KNOLL Joachim H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: IRELAND, D. Timothy. et al (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO; MEC, p. 13-29. 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: BOITEMPO, 2019.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, n.70, abr./jun.1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1053/955>. Acesso em 12 jun. 2020.

RODRIGUES, Marilda. M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 203-238.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação de n. 1/09**. Notícias do Município, São Bernardo do Campo, n. 24, 2009, p. 25.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação de n. 2/10**. Notícias do Município, São Bernardo do Campo, n. 76, 2010, p. 31.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Catálogo de educação profissional municipal**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], fev. 2013. 91 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Diretrizes curriculares da EJA, 2010**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2011. 122 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Memorial de políticas públicas educacionais**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], dez, 2016, 97p.

SILVA, Adriana Pereira da. **O direito à educação de jovens e adultos: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora**. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VALDÉS, Raul (coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas e jovens e adultas: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade**. Trad. Daniele Martins Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA ELIETE SANTIAGO

Marinaide Freitas¹

Luís Alcoforado²

Edinólia Lima Portela³

RESUMO

Esta entrevista foi concedida com exclusividade pela professora e pesquisadora doutora Maria Eliete Santiago à Revista Educação e Emancipação para o Dossiê EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: SUJEITOS, CULTURAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS", comemorativo dos 100 anos de nascimento do educador Paulo Freire. A entrevistada é pernambucana como o educador e além de ter sido sua aluna e orientanda, teve o privilégio de uma convivência pessoal de amizade que permaneceu por muitos anos, enquanto Paulo Freire partiu deste plano terrestre imortalizando-se por meio do legado que deixou. A professora Eliete Santiago, como assim é conhecida, tem mestrado em Educação e Currículo pela PUC/SP e doutorado em Educação pela Universidade de Paris V - Rene Descarte. É professora titular da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Centro de

¹ Doutora em educação. Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) e do curso de Pedagogia. Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), Cedu/Ufal. Membro do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Anped e também, membro do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-4165> E-mail: marinaide.queiroz@cedu.ufal.br

² Doutor em Ciências da Educação. Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra-UC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4425-7011> E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

³ Doutora em Educação. Professora Associada do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Integrante do grupo de Pesquisa: Escola Currículo e Formação Docente PPG em Educação/ UFMA. Membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-322X>. E-mail: edinolia.portela@ufma.br.

Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora da Cátedra Paulo Freire da UFPE, sócia fundadora do Centro Paulo Freire – estudos e pesquisas, integra a Rede Freireana de Pesquisadores e desenvolve estudos sobre formação de professores e prática pedagógica, questões étnico-raciais e pedagogia freireana.

Palavras-chave: Compreensão de mundo. Justiça social. Humanização.

ABSTRACT

This interview was given exclusively by professor and doctor researcher Maria Eliete Santiago to the periodical Educação e Emancipação for the Dossier "EDUCATION OF YOUNG AND ADULT PEOPLE: SUBJECTS, CULTURES AND EDUCATIONAL PRACTICES", celebrating the 100th anniversary of Paulo Freire's birth. The interviewee is from Pernambuco, as was the educator, and besides being his student and guided by him, had the privilege of having a personal friendship that lasted for many years, while Paulo Freire left this earthly plane, immortalizing himself through the legacy he left behind. Professor Eliete Santiago, as she is known, has a master's degree in Education and Curriculum from PUC/SP and a doctorate in Education from the University of Paris V - Rene Descarte. She is a titular professor at the Federal University of Pernambuco - UFPE, Education Center, linked to the Post-Graduation Program in Education. She is coordinator of the Paulo Freire Chair at UFPE, founding member of the Paulo Freire Center - Studies and Research, member of the Freirean Network of Researchers and develops studies on teacher training and pedagogical practice, ethno-racial issues and Freirean pedagogy.

Keywords: Understanding the world. Social justice. Humanization.

RESUMEN

Esta entrevista fue concedida en exclusiva por la profesora e investigadora de doctorado Maria Eliete Santiago a la Revista Educação e Emancipação para el Dossier sobre la EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES Y ADULTOS: SUJETOS, CULTURAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS", en conmemoración de los 100 años del nacimiento del educador Paulo Freire. La entrevistada es pernambucana como el educador y además de haber sido su alumna y estudiante, tuvo el privilegio de una amistad personal que duró muchos años, mientras que Paulo Freire dejó este plano terrenal y se immortalizó a través del legado que dejó. La profesora Eliete Santiago, como se la conoce, tiene un máster en Educación y Currículo por la PUC/SP y un doctorado en Educación por la Universidad de París V - René Descartes. Es profesora titular de la Universidad Federal de Pernambuco - UFPE, Centro de Educación, vinculada al Programa de Postgrado en Educación. Es coordinadora de la Cátedra Paulo Freire en la UFPE, miembro fundadora del Centro Paulo Freire - Estudios e Investigaciones, miembro de la Red Freireana de Investigadores y desarrolla estudios sobre formación docente y práctica pedagógica, cuestiones étnico-raciales y pedagogía freireana.

Palabras clave: Entender el mundo. La justicia social. Humanización



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada

Entrevistadores: Sabemos que a Professora conviveu com Paulo Freire. Poderia nos falar sobre sua relação com ele, pondo em destaque a sua personalidade, suas ações como pessoa e acadêmico e como as várias gerações de professores e pesquisadores que não o conheceram podem visitar ou revisitar o seu legado na perspectiva de recriá-lo e imortalizá-lo nas futuras gerações de educadores?

Maria Eliete Santiago: Minha relação com o professor Paulo Freire, inicialmente foi como aluna, seguida de orientanda, depois foi se transformando numa grande amizade que durou até a sua permanência neste plano terrestre. Hoje, tenho uma lembrança viva e um compromisso político pedagógico com seus referenciais. Essa relação teve início em março de 1982, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, no Programa de Supervisão e Currículo, hoje Educação e Currículo. Foi uma boa caminhada, também partilhada com a professora Ana Saul, companheira de sonhos e caminhadas. Com Paulo Freire tive a oportunidade de vivenciar princípios básicos como ética, rigorosidade, amorosidade e solidariedade que orientam e estão presentes na sua obra. Testemunhei sua coerência efetiva e inabalável. Paulo Freire é um testemunho ético, de humanização, resistência e esperança.

Entrevistadores: Como situar Paulo Freire, quando expressava aos seus pares, pesquisadores, educadores e militantes: “não me copiem, me recriem”?

Maria Eliete Santiago Leio como um convite à coerência. Vejo como uma atitude coerente do professor Paulo Freire. Paulo Freire formulou uma concepção de educação que tem na base um conjunto de princípios que orientam o que fazer educativo. Teceu com reflexão e prática, uma educação que se fundamenta e se orienta pela compreensão que o ser humano é sujeito do processo de conhecimento. Desse modo, Paulo Freire não poderia pensar/sugerir/recomendar a transferência ou a repetição da sua pedagogia; fazer uso das mesmas temáticas; construir e analisar as mesmas tramas. Por isso, compreendo que recriar Paulo Freire é fazer

novas leituras de mundo, é atentar para questões sociais recolocadas e novas demandas sociais, assim como identificar novos temas sociais e ensaiar práticas alternativas coletivas. Isso implica não em desconsiderar os princípios freireanos, ao contrário, significa reafirmar os princípios fundantes. Por exemplo, uma educação que não se reconheça política, não pode ser de orientação freireana. Uma educação que não se faça desopacizadora dos mecanismos de preconceitos e racismos, longe estar de ser orientada pelos referenciais freireanos. Paulo Freire defende o diálogo como centro da educação que exige curiosidade, criticidade, amorosidade, conhecimento crítico e autonomia. Para ele, o acesso ao conhecimento começa pela leitura e compreensão do mundo como relação dialógica. Então, não poderia sua pedagogia ser objeto de memorização, repetição e coisificação do outro.

Entrevistadores: Paulo Freire é um dos autores mais respeitados e citados em todo o mundo, sobretudo no domínio da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Qual a sua posição sobre os contributos que o imortalizam? Na oportunidade poderia nos contar também sobre a interlocução do estudioso com os movimentos sociais?

Maria Eliete Santiago Paulo Freire inicia sua trajetória de professor atuando de forma institucional e como professor de aulas particulares, avulsas. Historicamente atuou no âmbito escolar e dos movimentos sociais e comunitários. Atuou no ensino, pesquisa e extensão de modo indicotomizável.

Os movimentos sociais em geral e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, em particular, reconhecem a contribuição de Paulo Freire e tomam seus referenciais teóricos e metodológicos como orientação para a prática político-pedagógico. O Centro de Formação Paulo Freire, no assentamento Normandia em Caruaru – Pernambuco, é uma grande exemplo de espaço formativo, de resistência política e de políticas e de preservação dos referenciais freireanos, assim como as Cátedras Paulo Freire. Entre elas, está a da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE que nasce como reconhecimento institucional, preservação da memória e espaço de

produção e socialização do conhecimento. Paulo Freire vive na sua proposta de educação como prática da liberdade, de gentificação da pessoa e no sonho coletivo de uma sociedade livre de toda forma de preconceito e racismo.

Entrevistadores: É notória a crescente produção científica e o volume de publicações relacionadas a Paulo Freire, em especial nos últimos três anos com a aproximação do seu centenário. A senhora considera que as Universidades Públicas brasileiras estão engajadas efetivamente neste movimento, vinculando educação básica, movimentos sociais e educação popular?

Maria Eliete Santiago Historicamente, Paulo Freire é rejeitado e reivindicado. Em 2013 surgiu o movimento “Basta de Paulo Freire” que recebeu como resposta a reação de coletivos sociais, acadêmicos e sindicais que reafirmaram o lugar de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, no centro da cena política, educativa e pedagógica do Brasil e do Mundo.

Paulo Freire é o terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos do mundo em universidades da área de humanas, seu livro *Pedagogia do Oprimido* encontra-se entre os 100 livros mais solicitados em universidades de língua inglesa. É o único brasileiro a entrar no top 100 dos livros mais solicitados. Este reconhecimento local e planetário está registrado em múltiplas linguagens, em diferentes pontos e grupos distribuídos no mundo. O planeta testemunhou o reconhecimento ao professor brasileiro ao longo de 2021, ano do seu centenário.

Recentemente, se observa no Brasil uma crescente institucionalização de espaços que desenvolvem e socializam estudos sobre e com os referenciais freireanos. Entre as instituições criadas que difundem os referenciais freireanos está o Instituto Paulo Freire, com base no Brasil e ramificações no mundo inteiro. As Cátedras Paulo Freire em todas as regiões do Brasil, uma infinidade de grupos e núcleos de estudos e pesquisas. Um Centro Paulo Freire que realiza a cada dois anos um Colóquio Internacional, na cidade de Paulo Freire.

Componentes curriculares foram e vem sendo criados por pro-reitorias de ensino como esforço político e acadêmico de socialização do pensamento freireano.

Entrevistadores: Paulo Freire é considerado o “Andarilho da Utopia”, na superação das “situações-limite” e na busca dos “inéditos-viáveis”. Como a senhora situa as andarilhagens, e por que o conservadorismo tem tanto medo de Paulo Freire?

Maria Eliete Santiago Paulo Freire andarilhou pelo mundo semeando palavras e sonhos. Resistência e esperança. Andarilhou praticando e aprofundando a educação como prática da liberdade. A educação na perspectiva freireana é reconhecidamente uma educação que tem como horizonte a justiça social e a humanização da pessoa humana e da humanidade. A educação é um ato político, portanto, orienta um projeto social e de educação que tenha como sonho coletivo um mundo melhor para todas as pessoas. Nessa disputa por um projeto de sociedade e de educação, a educação assume uma posição estratégica: uma educação que não tem/não permite discursos discriminatórios e criminalização epistemológica.

Desse modo, Paulo Freire, em razão do seu engajamento, seu compromisso e sua práxis transformadora, não poderá ser aceito/recepcionado por aquelas/aqueles que não tenham/sonhem um projeto social transformador, de emancipação humana.

Entrevista concedida em novembro de 2021.

RESENHA

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**, São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994. 334 p.

Marcos José de Castro Guerra¹

O Prefácio de Adriano S. Nogueira nos prepara para "um texto de memória sobre a memória" que demonstra um percurso e nos permite averiguar "o modo como se constituiu nele, Paulo, o educador". Como desenvolveu sua humanidade, sua humildade e sua conhecida objetividade, e ainda como "articula elementos da realidade que certa tradição ocidental teima em separar, dicotomizando".

Neste livro, publicado em 1994, as 18 Cartas de Paulo Freire respondem ao pedido de uma sobrinha, Cristina, profissional da saúde e educação no Rio de Janeiro. Cujas cartas de agradecimento é publicada nas páginas 235-236. Inclui correspondência entre ambos desde os anos 70, desde quando a Cristina, adolescente, demonstrava sua curiosidade sobre a Suíça e sobre temas para os quais despertou ao longo de sua própria vida, inclusive em seus estudos universitários.

Gostaria de que você me fosse escrevendo cartas falando algo de sua vida mesma, de sua infância e, aos poucos, dizendo das idas e vindas em que você foi se tornando o educador que está sendo.

¹ Mestre em Direito Internacional do Desenvolvimento pela Universidade de Paris V - René Descartes. Experiência com EDUCAÇÃO (jovens e adultos, alfabetização, ensino universitário, UNESCO, OIT, FAO, UNICEF). Experiência na COOPERAÇÃO INTERNACIONAL, na França e na África negra, nas áreas de Educação para o desenvolvimento, Desenvolvimento local e regional, Desenvolvimento Sustentável. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1366-8099>. E-mail: mjguerraadv@gmail.com

Num primeiro bloco escreve sobre "alegrias, dores, sofrimentos, experiências pessoais". No segundo bloco, a partir da 14a. Carta, "ainda quando dizendo algo de mim, falo de um elenco de temas que me têm surgido dentro e fora do Brasil." (p.28). O livro sinaliza os principais períodos de sua vida profissional, (i) começando pelo SESI (Serviço Social da Indústria, da Federação das Indústrias de Pernambuco) e (ii) logo depois no MCP (Movimento de Cultura Popular, da Prefeitura do Recife), onde um trabalho criativo em equipe desenvolveu atividades educativas singulares que o marcaram de forma significativa. Após, (iii) alargou os horizontes de sua atividade educativa no SEC (Serviço de Extensão Cultural, da então Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco), nova entidade que criou e dirigiu de forma inovadora, para atividades de extensão universitária, com uma equipe multidisciplinar. Evidenciou rapidamente a necessária prioridade às atividades de alfabetização de jovens e adultos, inspirando de forma decisiva uma primeira experiência de massa, que ficou conhecida como as "40 horas", realizada em Angicos, Rio Grande do Norte. Cujo êxito e repercussão naturalmente o levaram a ampliar seu trabalho, ao ser convidado pelo Presidente da República para implantar no Ministério da Educação (MEC) o PNA – Programa Nacional de Alfabetização. Finalmente, nas últimas Cartas refere-se a vários itens (iv) sobre os quais era chamado a se pronunciar, em palestras ou por escrito. Sua reflexão prioriza então outros fatores limitantes para o pleno exercício da cidadania e que levam a grande desigualdade política e social no Brasil: além do analfabetismo, a fome, o poder, a educação, a democracia e a igualdade.

Já mencionamos o cuidadoso prefácio, ao qual se acrescentam na parte final do livro as numerosas "Notas" de sua esposa Ana Maria Araújo Freire. Segue-se a Introdução, na qual o autor nos explica como o livro tomou forma, "antes mesmo de ser posto no papel", ciente dos limites "de certas traições a que a memória dos fatos está sujeita, quando a gente distante deles, deles. fala". Não se afasta do rigor científico e metodológico que o caracteriza, e da objetividade já mencionada, quando testemunha sem perder-se "na distância enorme entre o que faz e o que diz."

Reconhecendo ser "impossível escapar à ficção em qualquer experiência de memoriar" quis deixar claro que "as experiências que falaria não me pertenciam em termos exclusivos" (p. 30). Ao relembrar fatos da sua infância remota, e da adolescência difícil, o fez como "um ato de curiosidade necessário", no qual tinha "sempre algo a aprender dela." (p.31). Dentre os mais marcantes, lembra-se que "tinha um conhecimento de primeira mão, existencial, das relações entre desnutrição e dificuldades de aprendizagem (p. 34), e subsídios para suas reflexões sobre a "origem" e a "posição de classe social" (p. 40). Abre suas memórias e sentimentos num estilo direto e íntimo, diferente de outros livros que escreveu.

Chama a atenção como desde cedo aprendeu com seus pais o diálogo. Aprendeu "a perguntar e até mesmo a discordar". Lembra-se como aprendeu a ler e a escrever no chão do quintal de sua casa, antes dos seis anos de idade, quando então foi à escola da professora Eunice (p. 49). Afirma que viveu a aprendizagem inicial sem dicotomia entre o universo de casa e o da escola: "não havia uma fronteira entre minha forma de estar sendo em casa e os meus exercícios na escola; a escola não punha entre parênteses minha alegria de viver" (p. 50), identificando, entretanto, que esta não tenha mais sido a tônica durante toda sua escolaridade.

O pai foi reformado pela Polícia, por questões de saúde, em plena crise econômica que se acentuou na época, obrigou-lhes ao que considera seu "primeiro exílio", (p. 58) aos 11 anos, quando a família saiu do Recife e foi morar em Jaboatão. Dois anos depois vivenciou a morte do pai, em casa, (p.100), e menciona o luto: "numa sã e difícil experiência de luto, não podemos simplesmente por uma pá de terra sobre a ausência como tão pouco e simplesmente também pretender a redução de nossa vida ao passado" (p. 101). Morte que resulta também em maiores dificuldades financeiras para a família, na medida em que a pensão era menor que o recebido antes pela reforma. Ao arrocho segue-se mais tarde uma melhora com a participação do irmão mais velho, Armando.

Dentre as lembranças de suas relações com o pai, ressalta que ele "nunca fazia dissertações eruditas nem forçava um assunto se este não nos interessava. Perguntava, desafiava, ao mesmo tempo em que nos ia introduzindo a diferentes temas" (p. 62). Com o pai e um tio,

teve seu primeiro curso de realidade brasileira, através de diálogos entre ambos sendo que o irmão, jornalista, tinha sido preso político: "ele nos ensina a democracia não apenas através do testemunho que nos dava - o do respeito a nós, a nossos direitos, o da forma como estabelecia limites necessários para a nossa liberdade, tanto quanto a sua autoridade - mas também pela crítica sensata e justa que fazia aos desmandos dos poderosos" (p. 65)

Como a maioria de nós, tem muito presente e com carinho a lembrança das suas professoras do então curso Primário em Jaboatão, Cecília Brandão e Odete Antunes. (p. 72) Nelas, identifica a origem da importância que têm para ele as questões relacionadas com a linguagem, um gosto que havia tomado desde a primeira professora, Eunice Vasconcelos. Mais adiante retoma este valor estético da linguagem, do qual sempre cuidou: "Escrever bonito é dever de quem escreve não importa o que e sobre que". (p. 106)

E se refere às primeiras experiências com "a pedagogia do tapa": para o "seu Armada", da escola de Jaboatão, o contraponto à licenciabilidade, na qual as crianças fazem o que querem. E nos convida à reflexão: "negando as duas, a do tapa e a do espontaneísmo, esperamos que se afirme uma prática democrática em que nem a autoridade se exacerbe, afogando a liberdade, nem esta, hipertrofiada, anule a autoridade, mas em que limitando a liberdade, a autoridade igualmente se limite" (p. 80-81)

A partir da 11ª Carta (p. 109) relata e elabora suas reflexões baseado em suas atividades e desafios profissionais no SESI, no MCP do Recife, no SEC - Serviço de

Extensão Cultural da Universidade do Recife, e na Alfabetização de jovens e Adultos.

Voltemos ao percurso profissional, começado na entidade patronal de Assistência Social aos trabalhadores. Relata sua opção por uma "perspectiva progressista", a "necessidade de coerência", ressaltando ser "impossível compatibilizar um discurso progressista com uma prática autoritária". Lembra que "jamais pude aceitar a conciliação entre o discurso de esquerda e a prática discriminatória, de sexo, de raça, de classe." (p. 115). Explicita sua vigilância para obter "práticas substantivamente opostas às de uma política assistencialista", e seu empenho "em fazer uma escola democrática,

estimulando a crítica dos educandos, uma escola que, sendo superada, fosse substituída por outra em que já não se apelasse para a memorização mecânica dos conteúdos transferidos, mas em que ensinar e aprender fossem partes inseparáveis de um mesmo processo, o de conhecer. (p. 117).

Diferencia ASSISTÊNCIA e ASSISTENCIALISMO, denunciando o segundo como uma "arapuca ideológica" para manipular e dominar as classes populares", tema mais tarde aprofundado por Betinho, como indica. (p. 129). Para tanto, exigia "o respeito ao conhecimento com que os educandos chegavam à escola, e à identidade cultural dos educandos" (p. 119), partindo de sua experiência pessoal e familiar "em casa, nas relações com meus pais e meus irmãos, de que tenho falado em cartas anteriores, me havia tocado fortemente por seu caráter democrático." (p. 118). Foi no diálogo com as famílias do SESI que "aprendeu para nunca mais esquecer, como lidar com a tensa relação entre prática e teoria - a prática precisa da teoria, a teoria precisa da prática, assim como o peixe precisa da água despoluída" (p. 140), condenando a dicotomia entre prática e teoria, fazer e pensar." Para aprofundar as questões chegaram a criar dentre outros um instrumento operacional, a "Carta Temário"(p. 121). Ao "aprender com sua própria prática" [...] terminou "por fazer uma série de aprendizados indispensáveis a quem se insere no processo de mudança da realidade". Dentre outros, relata o "caso do boné" - que seria implantado de forma obrigatória, e por sua sugestão foi levado como proposta, e recusado pelos futuros utilizadores "Quantos bonés não vêm sendo impostos a nós sem que tenhamos sido consultados, e ainda, em nome de nosso interesse e de nosso bem estar." (p. 139)

Ainda no SESI, começou a "testar, com mais frequência, a minha COERÊNCIA, minha TOLERÂNCIA, minha PACIÊNCIA IMPACIENTE - qualidades indispensáveis a um educador ou educadora progressista." (p. 133)

Seguem-se as ações no MCP, criado em 1960 "a partir de um sonho de Arraes", eleito Prefeito do Recife. E da "vontade igualmente política de um grupo de líderes operários, artistas, e intelectuais outros, para a transformação da sociedade brasileira, e por este sonho lutar", se fixaram como meta "fazer possível a existência de um

órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar com as classes populares, e não sobre elas, de trabalhar com elas e para elas. (p. 141). O projeto original coube ao Prof. Germano Coelho, recém chegado de uma pós-graduação na França, onde conheceu *Peuple et Culture*. Criaram não mais uma repartição municipal e sim "um movimento" de educação e cultura popular," e esclarece: "movimento para processo, vir a ser, mudança, mobilidade. Movimento no qual os sócios fundadores constituem o Conselho, e todos os sócios atuam juntos numa mesma aventura e não como puros técnicos ou especialistas. Atuam através de projetos, e não de departamentos, educação progressista de jovens, crianças e adultos. Um sonho que para se concretizar devia responder a certas exigências.

Dentre elas, aprofundar a visão dialética do papel "do processo histórico, e do FUTURO como de caráter problemático e não inexorável (p. 143). Tinha "o futuro como possibilidade, superando o determinismo mecanicista, e colocando concretamente a responsabilidade na história, a decisão, a opção. [...] Não é o que tem que ser, mas o que façamos com e do presente". "Eclode da transformação do presente, como um dado dando-se". E cada um como SUJEITO DA HISTÓRIA e não somente como OBJETO dela.

Questiona como os 32 milhões de famintos nacionais "aguentarão calados e pacientes a situação que lhes vem sendo imposta" como se fosse FADO ou SINA. Refere-se a Gramsci e Amílcar Cabral, em sua visão sobre a CULTURA: "estávamos sem o saber nas pistas de ambos, no que diz respeito à sua compreensão dialética da cultura, do seu papel na luta de liberação dos oprimidos (p. 150). Daí a importância atribuída à preservação das tradições da cultura popular. E acentua o papel da educação na construção da CIDADANIA, a qual "exige um saber político, gestando-se na prática de por ela lutar" associada à "prática de sobre ela refletir".

Uma educação crítica, inserida na luta pela conquista de direitos, que revela a compreensão dos fatos e da realidade. Inclui "na formação técnico-profissional para as classes populares, além de seus conteúdos de formação para a produção, "a apreensão da razão de ser da própria técnica" (p. 146). Exemplifica a valorização do saber popular, no ateliê improvisado do artista Abelardo da Hora, com

jovens populares fazendo arte. "Toda a gente pode fazer arte; a escola é que de maneira geral nos inibe, fazendo-nos copiar modelos."

A formação técnico científica envolve, de um lado, a capacitação técnica, de outro a apreensão da razão de ser da própria técnica. Mais ainda, a formação técnico científica não pode prescindir, sob pena de mutilar-se mutilar-nos, da incessante busca de criação de um saber pensar, de um pensar certo, de um pensar crítico. Pensares e saberes que, não se contentando com a "fonologia" e a "morfologia" da tecnologia e da ciência, se alongou até sua " sintaxe (p. 146).

Alí nasceram os "círculos de cultura", concebidos como "espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar de justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando, em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo". (p. 155). "A eficácia, o interesse por ele despertado, a vivacidade das discussões, a curiosidade crítica e a capacidade que os grupos populares revelavam de conhecer" decidiram Paulo Freire a "pensar na hipótese de elaborar algo parecido com vistas a alfabetização de adultos". (p. 156). Sabemos que a primeira experiência de Círculo de Cultura, no Poço da Panela, teve como Coordenador o então estudante de medicina Carlos Augusto Nicéas de Almeida, depois renomado psicanalista.²

Sobre a prática educativa, indica alguns "pressupostos, elementos necessariamente constitutivos. (p. 157-163):

- a) a "situação educativa se realiza em um dado ESPAÇO. [...] Que fazer nos espaços precaríssimos de escolas brasileiras de áreas populares menos prezadas e discriminadas?"

² ALMEIDA, Carlos Augusto Niceas de. Poço da Panela: um testemunho. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p 179-180, jul./dez 2013.

- b) ela se dá "na existência de educador e educando, sem que isto signifique que são iguais entre si, [...] SUJEITOS do processo de conhecer, que envolve ensinar e aprender";
- c) é inegável sua DIRETIVIDADE: visa "um certo objetivo, um certo sonho, uma certa utopia;
- d) tem também sua POLITICIDADE, vista a "impossibilidade de ser um quefazer neutro".
- e) e finalmente, deve "respeitar a IDENTIDADE CULTURAL dos educandos."

Lista ainda alguns pontos que balizaram sua prática educativa no MCP (p. 163-164) incluindo sua visão sobre itens como i) a alfabetização, ii) os alfabetizandos, iii) o programa (incluindo o universo vocabular e temático, a compreensão da cultura), iv) o diálogo como caminho de conhecimento, v) as palavras geradoras, sua codificação e decodificação, vi) jamais dicotomizar escrita e leitura, v) considerar a necessária adaptação do trabalhador adulto ao peso e manejo do lápis e das frágeis folhas do caderno, e sua insegurança ao iniciar um processo de aprendizagem que é novidade para ele.

Naturalmente, de um movimento a nível municipal, passou a um horizonte maior, convidado que foi para dirigir o SEC, a extensão cultural da Universidade do Recife. Criada no bojo da luta estudantil pela Reforma Universitária, que contou com o apoio de alguns professores, a então Universidade do Recife pretendeu uma extensão universitária que pudesse contribuir ao mesmo tempo para sua modernização e para estreitar suas ligações com a sociedade. Em fevereiro de 1962, por decisão do Reitor João Alfredo, seu contemporâneo no SESI, onde dirigia o setor da saúde enquanto Paulo Freire dirigia o da educação. Concretizaram o que Paulo Freire chamava de "um sonho nosso", assim explicitado:

O que se quer é diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e pesquisar. (p. 169)

[...] multiplicar convênios com o Estado, com municípios, com movimentos populares, cooperativa de produção, clubes recreativos, clubes de amigos de bairro, associações, igrejas, através do que se intensificasse sua ação formadora. (p. 171).

No SEC, abria-se uma nova fronteira para sua atividade na alfabetização de jovens e adultos, numa outra escala. Em convenio com o MEC (Ministério da Educação), o SEC atuou em convenio com o MEC, na formação de equipes responsáveis pelo PNA - Programa Nacional de Alfabetização, e na "experiencia de Angicos". (p. 171).

Em setembro de 1962, Paulo Freire recebeu em sua casa a Calazans Fernandes, então Secretário da Educação do RN, no Governo do Rio Grande do Norte (p. 175) Encontro organizado pelo então Deputado Federal Odilon Ribeiro Coutinho, amigo de ambos, e que conhecia a primeira experiência de Círculo de Cultura no Poço da Panela, já mencionada. O Secretário convidou Paulo Freire para orientar um trabalho de alfabetização no RN³, em convênio com a SUDENE e no âmbito de um programa de cooperação com a APP - Aliança para o Progresso, com financiamento através da USAID.

Respondeu prontamente, aceitando uma reunião com o Governador para acertar detalhes, mas já apresentou "algumas poucas exigências" (p. 176-177):

- um Convenio entre o Governo do RN e a Universidade do Recife;
- a Secretaria da Educação do RN assume os gastos com a equipe do SEC, sendo que quanto a ele mesmo, somente os traslados, pernoites e refeições, visto que seu salário já era pago pela Universidade;
- permaneceria livre para igualmente colaborar com o Município de Natal, na Campanha De Pé no Chão Também de Aprende a Ler;
- a coordenação dos trabalhos deveria ser entregue à liderança universitária, em

³ FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. 40 Horas de Esperança. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

estreita relação com o Secretário da Educação do RN;

- o Governador deveria precaver-se de, durante os trabalhos, fazer visitas aos centros ou aos círculos de cultura, para evitar exploração política.

Antecipando-se, Calazans perguntou-lhe sobre o fato de atuar no âmbito de projeto apoiado pela Aliança para o Progresso, e teve como resposta:

- a) minhas relações se darão com o governo do RN através de sua Secretaria
- b) da Educação;
- c) o que me importa é a autonomia que a liderança universitária e eu tenhamos para decidir, a seriedade do senhor e o respeito do Governador às exigências que faço.
- d) Afirmou ainda estar certo "de" que se a APP pretende realmente cooptar-nos,
- e) desistirá em pouco tempo pela impossibilidade de fazê-lo. (p. 177).

Trinta anos depois, em visita que fizemos juntos a Angicos, demonstrou "sua alegria em ter voltado a Angicos", e aqui comenta mais adiante que "nunca fizera afirmação tão bem e objetivamente comprovada depois, pelos fatos, quanto a que fiz para aceitar minha presença em Angicos" (p. 178), e ainda "Como estive certo em dar a minha contribuição ao programa. Como estiveram errados os que me criticaram por isto." (p. 180)

Reserva-se para abordar nas últimas cinco Cartas, "um elenco de temas que me tem sido sugerido dentro e fora do Brasil". Nelas, de forma radical refere-se à fome e ao analfabetismo como grandes fatores limitantes.

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao demais, do direito à voz, da participação, da reinvenção do mundo num regime que negue a liberdade de trabalho, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (p. 183)

Muito dificilmente uma população faminta iletrada, [...] pode alcançar, antes de comer, o valor para si mesma de uma imprensa livre imprensa que sequer vê. Se, porém, uma população nessas condições consegue começar a comer, em algum tempo sua compreensão da Liberdade muda, e passo a passo, desvela finalmente o valor da Imprensa Livre uma vez sido exercido o direito básico de comer, a negação do exercício de outros direitos vai sendo sublinhada. (p. 191)

Se a opção do professor é realmente democrática, ao constatar sua incoerência não tem outro caminho senão diminuir a distância entre o que diz e o que faz. [...] Do ponto de vista de qualquer que seja a visão político pedagógica que tenhamos, [...] Teremos de buscar, por este ou aquele caminho, a superação da contradição representada na incoerência. (p. 203)

Ciente que muitos universitários, professores e alunos o procuram, escreve uma carta sobre os diferentes papéis na orientação de dissertações de mestrado ou de teses de doutoramento. Relata sua vivência em diferentes situações, (p. 207-214), com sugestões metodológicas sobre o trabalho de pesquisa e os cuidados com a redação, as leituras necessárias e a articulação entre ambos, de forma independente e complementar.

Já no término do livro, retoma uma "aproximação crítica" sobre os temas da dominação e libertação ("de classe, de raça, de sexo") (p. 215), questionando se existem relações com o fracasso escolar (p. 215-220).

Finalmente, na 18a Carta salienta importantes questões que exigem aprofundamento, como a relação senhor-escravo, a fome no mundo, ainda a violência, a subjetividade da história e o renascimento da ameaça nazi-fascista. (p. 221-233).

Para coroar, temos uma Carta da própria Cristina, manifestando sua "grande alegria" e que afirma em conclusão:

Fico feliz hoje em sentir e perceber, depois de tantas cartas enviadas e recebidas, e tantas saudades e curiosidades, às vezes até infantis, tanta sede de

conhecer esse universo, suas "idas e vindas", o quanto foi importante para minha formação enquanto profissional, mulher e cidadã, a sua participação, o seu trabalho, suas questões sempre tão bem levantadas e colocadas e sua bela insistência em lutar pelos seus sonhos.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Julho/ 2021.