

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Diálogos Contemporâneos

Organizadores
Sandra Regina Sales
Renato Pontes Costa

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS**

**SANDRA REGINA SALES
RENATO PONTES COSTA
(ORGANIZADORES)**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Sandra Regina Sales; Renato Pontes Costa [Orgs.]

Educação de Jovens e Adultos: diálogos contemporâneos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 315p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0459-8 [Impresso]

978-65-265-0460-4 [Digital]

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Políticas públicas. 3. Diálogos. 4. Perspectivas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Eduardo Moll

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

PREFÁCIO

Sinto-me lisonjeada e privilegiada em prefaciá-lo livro Educação de jovens e adultos: diálogo contemporâneo. Lisonjeada porque há inúmeros interlocutores que poderiam ocupar esse lugar, com maior tradição e mais atuantes no campo da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). E privilegiada, pois, de certo modo, minha leitura antecede o acesso de muitos outros a esses textos. Por esta razão, agradeço a confiança depositada na minha pessoa por Sandra Regina Sales e Renato Pontes Costa, organizadores da coletânea e pesquisadores que admiro de longa data. E, no papel de prefaciadora, tomarei essa tarefa no sentido de anúncio, como nos propõe Paulo Freire (1997)¹, o que implica, a partir da dialética freiriana, articulá-lo à denúncia.

Prefaciá-lo obra que reúne produções científicas sobre a EJA carrega consequências substanciais. Implica denunciar que, no Brasil, essa modalidade educativa encontra-se imiscuída à desigualdade social e educacional, com poucos financiamentos em políticas e programas que ultrapassem uma perspectiva compensatória e deficitária, e que se refere à efetivação do direito humano à educação, ainda desafios urgentes.

O anúncio da produção de conhecimento no Brasil diz respeito a uma operação de caráter complexo. Produzir pesquisas, e fazer seus resultados circularem e dialogarem com tantos outros, articula-se a processos de criação, resistência e reexistência (Walsh, 2009²), sobretudo dado o contexto político recente, que ainda afeta de modo agudo os recursos públicos para a Educação Superior, e que causou

¹ FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. **O livro da profecia**: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997, p. 671-686.

² Walsh, C. Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil, 2009.

uma drástica redução no financiamento à pesquisa a partir de meados de 2016, ensejada por uma política neoliberal enraizada no país, e que tem colocado em risco a educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

Desenham-se novos horizontes no momento, mas a luta permanece. Se contornamos um condicionante substantivo com a eleição presidencial de 2022, a responsabilidade ética e política para com a manutenção da Universidade pública e gratuita, para com a produção acadêmico-científica em Ciências Humanas, para aqueles com quem dialogamos, e para quem dirigimos nossos esforços de construção e difusão de conhecimento engajado e crítico, mantêm-se. As instituições de ensino superior e de pesquisa precisam ser defendidas e fortalecidas, o acesso à Educação Superior precisa ser ampliado e democratizado e, não menos, faz-se necessário a adequação das condições para a permanência e a produção de conhecimentos nessa esfera social. Nesse sentido, parabênizo o conjunto de autores e autoras presentes neste livro, pois suas produções inscrevem-se nesse contexto e são frutos desse tempo, desvelando caminhos repletos de curiosidade epistêmica, movidos pela ética da compreensão, reflexão e transformação da realidade. Por estas razões, considero-as anúncios de reexistência.

Mantendo-se coerentes a esses princípios, os textos reunidos nessa coletânea não se mostram indiferentes às múltiplas facetas e fenômenos sociais que constituem a EJA, o que remete à dinâmica de pesquisar “estando no mundo”. Esse modo de produzir conhecimento coaduna-se ao giro social,êmico e ético nas Ciências Humanas e na grande área Educação, e reporta-se à Freire (1997), quando define o que entende por “estar no mundo”.

(...) significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, inteligindo, comunicando o inteligido, sonhando e referindo sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo com o mundo e com os outros indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o

que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos (FREIRE, 1997, p. 678).

Nos doze capítulos agrupados em quatro seções ecoam a premissa de que não é possível “estar no mundo e com o mundo” indiferentes às pessoas jovens e adultas que não puderam se escolarizar na infância e na adolescência, que tiveram o direito humano à educação negado ou sob risco. Há um chamado para que voltemos nossa atenção à essa modalidade educativa, que renovemos perspectivas educacionais e pedagógicas para a escolarização de pessoas jovens e adultas, bem como atentemos para as identidades e trajetórias de pessoas que interagem diretamente nesses processos e para os agentes que materializam de diversas formas processos educativos, em contextos diversos.

E, nesse sentido, os textos abrangem problemáticas e denunciam os condicionantes sociais engendrados na EJA, as injustiças e os sistemas de opressão, as apropriações e as transgressões, mas, concomitantemente, reiteram o compromisso com a transformação, a ruptura, a tomada de consciência e a intervenção. São textos que anunciam que é possível, que há brechas em estruturas e hierarquias sociais enrijecidas a partir das quais se distinguem pessoas e grupos humanos, se julgam o que vale e o que não vale como conhecimento, se naturalizam injustiças, violência e desrespeito ostensivo à vida.

E, como toda obra coletiva, que se articula em torno de um nó comum, merece ser lida tendo-se em consideração a riqueza específica de cada contribuição, na diversidade que apresenta. Os capítulos encontram-se agrupados a partir de quatro eixos temáticos e abrangentes: políticas públicas, interfaces e desafios; cultura popular, identidades e aprendizagens; sujeitos da EJA, contextos e especificidades; e outros campos em diálogo com a EJA. Sugiro ainda aos leitores que, de modo algum, essa organização possa enquadrar sua curiosidade, que acesse os diferentes capítulos de maneira diversa e alternativa.

O livro revisita temas substantivos da EJA e abre-se a novos, ampliando os horizontes e abarcando uma gama de contribuições e quadros teóricos que se somam aos já consagrados, ou atualizam-nos diante de variados objetos de estudo e problemáticas. Materializa-se numa ação de resistência por colocar em pauta a EJA e o direito humano à educação e, simultaneamente, numa ação de reexistência por criar modos outros de focalizar diferentes facetas que a constituem e produzir novos conhecimentos sobre essa modalidade educativa, sujeitos e agentes que atuam nesse campo.

São Paulo, março de 2023.

Claudia Lemos Vóvio

SUMÁRIO

- 1 - A PESQUISA NO CAMPO DA EJA: ASSUNTOS, MODOS E CAMINHOS PERCORRIDOS 13
Sandra Regina Sales e Renato Pontes Costa
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**
- 2 - ATUAÇÃO COMO INTERPRETAÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA: COMPREENSÕES SOBRE O CURRÍCULO DE BASE FREIREANA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) EM MACEIÓ-AL 23
Adriana Rocely Viana da Rocha e Luís Armando Gandin
- 3 - PALAVRA COMO DIREITO DE TODOS: DIMENSÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 51
Mona Lisa Fouyer
- 4 - SABERES EM FORMAÇÃO: MEMÓRIA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDOS PELO NEAd PUC-RIO NO PROJETO GRANDES CENTROS URBANOS 73
José Elesbão Duarte Filho, Renato Pontes Costa e Maria Inês Marcondes
- 5 - CONTEXTO PANDÊMICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUESTÕES INICIAIS SOBRE MATRÍCULAS NA EJA 97
Ana Caroline Chaves Manso Amaro e Marcelo Laranjeira Duarte

CULTURA POPULAR, IDENTIDADES E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

6 - “MEMÓRIAS DE UM RAIZEIRO”: CONHECIMENTO E CULTURA NA EDUCAÇÃO POPULAR E NA EJA 121
Renato Pontes Costa

7 - QUANDO AS CONCEIÇÕES ROMPEM OS PROCESSOS DE ALIENAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 141
Veronica Cunha

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTOS E ESPECIFICIDADES

8 - SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O GÊNERO 159
Wellen Cristina de Oliveira Bhering e Sandra Cardoso

9 - PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 183
Ariane Adão Lopes Teixeira, Jessica Vilela da Silva Lima Oliveira e Taianne Barrêto Pereira e

10 - JUVENILIZAÇÃO NA EJA E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: QUESTÕES, DESAFIOS E TENDÊNCIAS 201
Marcelo Laranjeira Duarte e Sandra Regina Sales

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPOS EM DIÁLOGO

- 11 - PRODUÇÃO DE FILMES EM PESQUISA: 237
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE INTERDIÇÃO DO
DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS
Jane Paiva
- 12 - EDUCAÇÃO E PRISÃO: UMA PROPOSTA DO 261
BRASIL
Sergio Grossi
- 13 - EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO 285
INTERNACIONAL
Jill Zarestky, Maren Elfert E Daniel Schugurensky
- SOBRE OS/AS AUTORES/AS 309

A PESQUISA NO CAMPO DA EJA: ASSUNTOS, MODOS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Sandra Regina Sales
Renato Pontes Costa

O livro “Educação de jovens e Adultos: diálogos contemporâneos” é uma publicação que reúne, em grande parte, a produção dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (GEPEJA – UFRRJ), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), nos últimos anos. Somado a essa produção estão presentes nessa publicação outros pesquisadores/as com os quais o grupo tem dialogado em torno de questões instigantes no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diálogo com o contexto contemporâneo.

Vivemos um tempo de grandes complexidades e muitos desafios provocados por uma onda neoconservadora de extrema direita que atacou diversas conquistas e direitos sociais obtidos à custa de muita luta. No Brasil, o retrocesso político vivido nos últimos sete anos (2016-2022), após o *impeachment* da presidenta do país ocorrido em 2016, afetou drasticamente a vida de setores da população brasileira, a área da Educação e o campo da EJA especificamente.

Nesse sentido, Sales e Fischman (2019, p. 1132) destacam que

o impacto nas vidas d@s estudantes e docentes das mudanças nas leis trabalhistas e da reforma da previdência; os ataques a @s professor@s e aos trabalhadores da cultura; as manifestações contrárias aos direitos dos povos indígenas, aos afro-brasileiros, à populações imigrantes em geral, aos grupos de Lésbicas, gays, bissexuais, mulheres travestis, mulheres e homens transexuais, de pessoas intersexuais e não-binárias ou *queer* (LGBTI+) e às

políticas de gênero; somado a isso, a Emenda Constitucional que limita o orçamento e da saúde; (...).

A EJA, por sua vez, foi uma das modalidades de ensino mais afetadas pela falta de investimentos, culminando no abandono pelas políticas públicas, na total ausência de propostas para o setor (COSTA; MAMONA, 2021) e no desmonte da estrutura que havia ido criada no período de 2003 e 2016. Tal ausência fez crescer a queda de matrículas e aumentar o fechamento de turmas e escolas, provocando um encolhimento da modalidade nas redes públicas de ensino. É o que mostra estudo feito por Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire (2022, p. 22):

Com o grave quadro de falta de investimento na EJA no país a partir de 2015, continuamos a assistir à queda nas matrículas na EJA em todos os níveis. Entre 2011 e 2021, verifica-se a queda de 27% nas matrículas em nível nacional. Nas turmas de Ensino Fundamental, a queda foi de 37% e de 9% no Ensino Médio.

Na mesma direção, o tempo da pandemia afetou drasticamente as redes públicas de ensino, seus professores/as e estudantes. Nesse sentido, o campo da EJA enfrentou não só a diminuição das turmas, mas a enorme impossibilidade dos/as estudantes de acompanharem as aulas, das redes e dos/as professores encontrarem alternativas para a manutenção da já escassa oferta da modalidade. A EJA, portanto, foi uma das modalidades mais impactadas no período pandêmico (SERRA; NICODEMOS, 2020). Chaves e Duarte observam que no Rio de Janeiro ocorreu “redução do quantitativo de matrículas quando comparadas entre os anos de 2020 e 2021. O número total de estudantes matriculados encolheu cerca de 12% (aproximadamente 30.000 matrículas)”.

Dentro deste contexto, uma das características que tem marcado a produção do GEPEJA desde o momento em que foi criado é a pluralidade e a diversidade de pesquisas realizadas no campo da EJA. Essa característica difere muito daquilo que se pratica em outros grupos de pesquisa, que se estruturam em linhas

de atuação muito bem definidas ou com opções teóricas pré-determinadas. A organização dessa forma permite que os grupos de pesquisa sejam identificados por temas ou autores que marcam explicitamente a sua produção¹.

O GEPEJA não se afasta e nem menospreza essas características, mas tem caminhado numa direção que considera, possibilita e realiza pesquisas sobre múltiplas temáticas, tensões e processos que se inspiram e dialogam com as características do campo da EJA. Isso significa dizer que a condução do grupo de pesquisa privilegia a liberdade dos sujeitos-pesquisadores/as, as trajetórias de origem desses sujeitos e a diversidade de pensamento e maneiras de construção do conhecimento. Nas palavras de Cunha, inspirada por bell hooks (2018), isso significa acreditar que a pesquisa em educação pensada como horizonte de liberdade pressupõe uma perspectiva de rompimento com as estruturas de dominação.

Essa opção teórico-metodológica de condução do grupo torna o debate interno muito complexo, mas igualmente muito instigante. Trata-se de uma aventura epistemológica que se reinventa a cada novo ciclo de inclusão de pós-graduandos, aceitando os desafios e caminhos mais heterogêneos possíveis. A complexidade está profundamente presente no trabalho cotidiano, na necessidade de estudo constante de novas temáticas, no exercício de liberdade metodológica e no desafio de encontrar uma unidade enquanto grupo em meio a essa pluralidade.

O que nos une como grupo não é outra coisa senão o horizonte da EJA em seus desafios, dificuldades e potencialidades. É a EJA que convoca tantas e diferenciadas reflexões. É na EJA em que todos os integrantes exercitam sua inserção política em busca de novos rumos

¹ O GEPEJA tem se debruçado sobre temas que interpelam o campo da EJA, dando sua contribuição teórico-prática, mesmo nos momentos de maior tensão, como foi o período da pandemia. Um exemplo disso foi a realização de um projeto de extensão intitulado: “Perspectivas de gestoras/es municipais de EJA: desafios em tempos de pandemia”, em 2020, que possibilitou a construção de propostas de ação por gestores/as de EJA durante a pandemia. Um registro desse projeto pode ser encontrado em Costa (2022).

para o atendimento aos sujeitos que compõem essa modalidade. É na EJA que está o nosso compromisso, inegociável, amoroso e subjetivo com esses sujeitos. O campo da EJA nos formou e a ele devolvemos estudos, pesquisas e práticas com rigor, qualidade e criatividade. A EJA é nosso horizonte, ou seja, aquilo que nos convoca a caminhar como nas palavras de Galeano (2001, p. 230):

JANELA SOBRE A UTOPIA²

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri –.
Aproximo-me dois passos,
E ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte
Corre dez passos mais longe.
Por muito que eu caminhe,
Nunca o alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isto: para caminhar.

Em sintonia com essas características o presente livro traz à tona algumas das questões que permeiam as pesquisas desenvolvidas pelos/as integrantes do grupo e com a complexidade da EJA no momento contemporâneo. Essas questões não aparecem aqui no escopo específico de cada estudo, mas buscando tecer diálogos mais amplos e situando temáticas que atravessam e tensionam o campo da EJA como um todo. Assim, esse não é um livro que traz apenas a investigação individual que cada autor/a fez a longo do seu curso de pós-graduação. As pesquisas desenvolvidas pelos autores (sendo eles/as membros diretos do GEPEJA ou não) representam uma base para os seus artigos apresentados nesse livro. A pesquisa é a estrutura em que se assentam questões mais amplas que nos possibilitam ampliar o olhar para a especificidade do campo da EJA, de forma articulada com os desafios do tempo atual. Um exemplo

² Tradução livre do texto original em espanhol: *“Ventana sobre la utopia. Ella está en el horizonte — dice Fernando Birri —. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.”*

dessa afirmação é a discussão proposta por Rocha e Gandin que se debruçam sobre uma realidade profundamente localizada na cidade de Maceió-AL, mas articulam essa análise com a necessidade de um currículo mais aberto à cultura e especificidade dos sujeitos, discussão hoje em pauta no cenário nacional.

Nesse sentido, a temática das políticas públicas aparece nessa obra em articulação com outras temáticas, como alfabetização de jovens e adultos, formação de educadores e matrícula na EJA no contexto pandêmico. O tema do conhecimento e da aprendizagem de jovens e adultos é tratado na obra em relação à perspectiva da educação popular, mas também explorando novas formas de pensar a partir de tensionamentos contemporâneos como a escrevivência e a ecologia de saberes. Os sujeitos da EJA estão presentes sob diferentes perspectivas, como a questão de gênero, a percepção dos sujeitos da EJA por estudantes de graduação e o tema da juvenilização. Nessa direção, Behring e Cardoso apresentam a perspectiva de gênero, trazendo desafios gritantes da violência contra a mulher presentes nas salas de aula de EJA, e Duarte e Sales mostram a realidade da presença de jovens cada vez mais jovens nas turmas de EJA e os mecanismos políticos que produzem essa juvenilização.

Nota-se, portanto, que a EJA vem sendo estudada no GEPEJA a partir de diferentes agentes de pesquisa: estudantes da EJA, professores/as, trabalhadores/as, adultos não alfabetizados, mulheres negras, mulheres vítimas de violência, jovens das classes populares, população em privação de liberdade, populações tradicionais, estudantes de graduação, entre outros.

No que diz respeito ao formato dos capítulos, a obra reúne ensaios e artigos de pesquisa. No que tange aos percursos metodológicos, há capítulos que são fruto de pesquisa bibliográfica, mas em sua maioria resultam de pesquisas empíricas que realizaram análises de documentos ou de dados oficiais, bem como entrevistas e questionários. Cabe destacar que nesse processo há autores/as que priorizam procedimentos metodológicos específicos e outros que

realizam pesquisas com base na perspectiva de métodos mistos (CRESWELL; CLARK, 2013).

Como mencionado anteriormente, o livro não fica restrito aos estudos feitos pelos integrantes do GEPEJA. Como também é uma prática do Grupo, traz a interlocução com outros/as renomados/as pesquisadores/as de outras instituições e de outros países, ampliando, assim, as linhas de reflexão desenhadas na publicação. Esses/as autores/as, inclusive, inspiram com sua produção a própria produção do grupo, o que os torna, de certa forma, “gente de casa”. Gente cujo diálogo é constante e potente sobre temas muito caros ao grupo, como políticas e práticas curriculares na EJA, a produção de filmes como espaço de pesquisa, a EJA em espaços de privação de liberdade e a dimensão histórica da educação como forma de desenvolvimento internacional

Sendo assim, o material que hoje entregamos em forma de livro tem uma dupla característica, um duplo movimento. Em certo sentido olha pra dentro e funciona como uma espécie de sistematização da produção, em meio à pluralidade de temas, discussões, estudos, pesquisas e práticas realizados pelo GEPEJA nos últimos anos. Mas também olha pra fora e tenta perceber como as pesquisas feitas pelo grupo se alinham a temas emergentes, instigantes e atuais no campo da EJA, fazendo emergir novas linhas de reflexão e de produção sobre a EJA na contemporaneidade.

É preciso recomeçar como *fênix* ressurgida das cinzas, e o novo momento político inaugurado em janeiro de 2023, nos convoca a trabalhar e refletir sobre o tempo presente contribuindo para a reconstrução da EJA no país. Nesse sentido, o livro lança um olhar para o cotidiano, ao mesmo tempo em que tece diálogos sobre grandes questões que interpelam a EJA considerando o momento histórico que atravessamos. Apesar do momento ser difícil e de termos atravessado a noite escura, esse não é um livro para falar de mazelas. É um livro que mostra sensibilidade para os temas contemporâneos e faz o exercício do esperar, do apontar caminhos possíveis. Não ignora os problemas, mas concentra-se

naquilo que o campo da EJA tem como possibilidade: suas características, seu povo, seu público, sua heterogeneidade, sua resistência e seu vigor.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA, CENPEC E INSTITUTO PAULO FREIRE. Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA, 2022.

Retirado de <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/em-busca-de-saidas-para-a-cri-se-das-politicas-publicas-de-eja/>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

COSTA, Renato Pontes. Agir na urgência em busca do inédito viável – memória de um projeto de extensão universitária durante a pandemia. *In*: GOLDSCHMIDT, Cristiano; BORGES, Liana (orgs). **Diálogos com Paulo Freire: para entender e mudar o mundo: 100 anos de um educador**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022.

COSTA, Renato Pontes; MAMONA, Sara Soares Costa. O lugar da alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na política do MEC: memórias de um passado recente, ausências do presente e incertezas quanto ao futuro. *In*: SANTOS, Adelmária Ione dos [et. al.] (orgs). **Múltiplos olhares sobre questões emergentes do século XXI**. 1.^a Edição. Curitiba: Casa Publicadora, 2021.

CRESWELL, Jonh W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: editora WMF, Martins Fontes, 2018.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Ênio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

GALEANO Eduardo. **Las palabras andantes**. Ilustrações de J. Borges. – 5^a edição. Buenos Aires: Catálogo, 2001.

SALES, Sandra R.; FISCHMAN, Gustavo E. Promessas, políticas e interrogações sobre as identidades dos sujeitos da EJA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1131-1141, set./dez. 2019.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
INTERFACES E DESAFIOS DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS**

ATUAÇÃO COMO INTERPRETAÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA: COMPREENSÕES SOBRE O CURRÍCULO DE BASE FREIREANA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) EM MACEIÓ-AL

Adriana Rocely Viana da Rocha
Luís Armando Gandin

Introdução

A política curricular de base freireana, vigente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)¹ da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió/AL, foi o foco de investigação deste estudo, a partir da qual buscou-se, principalmente, compreender o seguinte problema e a ele responder: *como os/as educadores/as da EJAI atuam tal política nas escolas², no nível da interpretação curricular?*

Essa política curricular está fundamentada na racionalidade emancipatória e apoiada na teoria crítica, tendo como objetivo, segundo Saul (1998, p. 154), “[...] criticar aquilo que é restrito e

¹ Da mesma forma que nos anos 1980 o termo “jovens” foi incorporado para que as políticas de educação percebessem e assumissem a existência e as demandas dessa população, a adoção do termo “idosos” revela também a necessidade de dar visibilidade aos sujeitos idosos, buscando atendê-los em suas singularidades e especificidades. Assim, a incorporação do termo idosos na EJAI na Rede Municipal de Maceió reflete um posicionamento político-pedagógico comprometido com esses sujeitos coletivos de direito.

² Este artigo corresponde a um recorte da pesquisa de doutorado intitulada *A atuação da política curricular freireana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na rede municipal de educação de Maceió (2013-2020)*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS, no período de 2017 a 2021.

opressor, dando atenção ao mesmo tempo, as questões de liberdade e bem-estar”. É uma política que permite aos/as educadores/as o planejamento e a realização de currículos problematizadores e críticos, organizados a partir do diálogo e da reflexão sobre a realidade em que vivem os educandos/as da EJAI, tendo como referência o compromisso com os processos de humanização e transformação social.

Partindo desse preâmbulo, investigar como a política curricular de base freireana foi resignificada pelos/as educadores/as nas escolas da EJAI permite realizar análises mais complexificadas de tal trajetória; além disso, valoriza-se a própria história dessa política como uma possibilidade progressista desenvolvida por esses profissionais.

No intuito de aprofundar este estudo e capturar o movimento dessa política no contexto educacional, foi adotada a perspectiva de pesquisa de política curricular atuada na escola, e não de política implementada. Considerou-se, para isso, a seleção da teoria da atuação, desenvolvida por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), representando uma visão diferenciada sobre o processo curricular estudado.

O estudo dessa política, ao considerar sua natureza relacional, exigiu a seleção de fundamentos teóricos e metodológicos também relacionais, como a análise relacional (APPLE, 2006), a teoria do currículo como processo (SACRISTÁN, 2000) e a leitura curricular freireana (ARROYO, 2021), para que dessem conta de acompanhar e analisar o movimento curricular de base freireana da EJAI na rede municipal de educação de Maceió/AL.

Com o objetivo de caracterizar e diferenciar a atuação da política curricular de base freireana da EJAI em Maceió – AL no nível da interpretação legal, este artigo está organizado da seguinte forma: a) Uma breve contextualização da Política Curricular de base freireana da EJAI; b) O caminho metodológico para o estudo da atuação da política curricular da EJAI em Maceió/AL; c) A política curricular na escola: caminhos teóricos para a pesquisa da atuação

do currículo de base freireana; d) A atuação como interpretação: a política curricular freireana da EJAI nas escolas Esperança e Renascer.

Uma breve contextualização da política curricular de base freireana da EJAI em Maceió

A política curricular da EJAI na rede municipal de educação de Maceió-AL teve influência da matriz do pensamento de Paulo Freire, indo além das políticas hegemônicas, excludentes e segregacionistas em disputa na educação brasileira.

As concepções e práticas curriculares na matriz do pensamento de Paulo Freire, segundo Saul e Silva (2014, p. 2066), configuram-se como um crivo de *denúncia-anúncio*. Para esses autores,

A denúncia diz respeito a saberes e práticas curriculares que emanam da tradição eurocêntrica. O anúncio se apresenta como uma proposta contra hegemônica, na perspectiva de construção de um currículo crítico-emancipatório” (SAUL; SILVA, 2014, p. 2066)

Sendo assim, as proposições de Freire analisam a perspectiva opressora e desumanizadora vigente em paradigmas político-pedagógicos hegemônicos, evidenciando a necessidade de contrapor-se às lógicas educacionais excludentes a partir de uma perspectiva ética e epistemológica crítica. Sobre isso, Freire reflete o seguinte:

[...] a pedagogia do oprimido, não o livro que escrevi, mas a compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada (FREIRE, 1991, p. 72).

O trabalho educativo, quando pensado desde uma perspectiva freireana, é um exemplo de uma possibilidade que se opõe aos processos de exclusão, porque desvela as mazelas sociais, políticas e

econômicas que aprofundam os contextos de opressão e desigualdade em que vive a maioria da população que recorre aos serviços da escola pública.

No campo da denúncia, Freire desnuda esse paradigma político-pedagógico hegemônico, quando explica que, na perspectiva educacional por ele denominada “bancária”, presente no legado da tradição educacional e curricular eurocêntrica, prevalece uma racionalidade instrumental acrítica. Nessa tradição, não há espaço para práticas pedagógicas que contribuam para a reflexão sobre realidades sociais injustas, sobre a possibilidade de os interesses maiores não estarem voltados à manutenção dos privilégios elitistas, conforme ocorre nas sociedades com grandes contrastes e desigualdades sociais.

Apesar de os embates no campo da educação em geral, sobretudo na EJA, apontarem para a hegemonia de uma racionalidade mercadológica cada vez mais competitiva na educação, o processo histórico mostra que as reformas educacionais de caráter progressistas, iniciadas nos anos 1980 e aprofundadas nos anos 1990 no Brasil, por meio do movimento da Escola Cidadã – que defendia a Escola Pública (para todos/as) e popular (descentralizada) – iniciado em São Paulo (1989-1992), ampliado em Porto Alegre (1989-2005) e paralelamente disseminado em diversas cidades do Brasil, como Maceió (1993-2004) –, imprimiram mudanças significativas em relação ao fortalecimento de ideais democráticos e mais socialmente justos na escola pública e, conseqüentemente, na e para a sociedade.

Tendo como horizonte, a partir de Freire, a proposição da educação como processo de emancipação contínuo de seres humanos, a opção política por essa perspectiva educacional exige, para sua materialização, um contínuo compromisso de transformação social.

No campo do anúncio, a matriz do pensamento freireano propõe um paradigma político-pedagógico por meio do qual os/as professores/as devem, como ponto de partida sua aproximação com

os/as educandos/as, considerá-los em sua humanidade existencial, na relação com suas realidades sociais, culturais, econômicas e políticas. Nos processos educacionais de base freireana, a proposição é que as práticas político-pedagógicas partam inicialmente da problematização do que está na superfície ou na aparência dos contextos analisados, visando ao posterior aprofundamento teórico-metodológico dos fenômenos estudados e analisados, levando educadores/as e educandos/as a (re)construírem novos conhecimentos e novas visões de mundo sobre suas realidades, a partir de movimentos de estudos relacionais re-totalizadores.

Criar espaço na escola e no currículo para o reconhecimento de diferentes produtores de saberes, sobretudo os saberes dos/as educandos/as, provoca contestação e reação quanto à hegemonia das políticas curriculares oficiais, impostas de cima para baixo para serem cumpridas nas instituições escolares, sem grandes contestações. Muitas dessas políticas curriculares (ARROYO, 2017) carregam narrativas redentoras (FISCHMAN; SALES, 2010), com promessas educacionais voltadas ao emprego seguro, vinculadas a projetos de futuro inalcançáveis, completamente distantes do aprofundamento cada vez maior da realidade precarizada, segregadora e instável a que são submetidos esses sujeitos educandos/as.

Como sintetizam Saul e Silva (2014, p. 2074) sobre a matriz do pensamento freireano:

O que se busca é, portanto, um processo praxiológico e coletivo de superação na ação educativa que parta de situações opressoras para construir um saber-fazer humanizador. Por ser baseado na defesa de uma educação problematizadora e libertadora, a dialogicidade é vista como um processo essencial para esse tipo de educação, traz uma lógica sensível para escuta do outro, de seu contexto, de suas compreensões de mundo, de suas problemáticas de vida, de suas necessidades humanas e ao serem problematizadas serão sempre inevitáveis embates, contraposições e muitas resistências para qualquer transformação proposta.

O legado histórico da perspectiva contra-hegemônica do campo da EJA, aquela que problematiza as desiguais relações sociais, políticas e econômicas, está presente na proposta curricular da EJAI da rede municipal de educação da capital Maceió, em Alagoas, um dos estados mais empobrecidos da Região Nordeste.

A construção de políticas curriculares para a EJA nessa rede de ensino foi se delineando ao longo de sete gestões municipais (de 1993-2020)³. No entanto, a depender de cada contexto histórico e político, ocorrem momentos de descaso ou valorização dos gestores/as (prefeitos/as e secretários/as de educação, principalmente) em torno dessas políticas.

Para este estudo, o enfoque à política curricular de base freireana na EJAI corresponde ao período de 2013 a 2020, quando a SEMED/Maceió fez a opção política de buscar mais um novo direcionamento político-educacional e curricular, por meio da assessoria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2018). Este faz parte de umas das ações da Organização das Nações Unidas (ONU), uma agência internacional que atua desde o fim da Segunda Guerra Mundial no oferecimento de apoio especializado, com consultorias (vinculadas a uma rede internacional de cooperação técnica), desenvolvendo projetos em parceria com o governo, com as instituições financeiras, com o setor privado e com a sociedade civil.

Essa assessoria articulou a elaboração e publicação de vários documentos orientadores oficiais voltados para o trabalho educativo e curricular na rede municipal de educação de Maceió, dentre eles, as orientações curriculares da EJAI⁴, que continuou tendo a política

³ A história da política curricular de base freireana na rede municipal de Maceió encontra-se detalhada no segundo capítulo da já referenciada tese *A atuação da política curricular freireana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na rede municipal de educação de Maceió (2013-2020)*.

⁴ A versão prescrita das orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos foi finalizada e publicada depois de muitos movimentos de articulação, desarticulação e rearticulação entre os grupos de educadores/as da EJA junto aos gestores públicos que passaram pela secretaria municipal de educação de Maceió.

curricular de base freireana como uma orientação curricular defendida pela então Coordenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (CEJAI).

Quanto à elaboração dessas orientações, que expressam a linguagem da política curricular da EJAI, consideraram-se os fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos de uma perspectiva emancipatória e libertadora, conforme referenciada anteriormente, tendo como principal base o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987). Tal documento foi organizado em cinco capítulos, contando com a colaboração de vários atores envolvidos com essa modalidade em Maceió.

Em síntese, a forma do currículo, seus princípios organizacionais, é resultante de acordos de vários grupos, o que provoca mudanças curriculares continuamente conflituosas. Essas configurações, para Apple, precisam ser estudadas, no ensejo de refinar, desenvolver e justificar uma nova teoria, visando ao robustecimento das tendências democráticas.

O caminho metodológico para o estudo da atuação da política curricular da EJAI em Maceió/AL

Neste estudo, o caminho metodológico adotado está relacionado ao modelo dialético, cuja base é a visão materialista do mundo, em que a relação entre o sujeito e o objeto pesquisado se configura de forma processual em contextos históricos e sociais. Nesse sentido, é preciso interpretar os contextos por meio dos seus processos, bem, como de suas mediações entre o particular e a totalidade, distinguindo aí as dinâmicas das contradições que constroem o conhecimento.

Nesse modelo, a pesquisa volta-se para a perspectiva crítica, contrapondo-se aos condicionantes situacionais e aproximando-se da perspectiva analítica relacional proposta por Apple (2006), caminho metodológico adotado nesta pesquisa. Sendo assim, os processos de atuação da política curricular freireana na EJAI foram

analisados a partir da relação entre os macro e os micro contextos influentes na realização dessa política, considerando a realidade vivida na escola pelos/as atores educadores/as representados pelos/as professores/as e coordenadores/as das duas instituições educacionais pesquisadas.

De um total de 43 escolas que ofertavam a modalidade da EJA (2019) na rede pública Municipal de Maceió, 17 delas estruturaram-se, até 2017, como ensino fundamental noturno. Destas, foram selecionadas duas escolas que ofertassem os anos finais (4^a, 5^a e 6^a fases), como campo empírico para realização deste estudo. Era importante que elas apresentassem perfis históricos diferentes entre si: uma escola que sempre ofertou os anos finais na modalidade da EJA, e outra que nunca houvesse ofertado os anos finais nessa modalidade, e sim no formato do ensino fundamental noturno⁵. Assim, acreditou-se que a escola com passado no ensino fundamental noturno seria um campo rico, com processos diferenciados da escola que tivesse apresentado histórico da oferta como modalidade EJA nos anos finais, revelando diferentes culturas e exercícios profissionais docentes ao lidar com as novas dinâmicas curriculares.

A primeira escola desta pesquisa foi chamada de Escola Esperança. Tal escola tem uma cultura institucional de forte participação democrática, com grande engajamento entre os segmentos da escola e a comunidade. A escola é reconhecida por suas práticas transformadoras e pelo prestigioso trabalho educativo na rede de ensino de Maceió/AL. Sua estrutura é bastante conservada, dispondo de recursos variados e acessíveis aos professores/as. A modalidade EJA é muito valorizada na escola, não sendo tratada com abandono e descaso por parte da gestão escolar. A maioria dos/as professores/as da EJA participam das formações

⁵ A justificativa quanto a essa escolha está relacionada ao fato de que a rede municipal de educação de Maceió passou por uma mudança significativa em relação a sua oferta do ensino noturno em 2014, deixando de ofertar a modalidade do ensino fundamental noturno, até então vigente de forma paralela à oferta dos anos finais na modalidade educativa da EJA.

continuadas e dos momentos do HTPC da escola. Essa escola sempre ofertou os anos finais do ensino noturno na modalidade da EJAI, bem como adotou a política curricular da EJAI, desde sua inauguração. Nessa escola, foi entrevistada uma coordenadora pedagógica, uma professora de ciências, um professor de história, uma professora de língua portuguesa e um professor de matemática. O professor de história trabalha também geografia e trabalho e educação. A professora de ensino religioso optou por não participar da entrevista.

A segunda escola pesquisada foi chamada de Escola Renascer. Nela, a participação da gestão junto à EJAI é compreendida, pela coordenação, como afastada. A escola apresenta uma grande rotatividade no quadro de professores/as da EJAI e, até 2014, ofertava os anos finais no ensino noturno como Ensino fundamental noturno. Só havia modalidade EJAI, até então no primeiro segmento. Em relação a estrutura física, a escola passou por algumas reformas, mas as salas, à noite, continuaram sendo quentes e sem muita ventilação. Há muita carência de recursos materiais para os/as professores/as trabalharem, bem como uma grande presença de adolescentes nas turmas da EJAI, aproximadamente 80% do total de alunos/as. Apenas cinco professores participam da formação continuada e dos momentos dos HTPC: uma coordenadora pedagógica, uma professora de ciências, uma professora de história, uma professora de língua portuguesa, uma professora de matemática e uma professora de ensino religioso. Nessa escola a professora de Geografia não participou da entrevista.

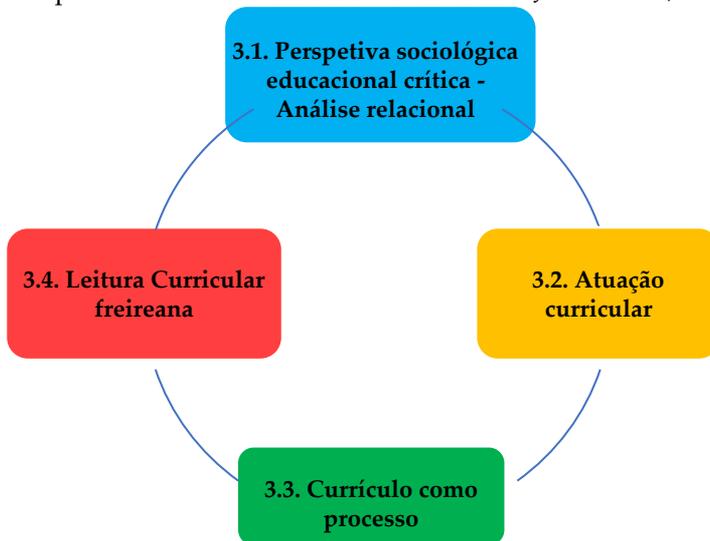
Quanto aos procedimentos metodológicos de estudo e coleta de dados, foi feita uma revisão bibliográfica e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com atores educadores/as da escola, permitindo que pudessem melhor expressar as informações que tinham sobre as especificidades e singularidades da política pesquisada. Quanto à organização e análise dos dados, foi construído um quadro de categorias de análise, inspirada em Oliveira (2014), agrupado em três tipos: categorias teóricas, que

correspondem as categorias que emergiram dos referencias teóricos (leituras convergentes) estudados e que colaboraram para elaboração dos instrumentos de coleta de dados; categorias empíricas, emergentes da pesquisa no campo empírico, tendo como referencial as questões formuladas e os itens do roteiro das entrevistas; e unidades de análises que dizem respeito aos dados obtidos na sistematização das respostas de todos/as entrevistados/as por questões, colaborando para a construção de pequenas sínteses de cada conjunto de respostas.

A política curricular na escola: caminhos teóricos para a pesquisa da atuação do currículo de base freireana

Para o estudo da atuação da política curricular freireana nas escolas da EJAI em Maceió, foi preciso entrelaçar quatro teorias relacionais, passando pela contribuição da sociologia educacional crítica, com ênfase para análise relacional, em diálogo com a teoria da atuação, ampliando sua reflexão por meio da teoria do currículo enquanto processo e da leitura curricular freireana, conforme destacado na figura abaixo:

Figura 1 – Entrelaçamento teórico-metodológico para o estudo da atuação da política curricular de base freireana da EJAII-Maceió/AL



Fonte: Elaboração dos autores.

Na perspectiva sociológica, a pesquisa educacional crítica vem estudando a práxis das políticas educacionais e os movimentos de reformas na educação, sobretudo os processos e efeitos da reestruturação educacional – excludente e conservadora – que vem se alastrando nos sistemas educacionais públicos de vários países do mundo, considerando, nas últimas décadas, a influência e as implicações da reestruturação global do capital (GANDIN; HYPOLITO, 2003), fenômeno que suscitou profundas modificações econômicas, culturais e políticas na sociedade. Considerando esse panorama, a pesquisa educacional crítica passa a exigir perspectivas analíticas cada vez mais complexificadas, bem como o reposicionamento político e cultural (APPLE; AU; GANDIN, 2011) dos pesquisadores/as em relação ao comprometimento com ações de contraposição às lógicas educacionais privatistas e excludentes.

A partir das contribuições de Apple (2006), os estudos sobre as políticas educacionais passam pela necessidade de ser realizados desde uma perspectiva teórico-metodológica crítico-relacional, pois

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada (APPLE, 2006, p. 44).

Como um princípio presente na obra de Apple (2006), a análise relacional contribui para as pesquisas de políticas educacionais ao possibilitar uma compreensão a partir de relações com as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, considerando a influência desses múltiplos aspectos na análise de uma política específica. Assim, dá-se visibilidade aos processos educacionais construídos a partir das dimensões concretas existentes nas instituições escolares, contrapondo-se a análises reprodutivistas e superficiais, que deixam de fora o mapeamento das complexidades presentes nos contextos das práticas.

Além da perspectiva da análise relacional, o estudo da atuação como interpretação também estabeleceu o diálogo com a teoria da atuação, proposta por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016). A incorporação da teoria da atuação nas pesquisas de políticas educacionais nas escolas busca demonstrar como os atores interpretam (decodificam), traduzem (recodificam) e expressam as reverberações (discursos) de tais políticas, considerando a influência das dimensões contextuais dos ambientes educativos, em inter-relação com macro contextos, sem desmaterializá-los.

Nessa teoria, o conceito de atuação distingue a política como texto da política como discurso, enfatizando a seguinte ideia:

[...] as políticas são ‘contestadas’, mediadas e diferencialmente representadas por diferentes atores em diferentes contextos (política como texto), mas, por outro lado, mesmo tempo produzidas e formadas por conhecimentos e pressupostos tidos como certos e implícitos sobre o mundo e nós mesmos (política como discurso) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 6).

Assim, na perspectiva de Ball e suas colaboradoras, a política atuada como uma política de texto está voltada para os processos de interpretação e tradução realizados por seus atores/as educadores/as, considerando a mediação das dimensões contextuais – situados, profissionais, materiais e externos – que influenciam na atuação de uma política. Já a política como discurso está voltada para a construção, para as mudanças e para as modelagens discursivas das políticas educacionais.

Neste artigo, enfatizou-se a análise da política da EJAÍ na perspectiva da atuação como interpretação, ou seja, enfatizaram-se as respostas que os/as entrevistados/as expressaram sobre *o que eles/as compreendiam a respeito dessa política, de forma mais geral*, sem ignorar as dimensões contextuais da escola.

Para ampliar as reflexões sobre a política curricular da EJAÍ, além da teoria da análise relacional e da atuação, foi preciso adotar uma teoria curricular: a teoria do currículo como processo. Sobre esse enfoque, José Gimeno Sacristán (2000, p. 21) explica o seguinte:

[...] uma concepção processual de currículo nos leva a ver seu significado e importância real como resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Conforme Sacristán (2000), ao considerar o currículo como um processo, emerge a necessidade de compreendê-lo como um movimento praxiológico que considera diversos cruzamentos de práticas numa trajetória de múltiplos contextos, até ser organizado, planejado ou modelado de uma determinada forma para ser

vivenciado. Sendo assim, para entender e analisar a atuação de política curricular nas EJA das escolas pesquisadas, foi adotado o modelo curricular interpretativo proposto por Sacristán (2000):

Figura 2 – Currículo como processo

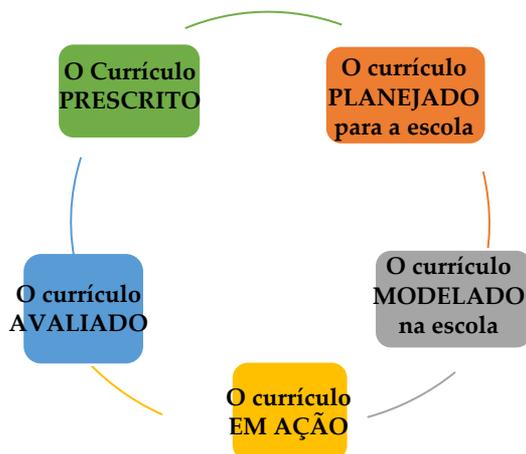


Figura produzida pelos autores

O modelo interpretativo proposto pelo autor para a compreensão do currículo como processo tem como finalidade esclarecer o significado e o entrecruzamento de cada dimensão ou fase e campos de atividades diferenciados, considerando a relação entre o contexto de formulação e o de realização curricular.

No modelo explicativo, Sacristán (2000; 2007) reconhece cinco dimensões curriculares: 1) A primeira dimensão corresponde ao *Currículo prescrito e regulamentado*, organizado a partir dos processos de ordenação, prescrição e regulação definidos pelo sistema curricular; 2) A segunda dimensão é o *Currículo apresentado ou planejado para os professores e alunos*, relacionado aos currículos construídos por agentes modeladores das prescrições ou orientações curriculares, apresentados aos professores/as e alunos como livros-textos, guias didáticos e materiais diversos a serem consumidos pelas escolas; 3) A terceira dimensão refere-se ao *Currículo*

organizado, planejado ou modelado pelos professores no contexto escolar. É o currículo planejado ou moldado pelos/as professores/as, a partir de sua cultura profissional e dos significados que atribuem às propostas curriculares, definidos no âmbito da realização curricular; 4) A quarta dimensão corresponde ao *Currículo em ação*, relacionado ao conjunto de tarefas de aprendizagens que os alunos realizam; é o conteúdo real da prática educativa, revelador dos significados que ultrapassam os propostas curriculares; e 5) A quinta dimensão é o *Currículo avaliado*, relacionado com as práticas de controle internas e externas, exigidas em exames ou avaliações. Esse currículo está voltado para as exigências de processos atinentes ao ensino e à aprendizagem. Numa perspectiva processual, conforme já sinalizado, cada fase de representação do currículo é diferenciada, e suas especificidades estão sujeitas a efeitos mediatizadores, a partir de diferentes fatores e contextos.

Para o estudo do movimento da atuação da política curricular da EJAI, prioriza-se o currículo prescrito, planejado para professores e alunos, bem como o currículo planejado ou modelado na escola, enfatizando o estudo dos processos de mediação articulados pelos/as educadores/as na escola, a partir da influência das dimensões contextuais do ambiente escolar.

Por fim, as análises da atuação curricular na EJAI também foram ampliadas a partir das contribuições de Arroyo (2021). O autor evidencia que o paradigma político-pedagógico freireano radicaliza as disputas com o paradigma político-pedagógico hegemônico. Para isso o pesquisador, recupera algumas ideias mestras do pensamento de Freire para ajudar na crítica aos currículos excludentes, vigentes em muitas escolas públicas. Em seguida, propõe quatro principais núcleos-eixos que poderiam contribuir para repensar tais currículos. Quanto às ideias de quatro núcleos-eixos proposto por Arroyo, o desenho abaixo as sintetiza:

Figura 3 – Núcleos-eixos para repensar a construção coletiva do currículo escolar e a formação docente hegemônica

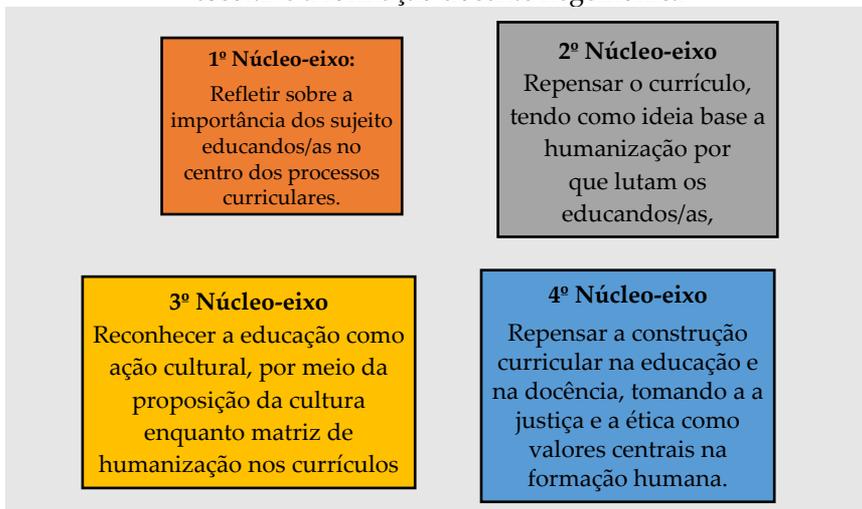


Figura produzida pelos autores

Em síntese, o entrelaçamento dessas quatro teorias foi essencial para análise da atuação como interpretação, considerando a linguagem da política curricular da EJAI, conforme mostrada no tópico posterior.

A atuação como interpretação: a política curricular freireana da EJAI nas escolas Esperança e Renascer

A categoria de análise evidenciada nesse artigo é a interpretação da política curricular de base freireana da EJAI⁶, que corresponde às interpretações curriculares que revelam o

⁶ Neste artigo, prioriza-se a categoria mencionada; porém, na tese *A atuação da política curricular freireana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na rede municipal de educação de Maceió (2013-2020)*, os processos de atuação curricular também foram analisados a partir da categoria Tradução da política curricular de base freireana da EJAI (referente às práticas de planejamento coletivo e individual, e de produção de documentos) e Discursos curriculares como reverberações da atuação da política curricular da EJAI nas escolas.

entendimento dos atores educadores/as acerca da linguagem da política quanto aos seus fundamentos e à organização do currículo proposta para as escolas da EJA, sobretudo por parte dos atores que ocupam cargos de chefia, tendo a função de convencer os demais educadores/as. Neste artigo, será dada ênfase à compreensão dos fundamentos.

Diante disso, a caracterização e diferenciação da atuação como interpretação da política curricular freireana, considerando a influência das dimensões contextuais nas Escolas Esperança e Renascer, mostraram a seguinte dinâmica interpretativa:

Na Escola Esperança, os relatos da coordenadora pedagógica sobre os fundamentos teóricos do currículo da EJA estiveram mais próximos aos relatos que expressaram uma preocupação mais geral acerca dessa política, ou fragmentos de conhecimento teórico sobre ela.

[...] a gente deveria ter um termo para assinar com tudo, todos os pré-requisitos para você ser um professor da EJA. Então, é uma proposta muito interessante, mas que ela só consegue se fazer na prática quando todos vestem a camisa e se dedicam para aquilo, entendeu? se não houver a participação e o pertencimento de todo mundo, não consegue realizar (Coordenadora Pedagógica da Escola Esperança).

A coordenadora pedagógica, enquanto intérprete oficial da política da EJA, não detalhou, no momento da entrevista, os vários elementos presentes no conhecimento teórico dessa política; sua interpretação, na linguagem mais próxima ao texto legal, é mais geral. No entanto, sua resposta também expressou a preocupação com a necessidade de compromisso e envolvimento de todos/as da escola para a efetivação do trabalho curricular proposto para a modalidade educativa em tela.

É importante ressaltar que, apesar de ser pertinente a preocupação da coordenadora com o perfil profissional desejado para o trabalho curricular nessa modalidade, o compromisso efetivo vai além da assinatura de um termo. Uma política curricular baseada no paradigma político-pedagógico freireano problematiza o viés político-pedagógico hegemônico, bem como tensiona os processos curriculares que ocorrem na escola (ARROYO, 2013). Isso porque a

prevalência das políticas curriculares conservadoras e excludentes delega aos/as professores/as a função de transmissores de determinações pedagógicas bancárias, as quais passam a ser problematizadas, instigando esses profissionais a reeducarem seu olhar diante do contato com um viver indigno a que estão submetidos/as os/as educandos/as da EJAI.

Quanto aos professores/as, ocorreu o inverso: a interpretação sobre os fundamentos teórico-metodológicos foi expressa com uma linguagem mais próxima da linguagem da política da EJAI, conforme evidenciado a seguir:

*Então, o que tem pesado no nosso trabalho hoje e, segundo as orientações, é **trabalhar de acordo com a realidade do aluno**, primeiro fazendo essa pesquisa, pra fazer o trabalho com a rede temática. E cada comunidade, cada escola tem uma realidade diferente, então, a gente precisa conhecer a comunidade, conhecer os alunos. (Professora de Ciências da Escola Esperança).*

*Olhe, a proposta basicamente está baseada na formação de um **currículo crítico**, onde o aluno, através das suas experiências, da sua vivência, vai ajudar a construir o seu próprio ensino, o seu próprio conhecimento junto com os professores (Professor de Língua Portuguesa da Escola Esperança).*

*[...] Eu não conhecia a rede temática, eu não conhecia DEJA, EJA, departamento de jovens, nada disso, e o jeito de dar aula foi e é esse, que eu tive a felicidade, junto com a direção, de ter a noção de que funciona assim da escola: comunidade inserida, um tipo de currículo onde as falas deveriam ser contempladas, o **currículo mesmo que a gente chama de emancipatório** (Professor de História da Escola Esperança).*

Eles/as conseguiram expressar mais diretamente alguns elementos que fazem parte dos fundamentos sustentadores de tal política, referindo-se a ela como currículo crítico e currículo emancipatório, com detalhes mais aprofundados de várias etapas dos momentos organizativos do currículo escolar, como propostos nos documentos orientadores pela Semed - Maceió.

A compreensão desses/as professores/as revelou uma maior apropriação dos fundamentos dessa política, de modo a serem também considerados intérpretes dessas proposições, mesmo não ocupando cargos de chefia na sua condução (BALL; MAGUIRE;

BRAUN, 2016), conforme sinalizava a teoria da atuação. Nessa escola, portanto, a interpretação da política não se restringe apenas à compreensão da coordenadora pedagógica; ela é ampliada pelos/as professores/as da EJA.

Depois de evidenciar a atuação como interpretação da política curricular da EJA da escola Esperança, será expressa adiante a análise da interpretação dessa política na escola Renascer.

Considerando a dimensão do contexto situacional e a história de descontinuidade da política curricular da EJA nessa escola, a apropriação das orientações curriculares sobre a referida política ainda é um processo que precisa avançar. Nessa instituição, o itinerário da política realizou tentativas de adotar tal perspectiva curricular, mas rupturas ao longo de sua história, como, por exemplo, a saída de vários professores/as desse coletivo, criaram uma resistência em relação à retomada do trabalho entre os/as professores/as que ficaram na escola.

[...] já tem um bom tempo que a gente vem falando da rede temática aqui no Renascer. Mas é uma coisa que ainda ficam muitas dúvidas, muitas pessoas não querem. Aí também tem as mudanças, muitas vezes o professor sai, aquele que começou e não está mais na escola e vem outro, aí vai ter que se adaptar àquela realidade, porque sempre tem as mudanças. Tem também a questão da aposentadoria, ou muitas vezes sai da escola e vai pra outra, aí pronto! E a rotatividade atrapalha (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

A partir desse relato, fica evidente que a atuação da política curricular da EJA foi prejudicada nessa escola, sobretudo pelo contexto macropolítico apontado pela professora, no que se refere às mudanças institucionais que ocorreram na equipe da Semed. A descontinuidade do trabalho com as políticas em curso na escola é muito prejudicial aos professores/as e estudantes, porque aqueles sujeitos se veem abandonados à própria sorte nos momentos em que mais deveriam ter assistência para avançar em suas práticas político-pedagógicas. Diante disso, a política curricular fica associada a uma

política de abandono institucional, o que demanda uma difícil retomada de um processo educativo.

Quanto à compreensão da política curricular da EJAI, embora a coordenadora pedagógica da Escola Renascer já houvesse experienciado esse tipo de trabalho curricular em outra escola, inicialmente ela não explicou a política a partir dos fundamentos teóricos. Relatou, na verdade, a dificuldade inicial em convencer os/as professores/as a assumi-la, a partir de momentos de planejamento coletivo, como se vê adiante:

A minha visão, eu acredito que era completamente diferente da dos professores, principalmente porque eu tinha vindo de uma escola que já trabalhava com rede temática e eu cheguei aqui de paraquedas [...] aqui ninguém queria saber de rede temática, de Semed, de nada. De imediato foi um choque para mim porque eu vinha caminhando com um grupo de professores na escola e lá a gente desenvolvia atividades da rede temática. [...] Quando eu cheguei, eu dizia: – a gente vai trabalhar assim [...] estou tentando mudar agora, eu tenho uma parte minha muito autoritária. não sei o quê, tentei, né? Mas aí, eu vi o choque, elas começaram a dizer: – não, a gente não faz! Eu disse: – eu tenho que mudar. Eu fiquei conversando com as meninas que fazem a visita técnica aqui e elas disseram: – você vai aos pouquinhos, vai com quem já começou, vá conquistando. Eu fui fazendo assim. Tem a professora de Ciências, que ela tinha feito uma atividade com a rede temática antes de eu chegar e tinha apresentado, inclusive, numa formação. Então, eu parti daí, eu peguei esse trabalho dela e trouxe para uma reunião [...] A gente foi caminhando, ela foi dando o depoimento dela e a turma foi se envolvendo (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

O relato da coordenadora pedagógica indica que, inicialmente, os profissionais não se sentiram convencidos por sua interpretação da política, sobretudo porque, contraditoriamente, ela se pôs a defender uma política democrática de forma autoritária. Como estratégia para a aproximação e o convencimento do grupo de professores/as, ela precisou repensar sua postura, adotando uma condução organizativa democrática e dialógica, proporcionando a socialização de uma professora de Ciências dessa escola que dominava a linguagem da política, bem como sua prática.

Além da rejeição inicial e a posterior retomada da política curricular, a coordenadora expressou sua compreensão por meio de

reclamações referentes a dificuldades estruturais, como a falta de carga horária de professores horistas para participarem nos HTPC, conforme relato a seguir:

A gente já tem uma rede nova, mas não são todos os professores que participam, são só os efetivos. Os professores horistas não se envolvem em planejamento. A gente tem que montar todo o planejamento e depois ficar chamando um e outro, mostrando: – olha o que a gente está desenvolvendo, vamos fazer, é sobre esse tema. [...] Então, a gente prepara na reunião de HTPC e depois eu tenho que passar para os outros que são horistas. Ai, eu tiro um tempinho com eles, quando eles chegam, e vou passando. Vou botando no grupo do WhatsApp da escola. (Coordenadora Pedagógica da Escola Renascer).

O trabalho da coordenadora pedagógica demanda um esforço maior de sua parte na articulação do processo da política curricular na escola. Tal problemática estrutural não é responsabilidade da coordenadora pedagógica resolver, embora ela tente ajustar conforme pode. Cabe à Semed Maceió resolver a situação em seu âmbito administrativo, não sobrecarregando o trabalho realizado pela coordenadora no chão da escola. Essa dimensão contextual interfere na atuação da política na escola Renascer.

As professoras/as mais antigas, ou que já tinham tido experiências com a política em outro momento, expressaram suas interpretações de maneira mais próxima à linguagem da política:

Trabalhar à noite todo mundo trabalha, mas para trabalhar com EJAÍ tem que ter o perfil, porque os sujeitos da EJAÍ requerem mais cuidado, atenção. Não é todo mundo que acolhe. Você precisa ter um olhar diferenciado para eles e as orientações curriculares deram um norte. (Professora de Ciências da Escola Renascer).

O olhar diferenciado de que trata a professora de Ciências relaciona-se ao acolhimento dos estudantes da EJAÍ em sua heterogeneidade e diferença, o que, naturalmente, exige um perfil profissional capaz de compreender o trabalho curricular desde uma perspectiva mais ampla.

A partir dessas considerações, evidencia-se que o trabalho político-pedagógico na EJAÍ exige um reposicionamento

profissional dos seus docentes, diante de tantos percursos perversos e excludentes aos quais tais sujeitos já foram submetidos na sociedade capitalista. A compreensão da política curricular enquanto política de acolhimento para os estudantes da EJA pode ser transposta não só à educação, mas também a uma vida digna e humanizada, em seus múltiplos aspectos sociais, para que eles sejam acolhidos como sujeitos de direito.

Outras professoras que tiveram experiência com ensino fundamental noturno expressaram a compreensão da política por meio de problematizações e conflitos com o processo curricular, além de reclamações sobre falta de assistência, em função de problemas políticos existentes no âmbito administrativo da própria sede da Semed Maceió.

[...] eu consegui assimilar com muitas dúvidas e questionamentos iniciais demais. Às vezes você lê aquele material e não é um material ruim, pelo contrário, acho que ele visa sim procurar fazer o melhor, mas a realidade de cada escola, de cada bairro é tão diferente uma da outra, você entende? Quando você entra na sala de aula e olha para cada um ali, tem ene situações [...] a gente às vezes quando vai fazer um planejamento no geral, no coletivo, nós vamos pensar nisso [...] Eu cheguei a fazer questões envolvendo assassinatos, mortes e diferentes situações para trabalhar aquilo em sala de aula, para acordar para a questão de drogas e tudo. Justamente naquela semana, na segunda-feira, tinha sido morto um aluno por conta de tráfico de drogas. [...] Ai você já muda todo um aspecto que você ia trabalhar. Ai o pessoal: – professora, a gente não gosta de falar desse assunto não, porque a gente quer ficar calado sobre isso [...] Eu parei assim e falei: – eita poxa, vou trabalhar como certas situações? [...] é onde justamente o grupo ajuda [...] você coloca todo esse questionamento, toda essa discussão, toda esse seu problema no grupo [...] ao invés de botar questões assim, vamos partir de Ciências e falar um pouco dos tipos de drogas sem tocar em quantidade. Vamos fazer de outra forma. (Professora de Matemática da Escola Renascer).

Tal processo, revelado pela professora de Matemática, faz parte de um movimento de reorientação curricular baseado na racionalidade problematizadora freireana (SILVA, 2004), em que o diálogo contribui para uma práxis crítico-transformadora. No exemplo registrado, a professora problematizou sua prática a partir do seu repertório epistemológico e prático, em diálogo com

professores/as das outras áreas do conhecimento, buscando caminhos curriculares que colaborassem para a contextualização crítica da realidade contraditória que estava desnudando.

Para a professora de Ensino Religioso da Escola Renascer, a compreensão mais geral da política curricular da EJAI objetivou-se da seguinte maneira:

[...] não tem a BNCC da questão da EJA, mas porque na EJA, principalmente a rede temática, é um currículo que você vai pra a realidade. É um currículo que você vai montar, vai fazer. E queira ou não a BNCC já vem uma coisa montada pra gente ir distribuindo a questão dos conteúdos [...] a rede temática não, você vai, através daquela fala, colocar os conteúdos em cima da realidade da comunidade do aluno. [...] você vai direcionar os conteúdos para aquilo que é mais importante, que é mais significativo para eles (Professora de Ensino Religioso da Escola Renascer).

Nesse sentido, a política da EJAI em Maceió, retratada nas orientações curriculares dessa modalidade educativa, possibilita a construção coletiva do currículo na escola, com a centralidade nos sujeitos, em sua realidade e em sua cultura. A BNCC, por sua vez, é um encaminhamento curricular previamente estabelecido para ser cumprido na escola impositivamente, com a centralidade do ensino nos conteúdos, predominantemente descontextualizados e fragmentados, desumanizando os educandos/as em face à sua qualidade de sujeitos coletivos de direito a uma educação crítica.

Em suma, nessa escola, enquanto a compreensão da coordenadora pedagógica sobre a política curricular da EJAI se aproximou do campo das suas experiências curriculares, a partir da linguagem da prática, a compreensão dos/as professores/as entrevistados sobre o currículo freireano se aproximou da linguagem da política. Tanto a coordenadora quanto os/as professores/as compreendem que a política da EJAI está voltada para o atendimento curricular e pedagógico problematizador da realidade sociopolítica e econômica – desigual e excludente – em que vivem os estudantes, embora ocorram oscilações entre perspectiva curricular crítica e tradicional. Para a realização efetiva dessa política na Escola Renascer, é imprescindível melhores condições

estruturais e formativas aos/às professores/as, de modo a evitar processos curriculares descontínuos, que tanto prejudicaram a comunidade educacional.

A partir das evidências, a interpretação sobre a organização do currículo freireano na Escola Renascer demonstra uma compreensão mais aprofundada, por ora, por parte de uma minoria dos seus atores educadores/as, importantes intérpretes da política curricular da EJA. Ao mesmo tempo, as demais professoras relataram alguns dos desafios que precisam superar para realizar o currículo freireano na escola, em função da forte influência da tradição do paradigma político-pedagógico hegemônico, ainda presente nas práticas curriculares nos anos finais da EJA na rede municipal de Educação de Maceió.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi caracterizar e diferenciar a atuação da política curricular de base freireana da EJA em Maceió – Al, no nível da interpretação nas escolas pesquisadas. Diante disso, quanto à atuação da política curricular da EJA no nível da interpretação, as duas escolas expressaram que a maioria dos/as professores/as apresentaram maior domínio teórico do que as coordenadoras pedagógicas. A exceção ocorreu com alguns professores/as da Escola Renascer, que estão em processo de transição na reeducação de seu olhar sobre a EJA e seus sujeitos/as educandos/as. Como a política analisada é uma política curricular, o trabalho de ação e reflexão curricular é vivenciado intensamente pelos/as professores/as. Sendo assim, o maior domínio curricular pela linguagem da política é justificável para esses sujeitos. Os/as professores/as são importantes intérpretes da política da EJA, com capacidade de contribuir efetivamente na divulgação de tal perspectiva curricular para outras escolas dessa mesma modalidade, dentro da sua rede de ensino.

Isso não quer dizer que as coordenadoras pedagógicas não compreendam a política da EJA. Quer dizer que os dados analisados mostraram, no campo da interpretação, a partir da linguagem da

política, que o papel de principais intérpretes da política, atribuído pela secretaria, não revelou ser o melhor caminho. É preciso fortalecer o papel da coordenação pedagógica na articulação dessa política na escola, incentivando nos docentes o exercício profissional docente cada vez mais democrático, coletivo e autoral.

A pesquisa também mostrou haver uma permanência das ideias freireanas no campo curricular da EJA, sobretudo em função dos embates que essa modalidade precisa travar para continuar existindo. Essa perspectiva contribui para enfatizar a necessidade de reafirmar o reconhecimento da humanidade dos oprimidos nos processos de formação humana, conforme proposto por Freire, na defesa do direito de serem mais. É preciso considerar que a perspectiva da política curricular baseada no pensamento de Freire contribui para a inter-relação das dimensões micro e macro contextuais, porque parte da realidade problematizada e retorna ressignificada pelo processo desenvolvimento curricular na EJA, algo evidenciado nesse estudo por meio do entrecruzamento das dimensões do currículo prescrito, apresentado e modelado na escola.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W.; AU Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da Educação Crítica. *In*: APPLE, Michael. W.; AU Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: Análise Internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.
- ARROYO, Miguel G. Transcrição de informação oral. *In*: PAULO FREIRE: UM OUTRO PARADIGMA PEDAGÓGICO? 2021. **Transcrição de Minicurso [...]**. 2021.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 7-20, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jan. 2019.

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

GANDIN, Luís Armando: A escola cidadã: Implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre: *In*: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011b. p. 380-393.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. *In*: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da Rocha. **A atuação da política curricular freireana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na rede municipal de educação de Maceió (2013-2020)**. 2021. Tese (Doutorado em 2021) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2021.

SAUL, Ana Maria. A questão curricular: um pouco de história e perspectiva. *In*: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. **Paulo Freire**: políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 1998. p. 153-157.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e Currículo**, São Paulo, PUC/SP, v. 12, p. 2064-2080, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRANSFORMANDO Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. *In*: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

PALAVRA COMO DIREITO DE TODOS: DIMENSÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mona Lisa Fouyer

Introdução

*Bom, eu nunca estudei porque tive que trabalhar para ajudar os meus pais a manter o lar, ajudar a comprar comida, não havia tempo nem dinheiro para isso (...). Eu levava várias surras da minha mãe, mas todas as vezes que eu tentava estudar, ela dizia que isso não era coisa para pobre.
(Aluna, Projeto MOVA-ANGRA)*

A epígrafe acima é capaz de nos inquietar e fazer com que mobilizemos significados próprios, cruzando caminhos fundamentais para iniciar um debate a respeito de algumas dimensões relativas à implementação das políticas públicas em nosso país, voltadas para a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse processo, percebe-se um quadro fundamentalmente marcado por construções e desconstruções impulsionadas pela lógica dos interesses políticos, sociais, econômicos e culturais de cada momento. Muitas concepções não pouparam esforços para tentar efetivar o silenciamento, a negação das identidades e a descontinuidade das propostas estabelecidas.

Em nossa história, principalmente na alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos nunca apresentou um número significativo de alunos e alunas frequentando os bancos escolares. Essa afirmativa encontra amparo ao considerar tal questão sem dissociá-la da lógica governamental de oferecer, precariamente, o acesso e a permanência

à alfabetização e à educação formal. Isso ocorre através de modelos que excluem o lugar de fala dos sujeitos como produtores de cultura e de saberes, capazes de levantar diversas hipóteses sobre a leitura e a escrita através de práticas pedagógicas consoantes ao seu cotidiano. Soma-se a essa questão os significados que os sujeitos trazem sobre o que é ser “analfabeto”, ou o que é ser “alguém com pouca escolaridade”.

Nessa conjuntura, inúmeras campanhas de alfabetização de adultos¹, de viés aligeirado e compensatório, têm acentuado a exclusão social, engendrando uma defasagem educacional significativa, bem como a negação do direito pleno à cidadania.

A diversidade é uma marca profunda na EJA, e algumas questões não podem ser desconsideradas na luta para a superação das desigualdades sociais. É preciso considerar os modos de existir desses sujeitos, com suas características próprias, em suas diversas instâncias.

O presente artigo propõe um debate sobre algumas dimensões de ordem legal e histórica sobre a importância dos docentes na implementação das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos, com foco voltado para a alfabetização desses sujeitos. Para a delimitação da proposta apresentada, estabelece-se um recorte do tema em três grandes partes: a) políticas públicas: um breve diálogo sobre implementação, b) a educação como direito fundamental – considerando a importância da alfabetização de jovens e adultos na efetivação desse direito; e, c) o protagonismo docente nesse processo.

Políticas Públicas: um breve diálogo sobre implementação

Autores como Menicucci e Lotta (2018); Marques e Souza (2016) e Faria (2012) têm trazido importantes considerações sobre o reconhecimento da expansão de estudos na área de políticas públicas brasileiras, principalmente a partir dos anos de 2000. Eles

¹ Para saber mais: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/35928>. Acesso em novembro de 2022.

explicam que tal acontecimento é justificado pela ampliação e complexidade, a partir da promulgação da Carta Magna de 1988, da atuação do Estado. A ampliação de cursos na graduação e pós-graduação, no campo dessa temática, tem frutificado diversas publicações e debates em espaços científicos.

Alguns estudos sobre a implementação de políticas públicas objetivam vislumbrar a materialização das políticas nos processos decisórios. Dentre eles, há quem aborde um movimento cíclico, perpassando diferentes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. A agenda é considerada ao definir temas que merecem ser prioritários na ação estatal (SOUZA, 2003; CAPELLA, 2006). A formulação traduz-se como o momento de planejamento, de definição dos objetivos, de escolha sobre o papel dos sujeitos envolvidos e das alianças estabelecidas (SOUZA, 2003). A implementação é o mundo real da política pública. É quando, de fato, as coisas acontecem; quando o “imaginário” vai se tornar realidade ou não, dependendo da ação direcionada dos burocratas² e dos instrumentos da ação estatal (LOTTA, 2019). Por fim, evidencia-se que, na avaliação, os resultados são mesurados em suas variadas dimensões, e os agentes envolvidos entram nessa pauta com suas análises, seus questionamentos e suas reflexões.

Com inspirações discutidas também no campo do Direito e da Sociologia, a fase de implementação de políticas públicas ganha centralidade mais recente devido aos novos desenhos, arranjos e modelos da ação estatal, os quais têm se apresentado de forma progressivamente mais complexa.

Segundo Lotta (2019), duas questões são de extrema relevância ao analisar a implementação de políticas públicas: é nessa fase que o acesso é garantido e o direito é conquistado ou não, bem como é

² Conceito tratado inicialmente no livro de Michael Lipsky, intitulado *Street-level bureaucracy* (2010). Os burocratas são divididos, segundo este autor, em alto escalão, médio escalão e nível de rua. De acordo com Lotta (2014, p. 01), “a discussão sobre o papel e a influência dos burocratas no processo de implementação é central para compreendermos como, de fato, as ações são colocadas em prática e quais são os fatores que influenciam na mudança de rumos e nos resultados das políticas públicas”.

nessa fase que a “imagem” do Estado se concretiza através da ação dos Burocratas do Nível de Rua³, principalmente. É nesse nível que, de fato, o Estado existe. Não é nas determinações dos legisladores, na definição orçamentária, na criação do sistema ou na vontade política dos governantes. É o que acontece ou não no cotidiano. Todo processo de implementação passa por transformações, por tradução, por interação. Transforma o que veio naquilo que é possível fazer, traduzindo tanto as regras, quanto aquilo que os usuários querem para a esfera do possível.

Diante do exposto, a discricionariedade, entendida como liberdade da ação do burocrata (HILL, 2003), tem se tornado um elemento fundamental a ser incorporado nas análises sobre a formulação e a implementação das políticas públicas. Nesse processo, conflitos, tensões e lacunas são passíveis de incitar questionamentos, alterações e novas decisões. Percebe-se emergir o protagonismo sobre *quem* realmente decide, *com quem* e *sobre o quê* (HILL; HUPE, 2003).

Logo, de acordo com a abordagem apresentada, pode-se observar que os agentes estatais desempenham um papel ativo nas políticas educacionais, à medida que as (re)interpretam, externando pensamentos e, com base no que acreditam, interferindo diretamente nos processos de implementação dessas políticas públicas.

As noções de mão direita e mão esquerda do Estado⁴, apresentadas por Bourdieu (1998), trazem contribuições

³ Todos os atores do setor público envolvidos na interação direta com os usuários. É quem materializa a relação Estado e usuário. Por meio deles, a população acessa os serviços públicos. São considerados “lócus da ação pública, na medida em que são responsáveis pela mediação das relações cotidianas entre o Estado e os cidadãos” (LOTTA, 2014, p. 05).

⁴ Quanto a mão direita do Estado “obcecada com a questão do equilíbrio financeiro” (Bourdieu, 1998, p. 10), define-se pelo viés de buscar associação do que é de interesse público atrelado à lógica pró-mercado. Estão neste grupo os aspectos voltados a gestão, planejamento de orçamentos, finanças, controle de tributos e contas, economia, procuradorias. Já a mão esquerda, volta-se ao “conjunto de agentes dos ministérios ditos ‘gastadores’” (Bourdieu, 1998, p. 7). Nesta vertente

importantes para analisar os efeitos, em uma perspectiva de inclusão e exclusão social, distributivos de programas e serviços públicos. Políticas públicas atreladas à mão esquerda do Estado parecem evidenciar o desejo de reduzir a (re)produção das desigualdades sociais, por apresentarem, em seus desenhos e estratégias, intenções voltadas à inclusão da sociedade, em amplos aspectos sociais, culturais e educacionais. Nesse sentido, apesar dos objetivos mencionados, essas políticas podem produzir efeitos indesejáveis, engendrando ações expressas na contramão dessas expectativas.

Um exemplo dessa situação pode ser observado na atual Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Ensejando “melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” (BRASIL, 2019), tal política pública educacional pode ser extremamente problemática para o público da Educação de Jovens e Adultos com matrícula no ensino formal. Essa afirmação se justifica ao percebermos os princípios, os objetivos e as diretrizes expostas nesse documento, desvinculados à importância de compreender as particularidades (idade, profissão, raça, orientação sexual, religião, gênero etc.) dos sujeitos da EJA. Inicialmente, a Nota do Ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, explicita que “sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos de matemática, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade” (BRASIL, 2019, p. 05). No decorrer do texto, observa-se a prioridade da política: “crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p.36).

Muitos dados estatísticos são expostos ao longo do documento, demonstrando a precariedade da alfabetização de crianças no cenário brasileiro atual, bem como as taxas de distorção idade-série

estão inseridas as áreas diretamente envolvidas com o cuidado social como a saúde, educação, assistência social.

no ensino fundamental, com base no Censo Escolar de 2018. Com relação ao processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, o texto supracitado inicia com o subtítulo: “Crianças e adultos aprendem a ler do mesmo modo?” A resposta a essa indagação começa a ser delineada da seguinte forma:

No processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes já mencionados anteriormente: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (KRUIDENIER; CHARLES; WRIGLEY *apud* PNA, 2019, p. 35).

Com um olhar atento, é possível perceber a imposição de uma visão bastante simplista para a alfabetização na EJA, utilizando os *mesmos componentes* direcionados às crianças – dentre eles, o método fônico. Mais adiante, o documento indica, em apenas 2 parágrafos, que a abordagem em sala de aula, o material utilizado, o cuidado na escolha dos textos e o uso de ferramentas adequadas de avaliação sejam apropriados para “motivar” os alunos e alunas da EJA. Infelizmente, não é rara a percepção de que a educação oferecida nessa modalidade de ensino está descolada das reais necessidades do público.

Educação como direito humano: ordenamento legal, dados quantitativos e alfabetização na EJA

De acordo com o documento produzido em 2008, intitulado “Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática”, produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)⁵, “até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta” (UNESCO, 2008, p. 21). Complementa que:

⁵ Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/162640por.pdf>>. Acesso em janeiro de 2022.

No início dos anos 60, a alfabetização de adultos compôs as estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar. A efervescência político-social do período compôs o cenário propício à experimentação de novas práticas de alfabetização e animação sociocultural desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire (UNESCO, 2008, p. 21).

Segundo Baia Horta (1998, p. 25), a “Constituição Federal de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo abandonado desde a década de 30”. Nossa Carta Magna (1988), no artigo 208, aborda a educação, inclusive de jovens e adultos, como um direito de todos, através das ações do Estado, com a oferta gratuita àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Acreditava-se que, com esse dispositivo legal, as discussões fossem ser intensificadas, objetivando garantir diversos direitos externados no documento.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) acrescenta que a Educação de Jovens e Adultos “será 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, 2018). Determina, além disso, que seja concebida como modalidade da Educação Básica, no Título V, capítulo II. O papel da EJA é ressignificado no que tange ao início de uma percepção escolar diferenciada para sujeitos tão diversos (JULIÃO, 2015). Inclui, ainda:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II –no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL,1996)

Machado (2009) argumenta que a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) pode ser considerada “um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo” (MACHADO, 2009, p. 20), por reafirmar o direito à escolaridade dos jovens e adultos, com oferta obrigatória pelo Estado.

É preciso ressaltar a importância do constante movimento da sociedade civil em disputas, resistências e correlações de forças para o reconhecimento da EJA como direito humano. Quanto a isso, Paiva, Haddad e Soares (2019) complementam:

O fato de a sociedade vir gradativamente colocando a EJA no horizonte dos direitos nos remete a dois fatores: o primeiro é identificar esse direito como produto da pressão de grupos, indivíduos e movimentos que demandaram e exigiram que a educação fosse colocada nesse horizonte; e o segundo é que, uma vez reconhecido o direito, a ação imediata da sociedade foi requerer sua oferta pelo poder público (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 4).

Mesmo com esses arcabouços normativos, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019 (Pnad Educação), divulgados em julho de 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, constataram índices elevados de analfabetismo, baixos índices de escolarização e precárias condições de leitura e de escrita entre a população brasileira. Cerca de 6,6% foram considerados analfabetos: 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais. Segundo a pesquisa, esses sujeitos foram considerados incapazes de ler e escrever um simples bilhete.

Os resultados apontam que 3,9% dessa população é branca, percentual mais que o dobro entre negros e pardos: 8,9%. A maior quantidade de analfabetos foi registrada entre aqueles e aquelas de 60 anos ou mais, com 18%. Há uma estimativa de, aproximadamente, 6 milhões de analfabetos. Merece destaque a expressiva diferença entre brancos (9,5%) e pretos e pardos (27,1%).

⁶ Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em janeiro de 2022.

A taxa fica em torno de 11, 5% em relação àqueles que tem 40 anos ou mais, e 7,2% entre os que tem 25 anos ou mais. Por fim, a pesquisa relata que, com base nestes resultados, o Brasil dificilmente alcançará o previsto na meta 9 do Plano Nacional de Educação⁷:

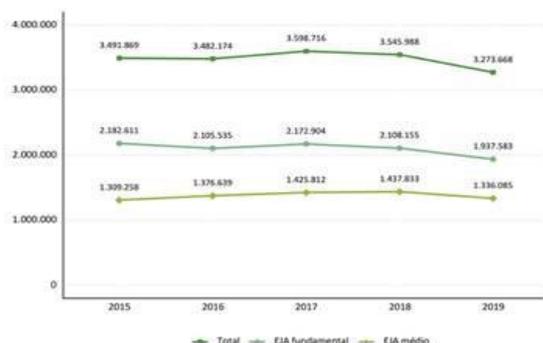
Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

A lógica do Estado, ao negar o direito à alfabetização de jovens e adultos, fomenta novas e diversificadas formas de exploração do trabalhador. Sob o pretexto de não haver demanda significativa, a oferta governamental para essa modalidade de ensino tem diminuído progressivamente. Essa justificativa é totalmente questionável, se considerarmos a realidade exposta na pesquisa acima, que identifica um número relevante de brasileiros e brasileiras sem ou com pouca escolaridade.

O quadro abaixo demonstra a realidade das matrículas efetivadas no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente no ano de 2019. Segundo dados do INEP/2019, cerca de 3,3 milhões de estudantes deixaram de frequentar as aulas nessa modalidade de ensino. Logo, surgem inquietações quanto às estruturas de ensino, e quanto ao acesso e a permanência na educação por essa parcela da população brasileira.

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em janeiro de 2022.

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - BRASIL - 2015 A 2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Observa-se uma queda considerável no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos últimos 5 anos. Não há como deixar de considerar alguns elementos centrais na compreensão desse fenômeno: uma educação oferecida de forma compensatória, aligeirada e residual. Oferta ínfima e centralizada (nucleação das escolas), cursos marcados pela aceleração de conteúdos, escassez de materiais didáticos, rotatividade e ausência de docentes, formato inadequado e limitado às reais demandas dos sujeitos no processo de escolarização (VENTURA, 2016). Complementa-se que, em muitos casos, os próprios alunos e alunas acabam se responsabilizando e/ou sendo responsabilizados pelo fracasso escolar.

Essas considerações são endossadas ao refletirmos sobre a necessidade de aprofundar análises quanto ao contexto sócio-histórico expresso nas políticas públicas direcionadas à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Há um reconhecimento jurídico que garante a formação dos alunos e alunas inseridos nesta modalidade de ensino; porém:

A letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vêm excluindo, pelas opções que realizam, uma dupla vez os brasileiros já excluídos na infância, negando-lhes o atendimento, o reconhecimento de serem cidadãos de direito, a “chance”

renovada do saber sistematizado da cultura escrita que organiza a vida social nas sociedades grafocêntricas (PAIVA, 2007)⁸.

Percebe-se que a alfabetização de jovens e adultos necessita de um contorno ampliado nos significados que se lhes atribui. Já não basta escrever o próprio nome e ler algumas palavras ou frases prontas; é preciso ler e escrever a própria história através da *palavramundo* (FREIRE, 2001, p. 11). Acrescenta o educador brasileiro: “Não basta saber que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 2006, p. 56).

Nesse contexto, a implementação de políticas públicas voltadas à alfabetização de jovens e adultos exige um olhar sobre a atuação dos agentes inseridos nessa modalidade de ensino, “no reconhecimento e compreensão de como constroem suas ações, considerando que fazem parte de uma estrutura institucional e programática” (LOTTA, 2012, p. 6).

O protagonismo docente: alguns elementos analíticos

Lotta (2012) adensa uma discussão necessária ao evidenciar a lacuna existente, na literatura, sobre a fase da implementação de políticas públicas: o papel e a influência dos burocratas. A autora acrescenta que análises mais aprofundadas poderiam adensar pesquisas que versem sobre essa temática, provocando um aumento significativo no seu potencial de análise.

A literatura que aborda a Burocracia de Nível de Rua (BNR) tem seu início com estudos realizados a partir dos anos de 1970, ampliando a discussão discutida na geração *bottom up*⁹. Com

⁸ Disponível em: < http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br/rj/files/Direito__educa_o_para_quem_Jane_Paiva.pdf>. Acesso março de 2022.

⁹ Corrente analítica desenvolvida nos anos entre 1970 e 1980 para alargar a compreensão do processo de implementação de políticas públicas sob outra perspectiva. Essa abordagem, analisada como a segunda geração de estudos,

Michael Lipsky (2010), os BNR são conceituados como agentes estatais que atuam na entrega final de serviços, em contato direto com os usuários. Esse processo, agravado pela utilização de recursos escassos, exige decisões de vieses técnico, administrativo e relacional, para que o aumento da eficiência, pressionado pelo Estado, e a oferta de “tratamento individualizado e resolutivo” (LOTTA, 2019, p. 24) por parte do público-cidadão siga um padrão de qualidade minimamente aceitável (LIPSKY, 1980).

Dentre os diversos atores envolvidos nos processos decisórios das políticas públicas, os Burocratas de Nível de Rua (BNR) têm ocupado um espaço relevante. Isso traz impactos significativos na relação entre sociedade e Estado. Diante do exposto, Lipsky (1980), no trabalho intitulado *Street-level-bureaucracy*, justifica a importância de estudos voltados aos BNR:

- a) Eles são muitos e ocupam parte considerável da burocracia estatal – o que foi fortemente impactado pelo crescimento recente dos serviços sociais;
- b) Muitos recursos públicos são alocados para pagá-los;
- c) Eles têm grande influência sobre as pessoas de baixa renda, porque servem para garantir que elas tenham acesso aos serviços, e é mais fácil contratá-los do que mudar a desigualdade de renda; e
- d) Esses profissionais estão cada vez mais fortalecidos pelos sindicatos, por meio dos quais têm grande poder de barganha (*apud* LOTTA, 2015, p. 45).

As decisões efetivadas por esses servidores estatais são fruto de determinações legais, de estruturas organizacionais estabelecidas, do respeito às hierarquias dos superiores e, principalmente, das ações exercidas através da discricionariedade. O quadro abaixo tem por objetivo auxiliar na compreensão desse conceito:

ênfata um olhar voltado para as bases do que de fato acontece nos múltiplos e complexos processos que envolvem a implementação de políticas. O foco recai em desprender-se de previsões, legalidades, controles. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20no%20Brasil.pdf>.

CAMPO	DISCRICIONARIEDADE	BUROCRATA
Jurídico	Baseada na dimensão legal e de autoridade delegada. A discricionariedade é, portanto, o espaço formalmente garantido para escolhas legais.	Tem uma dimensão interpretativa. É ele quem deve construir seu entendimento sobre as regras, fazendo escolhas sobre sua relevância.
Econômico	Está relacionada ao modelo de agente-principal. É no espaço de “não controle” que se coloca a discricionariedade: o campo da decisão dos indivíduos que pode se transformar em concordância, desvio ou divergência.	Atua em nome do principal em bases assimétricas, na medida em que o comportamento dos agentes não pode ser totalmente controlado.
Sociológico	Considera que os indivíduos são relativamente autônomos.	Sua liberdade é usada para realizar o julgamento das situações com que o burocrata lida. Os agentes discricionários realizam seu papel reforçando a própria liberdade.
Político	Instrumento de alcance dos ideais da sociedade. Decisões discricionárias são tomadas em nome de um bem comum, de valores públicos e de <i>accountability</i> .	

Fonte: LOTTA; SANTIAGO (2017, p. 23-24).

Num contato praticamente cotidiano, com interações mergulhadas em muitas decisões, esses agentes promovem, em suas práticas, diferenciações em relação ao público atendido. A solidificação de fronteiras simbólicas (LAMONT, 2000) é estabelecida de acordo com as categorizações e os julgamentos dos burocratas.

Nesse aspecto, o uso da discricionariedade por parte dos BNR interfere na implementação e nos impactos das políticas públicas, contribuindo para alargar ou comprimir a (re)produção das desigualdades sociais. Lipsky (2010) nos traz uma contribuição

significativa, ao apontar quatro tarefas desses agentes consideradas primordiais no uso da discricionariedade para o funcionamento do trabalho exigido.

Coloca-se como primeiro lugar a triagem, a classificação e a categorização dos usuários-cidadãos. Essa ação pode contribuir para a (re)produção de estigmas (PIRES, 2017), na medida em que diferencia o acesso a bens e serviços, por se basear em categorias sociais mais complexas e amplas do que as regras formais estabelecidas nas políticas públicas.

A segunda tarefa evidenciada dos BNR é o ato de distribuir benefícios e sanções de acordo com a prioridade exigida em cada situação, mediado por categorias e recursos (in)disponíveis. Esses agentes exercem a discricionariedade adotando ações e respostas consideradas diferentes das planejadas pelos serviços.

No que tange à terceira tarefa, percebe-se uma estrutura atrelada a fomentar contextos capazes de proporcionar uma interação que determina o momento, a frequência e em quais circunstâncias a ação dos burocratas ocorrerá. Mais uma vez, a discricionariedade encontra amplo espaço diante da realidade apresentada, sobrepujando o que fora previsto nas normas legais da política.

Para finalizar, a quarta tarefa dedica-se a interferir diretamente no comportamento, nos procedimentos e no disciplinamento dos usuários das políticas estatais. A discricionariedade dos BNR se expõe ao direcionar esse público a ações imersas em sentidos de ordem moral, de exercício de poder e de representações de um ideal. Cabe ensinar ao público-cidadão como lidar com possibilidades, entraves, informações e exigências do sistema, objetivando alcançar o que é exigido pela burocracia estatal.

Esses burocratas, no exercício de seu trabalho cotidiano, interferem diretamente nas diretrizes especificadas, pois o “elo” entre o Estado e os usuários não se constitui como mero receptor/implementador das políticas. Por possuir certo grau de discricionariedade, os BNR devem ser considerados como um elemento importante, capaz de (re)significar, (re)formular e realizar

transformações, interferindo, com ações individuais e/ou coletivas, diretamente na implementação das políticas públicas.

Os professores estão inseridos na caracterização dos BNR, por realizarem a entrega de serviços diretamente aos usuários (alunos, responsáveis, comunidade), atuarem com recursos inadequados/escassos, enfrentarem ameaças relacionadas a danos físicos, morais, psicológicos e por estar sob expectativas ambíguas e contraditórias, idealizadas para que seu desempenho alcance dimensões consideradas satisfatórias.

A discricionariedade exercida por esses profissionais de ensino tem resguardada, em determinações legais, a autonomia no exercício da prática docente. No artigo 206 da nossa Carta Magna de 1988, é assegurado o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988); a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional adensa essa literatura, mencionando a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996).

Não há como desconsiderar que, no decoro das vozes docentes, a luta histórica, expressa de forma uníssona, revela o quanto essa autonomia contrasta com as agravadas condições de trabalho. Dessa forma, a discricionariedade é profundamente marcada por abandonos advindos da iniciativa estatal. Nessa relação, os desafios se intensificam, afetando significativamente o direcionamento efetivado por estes agentes na implementação das políticas públicas educacionais.

Além dos recursos inadequados, a exigência das responsabilidades apresenta-se como outro elemento a ser cumprido através de resultados satisfatórios, alcançados além das capacidades destes BNR. Há cobranças para que a qualidade educacional atinja índices elevados, sem que o aumento de custos orçamentários, entretanto, protagonize esse processo. É preciso obter soluções dentro da realidade apresentada, mesmo que ela esteja imersa em escassez, constrangimentos e discrepâncias. Tal

iniciativa contribui para (re)modelar a política e os resultados em seus espaços de execução.

Diante do exposto, Lotta e Pavez (2009) mencionam a tensão provocada quando o público-alvo atendido pelos BNR é composto por usuários marcados por profundas desigualdades sociais, de ordem econômica, regional e racial, dentre outras. Os alunos e as alunas inseridos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos também podem ser considerados parte da parcela dessa população, pelos acúmulos de múltiplas desvantagens. A dura realidade amargada pela presença do analfabetismo e da pouca escolaridade conduz esses sujeitos a um lugar simbólico imposto pelas sociedades que consideram a escrita um elemento extremamente importante. Essa situação é agravada quando o poder da cultura escrita é capaz de estabelecer um estigma maior ou menor “se aquele que não sabe ler nem escrever é um homem (e não uma mulher), um morador do meio urbano (e não do meio rural), um jovem (e não um idoso) e assim por diante” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 54).

Adultos não alfabetizados normalmente sentem-se envergonhados por não terem concretizado, na “idade certa”, sua escolarização. Eles são “fruto da falta de políticas públicas capazes não apenas de alfabetizar, mas de garantir a educação escolar da população em todas as faixas etárias” (SALES; PAIVA, 2014, p. 11).

Nesse contexto, a prática docente assume um protagonismo de extrema relevância, por ser permeada por concepções, interações e ressignificações imersas em contextos históricos, sociais, políticos, culturais. Em seu trabalho cotidiano, esses profissionais da educação compõem o grupo de agentes implementadores no exercício da discricionariedade, pois transformam regras e procedimentos de acordo com as interpretações, incertezas, pressões, recursos (in)disponíveis, demandas e interesses pessoais ou de grupos (LIPSKY, 1980). Moldando e remoldando a política pública, o docente burocrata exerce sua prática educacional na interação direta com os discentes usuários, considerando as condições estabelecidas, bem como os contextos apresentados. A atuação do Burocrata de

Nível de Rua extrapola a relação entre docente, discente e conhecimento, por conta da própria dinâmica educacional. Nesse sentido, discutir “sobre o papel e influência dos burocratas no processo de implementação é central para compreendermos como, de fato, as ações são colocadas em prática e quais são os fatores que influenciam na mudança de rumos e nos resultados das políticas públicas” (LOTTA, 2014, p. 1).

Algumas considerações finais?

Parafraseando Jane Paiva (2019), uma das educadoras mais importantes, que não tem poupado esforços em dedicar uma parte significativa de sua trajetória acadêmica, profissional e de vida na Educação de Jovens e Adultos, pretende-se, nesse breve item, não enunciar qualquer conclusão, tampouco considerações finais, mas a saída do texto com muitas interrogações poderosas “que permitam de novo acreditar que é possível uma educação democrática, libertária, ancorada no princípio da dignidade humana” (PAIVA, 2019, p. 1.155).

Há tempos, muitos estudiosos destacam a necessidade de superar abordagens setoriais para “erradicar” o analfabetismo e a reduzida escolaridade dos sujeitos, sem uma atuação conjunta com outros elementos de significativa representatividade no quadro atual: condições estruturais de exclusão política, cultural e socioeconômica. Segundo Di Pierro (2010, p. 15), “convém reavivar debates que considerem a alfabetização de jovens e adultos com suas conexões efetivadas no desenvolvimento socioeconômico e no exercício da cidadania”.

É preciso garantir a defesa de uma educação pública unitária enquanto estratégia capaz de instrumentalizar os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, pois, ao abordar o tema da alfabetização desses sujeitos, não há como deixar de discutir: o que é ser analfabeto/analfabeta? O que significa, na sociedade atual, um/uma jovem/adulto/a com pouca escolaridade? O avanço na escolarização

desses sujeitos pode ser entendido como a elevação do nível de conhecimento científico, cultural, social, histórico, político?

Tais fenômenos complexos são resultado das estruturas de poder, dependendo de políticas públicas mais participativas e redistributivas, materializadas em concepções mais apropriadas, contando com o acesso às tecnologias de informação e comunicação, a ampliação de financiamento, a qualificação profissional e a valorização dos educadores e educadoras que atuam e militam na luta histórica em defesa da educação de qualidade social como direito de todos. Raramente as considerações serão finais, pois seguimos vivendo, tomando partido, esperando.

Referências

BAIA HORTA, J. S. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *In: Cadernos de Pesquisa*. n. 104. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, jul. 1998. p. 5-34.

Bourdieu, P. **A mão esquerda e a mão direita do Estado**. *In* _____. *Contrafogos*. Rio de Janeiro: Zahar. (1998).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 1988.

_____. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > Acesso: 02 fev. 2022

_____. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014

_____. Lei n. 13.632, 06 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso: 05 mar. 2022.

_____. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, edição extra de 11/04/2019a - nº 70 -A, p. 15, col. 2. Seção 1. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/30902116>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Educação – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em 23 mar.2023.

CAPELLA, A. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 61, p. 25-52, 2006. ISSN 1516-8085.

FARIA, C. A. P. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DI PIERRO, M. C. A Educação do Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set., 2010.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. Onde estão, quantos e quem são os analfabetos brasileiros. *In: Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

HILL, H. Understanding implementation: street-level bureaucrats' resources for reform. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 13, p. 265-282, 2003.

HILL, M. J.; HUPE, P. L. The multi-layer problem in implementation research. **Public Management Review**, v. 5, n. 4, p. 471-490, 2003.

JULIÃO, E. F. A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. *In: MEDEIROS, C. C.; GASPARELLO, A.; BARBOSA, J.L.*

Educação de jovens, adultos e idosos: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/Cead, 2015. p. 157-170.

KRUIDENIER, J. R.; CHARLES, M. A.; WRIGLEY, H. S. **Adult education literacy instruction: a review of the research.** Washington: [s.n.], 2010.

LAMONT, M. **The dignity of working men: morality and the boundaries of race, class, and immigration.** New York: Russell Sage Foundation, 2000.

LIPSKY, M. **Street level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services.** New York: Russell Sage Foundation, [1980]2010.

LOTTA, G. S. **O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade.** 2014. Disponível em: <<https://perguntasapo.files.wordpress.com/2014/06/pend-08-gab.>>. Acesso: 25 jan. 2022.

_____. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. *In*: LOTTA, G. (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019. p. 11-38

_____. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. *In*: FARIA, C. A. (org.). **Implementação de Políticas Públicas.** Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

_____. **Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

_____; SANTIAGO, A. **Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia.** *BIB*, São Paulo, v. 83, n. 1, p. 21-42, 2017. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-83/11092-autonomia-e-discricionariedade-matizando-conceitos-chave-para-o-estado-de-burocracia/file>>.

_____; PAVEZ, T. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. *In*: **Anais do Congresso da**

Associação de Estudos Latino-americanos, Rio de Janeiro, 28, p. 1-25, 2009.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov., 2009.

MARQUES, E.; SOUZA, C. Políticas públicas no Brasil: avanços recentes e agenda para o futuro. In: AVRITZER, L.; MILANI, C.; BRAGA, M. do S. (org.). **A ciência política no Brasil (1960- 2015)**. São Paulo: FGV, 2016. p. 321-345.

MENICUCCI, T.; LOTTA, G. A trajetória das políticas sociais nos 30 anos desde a Constituição de 1988. In: ABCP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA. **Trinta anos da Constituição Federal de 1988**. Associação Brasileira de Ciência Política, 2018. No prelo.

PAIVA, J. **Direito à Educação para Quem?** Rio de Janeiro. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/direito_educ_jane.pdf>. 2007. Acesso: 18 jan. 2022.

_____. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, set./dez., 2019

_____. HADDAD, S., SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Rev. Bras. Educ.** v. 24, p. 25 páginas. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2019.v24/>

PIRES, R. R. C. Implementando desigualdades? Introdução a uma agenda de pesquisa sobre agentes estatais, representações sociais e (re) produção de desigualdades. **Boletim de Análise Político-Institucional**, Brasília: IPEA, n. 1, 2017.

SALES, S. R.; PAIVA, J. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. AAPE/EPAA, v. 22, n. 58, p. 1-19, 2014.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, 2003.

Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/185-rbcs-51>.

VENTURA, J. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, p. 09-35, 2016.

**SABERES EM FORMAÇÃO:
MEMÓRIA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO
DESENVOLVIDOS PELO NEAd PUC-RIO NO PROJETO
GRANDES CENTROS URBANOS**

José Elesbão Duarte Filho
Renato Pontes Costa
Maria Inês Marcondes

Introdução

O presente artigo retrata o resultado de uma pesquisa de Mestrado, defendida em fevereiro de 2022, cuja investigação se ocupou em estudar uma experiência de formação de educadores comunitários em um projeto de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvida no período de 1999 a 2002, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro (RJ), objetivando reconhecer e entender as especificidades presentes nessa experiência de formação. O interesse pelo e aproximação a esse objeto de pesquisa se caracteriza, em certa medida, pela inserção do mestrando na área, o que implicou rememorar um percurso de vida e estabelecer conexões com vivências que o próprio autor protagonizou como educador social e militante na área da Educação, com especial atuação na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A proposta de estudo então desenvolvida articulou-se com diferentes pesquisas realizadas no campo da formação de professores no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, e encontrou significativas referências na literatura existente na área. Por exemplo, quando Soares (2016, p. 261) enuncia:

ao indagarmos sobre o que contemplar na preparação do docente para atuar na educação de jovens e adultos, vamos encontrar um leque de contribuições originário de várias áreas do conhecimento, a começar pela Sociologia e Antropologia, passando pela História, Filosofia, Política, Psicologia, Linguagem até as Didáticas e Práticas Pedagógicas.

Em que pese a complexidade da provocação contida nessa fala, que denota a relevância e abrangência do problema de pesquisa apontado, é interessante destacar que significativos estudos na área de EJA documentam:

- A flagrante relevância da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino, nos termos do artigo 205, 208 incisos VI e VII c/c art. 6º da CRFB/88; **artigo 37 § 1º**; art. 38 da Lei 9394/96 – LDBEN; V CONFINTEA (1997); Parecer CEB nº: 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares para EJA (2000);

- Que, historicamente, muitas são as incitações que atravessam a EJA, dentre as quais a questão da formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino, cujo debate é uma pauta tão antiga quanto atual, pois, ao que parece, o perfil desse educador, bem como sua formação ainda são processos em construção;

- O crescimento da EJA nas redes públicas de ensino e seu reconhecimento, para muitos pesquisadores, como um rico campo de estudos e pesquisas, considerando as demandas, os embates e os desafios que emergem desse campo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que esses estudos demonstram o crescimento da EJA, igualmente denunciam um descompasso entre tal expansão e a **formação inicial e continuada** dos professores que atuam nessa modalidade, em certa medida, “incompleta”. Isso desafia a pensar, dentre outras coisas:

- quais são os impasses que obstruem a preparação para a atuação em classes de educação de jovens e adultos?

- qual seria o arcabouço teórico e/ou as estratégias metodológicas que concorrem para a formação do professor de EJA?

O impasse acima delineado se articula com um significativo repertório de pesquisas realizadas no campo da formação de

professores entre o final dos anos 1990 e a primeira década dos anos 2000. Nesse período, diferentes autores mapeiam as dificuldades, deficiências e ausências da especificidade da modalidade de EJA na formação inicial de professores (MOURA, 2009; SOARES; SIMÕES, 2004; MACHADO, 2008). Esse movimento foi determinante, pois, a partir dos anos de 1990, a Educação de Jovens e Adultos começa a conquistar espaço nas redes públicas de ensino, deixando de ser um campo marginal e assumindo um lugar de direito como modalidade da Educação Básica.

Nesse sentido, o estudo ora apresentado pretende contribuir com as discussões sobre formação em EJA com vistas à superação da perspectiva compensatória e supletiva, historicamente imputada à Educação de Jovens e Adultos e, ao mesmo tempo, possibilitar a oportunidade de pensar não só a importância e a necessidade da formação do professor de EJA nos cursos de formação inicial, como também de caracterizar caminhos possíveis para esse processo, algo que pode ser bastante útil às instituições formadoras. Em síntese, o estudo proposto se justifica pela relevância de um olhar e de um pensar críticos, contextualizados e reflexivos acerca da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, no bojo de uma experiência prática de formação nunca antes sistematizada. A pesquisa, pela sua própria natureza investigativa e questionadora, ajudou a refletir sobre a importância dessa formação, também, na perspectiva de uma prática social capaz de favorecer processos educativos emancipatórios, seja no que diz respeito aos professores e seus conhecimentos, seja em relação às suas práticas, seus horizontes e suas possibilidades de interação com outros educadores e com os próprios educandos. Isso muito se alinha às demandas atuais que reclamam por possibilidades concretas de processos educativos que confirmem autonomia aos educandos.

Metodologia de Pesquisa

A proposta do estudo foi analisar uma experiência de formação implementada em um momento específico da história – entre os anos de 1999.1 e 2002.2 – pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio¹ (NEAd). A recuperação dessa experiência permitiu tecer relações com a formação inicial de professores, bem como referendar a necessidade de uma formação específica para os professores que atuam na EJA. Trata-se, portanto, de um registro de memória que se ocupou em recuperar eventos significativos do trabalho desse Núcleo realizados nos primeiros anos de sua existência.

Entretanto, ao proceder ao registro do que foi vivido, a pesquisa levada a efeito se articulou com uma visão, presente no campo historiografia Halbwachs (1990), Le Goff (1990), Neves (2000), que entende a memória não como algo estático e aprisionado no passado, mas como possibilidade de releitura do tempo presente com a construção de projeto de futuro. Essa perspectiva reforça a importância das pesquisas no campo de estudos sobre a memória, no âmbito da educação popular e da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil enquanto caminhos para a construção de futuros viáveis.

Fazer memória de experiências não registradas, ou quase esquecidas, relativas à educação popular pode despertar um novo olhar sobre questões controversas e significativas no campo da educação, conforme o caso do estudo realizado, ou seja, a questão da formação de educadores de EJA. Objetivamente falando, a aposta do

¹ O Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd) se estruturou a partir de projetos desenvolvidos no campo da alfabetização de jovens e adultos realizados, mais sistematicamente, a partir de 1998. Constituiu-se um momento histórico, para o que mais tarde vai se constituir como NEAd, a realização da pesquisa “Avaliação Diagnósticas de Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto”, em 1996. A partir da ação de alfabetização em três cidades no interior do Nordeste em 1998; e em 180 comunidades no Rio e Grande Rio, em 1999, foram gradativamente desenvolvidas outras ações nos campos da EJA e da Educação Popular. A estruturação enquanto núcleo aconteceu formalmente em 2004, na Vice Reitoria Comunitária da PUC-Rio, e o núcleo se mantém em atividades até os dias atuais.

estudo foi tentar descobrir que ensinamentos sobre a especificidade da formação de educadores/as de EJA a experiência do NEAd poderia revelar, possibilitando suscitar aprendizados que se relacionam com as discussões contemporâneas sobre formação de professores. BRASIL (2009); BRASIL (2010)

No intuito de recuperar ao máximo a experiência de formação realizada por esse núcleo, a pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, mesclando maneiras diferenciadas de obter informações. A estratégia foi combinar diferentes formas de aproximação do trabalho desenvolvido pelo NEAd no sentido de levantar dados objetivos sobre o que e como foi efetivamente realizado na experiência. Logo, o estudo se pautou em etapas/procedimentos distintos, porém, complementares. A saber: 1) análise de documentos do acervo do NEAd²; e 2) entrevistas semiestruturadas com equipe de professores-formadores do projeto. Importante ressaltar que, por contingência, a pesquisa também fez uso de questionário para consignar ao trabalho as contribuições do professor-coordenador do NEAd³. O uso do referido instrumento (questionário) se deu em razão de a pesquisa ter sido realizada no bojo da pandemia, deflagrada pela COVID-19, em cujo contexto os protocolos de segurança e o distanciamento social eram exigências justificadas. Com efeito, o professor-coordenador que colaborou através de questionário tinha, na ocasião, mais de 75 anos de idade e pouca familiaridade/habilidade com plataformas digitais.

² Foi analisado um acervo documental que pormenorizava a proposta e estrutura do curso. Na maior parte, em formato relatório, no total de 38, cada um contendo, em sua maioria, 15 páginas.

³ Foram entrevistados cinco membros da coordenação, sendo: um coordenador geral, três coordenadoras pedagógicas e uma professora-colaboradora de artes e design. Além disso, foram realizadas duas entrevistas-piloto com supervisoras pedagógicas do projeto.

Revisão de literatura

a) Revisão bibliográfica

No intuito de contabilizar a recorrência de pesquisas e estudos já implementados sobre os temas que compõem o referencial teórico utilizado, foi realizado um levantamento bibliográfico em artigos, dissertações e teses publicados, em português, entre 1990 e 2020, nas bases de dados eletrônicas da SCIELO, no banco de teses e dissertações da CAPES e no *Google Scholar*. A escolha por incluir a década de 1990 nessa revisão se deu pelo fato de ser um período que marca maior projeção da EJA no âmbito das políticas públicas, bem como nos marcos legais que orientam essa modalidade.

Na pesquisa bibliográfica realizada, foram selecionados 43 artigos e 15 pesquisas de pós-graduação, entre teses e dissertações. A primeira observação a ser feita diz respeito à existência de um mestrado profissional em EJA na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)⁴, o que demonstra a pertinência de uma formação específica, hoje realizada por essa instituição já em nível de pós-graduação.

A pesquisa bibliográfica também apontou para alguns aspectos que parecem verdadeiro contrassenso em relação aos avanços já conquistados pela Educação de Jovens e Adultos nas últimas 03 (três) décadas. Os estudos trazem à luz uma flagrante desatenção em relação à EJA no que se refere, por exemplo, às licenciaturas (Pedagogia e demais cursos), uma vez que não oferecem uma

⁴ Desde 1998, a UNEB já realizava um Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Esse curso existiu durante muitos anos, sendo referência para outros estados brasileiros. Ele foi a base para que a UNEB tivesse fôlego de propor, de forma pioneira, o primeiro Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, o qual, de acordo com a informação divulgada na página do programa, “pretende ser um espaço de qualificação e um lugar de formação continuada do(a) profissional da EJA, em que a relação teoria-prática terá um espaço de reflexão-ação sobre esta modalidade de ensino” (Disponível em: <<https://portal.uneb.br/mpeja/historico-do-curso/>>.).

formação própria ao licenciando, considerando as especificidades da EJA enquanto campo pedagógico e modalidade de ensino que, nos termos da lei e demais documentos normativos, compõe a educação básica. Ao mesmo tempo, não se pode esquecer que algumas universidades – como é o caso da UERJ, da UFMG, da UFPB e da própria UNEB – ofertam, historicamente, a formação específica em EJA em seus cursos de graduação.

Os estudos evidenciam que essa modalidade de ensino, mesmo com os avanços engendrados a partir da década de 1990, ainda é alvo de desprestígio nas propostas curriculares de formação inicial, como afirmam Paiva e Fernandes (2016), bem como na produção científica acadêmica, conforme defendem Abreu e Laffin (2020). Observa-se, ainda, a centralidade do tema *formação*, sobre o qual as pesquisas destacam a relevância da formação de educadores que atuam nessa modalidade de ensino. Ao mesmo tempo, o levantamento bibliográfico evidenciou, como consequência da desatenção à EJA, a falta de uma política própria, ou de um planejamento capaz de conceber um processo de formação de professores minimamente estruturado, atento às especificidades do campo, ao perfil do professor e às peculiaridades presentes na diversidade do público que constitui essa modalidade, conforme Machado (2016), Bezerra e Machado (2016) e Ventura e Bonfim (2015). Isto é, conforme apontado pelas pesquisas, em regra, inexistem um processo de formação atento à possibilidade de refletir sobre os diferentes saberes imbricados no campo da EJA, com vistas a se constituírem como possíveis princípios teóricos-metodológicos de formação de educadores/as de Jovens e Adultos. Portanto, tais apontamentos justificaram ainda mais a atualidade e a relevância da pesquisa desenvolvida.

b) Referencial teórico

A dissertação se ocupou, num primeiro momento, de discutir o tema amplo da formação de professores. Em seguida, buscou

aproximar essa discussão ao campo específico da EJA, pensando a formação de educadores/as para atuar nessa modalidade. Por fim, para análise da experiência estudada, procurou-se entender com mais propriedade o conceito de ecologia de saberes, na perspectiva do pensamento do sociólogo Boaventura de Souza Santos.

A revisão de literatura realizada nesse estudo se propôs, então, a realçar que o objeto da pesquisa dialoga com a farta literatura, tanto no que se refere à formação de professores pensada em uma perspectiva macro, quanto ao debater esse processo em sentido mais estrito, ou seja, formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nesse sentido, a discussão apresentada lançou um olhar, ainda que breve, para o geral, com a finalidade de delinear a relevância do específico como parte do todo.

Para apresentar o tema de forma mais assertiva, recorreu-se às contribuições de alguns autores considerados referência na reflexão acerca da formação de professores, como Nóvoa (2017, 2019), Gatti (2016, 2017) e Tardif (2000), dentre outros. Em seguida, para contextualizar a formação de professores no campo da EJA, dialogou-se com autores reconhecidos no campo, como Soares (2014, 2016a, 2016b), Machado (2008, 2016), Moura (2009), Paiva e Oliveira (2016), Costa (2001, 2017), Leitão (2002, 2004) e Benício (2006), dentre outros. Além disso, o tema ecologia de saberes foi desenvolvido tentando mapear o conceito na obra de seu autor mais célebre, Santos (2009, 2014, 2019), juntamente com outros estudos desenvolvidos a partir desse autor de referência.

A Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Professores de Jovens e Adultos

A pesquisa realça o desafio de refletir sobre a educação de jovens e adultos enquanto campo pedagógico historicamente marcado por tensões, assim como indica a emergência e a necessidade de consolidar a efetiva institucionalização da EJA.

Nesse contexto, temos, nas palavras de Machado (2008 p. 164), “a difícil travessia”.

Contudo, a título de exemplificar a presença da EJA no cenário de marcos legais e históricos, é relevante registrar que, no bojo de um processo de reforma na educação básica, mais especificamente no Ensino Médio, aprovada em 2017, inicialmente instaurada através de Medida Provisória, MP 746/2016 e posteriormente convertida na lei 13.415/2017, ao tempo da referida medida provisória teve-se o marco de 20 (vinte) anos da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/1996 (LDB), lei que representa importante conquista na história dos direitos sociais no Brasil, enquanto Estado Democrático de Direito.

Nesse mesmo diploma legal, a Educação de Jovens e Adultos, finalmente, passa a ser reconhecida formal e legalmente como uma modalidade da Educação Básica, o que chancela uma condição mais avançada em relação à anterior, quando pautada tão somente na perspectiva compensatória e supletiva de escolarização. Logo, refletir sobre a formação de educadores/as de jovens e adultos, bem como sobre as especificidades do campo, guarda em si um traço de relevância, também histórica, para o campo da Educação como um todo.

Conforme preconiza o Parecer CEB 11/2000, “a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, na condição de uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2). O referido parecer reforça a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos necessita ser pensada à luz de suas especificidades enquanto campo pedagógico, de modo a criar situações pedagógicas que satisfaçam às necessidades do público atendido. Isso invariavelmente dialoga com a necessidade de pensar a formação de professores para atuação da/na EJA. Segundo o relator Jamil Cury:

com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de

ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

As especificidades da formação de educadores/as de jovens e adultos têm sido alvo de investigação de muitos autores no campo. Dentre eles, um destaque para Leôncio Soares que afirma a necessidade de investigar o contexto e demais elementos que configuram a formação dos educadores/as de EJA. Nas palavras de Soares (2016a, p. 255):

à medida que esse movimento de configuração da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre a formação do educador da EJA se torna imprescindível [...] logo, se não é uma questão nova, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes

A pesquisa constata, ainda, que, conforme se reconhece a necessidade de delimitação do que significa formar um professor para atuação em EJA, fica evidente haver um longo caminho a ser percorrido para que as universidades reconheçam a importância dessa discussão na formação inicial dos professores. A ausência de uma formação específica nas universidades é uma realidade denunciada por muitos pesquisadores na primeira década dos anos 2000, conforme nos diz Moura (2009, p. 60):

evidencia-se que a formação inicial dos professores de EJA, como política pública de formação, não vem acontecendo nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas de Nível Médio – modalidade Normal, levando à constatação do quanto ainda é necessário fazer para a superação de dificuldades conceituais, conceituais e metodológicas.

Na mesma direção, Soares (2016a, p. 251) destaca o esforço dos pesquisadores da área no aprofundamento das discussões em torno da formação de educadores/as de EJA, juntamente com a construção de um pensamento próprio sobre o significado dessa formação. Trata-se de reconhecer o avanço na afirmação da profissionalização do professor de EJA, somados ao reconhecimento e à valorização da especificidade nos espaços de formação inicial e continuada dessa modalidade de ensino. Porém, a incitação persiste. Há muito, o desafio está posto, e não são poucos os questionamentos e entraves identificados a partir da realidade prática e das pesquisas implementadas sobre a temática. Isso demanda cada vez mais aprofundamento da discussão, firmando a presença da EJA e de suas demandas. Tais tensionamentos, se pensados à luz dos desafios que emergem no campo da Educação de Jovens e Adultos, podem ser articulados sem maior esforço à reflexão proposta por Soares (2016a, p. 251), à medida que problematiza:

o debate que envolve a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é recente[...] a formação e a profissionalização do educador de jovens e adultos vêm se tornando cada vez mais nucleares nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área [...] questões que emergiram de pesquisas que vêm sendo realizadas acerca dessa temática, tais como a necessidade de se ter ou não um profissional preparado para atuar na EJA, quais os impasses que dificultam essa preparação e quais seriam as bases teórico-metodológicas para essa formação [...] Nessa perspectiva, conhecer qual a natureza e quais seriam os saberes necessários à formação e à profissionalização de educadores de jovens e adultos tem-se mostrado extremamente significativo no processo de consolidação da EJA como campo específico de atuação docente.

A investigação mostrou que pensar formação de professores para EJA significa, necessariamente, considerar suas peculiaridades, bem como refletir sobre as bases teórico-metodológicas para essa formação. Tal reflexão passa por um olhar diligente, na perspectiva de ressaltar características específicas presentes no legado da educação popular, como é o caso do confronto de saberes, da

discussão das relações de poder e da reflexão-ação sobre a prática. Sobre essa questão, Costa (2001, p. 114) afirma que:

O professor precisa estar atento ao que faz e questionar sempre os resultados [...] a criação desse olhar reflexivo sobre a própria prática não é fácil. Não se aprende de uma hora para outra. Ele acontece quando se está, ao mesmo tempo, atento ao que se faz e atento ao que se aprendeu no curso de formação. É necessário ainda confrontar a sua experiência com outras experiências semelhantes (experiências de outros professores).

Na mesma perspectiva, Costa e Vianna (2017) defendem que a formação deve provocar uma mudança de postura; entretanto, essa mudança acontece a partir do professor, algo que a formação pode sugerir, mas não tem gerência sobre. Trata-se de um movimento interno, autoformativo e resultante do pensamento autorreflexivo do próprio do professor. Na palavra dos autores (COSTA; VIANNA, 2017, p. 96-97):

temos que reconhecer que, quando falamos em “mudança de postura e de atitude”, estamos lidando com um campo fluido e não objetivo. Algo que só é possível se feito de dentro para fora, pelo próprio professor e pela própria professora. Nesse sentido, a formação entendida como um “curso”, com conteúdos previamente definidos, com uma estrutura já desenhada, pouca influência no cotidiano da sala de aula. Ao passo que no confronto, no reencontro e no embate com situações reais do cotidiano, os professores têm a oportunidade de rever suas posturas e práticas e, com isso, caminhar no sentido de modificar sua atuação e produzir conhecimento sobre a escola.

A atenção a que se referem os autores acima citados talvez seja o que possibilita perceber, na prática, a dinâmica do/no processo formativo, no sentido de compreender a riqueza presente nos embates de diferentes visões sobre um mesmo tema, a circulação da palavra e o confronto de saberes. Esse talvez seja um dos grandes aprendizados que um educador de jovens e adultos tenha de desenvolver no seu processo de formação. Nas palavras de Leitão (2002, p. 74):

incorporar no processo formativo os próprios impasses e contradições das práticas educativas é profundamente desestabilizador, mas nos permite criar

um espaço de confronto, pois nem sempre o que o outro é, e revela, é aquilo que nos agrada ou nos enriquece, mas pode sempre nos provocar, seja pela identificação, seja pela diferenciação. E as provocações nos movimentam em outras direções que se definem como possibilidades à medida que são identificadas, discutidas, confrontadas, compartilhadas. Esse processo amadurece a escolha. O confronto, nessa perspectiva, é inevitável e saudável, pois é parte inerente desse processo.

Não há neutralidade nos processos formativos. Sobre isso, Benício (2006, p. 41) nos mostra que “não há como ficar indiferente, na prática formativa, ao valor dos pequenos gestos e das pequenas ações que resultem no cuidado respeitoso com os sujeitos e com o espaço da formação”. Vale dizer, aprender a partir de um olhar atento, nos termos assinalado por Costa (2001). Afinal, segundo Freire (1997, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

A pesquisa destacou também que outro vértice dessa discussão é pensar a dimensão dos formadores. Quem são os professores que formam os educadores de EJA? Que conhecimentos têm desse campo e que relações estabelecem com as especificidades da EJA, construídas na história e colocadas em xeque no momento atual? Quando nos propomos lançar um olhar para a Educação de Jovens e Adultos enquanto campo pedagógico, percebemos que a discussão ganha dimensões cuja complexidade não é nada trivial. Nesse aspecto, Bezerra e Machado (2016, p. 65-82) afirmam que:

a formação de formadores representa antigo desafio e relaciona-se à eficácia das políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro [...] nossa experiência na área de Educação de Jovens e Adultos leva-nos à preocupação com as políticas educacionais sob a ótica da formação dos formadores para enfatizar a responsabilidade das universidades e demais instituições de educação superior (IES) para com a formação inicial e continuada do professor para essa modalidade de educação básica, nem sempre contemplada nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Bezerra e Machado (2016, p. 71-72) denunciam o quanto a formação de professores para a atuação na EJA é negligenciada nas

políticas de formação. As autoras analisam as metas e as estratégias do PNE 2014-2024, e argumentam:

Sendo o PNE 2014–2024 fruto de um processo marcado por conferências e participação coletivas, em curso desde a CONAE 2010, com representação dos diversos segmentos da sociedade civil organizada, inclusive dos formadores e das agências formadoras, carreou muitas expectativas de avanços também nesse sentido [...] Aprovado pela Lei nº 13.005, com 20 metas e 254 estratégias, entrou em vigor em 25 de junho de 2014 o atual Plano Nacional da Educação (2014–2024). [...] Com relação à formação específica para EJA, verifica-se que se consolida o total descaso das políticas educacionais com a formação dos profissionais dessa modalidade, quer seja inicial, quer seja continuada. O novo PNE foi aprovado tendo 10 diretrizes e 20 metas, cada uma com suas respectivas estratégias de alcance [...]. Esclarecemos que a defesa da formação dos formadores que atuam ou atuarão na EJA pelas Universidades é tão genuína quanto a defesa de formação para qualquer outra modalidade da Educação Básica, pois o formador tem direito à formação inicial e continuada contextualizada, observadas as especificidades e demandas socialmente necessárias.

Notadamente, o arcabouço articulado na pesquisa possibilitou compreender não só o que está sendo discutido sobre o tema, como também salientar sua atualidade e complexidade. Deixando claro ainda que os desafios não são poucos, (re)apresentando-se e, com isso, demandando enfrentamento. Dentre esses desafios, destacam-se aqueles que dizem respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, especialmente no âmbito da formação de educadores/as da EJA.

Resultados e considerações finais

A dissertação que inspirou este artigo levantou discussões tanto a respeito das especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos, no qual se inscreve o estudo, como também sobre aspectos relevantes, pertinentes e atuais, relativos à formação de professores para a referida área. Com igual potência, o estudo refletiu, extensivamente, sobre a formação de professores em geral, buscando caracterizar, em linhas gerais, a formação inicial dos professores e as

contribuições que a EJA pode proporcionar para esse campo. Dentre esses aspectos, a dissertação buscou identificar aquilo que Freire (1987, p. 84) chama de “educação autêntica”, ou seja, uma formação de cunho humano, social e político, capaz de provocar mudanças estruturais na compreensão do que significa formar o professor. Parafraseando Freire, uma formação que não seja *de A para B, mas de A com B*, mediatizada pelo mundo.

A proposta de formação foi mapeada, pela pesquisa, na sua gênese e em seus desdobramentos, ao longo do curso, em seus sete módulos (1999.2 a 2002.2). A partir de dados extraídos de um vasto arcabouço documental, combinado a elementos emergentes de entrevistas e questionário, foi possível inventariar a experiência de formação em seus desdobramentos de ordem teórica e prática, bem como perceber o percurso formativo desde o que fora inicialmente planejamento, as atividades propostas, a metodologia de formação engendrada nessa experiência, o crescimento da proposta nos sete módulos semestrais, seus ganhos e seus entraves. Enfim, foi possível escanear a dinâmica de execução do trabalho de formação dos educadores, com rigorosa observância da proposta de formação pensada, conforme os objetivos da presente pesquisa.

A partir do inventário acima descrito, foi possível também identificar que, para além de ser uma proposta de formação de educadores comunitários para atuar em classes de Educação de Jovens e Adultos – o que, *a priori*, já firmaria presunção de se tratar de uma experiência de EJA –, a referida experiência se consolidou de forma muito mais consistente. Para além da peculiaridade mencionada, a partir da análise dos dados recolhidos foi possível identificar elementos que efetivamente denotam especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos. No seu conjunto, essas mesmas especificidades são indispensáveis para uma adequada proposta de formação de professores visando a atuar nessa modalidade de ensino. Enfim, uma verdadeira agenda com apontamentos significativos a serem considerados.

A pesquisa destacou: i) a **valorização dos saberes da experiência**, reconhecendo, respeitando e dinamizando, positivamente, o saber que o outro traz sobre sua realidade e seus contextos de origem, na perspectiva de contribuir e potencializar o processo de formação em sua dimensão dialógica; ii) a **produção de material didático e paradidático** como investimento na criatividade e proatividade do outro, não se limitando ao livro didático, mas criando opções numa perspectiva de interação e inventividade coletiva; iii) a **negociação e circularidade de saberes** como forma de valorizar a diversidade dos sujeitos e investir no intercâmbio de conhecimentos; e, por fim, iv) a **avaliação e autoavaliação**, as quais, de forma intencional e sistemática, revisitavam as atividades realizadas no sentido de implementar o processo de formação a partir da participação colaborativa dos próprio sujeitos em formação.

Como contribuições, a pesquisa discutiu e fundamentou a pertinência da relação entre a Educação de Jovens e Adultos e o conceito de Ecologia de Saberes, segundo a ideia disseminada por Santos (2007, p. 85), qual seja, “a ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”. A essência que permeia a ideia de ecologia de saberes é um traço identitário da EJA, assim como da educação popular, há muito discutida a partir do conceito de negociação e circularidade de saberes, com Bezerra e Rios (1995); Mejía (2013, 2016) e Leitão, (2002). Isto é, reconhecer o confronto, oportunizar o diálogo e possibilitar a negociação permite construir ações dinâmicas de interação e complementaridade; nesse movimento, torna-se possível investir em um mundo com pluralismo epistêmico.

A pesquisa trouxe, ainda em termos de contribuições, a constatação de que a memória, para além da perspectiva de rememorar determinado fato passado, de conservar registros de determinadas informações, firma-se e afirma-se, de forma útil, eficiente e necessária, enquanto poderoso instrumento no encadeamento de diferentes temporalidades, podendo inspirar posições propositivas de futuro (HALBWACHS, 1990). Isso porque

a pesquisa usou dessa visão para trazer à luz a experiência de formação na perspectiva de memória como possibilidade de atualizar o passado, não como algo estático, mas com a potencialidade de recuperação de vestígios, de ordenação desses fragmentos e de releitura das evidências. A partir desses processos, podem é possível que emergjam perspectivas outras de intervenção na realidade presente e/ou futura, (LE GOFF, 1990).

A pesquisa constatou que a formação de professores/professoras para Educação de Jovens e Adultos é algo que se impõe como demanda do próprio campo (PAIVA; FERNANDES, 2016). O professor não pode prescindir dessa formação, não só no sentido de investir na qualidade do seu trabalho docente, como também para investir na profissionalização do professor que atua na EJA. Tal modalidade demanda um profissional com perfil próprio, além de conhecimentos específicos inerentes ao campo (SOARES; SIMÕES, 2004). De outro modo, a pesquisa realçou que a formação de professores para atuar na EJA pode relacionar-se com a formação de professores para a atuação em outras modalidades de ensino, inclusive porque algumas especificidades da Educação de Jovens e Adultos, pela sua própria natureza, podem enriquecer a prática pedagógica de professores/professoras de outras áreas.

Propositivamente, o estudo destacou a relevância de investir na continuação do trabalho de pesquisa para extrair maiores contribuições da experiência investigada. Isso porque, não bastasse o fato de o trabalho ter traços que remontam à dimensão de ensino, ainda há elementos que dialogam com pesquisa pregressa, remontando à origem do núcleo. Prova disso é a conexão direta ou indireta entre a proposta de formação e os elementos trabalhados no projeto de “Avaliação Diagnóstica sobre Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto” (CARVALHO *et. al.*, 1996). Da mesma forma, a referida experiência forneceu à dissertação elementos que permitiram franco diálogo com o trabalho desenvolvido por Costa (2001). A experiência de formação feita pelo NEAd evidencia uma

dimensão que configura um campo fértil para a pesquisa em educação, pois nasce ancorada em uma investigação, produz elementos para o desenvolvimento de outras pesquisas na própria PUC-Rio e, ainda, dialoga com estudos produzidos no campo da EJA em outros espaços/instituições.

Conforme afirmado no parágrafo anterior, a discussão proposta nesse estudo possibilitou um alinhamento a outros trabalhos de pesquisa no campo da EJA, em destaque Soares (2007-2010), Soares (2010-2014) e Leitão (2002)⁵, dentre outros. Portanto, a experiência de formação, objeto de estudo, não só pelo trabalho desenvolvido, mas, sobretudo, pela sua natureza educacional, pela identidade com um campo pedagógico e pela interação reflexiva e dialogal com outras pesquisas, práticas e investigações revelou potencialidade para produzir conhecimento científico relevante para o campo da EJA, da educação como um todo e para o campo da formação de professores especificamente.

Quanto ao que ficou fora de alcance no estudo realizado, o trabalho identificou duas questões: por um lado, a pesquisa registrou, reflexivamente, uma significativa lacunana experiência de formação, objeto da investigação. No estudo feito, concentrou-se em caracterizar e qualificar a proposta de formação levada a cabo pelo NEAd, com base em documentos que remontaram à experiência e à visão dos seus coordenadores, formadores e colaboradores sobre ela. Mas, em que medida a formação realizada alcançou de fato os educadores-cursistas? Até que ponto potencializou, nesses mesmos sujeitos, o exercício da prática docente e/ou foi suficiente para despertar uma identidade profissional docente (ou não!)? O estudo realizado não conseguiu, como talvez fosse esperado, ouvir os

⁵ As especificidades na formação do educador de jovens e adultos" (SOARES, 2007-2010) e "O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de Projetos de EJA" (SOARES, 2010-2014) são projetos de pesquisa desenvolvidas pelo Prof. Leônicio Soares, na UFMG. "A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação" (LEITÃO, 2002) é uma pesquisa, em nível de mestrado, realizada por Cleide Figueiredo Leitão, na UERJ.

alfabetizadores sobre o trabalho do qual foram parte. Por outro lado, identifica-se uma dívida flagrante do Núcleo em relação à produção de conhecimento sistematizado sobre suas experiências de formação. O Projeto Grandes Centros Urbanos (PGCU) é apenas uma dessas experiências. O trabalho desenvolvido por esse núcleo congrega ações em diferentes campos, passíveis de serem compartilhadas e, assim, contribuir com o campo da EJA – afinal, são 20 anos de existência, pelo menos.

Vale dizer, o Núcleo de Educação de Adultos – NEAd PUC-Rio jamais produziu estudos sobre o PGCU em nenhuma de suas dimensões. Tampouco publicou a respeito. A pesquisa localizou apenas uma obra publicada, em cujo capítulo o autor discorre, de forma breve e incipiente, sobre o “Fala Comunidade” e a “Feira de Saberes” (TAMAROZZI; COSTA, 2006, p. 124-126), ainda assim, no âmbito de uma experiência de formação de educadores/as de EJA realizada em Carira/SE. Cabe destacar que essa publicação corresponde objetivamente a um capítulo de um livro de autoria do referido autor em parceria com uma professora, então vinculada à Universidade do Vale do Paraíba – (UNIVAP), em São Paulo; portanto, não configura uma sistematização da experiência ora pesquisada (TAMAROZZI; COSTA, 2006).

Em destaque, igualmente existe a pesquisa realizada por Rego (2019), a qual, apesar de fazer algumas referências ao trabalho do NEAd como um todo, não tem como objeto de investigação a experiência de formação explorada pela pesquisa aqui compartilhada. Desta feita, por ocasião do levantamento do referencial teórico da presente pesquisa, o trabalho acima mencionado (REGO, 2019) chegou a ser cogitado; porém, na sequência, depois da leitura, foi descartado por não contribuir significativamente com o objeto estudado.

Nesse sentido, nos termos aqui delineados, a pesquisa notabilizou a inexistência de publicações e sistematizações que tenham se debruçado sobre a experiência de formação de educadores comunitários desenvolvida pelo NEAd-PUC-Rio e as

suas possíveis contribuições para o campo da EJA e Formação de Professores. Essa inexistência parece ocorrer tanto no âmbito do Projeto Grandes Centros Urbanos, quanto de outros projetos desenvolvidos pelo núcleo, o que, a rigor, configura uma lacuna e uma dívida com o campo e com a memória da EJA.

Referências

ABREU, Anderson Carlos Santos de; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos como Campo de Pesquisas e de Epistemologias. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas** / Education Policy Analysis Archives, v. 28, n. 146, p. 1-24, 2020.

BENICIO, Maria Luiza Tavares. **Formação em Serviço no Programa de Educação Juvenil (SME/RJ no Período de 1995 a 1997)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2006.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. Políticas de formação de formadores para educação de jovens e adultos (EJA) no plano nacional de educação – PNE 2014-2024. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 65-82, jan./jun., 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Básica - CEB. **PARECER CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília, 5 de outubro 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9394/96**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de**

Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/UNESCO. VI Conferência Internacional sobre Educação de adultos. Belém, dezembro 2009. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC, 2010.

COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valeria Mendonça. Educação de jovens e adultos: os caminhos da teoria e da prática – buscando novo rumo para a formação continuada. *In*: LIMA, Carlos Marcio Viana; CARMO, Gerson Tavares do (org.). **I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos (CONPEJA):** Qualidade em gestão. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2017.

COSTA, Renato Pontes. **Teoria e Prática no Processo de Formação de Alfabetizadores de Adultos:** Um estudo analítico da experiência da PUC-Rio no Nordeste. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, PUC-Rio, 2001.

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

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

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cad. Pesq. [online]**, v. 47, n. 166, p.1150-1164, 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

HALBWACHS. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. **A Circularidade de saberes e o Exercício de Poder na Experiência dos Coletivos de Autoformação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, set.-sez., p. 23-39, 2004.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez., 2016.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez., 2008.

MEJÍA, Marco Raúl. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *In*: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educación Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 2-35.

MEJÍA, Marco Raúl. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde sur. *In*: CANDALES, Lola; MEJÍA J. Marco Raúl y MUÑOZ, Jairo. **Pedagogías y metodologías de la educación popular – “se hace camino al andar”**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo: CEAAL, 2016. p.227-249.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 5, n. 7, p. 4572, jul./dez., 2009.

NEVES, Margarida de Souza. A educação pela memória. **Revista Teias**. ProPED/UERJ, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa [online]**. V .47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias** v. 17, p. 25-42, 2016. Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 113-134, set./dez., 2016.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. **Subalternizadx-Mambembes-Insurgentes Práticas-Investigativas-Transformadoras e a Educação Popular como perspectivas de Trans-form-AÇÃO**. 2019. 307 p. Tese/Dissertação (Doutorado/Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus Actas de saúde coletiva**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun., 2014. Edição temática: Ecologia de Saberes e Saúde do Campo, da Florestae das Águas.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista à **Revista PUCRS**, Nº 191. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, jul./set., 2019.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, v. 2, n 29, p. 25-39, jul./dez, 2004.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela C. e S. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **ArchivosAnalíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 66, p. 1-20, jun., 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez., 2016a.

SOARES, Leôncio José Gomes. 30 anos de EJA na UFMG - Extensão, Formação e Pesquisa. **Revista Teias**, v. 17, n. xx, p. 43-58, 2016b. Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Prática Educativa da Língua Portuguesa em EJA**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, N. 13, jan./abr., n. 13, p. 5-24, 2000.

VENTURA, Jaqueline; BONFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun., 2015.

CONTEXTO PANDÊMICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUESTÕES INICIAIS SOBRE MATRÍCULAS NA EJA

Ana Caroline Chaves Manso Amaro
Marcelo Laranjeira Duarte

Introdução

Apesar do reconhecimento e da efetivação da modalidade EJA na legislação brasileira (BRASIL, 2021; 2000; 1996), o estado do Rio de Janeiro, historicamente, apresenta um cenário muito aquém quanto às matrículas destinadas à referida modalidade. Na última década, os índices de inserção de alunos nas instituições de ensino diminuíram, gerando uma espécie de movimento inverso quando comparado às demandas de potenciais estudantes da EJA. O Censo Escolar da Educação Básica de 2014 expressa um aumento do analfabetismo funcional, além do aumento quantitativo expressivo de jovens e adultos que não terminaram o Ensino Fundamental e que não conseguem concluir o Ensino Médio (VENTURA; OLIVEIRA, 2020).

Esse cenário desigual foi apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) em 2018. Segundo a pesquisa, cerca de 40% da população brasileira – ou seja, 53,4 milhões de pessoas – com 25 anos ou mais não concluíram o Ensino Fundamental. Ainda, cerca de 70,3 milhões de pessoas não se formaram no Ensino Médio.

De acordo com Ventura e Oliveira (2020, p. 94), o estado do Rio de Janeiro registrou, no ano de 2018, 244 mil estudantes

matriculados na EJA e dos 92 municípios distribuídos no estado, 65 indicavam uma taxa inferior de 15% na oferta de ensino, fenômeno de declínio de egressos, indicativo de desnível entre o quantitativo de vagas oferecidas e a real procura e necessidade por mais vagas.

Em virtude do cenário apontado anteriormente, bem como dos índices altíssimos de desemprego¹, das drásticas consequências durante a crise sanitária na pandemia da Covid-19, da estrutura precária de docentes e discentes no ensino remoto, das normativas governamentais que estimulam o enfraquecimento da EJA, como Brasil (2021), a promoção anual de exames para certificação no Ensino Fundamental e Médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e redução de escolas que ofertam a modalidade no Rio de Janeiro, levantamos a seguinte questão: qual o panorama de matrículas na EJA de Ensino Fundamental e Médio no estado do Rio de Janeiro entre 2020 e 2021?

A pandemia da Covid-19 e a Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro

No ano de 2019, precisamente em dezembro, na cidade de *Wuhan*, na China, comunicou-se a contaminação em grande escala por coronavírus *SARS-CoV-2*, ocasionando uma doença respiratória aguda, intitulada *Corona Virus Disease 2019* (Covid-19), disseminada na maioria dos países. Um mês depois desse registro, a Fundação Oswaldo Cruz informa a periculosidade e a emergência preventiva da circulação do vírus no organismo² (FIOCRUZ, 2020).

Na primeira semana de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estágio de pandemia³ em todos os

¹ Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-acompanha-situacao-do-novo-coronavirus-no-brasil>>.

² Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>>.

³ Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>.

continentes, em função do alto grau de contaminação, gravidade e letalidade, em velocidade exponencial. Além disso, orientou a população global à redução de contato e aglomerações, principalmente em ambientes fechados. Ainda nesse mês, o Decreto Estadual Nº 46.973, de 16 de março de 2020, destacava as medidas emergenciais para instituições públicas e privadas, em caráter temporário (RIO DE JANEIRO, 2020a).

Desse período em diante, intensificou-se a criação e propagação de *fake news*⁴ relativas aos assuntos pandêmicos, como a incerteza da existência do vírus, a medicação precoce⁵ e a vacinação. Conseqüentemente, essa realidade impediu o discernimento entre ficção e conhecimento científico. Também, impulsionou, para maioria dos cidadãos, um desafio pela sobrevivência e subsistência, inclusive para aqueles com pouca escolaridade e com restrição de acesso aos meios oficiais, como os boletins emitidos pela Fiocruz.

Com a Covid-19 circulando no país, a suspensão de aulas e as ações de prevenção da doença, especificamente no estado do Rio de Janeiro, ocorreram tardiamente, após o período de carnaval. A oficialização emitida pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), na Resolução Nº 5840 de 24 de março⁶, revogada pelo Decreto Nº 47.006, de 27 de março de 2020, aplica o ensino remoto temporário a partir de atividades síncronas⁷ e assíncronas⁸ (RIO DE JANEIRO, 2020b).

Diariamente, canais midiáticos anunciaram os índices de infectados e óbitos, além da tradicional precariedade do sistema de

⁴ No contexto de saúde pública, trata-se de informações falsas, sem fundamentação científica. Para mais detalhes, acesse: <<https://iris.paho.org/handle/10665.2/53907>>.

⁵ Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/notas-tecnicas/nota-tecnica-ivermectina-covid-19>>.

⁶ Disponível em: <https://sineperj.org.br/disparador/wp-content/uploads/2020/03/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-SEEDUC-N%C2%BA-5840_2020.pdf>.

⁷ Aplicação pedagógica com a presença em tempo real de professor(es) e aluno(s) na mesma plataforma digital ou local físico.

⁸ Atividades educacionais por meio digital ou impresso, sem a mediação de docente em tempo real.

saúde pública no estado. O colapso no Sistema Único de Saúde (SUS) foi imediato, atingindo, conseqüentemente, a classe trabalhadora e seus familiares. Evidentemente, a falta de uma política nacional para o enfrentamento e a prevenção do vírus *SarsCov-19*, somada à expansão do negacionismo científico⁹ sobre a existência da doença, bem como sobre sua periculosidade em causar sequelas e morte aos infectados, aceleraram e intensificaram exponencialmente o quadro epidêmico brasileiro, em comparação com países que seguiram as orientações da OMS desde o início.

Segundo a Assessoria de Informação e Monitoramento em Saúde¹⁰, no estado do Rio de Janeiro, houve 5 ondas de alta transmissão, respectivamente, de 05/04 a 23/05 de 2020; 08/11 de 2020 a 16/01 de 2021; 28/02 a 12/06 de 2021; 01/08 a 21/08 de 2021; 26/12 de 2021 a 29/01 de 2022. Identificadas as mutações do vírus, a presença das variantes Delta e Ômicron intensificaram a gravidade da doença, assim como os desafios no tratamento. Portanto, desde o início da pandemia até 26 de agosto de 2022, totalizaram 2.482.240 infectados, incluindo os óbitos, ambos com maior incidência de contaminação na faixa etária de jovens e adultos, conforme exposto na tabela divulgada pelo *site* do Centro de Informações Estratégicas e Resposta de Vigilância em Saúde (RIO DE JANEIRO, online – Tabela 1):

Tabela 1 – Casos confirmados, por ano de início dos sintomas, segundo faixa etária no estado do Rio de Janeiro

COVID-19 no Rio de Janeiro					
Faixa etária	Ignorado	2020	2021	2022	Total
Total	231.498	634.378	789.857	826.507	2.482.240
Menor de 1 ano	929	3.135	5.939	5.840	15.843

⁹ Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacio-nismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia>>.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NTIzNjE%2C>>

01 a 04 anos	1.838	5.378	9.753	12.034	29.003
05 a 09 anos	2.932	5.812	12.690	21.013	42.447
10 a 19 anos	8.074	23.550	52.465	56.769	140.858
20 a 29 anos	17.103	88.114	122.874	133.504	361.595
30 a 39 anos	20.494	129.911	147.846	155.231	453.482
40 a 49 anos	19.528	122.879	143.944	155.236	441.587
50 a 59 anos	15.868	97.288	119.598	121.516	354.270
60 a 69 anos	10.870	67.004	82.973	83.449	244.296
70 a 79 anos	5.084	36.287	44.386	39.651	125.408
80 a 89 anos	1.892	17.785	18.920	15.133	53.730
90 anos e mais	424	5.001	4.998	3.813	14.236
Ignorado	126.462	32.234	23.471	23.318	205.485

Fonte: Centro de Informações Estratégicas e Resposta de Vigilância em Saúde, 2022.

Nesse cenário, de modo geral, falamos sobre os sujeitos da EJA, em sua maioria trabalhadores, que, ao longo da pandemia em curso, frequentaram transportes públicos lotados, com local de trabalho não empenhado na prevenção ao Coronavírus. Muitos perderam o emprego, ou tiveram redução salarial, impactando economicamente suas vidas, sem o direito de “ficar em casa” e cumprir o afastamento social; ao contrário, foram impelidos a buscar outros meios de suprir minimamente a subsistência familiar. Além disso, muitos desses cidadãos residem em comunidades ou locais com escassez de atendimento hospitalar, o que intensifica o cenário de exclusão.

No âmbito escolar, o Ministério da Educação publicou, em abril de 2020, a medida provisória de Nº 343/2020¹¹, que informava a mudança do ensino presencial para “aulas em meios digitais” na educação básica e no ensino superior. Em conformidade com a análise documental realizada por Almeida e Guaraciaba (2021), não há, nessa normativa, encaminhamentos metodológicos para o

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.

público da EJA durante a crise sanitária. Isso resulta em segregacionismo educacional, quando não há sistematização de procedimentos curriculares com estratégias e materiais específicos para esses discentes, cuja faixa etária corresponde ao o maior público de infectados e de óbitos, conforme as estatísticas apresentadas na Tabela 1.

Contudo, os prédios escolares se transformaram em espaços vazios, e as salas de aula, com a configuração virtual e remota, ocasionaram muitos desafios, intensificando discussões e tensões já existentes na EJA, como a educação a distância e o aumento da procura por exames certificadores, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem e de formação docente.

Com a perda do vínculo institucional e das trocas de experiências nas aulas presenciais, muitos estudantes, atingidos pelo caos pandêmico e fatalidades, enfraqueceram-se nessa nova relação pedagógica, tornada possível através de aplicativos de comunicação e dispositivos móveis. Esse resultado é justificável, considerando a “pressão” e a angústia eminente pela sobrevivência ecoando diariamente.

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) registrou, em 2021, os principais fatores envolvendo a falta de acesso à Internet em domicílios da região sudeste. Alguns desses motivos são o alto custo de aquisição, a falta de habilidades para usá-la, a falta de interesse, a preocupação relacionada à segurança e privacidade e, por fim, a falta de dispositivo eletrônico. No quesito domicílio com computadores e Internet, 45% responderam ter ambos os recursos, 39% apenas Internet e 16% sem computador e sem Internet (CETIC, 2022).

No ano anterior, o Sudeste apontou, quanto ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, apenas 5,1% de utilização no período noturno, 16,4% no vespertino, 68,4% no matutino e 10% em horário integral nas regiões urbanas; no entanto, não foram encontrados dados relativos às escolas rurais. Tais informações revelam um trabalho exíguo para o público da EJA,

pois, embora a tecnologia esteja presente no cotidiano, ter autonomia para estudar com esses recursos ainda é um desafio que a escola pública não aprimorou antes da pandemia.

Importante destacarmos que, ao longo da elaboração desse artigo (agosto de 2022), o site da CETIC ainda não havia disponibilizado o levantamento de uso de TICs na educação em 2021, bem como alguns dados de 2019 não constavam; sendo assim, não foi possível aprofundar, comparar e identificar estatisticamente o panorama nacional e regional sobre a usabilidade de equipamentos digitais no ensino remoto.

No campo pedagógico, os profissionais enfrentam desafios de formação, reformulação dos conteúdos e criação de atividades a partir das redes sociais, o que gerou um óbice, para os profissionais sem habilidades e experiência com recursos de TICs. Nesse processo, houve precariedade de estrutura e equipamentos, por entender que o salário do docente da educação básica da rede pública não comportava o custeio de equipamentos tecnológicos e Internet. Embora esses recursos tivessem sido essenciais para o exercício da função, eles não foram disponibilizados pelos órgãos oficiais de ensino público.

Mesmo no colapso pandêmico, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) Nº 384, 01 de setembro de 2020, regulamentou a reformulação do ensino, direcionando a retomada das atividades presenciais. Foram indicadas para a EJA as seguintes providências:

- Observância dos sentidos da EJA: vertente da escolarização e do aprender por toda a vida;
- Desenvolvimento de ações e ferramentas de aprendizagem que considerem as limitações ao acesso à internet e a falta de intimidade com as ferramentas tecnológicas são questões recorrentes e que devem ser consideradas especialmente nesse período de excepcionalidade;
- Estreita ligação com as práticas sociais e o mundo do trabalho, de modo a atender a realidade do estudante trabalhador frente às demandas de sua comunidade;
- Previsão de ações que garantam a terminalidade nas etapas finais da Educação Básica, segundo as circunstâncias de cada realidade;

- As alternativas voltadas para a terminalidade na EJA não devem estar condicionadas ao acesso à plataforma e às atividades remotas, devendo ser construídas ações concretas e efetivas;
- Uso amplo, alargado, de mídias de fácil acesso para tratar de temas ligados aos conhecimentos indispensáveis dos estudantes de quanto aos múltiplos cuidados com a vida, esclarecimentos sobre o momento atual, com linguagem acessível que mobilize a atenção e o interesse são recomendáveis para esse momento;
- Ações pedagógicas que possibilitem aos estudantes narrarem suas histórias, contarem suas lutas e formas solidárias de enfrentamento desse tempo (RIO DE JANEIRO, 2020c).

Entre os períodos de aulas remotas e presenciais ao longo de 2020 e 2021, a reorganização dos espaços educacionais, assim como a classificação e reclassificação dos estudantes de EJA, foram uma das temáticas abordadas nessa normativa, com o objetivo de adequar os processos de matrículas, aprovação ou permanência na fase atual do estudante. Nesse caso, para reclassificação era necessário identificar os seguintes parâmetros:

- I. Realizaram as atividades pedagógicas, mas não conseguiram entregar em tempo hábil. Neste caso específico, o resultado apurado na avaliação das atividades entregues após o prazo inicialmente previsto, será o registrado nos assentamentos de reclassificação, não cabendo uma nova avaliação;
- II. Não conseguiram realizar integralmente as atividades remotas previstas, mas apresentaram resultados positivos nas atividades realizadas. Neste caso será realizada uma avaliação parcial pela instituição de ensino que contemple, apenas, os objetivos e conteúdos previstos e não alcançados pelos discentes;
- III. Declararem que estudaram por conta própria e solicitarem a avaliação de reclassificação. Neste caso será realizada uma avaliação pela instituição de ensino que considere, integralmente, os objetivos previstos no plano de ação pedagógica (RIO DE JANEIRO, 2020c).

Outra ação governamental promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) foi o Parecer de Nº 05, em 28 de abril de 2020, que norteia os direcionamentos para cada modalidade de ensino. O parecer, todavia, deixou lacunas quanto à EJA, na qual a não universalização dos encaminhamentos pedagógicos aos jovens, adultos e idosos, impactou negativamente a permanência desses

estudantes, pois, além dos desafios de leitura e escrita apresentados no ensino presencial (principalmente nas etapas iniciais do Ensino Fundamental), tais estudantes foram e são acometidos – em sua maioria na era da exclusão digital/tecnológica¹², impossibilitados de participar de atividades não presenciais – pela impossibilidade financeira de custear um aparelho digital com Internet.

Esse contexto nos faz lembrar do projeto de Lei Nº 3.477/2020, que propunha recursos de Internet para estudantes e professores da rede pública, na educação básica, durante a pandemia. Porém, a proposta foi vetada integralmente pela presidência da república em março de 2021, com a alegação de comprometer a meta fiscal orçamentária.

No viés do ensino remoto, foi necessário que estudantes e professores tivessem, minimamente, familiaridade com o manuseio e habilidades tecnológicas, ter local e tempo adequado para estudo, participando de um ambiente de ensino-aprendizado dialético entre discentes e docentes, com estratégias didático-pedagógicas especificamente para a EJA. Em função disso, concordamos com Almeida e Guaraciaba (2022, p. 159) quando concluem que essa oferta de ensino se caracterizou como:

[...] aligeirada, fragmentada, restrita e distante de sua realidade e experiência do mundo. Foram fortemente marcados pela exclusão tecnológica. Ademais, ainda persiste a invisibilidade da EJA nos documentos e normativas, negligenciando a vida, a história, a existência e o direito fundamental de educação, do trabalho e da dignidade humana para as classes populares brasileiras.

Com intuito de levantar possibilidades e inovação na EJA, apesar dos desafios citados, um movimento emergia nos grupos de pesquisas, sindicatos e movimentos sociais, como é o caso do Fórum

¹² Entendemos haver exclusão digital ou tecnológica na educação quando o ensino promove atividades pedagógicas exclusivamente através de recursos tecnológicos e digitais com Internet, sem que discente possua esses meios para obter a oferta de ensino nas mesmas condições que os demais.

EJA¹³ estadual, que também suspendeu os encontros presenciais e intensificou as ações no formato de *lives*, ao final registrando-as no canal Fórum EJA Rio, no *YouTube* ¹⁴. A partir dessa iniciativa, foi possível atingir um público maior do que as reuniões presenciais, contemplando os sujeitos da EJA não só no Estado, mas também em qualquer lugar do mundo.

A partir dessa iniciativa (in) formativa do Fórum EJA, Almeida e Guaraciaba (2021) apuraram todas as temáticas desse canal, enfatizando assuntos indexados na modalidade, como: pandemia; educação especial; alfabetização e letramento; políticas públicas; práticas, metodologias e formação de professores; novas tecnologias e inclusão digital; educação profissional; educação popular e etnia; privação de liberdade, conteúdos e currículos; identidade, sujeitos, conquistas e impasses; educação remota; e EaD e financiamento da modalidade em tempos de pandemia. Compreendemos que todos os conteúdos produzidos pelo fórum representam um marco temporal de luta e resistência pela EJA em contexto de crise sanitária e política, uma vez que, no ano de 2021, documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares para EJA e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem a modalidade, porém:

[...] não assumem a sua plena responsabilidade estatal, e quando se referem às ações utilizam com frequência a expressão incentivo, desvinculada de elementos basilares, tal como o financiamento da educação e a formação de professores. Em segundo lugar, a formação centrada na lógica da empregabilidade e do empreendedorismo. Em terceiro, os programas de educação a distância, ou seja, além do tratamento marginal dos trabalhadores, a pandemia demonstrou a face mais perversa para a EJA que é a solidificação da EaD. O quarto e último indicador diz respeito às lacunas existentes nas políticas públicas, como a ausência de preocupação com a formação propriamente dita (ALMEIDA; GUARACIABA, 2021, p. 155).

¹³ O Fórum EJA do Rio de Janeiro é um movimento social composto por sujeitos da EJA, como estudantes, professores, gestores e pesquisadores da modalidade. Durante as aulas remotas, o canal do *YouTube* foi utilizado periodicamente.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UC9PuHOqgXIsK10XCBEExgKPQ/videos>>.

Enfim, esse cenário de incertezas e drásticas perdas gerou sequelas para além do organismo humano. Nossa intenção não é apontar esses índices apenas como informações governamentais e quantitativas descoladas da realidade, mas sim gerar a reflexão de que nunca na história da EJA, até o momento, fomos tão massacrados, atacados e negligenciados.

Metodologia

O caminho metodológico escolhido no artigo está fundamentado na perspectiva da pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), utilizando recursos da pesquisa bibliográfica e reconhecendo a atualidade e a emergência da temática. Complementando o processo metodológico, recorreremos ao levantamento e à análise de dados quantitativos sobre as matrículas dos discentes da EJA, ensejando identificar e debater as dinâmicas e nuances identificadas.

Como procedimentos de coleta e interpretação de dados, privilegiamos informações sobre as matrículas em todo o estado do Rio de Janeiro, divulgadas pelo Censo da Educação Básica no ano letivo de 2020 e 2021, a fim de identificarmos um panorama de acesso à EJA durante a pandemia.

Utilizaremos o Censo Escolar por ser uma ferramenta estatística sobre a educação básica brasileira. Os dados foram construídos em parceria com a secretaria estadual e secretarias municipais de educação no Rio de Janeiro. Segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares, colaboraram com informações relativas às modalidades de ensino.

Por isso, delimitamos nosso olhar apenas para o campo da EJA no Ensino Médio e Fundamental. Ressaltamos que a exposição desses índices possibilita pesquisar sobre o cenário educacional do Rio de Janeiro, tanto na esfera de ensino municipal, quanto estadual e federal. Além disso, as políticas públicas podem ser reformuladas

a partir do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que acompanha informações sobre fluxo de matrícula, abandono e conclusão, idade-ano escolar, dentre outros dados também utilizados para construção do Plano Nacional da Educação (PNE) e financiamento e distribuição de recursos (INEP, online).

Resultados

Nesse cenário de muitas dificuldades no qual os sujeitos da EJA estão inseridos, outra informação relevante sobre as matrículas em todo o estado do Rio de Janeiro foi divulgada pelo Censo da Educação Básica do ano letivo de 2020 e 2021, conforme observamos na tabela 2:

Tabela 2 – Número de matrículas da EJA por etapa de ensino e dependência administrativa, do Censo escolar, Rio de Janeiro, ano 2020.

Matrículas na EJA de Ensino Médio no Rio de Janeiro				
Ano	Federal	Estadual	Privada	Total
2020	1.455	116.439	10.570	128.464
2021	1.376	108.907	10.649	120.932

Fonte: Inep (2021, 2022).

Aferimos no registro de 2020 que houve, apenas 1,1% de matrículas no Ensino Médio na rede federal; 8,2% na rede privada e 90,2% na rede estadual. Trata-se de um contraste altíssimo entre essas redes, cuja formação profissional integrada ao Ensino Médio tem registrado pouca oferta de ensino. Além disso, identificamos o mesmo fenômeno entre a oferta de EJA na Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT) na rede federal do Rio de Janeiro e o baixo índice de acesso e de escolas (INEP, 2021). Entre 2020 e 2021, a diferença ocorreu na rede estadual, com 89,6% e na rede privada, com 8,8% de matrículas. Mesmo em um cenário caótico, caracterizado pelo ensino remoto, houve um crescimento de matrículas nas instituições particulares, enquanto as demais instituições públicas apresentaram índices decrescentes, ou seja,

entre 2020 e 2021 a rede federal registrou menos 79 matrículas; a rede estadual, menos 7.532, indicando movimento de redução nas matrículas.

Identificamos uma grande diferença entre o número de matrículas na esfera federal e estadual. A baixa iniciativa governamental no fomento da formação profissional na EJA resulta em poucas ações de inclusão social e profissional aos que estão inseridos no mundo do trabalho. Para problematizar esse cenário, recorreremos ao aporte teórico de Di Pierro (2017) que, ao debater sobre a diminuição de matrículas na EJA, aponta quatro hipóteses: i) a crise econômica, pois o interesse pela profissionalização e capacitação, no mercado competitivo, não incentivou a população a voltar para escola; ii) a ausência de uma cultura de direito à educação ao longo da vida, principalmente na fase adulta; iii) a incoerência entre a verba investida na EJA, a desmotivação de gestores e docentes da modalidade em função de sua vinculação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), com financiamento reduzido em comparação às demais modalidades, ou seja, cada matrícula na EJA recebe 20% a menos de verba, em comparação com as matrículas do ensino fundamental das classes ditas regulares; e, por último, iv) a qualidade de oferta, com carga horária e currículos reduzidos, rígidos, pouco significativos e desconectados da realidade dos estudantes, lembrando que a indicação por essa formação está presente desde o antigo supletivo (DI PIERRO, 2017).

Outra possibilidade explicativa sobre a ocorrência de números menores de matrículas pode estar associada aos investimentos pelo Encceja, para o qual o candidato faz a prova sem frequentar aulas presenciais¹⁵. Esse exame foi instituído em agosto de 2002 pelo Ministério da Educação, por meio da portaria de Nº 2.270, com o

¹⁵ Sobre a questão, ver Nicodemos e Serra (2020). NICODEMOS, A.; SERRA, E. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO PANDÊMICO: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares Título do artigo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

objetivo de avaliar as competências e habilidades em nível Fundamental e Médio para:

(...) pessoas com, no mínimo 15 anos, sem ensino fundamental completo e pessoas com, no mínimo 18 anos, sem o ensino médio completo formam o público-alvo do exame, incluindo as residentes no exterior, as privadas de liberdade e as que cumprem medidas socioeducativas (VENTURA; OLIVEIRA, 2020, p. 89-90).

A Resolução CNE/MEC Nº 01 de 2021 estabelece, no artigo 29, que os exames de certificação para EJA, com validade nacional, são utilizados também como fonte de “dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes”, seguindo um padrão de qualidade (BRASIL, 2021, p. 6). Porém, é notório que tanto os dados quanto as políticas atuais não contribuíram para o aumento de matrículas, conforme fora apontado pelo Censo 2020 e 2021.

Assim como Ventura e Oliveira (2020), entendemos que esse mecanismo certificador estabelece o conflito de funções e interesses entre a União, os estados e os municípios, lembrando que alguns estados organizam seus próprios exames de certificação de forma desarticulada com as diretrizes da EJA. Contudo, o objetivo desse exame não é apenas certificar, mas também apresentar índices que deveriam impactar e sugerir mudanças significativas nas políticas estaduais e municipais para a EJA e para a trajetória educacional dos estudantes. Na contramão da proposta inicial, pesquisadores como Ventura e Oliveira (2020, p. 91) analisam que a instituição de políticas públicas aos moldes do Enceja dispara um efeito dominó, pois “o exame inibe as matrículas e instiga os jovens e adultos a abandonarem os cursos presenciais; em consequência, suaviza as obrigações dos entes federados em garantir o direito constitucional de formação escolar aos jovens e adultos”.

Quanto aos aspectos de abandono escolar, o documento referencial para a implementação das diretrizes operacionais de EJA nos estados, municípios e distrito federal, a Resolução do Conselho

Nacional de Educação de N. 1 de 2021 (BRASIL, 2021) cita um documento publicado em 2004, fruto do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a recomendação de não desperdiçar o “tempo de permanência” dos estudantes na escola, destinando ao Conselho Escolar (CE) o acompanhamento de frequência desses estudantes. Essa determinação explícita o quão vulnerável é o rastreamento e a assistência realizada por um conselho composto por membros da comunidade escolar, sem vínculo com um setor cujos profissionais apresentem habilidade e disponibilidade profissional apropriada para esse serviço.

Retomando as análises quantitativas, a tabela 3 apresenta índices de estudantes de EJA por faixa etária e ano letivo. Em 2020, cerca de 14,5% dos estudantes pertenciam à faixa etária de 15 a 17 anos; 19,2% de 18 a 19 anos; 24,8% entre 20 a 24 anos; 10,3% de 25 a 29 anos; 6,8% de 30 a 34 anos; 6,2% de 35 a 39 anos; 18,1% de 40 anos ou mais. Assim, pode-se perceber a forte presença de jovens na EJA, nas faixas etárias entre 15 a 29 anos, representando cerca de 68,8% do público total de matriculados na Educação Básica, no período de tempo considerado.

No ano de 2021, o percentual de matrículas na EJA por faixa etária foi de 9,9% de alunos de 15 a 17 anos; 14,9% de 18 a 19 anos; 26,9% de 20 a 24 anos; 12,2% de 25 a 29 anos; 8% de 30 a 34 anos; 7,13% de 35 a 39 anos e 20,7% de 40 anos ou mais. Em um período letivo de 2 anos, houve queda de matrículas nas idades entre 15 a 24 anos; porém, na faixa de 25 e mais de 40 anos, houve crescimento da procura pela modalidade.

Tabela 3 – Número de matrículas da EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio, por faixa etária do Censo Escolar, Rio de Janeiro, ano 2020.

Número de matrículas da EJA no Ensino Fundamental e Médio, por ano e faixa etária								
Ano	Total	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2020	254.718	36.911	48.995	63.143	26.374	17.444	15.798	46.053
2021	223.626	22.051	33.334	60.278	27.487	18.068	15.961	46.447

Fonte: Inep (2021 e 2022).

Pelos dados presentes, observamos uma redução quantitativa de matrículas, na comparação entre os anos de 2020 e 2021. O número total de estudantes matriculados encolheu cerca de 12% (aproximadamente 30.000 matrículas). Nesse contexto, podemos notar variações no que tange às diferentes faixas etárias. Enquanto no ano de 2020 a faixa etária da juventude, 15 a 29 anos, representava 69% das matrículas (175.426), em 2021, essa mesma faixa etária reduziu para 64% (143.150) do total das matrículas. Houve, ainda, nuances na composição etária, apresentando-se 2020 o seguinte conjunto: a) 15 a 29 anos com 69% das matrículas; b) 30 anos ou mais com 31%. Já em 2021, a composição era a seguinte: a) 15 a 29 anos com 64% das matrículas; b) 30 anos ou mais com 36%. Foi possível perceber a diminuição de matrículas entre os jovens; no entanto, pelos diversos atravessamentos e pelas questões sociais, não podemos apontar um determinado motivo para tal movimento. Nesse sentido, esta investigação procura contribuir com o debate, ao apresentar essas nuances que fazem parte do contexto da EJA nos tempos atuais.

Considerações Finais

O direcionamento do CEE sobre avaliação, classificação e reclassificação dos discentes de EJA no ensino remoto – da nova diretriz curricular de EJA (BRASIL, 2021), no que tange aos

encaminhamentos e procedimentos (não) específicos – configura um panorama de políticas educacionais inconsistente e incoerente. Ao mesmo tempo, com a pandemia, o ensino remoto, de modo geral, impactou todas as esferas educativas. Porém, na EJA, os prejuízos agravaram-se, como mostra o decrescente índice de matrícula. Pode-se dizer que a formação no Ensino Fundamental e Médio para a classe trabalhadora está cada vez mais fragilizada.

Um fator que possivelmente desmotivou o público jovem, adulto e idoso no ensino remoto foi a ausência de estrutura, de equipamento, de recursos e de Internet para docentes e discentes, sem esquecer-se da falta de formação profissional para o estilo emergencial adotado.

Os índices de infectados e de óbitos pelo Covid-19 entre a faixa etária correspondente ao público da EJA. A partir disso, levantamos outras duas hipóteses: a primeira de que entes provedores de renda foram atingidos pela crise econômica, com o desemprego e ou pela crise sanitária, tendo sido fatalmente vitimados pela Covid-19. A segunda, os estudantes decidiram abandonar os estudos para atuar exclusivamente no mercado de trabalho para prover as condições para subsistência individual e familiar.

Em suma, para reconstruir “os muros da escola”, é necessário compreender que nós, sujeitos da EJA, não somos mais os mesmos após a pandemia; sofremos um luto coletivo que afeta o espectro emocional e físico, além do efeito cascata da crise econômica, política e sanitária, que ainda nos aflige.

Com o movimento de formação continuada nas redes sociais e nas plataformas de comunicação por instituições e organizações de excelência, como a universidade e o Fórum EJA, entendemos ser possível incentivar o retorno daqueles que abandonaram os estudos, na medida em que selecionemos governantes que se envolvem com a população trabalhadora, promovendo uma estrutura de cunho normativo e metodológico que legitime o direito à educação de qualidade, com meios para que os sujeitos da EJA sejam contemplados e acolhidos em sua diversidade.

Portanto, propomos novas pesquisas no enfoque ao uso das TIC's na EJA, durante a pandemia, por meio de dados emitidos pela CETIC, para compreender os resultados descritos antes, durante e depois do ensino remoto, no ensejo de elencar novas perspectivas e usabilidades de recursos tecnológicos vivenciadas neste contexto de ensino, apontando possibilidades e tensões na retomada do ensino presencial com objetivo de propor reflexões sobre os índices de abandono escolar.

Referências

ALMEIDA, Adriana de; GUARACIABA, Bárbara de Souza. Direito à educação aos jovens e adultos na pandemia. *e-Mosaicos*, [S.l.], v. 10, n. 24, p. 147-162, set. 2021. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57801>>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, nº 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Brasília*, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: out. 2020.

BOGDAN, R. C.; BUKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto. 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação, **Resolução de Nº 01, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normat>

iva/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar>. Acesso em: ago., 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação, **Parecer Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Rio de Janeiro: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Domicílios: Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil, 2021**. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/>>. Acesso em: ago. 2022.

DI PIERRO, M. C. Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Revista Época: Ideias, 12 jun. 2017. **Entrevista concedida à Revista Época**. Disponível em: <<https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: ago. 2021.

FIOCRUZ, Notícias. **Fiocruz acompanha situação do novo coronavírus no Brasil**. 29 jan. 2020 (online). Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-acompanha-situacao-do-novo-coronavirus-no-brasil>>. Acesso em: ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE, 2019). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) em 2018**.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>. Acesso em: jul. 2021.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico** / elaboração Ignez Pinto Navarro. [et al.] – Brasília: MEC, SEB, 2004c. 64 p. il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 4).

RIO DE JANEIRO. **Decreto Estadual Nº 46.973**, de 16 de março de 2020. Reconhece a situação de emergência na saúde pública do Estado do Rio de Janeiro em razão do contágio e adota medidas para enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19); e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governador do estado, 2020a. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-46973-2020-rio-de-janeiro-reconhece-a-situacao-de-emergencia-na-saude-publica-do-estado-do-rio-de-janeiro-em-razao-do-contagio-e-adota-medidas-enfrentamento-da-propagacao-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: ago. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Estadual Nº 47.006**, de 27 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (Covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-47006-2020-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-as-medidas-de-enfrentamento-da-propagacao-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19-em-decorrencia-da-situacao-de-emergencia-em-saude-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: ago. 2022.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação Nº 384**, 01 de setembro de 2020. Estende ao ano letivo de 2021 os princípios e efeitos da deliberação CEE nº 384, de 01 de setembro de 2020, e dá outras providências. Rio de Janeiro, CEE, 2020c.

Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-387.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

RIO DE JANEIRO, Secretaria municipal de Saúde do Estado do Rio de Janeiro. **Boletim Epidemiológico dos Casos de Covid-19 no Estado do Rio de Janeiro (online)**. Disponível em: <<https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NTIzNjE%2C>>. Acesso em: ago. 2022.

VENTURA. J. P.; OLIVEIRA. F. G. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun., 2020. Acesso em: mai. 2021. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>>. Acesso em: jul. 2021.

**CULTURA POPULAR, IDENTIDADES E
APRENDIZAGENS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

“MEMÓRIAS DE UM RAIZEIRO”: CONHECIMENTO E CULTURA NA EDUCAÇÃO POPULAR E NA EJA

Renato Pontes Costa

Introdução

Este ensaio desenvolve uma reflexão sobre a produção de conhecimento, debatendo a influência do contexto sociocultural no desenvolvimento da aprendizagem. Em um sentido amplo, o trabalho tenta focar a questão da cognição para além dos cânones oficiais em que comumente essa temática é tratada. É preciso lembrar que a maior parte dos estudos sobre desenvolvimento cognitivo referem-se à aprendizagem de crianças e adolescentes, sendo poucos aqueles que se debruçam sobre essa questão nos campos específicos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular. Os estudos mais clássicos na área de EJA datam da década de 1990 (OLIVEIRA, 1997; 1999). No mesmo período, Tfouni (1988; 2002) desenvolve pesquisas na área do letramento e, na primeira década dos anos 2000, Senna (s/d, 2000, 2004, 2007) e Calháu (2008) também discutem a questão da aprendizagem de jovens e adultos, tendo como pano de fundo a aprendizagem, a leitura e a escrita, e o letramento.

Na tentativa de propor uma perspectiva diferenciada sobre a temática, este artigo toma como ponto de partida o texto “Memórias de um raizeiro”, publicado na Coleção Cadernos de Educação Popular, nº 18, em 1991, editada pela Nova Pesquisa e Assessoria em Educação¹. Esse número da revista traz a transcrição de uma longa

¹ A ONG “NOVA Pesquisa e Assessoria e Avaliação em Educação” foi criada EM 1973 por um grupo de militantes do período áureo da Educação Popular no Brasil.

entrevista realizada com o Sr. Izídio Salustiano Diniz, o “Dr. Raiz”, conhecido vendedor de plantas medicinais na Feira de Caruaru, em Pernambuco, mencionado, inclusive, por Luiz Gonzaga ao descrever tal feira em um show de 1972², no Teatro Tereza Rachel. O Sr. Izídio era um profundo conhecedor das ervas medicinais e do preparo de unguentos, pomadas e xaropes, atividade que ele mesmo chama de “medicina popular”.

Nessa entrevista³, Sr. Izídio descreve como se tornou um raizeiro e como construiu, na sua trajetória de vida, o conhecimento sobre as plantas e sua utilização na cura das mais variadas enfermidades. Em sua fala, é possível perceber como se deu seu processo de aprendizagem, a construção desse saber específico e como, aos poucos, desenvolveu uma visão muito própria do mundo, da vida, do sistema político e da relação com os saberes populares e acadêmicos. É possível perceber, ainda, como ele vai construindo esse conhecimento a partir dos diferentes contextos em que esteve inserido, em conjunção com a experimentação/intuição no uso das plantas para fins medicinais.

Essa instituição, em plena ditadura militar, realizava assessorias, estudos, pesquisas e, como sistematização desses estudos, publicou uma série de materiais de referência para a Educação Popular durante as décadas de 1970 e 1980. Por muitos anos, organizou, por exemplo, a revista “Cadernos de Educação Popular”, cujo número 18 é base para a produção deste artigo. Na apresentação desse número, Pedro Benjamim Garcia situa o espírito dessa instituição e da revista quando diz que: *“com esse ‘Caderno’ a Nova retoma um de seus propósitos editoriais, que é conceder espaço para uma visão de mundo que não é divulgada e, conseqüentemente, permanece desconhecida”* (GARCIA, 1991, p.5).

² O referido show foi remasterizado e está disponível na plataforma *YouTube*. A faixa aqui citada pode ser encontrada com a seguinte referência: “**A Feira de Caruaru** (Ao Vivo - Volta Pra Curtir - Teatro Tereza Rachel em março de 1972)”: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RTgcwfY9h1U>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

³ No intuito de recuperar ao máximo tanto a fala do Sr. Izíodo, para discussão da temática da aprendizagem, quanto chamar a atenção à produção dos Cadernos de Educação Popular, publicados pela Nova Pesquisa Assessoria e Avaliação em Educação nas décadas de 1970 e 1980, este artigo faz grandes citações que reproduzem ao máximo o conteúdo desse caderno.

A partir da fala do Sr. Izídio, permito-me, neste ensaio, uma tentativa de reflexão a respeito da questão do conhecimento, servindo-me principalmente de uma discussão sobre cognição no campo da Psicologia Cultural e do pensamento de Martin Buber.

Aprendizagem de Jovens e Adultos: diferentes perspectivas ao longo dos tempos

A possibilidade de construção de conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem escolar, sempre foram temáticas que instigaram pesquisadores em diversos campos. Da Psicologia Cognitiva à Filosofia da Mente, passando pelas ciências cognitivas e as diferentes abordagens educacionais, muitos são os caminhos para abordar a questão. Ainda mais se considerarmos, durante a última década (2010-2020), o avanço das pesquisas sobre neurociência e técnicas inovadoras de escaneamento do cérebro. Segundo João de Fernandes Teixeira, em palestra proferida na PUC-Rio em 02/09/2014 durante a aula inaugural dos Departamentos de Educação e Psicologia, com 10 anos de pesquisas em neurociência, avançou-se o equivalente a 200 anos em estudos e geração de conhecimento sobre a atividade cerebral. A cognição é, pois, uma velha questão que vai assumindo novas nuances, bem como novos desafios, a partir do início do século XXI.

Embora a maior parte das pesquisas sobre aprendizagem estejam relacionadas ao desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, pesquisas desenvolvidas no campo da aprendizagem da leitura e escrita, e letramento de jovens e adultos tentam elucidar uma forma de entendimento dessa temática de modo mais abrangente. Senna (s/d, 2000, 2004, 2007) e Calháu (2008) afirmam que o sujeito cognoscente real, presente em nossas salas de aula, possui características singulares, distintas do sujeito cognoscente idealizado pela escola. Esses estudos indicam a necessidade de pensar formas alternativas para propiciar uma interlocução entre os alunos e o conhecimento escolar, visando à superação do conceito clássico de

cognição e reafirmando a necessidade de pensar indivíduos singulares nas práticas educativas.

Na década de 1990, Marta Kohl de Oliveira realizou estudos tentando entender a questão da aprendizagem, tendo como ponto de partida o público jovem e adulto (OLIVEIRA, 1997; 1999). Esses estudos levantaram pressupostos sobre o assunto, afirmando que a área necessita de uma Psicologia que dê conta de compreender os processos de aprendizagem produzidos por estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A autora chama atenção para o fato de que esses sujeitos possuem especificidades sociais e culturais que precisam ser levadas em conta ao conceber os diferentes processos vividos por adultos em processo de escolarização.

Nessa mesma linha de pensamento, entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, Leda Tfouni realiza pesquisas a respeito da aprendizagem de pessoas adultas (TFOUNI, 1988; 2002). A pesquisadora tinha como objetivo compreender a possibilidade de um adulto que não possui o conhecimento do sistema escrito vir a desenvolver o metaconhecimento. Os resultados de suas pesquisas são claros no que diz respeito à capacidade que os sujeitos não-alfabetizados possuem para descentrar o raciocínio e resolver conflitos e contradições estabelecidos no plano da dialogia.

No final da década de 1980, também o SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação, uma ONG com vasta experiência no campo da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, realizou uma pesquisa intitulada “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”. Tratava-se de uma investigação sobre aprendizagem com alunos jovens e adultos, em que se colocavam em interação ou “confronto” diferentes sistemas de conhecimentos imbricados situações de aprendizagem de leitura e escrita.

Nesse trabalho, os pesquisadores eram também os alfabetizadores; com isso, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita orientou-se pelos pressupostos da pesquisa, sendo registrado passo a passo através de diários de campo. Os resultados apontam, entre outras coisas, para o desafio de pensar a qualidade das relações

nas situações de aprendizagem com jovens e adultos. Segundo os dados da pesquisa, essa relação não é apenas dialógica, mas também fundada no confronto de diferentes maneiras de pensar. Nesse sentido, a aprendizagem é fruto de uma “negociação”, ou seja, de uma síntese das diferentes visões e explicações do mundo.

Os estudos acima apontados demonstram, por um lado, que nos campos da EJA e Educação Popular a temática da construção/transmissão de conhecimentos, de certa maneira, sempre esteve presente, desafiando educadores a entender como um adulto que retoma seu processo de escolarização relaciona-se com o conhecimento disseminado pela escola. Por outro lado, esses estudos mostram a necessidade tanto de entender melhor a aprendizagem e a produção de conhecimento por jovens e adultos não escolarizados, quanto de entender as possibilidades de construção das lógicas desenvolvidas por esses sujeitos, no sentido de instrumentalizar as experiências educativas. Como mencionamos, não se trata de uma questão nova, sendo bastante necessária, considerando esses campos específicos de atuação que são a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular.

Ainda no intuito de situar a questão da produção/transmissão de conhecimento no campo da EJA, duas observações devem ser feitas. A primeira delas diz respeito à intrínseca relação entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular. Não é demais mencionar a distinção dos campos, com características próprias, embora estejam historicamente correlacionados, de modo que não há como separar um do outro⁴. Nesse sentido, muito do que se pensa sobre a relação dos jovens e adultos em processo de escolarização com o conhecimento escolarizado é fruto das reflexões feitas no campo da educação popular ao longo da história. Contudo, essas reflexões não estão suficientemente sistematizadas, o que torna os

⁴ Uma discussão mais aprofundada sobre essa relação pode ser encontrada em Leal e Costa (2020).

estudos sobre a memória uma importante vertente a ser explorada no campo da educação popular⁵.

A segunda observação é que, desde a década de 1960, as experiências de educação e cultura popular no Brasil discutem, no âmbito da temática da apropriação do conhecimento por adultos não escolarizados, a relação (ou o confronto, conforme afirmava a equipe do SAPÉ) entre o conhecimento acadêmico e o popular. Discutia-se principalmente a questão do poder presente nessa relação, tendo em vista a hierarquização entre essas duas formas de perceber e de explicar o mundo. Também, tal questão nunca fora suficientemente resolvida e, desde a primeira década do século XXI, vem ganhando novo impulso, sobretudo pela contribuição do sociólogo Boaventura Souza Santos⁶.

De acordo Santos (2010), o pensamento moderno cria um sistema de distinções, dividindo a realidade social em dois universos separados por uma linha abissal, que distingue radicalmente o conhecimento produzido pela ciência e os conhecimentos (ou saberes) populares. Dentro dessa discussão, o autor situa o conceito de “ecologia de saberes”, reconhecendo a pluralidade de epistemologias existentes no mundo e questionando fortemente o lugar da verdade, historicamente ocupado pelo pensamento científico. Para Santos (2007, p. 85-86):

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a idéia da inesgotável *diversidade epistemológica do mundo*, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento.

⁵ Uma referência sobre a questão da memória no campo da Educação Popular pode ser encontrada, por exemplo, em Costa (2018). Nesse estudo, o autor recupera a experiência de pesquisa desenvolvida pelo SAPÉ na década de 1980 sobre a produção de conhecimento por adultos não alfabetizados.

⁶ Um panorama da obra desse autor pode ser encontrado em Oliveira (2006) e em Candau (2016).

A discussão feita por Santos (2007) atualiza a discussão feita desde os anos 1960 no campo da Educação Popular, dando a ela novas nuances, apontando para a necessidade de construção de uma “justiça cognitiva global”. Trata-se de uma maneira bastante instigante de pensar a questão do conhecimento, a qual merece maior atenção pelos estudos realizados nos campos da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

A relação entre conhecimento e cultura: em busca de novas perspectivas para a questão da aprendizagem

A ideia de que o conhecimento se constrói a partir do contexto social não é propriamente uma novidade. Ela fora mais bem elaborada em uma área específica da Psicologia denominada Psicologia Cultural, constituída a partir dos momentos de crise da Psicologia Cognitiva, em meados do século passado. De acordo com Correia (2003), a Psicologia Cognitiva passou por dois grandes momentos de crise. O primeiro deles questionava o sentido positivista dessa área de conhecimento, que, durante muito tempo, procurava ser o mais objetivo possível, atendo-se apenas ao que era “diretamente observável”. Esse movimento levou o campo da Psicologia Cognitiva a desenvolver uma visão de conhecimento como “processamento de informação”.

Nesse contexto, ficavam evidentes, segundo a autora, duas visões sobre o funcionamento da mente: uma “computacional – no qual o problema estava em tratar o conhecimento como formador de informações finitas, codificadas e não ambíguas” e outra “cultural – caso em que a mente seria representada pelo simbolismo que organiza e interpreta a vida” (CORREIA, 2003, p. 507). Essa crise deu origem a um novo movimento revolucionário chamado “transacionismo”, que trabalha com a ideia de “mente situada, compartilhada, em transação ou negociação, e como sinônimo também de contextualismo contra o objetivismo ilusório.”

(CORREIA, 2003, p. 507). Um dos principais autores nesse momento é Jerome Bruner. Segundo Correia (2003, p. 508), Bruner:

propõe uma psicologia com orientação cultural, interessada na ação, especialmente no caráter situacional da ação, para alcançar seu objeto de estudo. O que os sujeitos dizem, fazem e todo o contexto em volta seria o ponto de investigação, no singular por ser considerado um processo e com tais partes indissociáveis, sem com isso estar falando de um relativismo extremo, como os críticos geralmente levam-nos a pensar.

(...) Bruner propõe uma Psicologia Cultural, cujo principal instrumento seria a Psicologia Popular (Folk Psychology), chamada por Bronckart (1998) de ‘mundo real’; pois ela leva em consideração as intenções, desejos e crenças dos personagens, além do contexto onde estas nascem.

Nesse sentido:

O contexto social, assim, está envolvido na construção do nosso conhecimento. Não existe conhecimento isolado no indivíduo, ele está espalhado entre anotações, grifos, livros, formas de consulta, amigos e tudo mais que constitui quase uma infinidade de lugares – o conhecimento é distribuído; formas de justificativas e explicações que usamos são ‘... cada qual talhada e armada (scaffolded) pelas circunstâncias de seu uso’

Apesar de não estabelecerem relação direta ou referência explícita, tais ideias se relacionam com alguns pressupostos sobre a construção do conhecimento presentes em concepções e experiências de Educação Popular. De acordo com Brandão (2010), podemos distinguir três grandes fundamentos da Educação Popular relacionados à questão do conhecimento. Segundo esse autor, o primeiro fundamento diz respeito a “aprender a saber”, ou seja, à “ideia de que o aprender a saber transforma quem aprende e sabe” (BRANDÃO, 2010, p. 92-93). O segundo refere-se ao “saber como um dom, o aprender como troca”, o qual estabelece que “um aprendizado pleno de saberes, realiza-se somente em, entre e através de situações interativas de intertrocas, de intercâmbios entre pessoas. Situações de partilha do que se faz, do que se aprende e do que se sabe” (BRANDÃO, 2010, p. 94). Por fim, o terceiro

fundamento fala sobre “aprender ao redor dos outros” (BRANDÃO, 2010, p. 105). Sobre esse aspecto, o autor ressalta que:

... pessoas que aprendem e que se transformam em alguém mais e melhor consciente de si mesmo, dos outros com quem convive e do mundo em que vive e partilha, devem tornar-se sujeitos autores-atores da construção social do próprio mundo em que vivem e da transformação de sociedades em cenários de uma vida sempre mais livre e solidária, mais igualitária e aberta ao trânsito e ao exercício da diferença (BRANDÃO, 2010, p. 105).

Esses três fundamentos podem ser percebidos na fala do Sr. Iziodo, quando relata sua trajetória de vida e narra como foi se aproximando, desde cedo, do conhecimento das plantas. Vejamos:

Agora eu vou começar a contar um pouco da minha história. Desde a idade de 7 anos comecei a tomar conhecimento com as plantas, de um modo geral com a natureza. Comecei a me entusiasmar através da minha bisavó, que era uma parteira velha, bem conhecida, e todo curativo dela era com plantas. E eu era uma companhia dela para ir buscar aquele galho de mato, sementes, pra que ela fizesse determinadas curas. E eu perguntava a ela para que doença servia aquele tipo de planta. Mas naquela época uma criança menor não tinha o direito de saber por que uma pessoa mais velha não contava uma pequena palavra... se era uma mulher que estava doente de um corrimento, tava doente daquilo outro, ela não dizia. Mas eu ficava curioso, que aquela planta tinha alguma utilidade. Então ia procura as plantinhas e decorava. E daí eu fui crescendo. (...)

Quando passei a minha idade de 8, 9 anos, aí já a minha bisavó tinha morrido. Ela morreu com 115 anos. Mas então ficou a minha avó que exercia a mesma profissão e continuou com aquele mesmo entusiasmo e me chamando de doutor. Mas como é que eu era doutor se não podia ir à escola? Que escola, naquela época, era muito difícil. A mais perto que tinha era três léguas. A gente falava léguas naquele tempo, né, ninguém usava quilometro... aí eu comecei a tomar mais entendimento com as plantas, como aroeira ou o mandacaru, o quebra-pedra, o cedro... várias e várias plantas que ela mandava buscar. Eu já ia direto nas matas porque já conhecia as plantas, não precisava mais ela ir. Aí via aquele tratamento que o meu pai junto com o meu avô fazia nos animais. Já tinha mais acesso àquilo. Sabia quando os animais tavam com catarro. Então nós íamos buscar cabeça de negro, mais isso e aquilo outro para fazer o tratamento. E eu fui me aproximando e tomando mais gosto com aquilo. Sabendo que aquelas plantas tinham utilidade e aquela utilidade era uma coisa da natureza, não era uma coisa feita pelo homem. Daí foi que começou a me nascer aquela vontade de me aprofundar, de conhecer mais as plantas e decorar. Ai ui levando essa vida até a idade de 10 a 12 anos. Com incentivo da minha avó, e de um outro raizeiro, o finado Rufino,

ia buscar raízes para cuidar das doenças. Mas eles não me diziam o tipo da doença. Só me falavam da doença quando era externa, uma ferida, uma coisa qualquer. Ai eu ficava impossibilitado de saber pra que servia a erva ou a planta (p. 7-8).

Considerando os três fundamentos de Brandão (2010), podemos dizer que a apropriação do conhecimento, no campo da Educação Popular, pode ser entendida a partir de dois pressupostos: 1) que o conhecimento (ou aprendizado) só acontece na relação do sujeito com o mundo, com as coisas e com os outros sujeitos; e 2) que a aprendizagem é a expressão de uma construção encarnada na dimensão histórica e cultural em que o sujeito está inserido.

Esses dois pressupostos encontram eco no pensamento Martin Buber sobre a questão do conhecimento, que passarei a apresentar a seguir. Contudo, antes de discutir o conceito de conhecimento em Buber, considero pertinente situar esse conceito no contexto de sua obra e das grandes questões discutidas por esse autor. Buber é conhecido como o filósofo do diálogo e da relação. Esses são, sem dúvida, dois grandes conceitos presentes em seu tempo e que, de certa medida, influenciaram outros pensadores contemporâneos seus e também autores do campo da Educação Popular, como o próprio Paulo Freire, leitor de Buber. Diálogo e relação são, portanto, conceitos que também inspiraram e sempre estiveram presentes no campo da Educação Popular, permanecendo até hoje no seio de nossas inquietações, quando pretendemos pensar nossa presença no mundo, nossas relações e o sentido da nossa ação educativa.

Tendo em mente essas informações a respeito do autor, apresento a seguir uma síntese da concepção de Buber sobre o processo de construção de conhecimento, o qual, como vimos, é um dos fundamentos da Educação Popular. Irei estabelecer uma relação desse pensamento com o relato do Sr. Izíodo sobre o processo de construção de um saber muito próprio, desenvolvido quase intuitivamente, sobre as plantas medicinais. A intenção é mostrar a pertinência de pensar a construção do conhecimento por jovens e adultos a partir de outras bases, diferentes daquelas que fundamentam as teorias do conhecimento escolar. O conhecimento

produzido por jovens e adultos em processo de escolarização guarda estreita relação com o seu meio sociocultural de origem.

O livro *Eu e Tu*, principal obra de Buber, é, segundo Von Zuben (2001, p. X), uma “ontologia da relação”. A relação é vista por Buber como algo constitutivo dos seres humanos e, por isso, influencia todas as dimensões da vida e da inserção do ser humano no mundo. Nesse sentido, diz Von Zuben (2001, p. XLIV): “a ontologia da relação será o fundamento para uma antropologia que se encaminha para uma ética do inter-humano. Diz-se então que o homem é um ente de relação ou que a relação é essencial ou fundamento de sua existência.”.

Partindo dessas premissas que são, de certa forma, fundantes da obra de Buber, não podemos pensar a questão do conhecimento de outra forma que não seja na relação, na dialogicidade e no “face-a-face”. Para Buber, existem três modos de conhecer: a observação, a contemplação e a tomada de conhecimento íntimo.

O primeiro desses modos, a observação, é algo que passa pelos sentidos, pela interação direta entre o ser humano e o ser conhecido. Caracteriza-se como uma forma de relação dos seres humanos com o mundo e com as coisas. A experiência direta do ser humano com o mundo é mediada pela observação. Segundo Buber, pela observação não se faz outra coisa que não registrar dados objetivamente.

A ideia de “observação”, tal como nos descreve Buber, pode ser vista em vários trechos da fala do Sr. Izídio:

Você vê como é que é: eu comecei fazendo que nem macaco, conhecendo por minha própria experiência. Eu mesmo provava pra saber se a fruta tinha sabor ou não, se tinha margo ou não. Até hoje eu ainda tenho essa adaptação. Muitas vezes estou num ambiente e preciso de uma planta para determinadas coisas e as plantas são minhas desconhecidas, então eu saio procurando elas pelo sabor. Pelo sabor eu conheço, mais ou menos, se a planta tem ou não uma utilidade medicinal. Alguma que seja toxica a gente sente, o sabor dela muda, é diferente, é um sabor irritante... daí vem o meu conhecimento das plantas. (DINIZ, 1991, p. 9)

Então isso são coisas que a gente faz... ai alguém diz: tá usando as pessoas como cobaia? Não, tô fazendo remédio sabendo que ele não tem contraindicação, ele não tem efeitos que possa prejudicar a pessoa. Portanto, eu tomo muito cuidado, quando

eu faço um remédio, que eu quero saber como é que anda ele, qual é o sabor dele, que é que se sente, eu tomo primeiro dele, eu sou quem toma! Depois eu sinto se ele tem algum efeito ou não. Então, se eu noto que aquele remédio tem qualquer coisa alérgico ou qualquer coisa que deixa a gente com mal estar, então eu não passo aquele remédio. Durante todo esse período eu nunca tive tumulto com essas coisas, graças a Deus (DINIZ, 1991, p. 31).

A contemplação é, segundo Buber, o segundo modo de conhecimento. Trata-se de uma espécie de aprofundamento do ato de conhecer. Algo que pode ser entendido como uma capacidade de criar conceitos sobre as coisas, porque o ser humano se aproxima delas, ainda que despretensiosamente. Até aqui, o movimento é da direção do conhecedor para aquilo que se quer conhecer.

Nas palavras de Buber (2014, p. 42):

O observador e o contemplador têm em comum o fato de os dois terem a mesma posição, justamente o desejo de perceber o homem que vive diante dos nossos olhos; de nada mais, este homem é para eles um objeto separado diante deles próprios e das suas vidas pessoais, que justamente e apenas por isso pode ser percebido “de uma maneira certa”; o que eles experienciam desta forma, seja ela uma soma de traços como acontece com o observador, ou uma existência, no caso do contemplador, não exige deles nenhuma ação e nem lhes impõe destino algum; pelo contrário, tudo passa nos campos distantes da estesia.

Tal afirmação pode ser vista na fala do Sr. Izídio, quando diz:

Um dia conversando com ela, eu disse: “mãe, eu vou ser um vendedor de plantas, um raizeiro”. Aí comecei a trabalhar, tirar raiz. Eu arrancava muitas plantas, como a pepaconha, o mandacaru e outras. Com seis meses de trabalho comecei a analisar uma outra coisa: pra mim ter produção, o que eu trazia era pouquinho, não dava pra sobreviver, o dinheiro não dava pra nada. Eu tinha que tirar muito mais raiz. Aí eu comecei a notar que em vez de proteger, eu tava devorando a planta. Com a ilusão do dinheiro tava eliminando-as. Foi quando veio a minha revolta e procurei mudar. Foi ficando mais adulto, tomando mais aquele conhecimento, e fiquei contra as pessoas que arrancava as plantas (DINIZ, 1991, p. 10).

(...) é por essas arvores que eu faço as minhas leituras. Chego debaixo de um juazeiro, reflito, uma árvore importante. Um símbolo da árvore doméstica. Árvore resistente à seca. Árvore sombria que não perturba o nascimento das outras.

Se você quer fazer uma comparação: se você analisa um livro eu analiso uma planta.

(...) então nós temos que plantar árvores protetoras que proporcionam o nascimento de várias outras ao lado dela. Essa é uma árvore amiga que dá cobertura às outras. Se é uma árvore mais rica, se tem raízes mais profundas, ela puxa umidade pra outras árvores pequenas. Ela cobre a terra e protege as plantas menores dos raios do sol.

O raio solar é que termina com as plantas menores. É como o rico exterminando o pobre, é por aí que eu analiso. Então o rico, a maioria deles, só quer ver o fim do pobre, que vê ele se acabar. Assim eu considero essas árvores que não são amigas. Exterminam as outras que nascem junto dela. Então só fica ela, as outras se acabam (DINIZ, 1991, p. 21-22).

O terceiro modo de conhecer revela, a meu ver, o traço mais original do pensamento de Buber sobre a questão. Ele fala sobre um modo de conhecer que acontece no “*entre*”, ou seja, na interação entre o ser humano e a coisa conhecida. Essa dimensão do conhecimento parte de um movimento recíproco entre o ser que conhece e o ser conhecido e, por isso, é uma ação essencialmente dialógica, à qual ele chama de “*tomada de conhecimento íntimo*”. Ao que parece, essa noção expressa a forma como o ser humano é afetado pelas coisas no mundo, ao mesmo tempo em que afeta a produção das coisas. Algo que o desloca da sua posição de mero observador e/ou contemplador e o põe em relação. Esse modo de conhecer pressupõe uma ação, um movimento na direção do outro.

Nas palavras de Buber (2014, p. 42):

As coisas acontecem de outra maneira quando, numa hora receptiva de minha vida pessoal, encontra-me um homem em quem há alguma coisa, que eu nem consigo captar de alguma forma objetiva, que “diz algo” a mim. Isto não significa de forma alguma que esta coisa me diga como este homem é, o que se passa nele ou coisa semelhante. Mas significa que ele diz algo a mim, transmite algo a mim, fala algo que se introduz dentro da minha própria vida.

Vejamos o que nos diz o Sr. Izídio:

Na medicina popular cada pessoa que trabalha com a raiz tem um sistema diferente. O meu é esse desde o começo até agora. Porque realmente é o que eu sinto, se completa comigo, entendeu? Muitas vezes eu pego na mão da pessoa e sinto que tem uma

infecção. Ela me diz adonde dói, e eu fico naquela concentração e então digo: não tenho planta agora, mas vamos ver se adquire. Isso é algo que não sei como descobrir. Até a gora tenho pelejado e não sei porque.

(...)

Eu entro pra dentro da campina pra procurar aquela planta sem saber direito qual. Entro naquela concentração de encontrar aquela planta praquele incômodo. Então passo por milhares e milhares de pé de pau, sem sabe qual planta é. Mas chego até a planta, chero e faço a colheita dela. Quando venho já na estrada sinto aquela emoção em mim. Devo associar aquela planta com a planta tal, planta tal e planta tal, e formalizar cinco ou sete plantas daquelas e fazer o remédio praquela pessoa. Isso tem me acontecido já várias vezes (DINIZ, 1991, p. 35).

Tem certas coisas que não dá pra passar para outras pessoas. Quando há uma concentração, isso eu não posso passar. Mas conhecimento eu posso: que tal planta serve pra isso ou pra aquilo outro (DINIZ, 1991, p. 38).

Esse sentido de conhecimento expresso no pensamento de Buber encontra eco na discussão feita por Bezerra e Rios (1995). Segundo as autoras, o processo de produção de conhecimento por estudantes jovens e adultos acontece através de um entrelaçamento de diferentes visões de mundo ou, em suas palavras, de diferentes “sistemas de conhecimento” negociados no interior das experiências educativas. Trata-se de diferentes cosmovisões que se colocam em relação, sempre que se pretende uma ação educativa. O conhecimento ali produzido é o resultado da negociação entre esses diferentes sistemas de conhecimento ou cosmovisões, como diz Buber (2003, p. 34):

Es posible una enseñanza libre de cosmovisiones? Y sería deseable, si fuese posible?

No, no es posible, y no, no sería deseable. Pero tanto al que enseña como al que aprende le interessa saber si su cosmovisión favorece su relación vital com el mundo visto, o si la desloca. Los hechos existen; de lo que se trata es de saber si yo me esfuerzo por captarlos tan fielmente como puedo. Mi cosmovisión puede ayudarme al respecto si, por ejemplo, mantiene tan despierto y tan fuerte mi amor a este mundo, que yo no llegue a percibir com cansancio lo que haya que percibir.

Isso significa reconhecer que o conhecimento é sempre fruto de uma relação. Os educadores têm uma concepção de conhecimento, os educandos têm outra concepção e, na interação entre esses dois sistemas, quando postos em jogo, produzem-se diferentes sínteses e novos conhecimentos.

Considerações finais

Este ensaio procurou discutir o tema da aprendizagem e da construção/transmissão de conhecimento nos campos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. O texto discute a influência do contexto sociocultural no desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo por jovens e adultos que retomam seu processo de escolarização. Como ensaio, não apresenta, objetivamente, resultados, mas traz à tona duas possíveis contribuições aos campos da EJA e Educação Popular. A primeira é a retomada da questão da aprendizagem que, apesar de existirem pesquisas realizadas ao longo da história, como Oliveira, (1997; 1999) e Tfouni (1988; 2002), é um tema ainda pouco estudado nesses campos.

A reflexão proposta neste ensaio, além de levantar a questão da aprendizagem como algo necessário para o nosso tempo, aponta para a negociação cultural como caminho possível de investigação do tema, em tempos em que a temática dos diferentes saberes ganha notoriedade. Além disso, a recuperação da produção realizada pelo NOVA, Pesquisa Assessoria e Avaliação em Educação, também revela outra importante linha de reflexão e de investigação para o campo da Educação Popular: a recuperação das experiências realizadas no Brasil durante os anos da ditadura militar. Temos muito a aprender com o que foi produzido, de forma estrategicamente clandestina, nas barbas do regime militar.

Fazer memória da produção sobre educação popular nesse momento da história nos aproxima da compreensão de Neves (2004) e Velho (1994) a respeito de uma relação recíproca existente entre identidade e memória. Qualquer memória representa diretamente

uma identidade, seja ela pessoal ou coletiva, de uma pessoa ou um grupo social. Da mesma forma, a identidade se constitui na memória, encontrando nela sua essência. É uma relação da qual não se pode prescindir. Essa identidade/memória, quando feita no tempo presente, não se separa, inevitavelmente, de um olhar para o futuro. Isso significa dizer que fazer memória, tanto quanto olhar para o passado, implica necessariamente construir um projeto de futuro. Tal afirmação referenda mais uma vez a urgência e a importância da realização de estudos sobre a memória no campo da Educação Popular no Brasil. Temos muito a aprender com diferentes experiências que, se não forem recuperadas historicamente, tendem a desaparecer.

Nesse sentido, a discussão sobre aprendizagem proposta neste ensaio, a partir de um material produzido na década de 1990, mostra, por um lado, a atualidade do tema e a necessidade de novos olhares sobre ele; por outro, a importância do resgate da memória no campo da educação popular como possibilidade de construção de projetos de futuro e de novas perspectivas sobre qualquer tema evocado ou reconstruído a partir da memória histórica.

Referências

BEZERRA, Aída; RIOS, Rute. La negociación: una relación pedagógica posible. *In*: VAN DAM, Anke; MARTINIC, Sergio; PETER, Gerhard. **Cultura y Política em Educación Popular: principios, pragmatismos y negociación**. La Haya: Centro para el Estudio de la Educación em Países em vias de Desarrollo (CESO), 1995. p. 21-68.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Saber para si, saber para os outros. *In*: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro. **"... e uma Educação pro povo, tem?"**. Rio de Janeiro: Caetés, 2010. p. 91-115.

BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**. Traducción y notas Carlos Diaz. Salamanca: Kadmos, 2003.

BUBER Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weiberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BUBER Martin. **EU e TU**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. **Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos ou Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 79-96.

CORREIA, Mônica F. B., A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e a construção de significados. **Estudos de Psicologia**, v. 3, n. 8 p. 505-513, 2003.

COSTA, Renato Pontes. **Poder e negociação como relações pedagógicas**. Memória da pesquisa Confronto de sistemas de conhecimento na educação popular. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

DINIZ, Izídio Salustiano. **Memórias de um raizeiro**. Cadernos de Educação Popular nº 18. Rio de Janeiro: Vozes Editora; Nova Pesquisa e Assessoria em Educação, 1991.

GARCIA, Pedro Benjamim. Apresentação. *In*.: DINIZ, Izídio Salustiano. **Memórias de um raizeiro**. Cadernos de Educação Popular nº 18. Rio de Janeiro: Vozes Editora; Nova Pesquisa e Assessoria em Educação, 1991.

LEAL, Rony Pereira; COSTA, Renato Pontes. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: legado, apontamentos e contribuições para a rede pública federal. *In*: LEAL, Rony Pereira; DUARTE, Patrícia Maneschky (org.). **Educação de Jovens e Adultos (EJA) em**

diferentes contextos de ensino na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). João Pessoa: IFPB, 2020. p. 373-418.

NEVES, Margarida de Souza. História, memória e memorialística. **Esboços - Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFSC**, v.11, n. 11, p. 11-24, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, N. 12, p. 59-72, set./dez., 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal - das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, nov., 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para Além do Pensamento Abissal - das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-71.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. De Vigotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação Inclusiva. **Informativo Técnico-científico ESPAÇO**, INES, Rio de Janeiro, n. 22, p. 53-74, jul./dez., 2004.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Letramento: princípios e processos.** Curitiba: Ibplex, 2007.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. **A linguagem científica nas culturas orais.** Congresso Internacional Educación y Desarrollo para El Futuro. Mimeo. (s/d)

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Linguagem e aprendizagem: do mito ao sujeito cognoscente. Mesa redonda apresentada na **V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil**, set., 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados - O avesso do avesso.** São Paulo: Pontes. 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução. *In*: BUBER Martin. **EU e TU**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001. p. V-LXXVIII.

QUANDO AS CONCEIÇÕES ROMPEM OS PROCESSOS DE ALIENAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Veronica Cunha

Introdução

*Antes, eu achava que não tinha nada a dizer.
Conceição¹, aluna EJA-Coletivo Mulheres do Ler.*

Iniciamos este artigo resgatando a pergunta que fizemos por ocasião do Congresso de Pesquisadores Negros², em 2021: o que acontece quando as histórias pretas silenciadas chegam à educação básica da/na periferia? É nosso desejo pensar, junto com a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche (2010), sobre os males que a sonegação de histórias pode causar.

Uma história que, contada apenas pelo ponto de vista de uma parte da população, cria estereótipos, mostra cenários incompletos, rouba memórias. Reunir mulheres de outras centralidades, como nos ensina Conceição Evaristo (2018), propondo um diálogo sobre as nossas existências, nos ensina que é preciso ser autoral, produzir histórias, ser História.

A escola é um universo em que os/as seus/suas trabalhadores/as precisam resgatar a formação humana e, ainda,

¹ Todas as alunas são identificadas pelo nome fictício Conceição.

² O congresso de pesquisadores negros (COPENE) é um evento importante, realizado pela Associação de Pesquisadores Negros (ABPN), com o objetivo de dar visibilidade à luta antirracista através das pesquisas de autoria negra, invisibilizadas por uma academia eurocentrada.

desenvolver conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, a fim de atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo (SANTOS, 2012). Entretanto, como desenvolver um trabalho nessa perspectiva, se os mesmos trabalhadores e trabalhadoras foram progressivamente invisibilizados?

Há muitos anos, o trabalho da Educação de Jovens e Adultos é propagandeado como lugar de formação do ser humano. Assim, não é raro encontrarmos citações, em documentos oficiais, referentes a a tal ação educacional. Contudo, faz-se imprescindível a reflexão de como se dá efetivamente esse processo em um espaço voltado para essa modalidade de ensino.

Freire (1996) já nos dizia que a leitura de mundo vinha antes da leitura da palavra. Dessa maneira, se os sujeitos leem antes de vir à escola, o que fazemos com suas leituras-mundo?

Resgatamos o conceito de trabalho na perspectiva marxista, sobre a qual nos debruçamos por ocasião de uma pesquisa de Mestrado³, a fim de que possamos pensar sobre qual educação estamos tratando e para que sociedade estamos caminhando, haja vista que a palavra “trabalho” consta em muitos discursos e documentos – desde a anúnciação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e a defesa da EJA como modalidade – sem considerá-lo como uma expressão do homem e, conseqüentemente, sem percebê-lo como possibilidade de o homem fazer-se mais homem a cada dia.

O presente estudo, no entanto, tem o propósito de refletir sobre as possibilidades e os limites tornar-se um ser humano melhor a partir da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos, realizada na Baixada Fluminense, em um universo de atuação social que conforma os/as trabalhadores/as docentes e, contraditoriamente, “eleva” a escola a uma condição de solucionadora das mazelas

³ Discutimos sobre a relação trabalho alienado e educação na dissertação de mestrado https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/9401/3/Veronica_Santos_EPSJV_Mestrado_2014.pdf.txt

sociais geradas no interior das contradições da gestão capitalista alienante (SANTOS, 2012).

Na busca pela compreensão desse processo, recorre-se à Teoria da Alienação. Segundo Fernandez (1985), a teoria citada atua como ferramenta para o entendimento de como ideia de homem e de mundo acontece, de acordo com a cultura específica de cada grupo social e, ainda, de cada indivíduo concreto, surgindo “espontaneamente” a partir da experimentação de determinadas condições materiais de existência humana. A Teoria da Alienação aponta para a possibilidade de reflexão sobre como o processo de trabalho vem “coisificando” os trabalhadores, ou seja, transformando-os em mercadoria. No sistema capitalista, o trabalhador é apenas mais um recurso, uma “peça” na engrenagem da “máquina” de produzir capital; é um instrumento desse capital, é subsumido, dominado, estranhado de si mesmo (GRAMSCI, 1991).

Mészáros (2008) entende que a dinâmica de trabalho vem, progressivamente, convencendo o trabalhador de que seu lugar no mundo do trabalho é o lugar daquele que não é; é o lugar daquele que, apenas e tão somente, é forçado a vender sua única propriedade: a força de trabalho. Assim, instiga-nos a reflexão sobre como a Teoria da Alienação poderá ajudar a pensar, juntamente aos/as trabalhadores/as docentes da EJA, sobre a complexidade dessa mudança do/no trabalho, e como esses/essas profissionais reconfiguram o seu fazer diário nessa conjuntura.

O conceito de alienação pode ser compreendido quando o trabalho deixa de ser a satisfação de uma necessidade para tornar-se, apenas, um meio para satisfazer necessidades externas a ele. O trabalho, assim, não é uma feliz confirmação de si, nem o desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual; é, antes, o sacrifício de si e a mortificação, cuja consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano. É preciso que os protagonistas retomem o controle de suas vidas, sobrepujem a propriedade privada e sejam capazes de reescrever as relações sociais de produção (SANTOS, 2012). É através da

ressignificação do trabalho como princípio educativo que a educação rompe com o modelo imobilizador e ocultador de verdades, algo que poderá ser construído dentro da prática educativa de leitura literária (FREIRE, 1996).

A aluna Conceição, que chega à EJA, é desafiada em uma perspectiva de autoria inédita. Muitas vezes, passa anos na escola reproduzindo conhecimentos dos outros e culpabilizando-se quando não consegue fazê-lo com a competência que o sistema educacional brasileiro imprime. Nunca lhe foi “permitido” pensar por si mesma, falar e, conseqüentemente, escrever. A autora Conceição Evaristo (2017) afirma que, em sua casa, sempre esteve rodeada de palavras, porém não de livros. A desigualdade social nos explica o porquê dessa afirmativa. É nessa perspectiva que utilizamos a metáfora Conceições para nomearmos as alunas participantes deste trabalho.

bell hooks (2018), em seu livro *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*, afirma que romper com o sistema de dominação é um processo de aprendizado. Ser livre é um caminho que exige consciência. Quando nos damos conta do projeto no qual estamos inseridas, e de como a esfera do feminino encontra na sociedade, na escrita acadêmica ou literária, um espaço de subalternização e de reprodução de imagens estereotipadas, insurgimo-nos (hooks, 2018).

Diante desse cenário, as alunas e professoras convidadas a serem protagonistas deste artigo apresentarão o processo de construção de escrita iniciado na turma de alfabetização e letramento, haja vista o desdobramento desse processo em três volumes, na série Mulheres do ler. Elas também dialogarão conosco no ensejo de apresentar o movimento vivido, bem como de anunciar possíveis teias que nos ajudem a permanecerem vivas, como no conto A gente combinamos de não morrer, de Conceição Evaristo (2018).

Por que a “ralé brasileira” escreveria?

Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1998, conhecida como V CONFINTEA, foram assumidos compromissos relacionados aos direitos dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem, ao longo de toda a vida. Isso significa um alargamento do conceito de alfabetização, concebido para além da escolarização ou da educação formal. Essa concepção de alfabetização resgata a Declaração da comissão sobre educação, presidida por Jacques Delors em 1996. Essa declaração traz a concepção de educação por toda a vida, problematizando, assim, a distinção tradicional entre educação inicial e educação continuada (BRASIL, 2007).

Di Pierro (2004) argumenta que o objetivo atribuído à EJA pela Declaração de Hamburgo é o desenvolvimento da autonomia:

é o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais porque passa o mundo atual mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos (DI PIERRO, 2004, p. 12).

Haddad (2000), ao analisar a Declaração de Hamburgo e seu Plano de Ação, ressalta que, apesar dos avanços apresentados, não há uma análise conjuntural que aponte as consequências sociais do capitalismo e da globalização. Não se fala dos impactos sociais do crescente desemprego, nem do destino de milhões de cidadãos que não podem participar da “mesa farta global” e receber sua parte do bolo. Adicionalmente, argumenta que, no plano legislativo, todo o movimento do reconhecimento formal do direito à EJA tem ocorrido simultaneamente a um crescente abandono dos setores públicos responsáveis.

Fernandes (1976) afirmou que as elites dominantes veriam emergir os resultados da falta de investimentos na escola pública e da carência de oportunidades, a fim de que os mais pobres possam desenvolver suas potencialidades. Só é possível entender a história da

EJA e as contradições da escolarização de jovens e adultos, caso contextualizarmos as transformações econômicas, considerando o modo de produção capitalista presente em nosso país. O Estado não questiona as contradições da estrutura social brasileira; ao contrário, prepara a população para o “bom” funcionamento da sociedade, reforçando as relações de classe e grupos.

Souza (2009) nos chama a atenção para aqueles que não são, voltando o olhar para uma parcela da sociedade que não nasceu com “bilhete premiado”, que não recebeu “passaporte” para a viagem de SER humano. Contudo, Freire nos ensina que o homem é capaz de se mover na direção das possibilidades, de fazeres que reencontrem o sentido ontológico da natureza do homem. Ele nos ajuda a revisitar a História na perspectiva de romper a mera constatação dos fatos. É preciso ir além. É preciso ser tomado por uma esperança, por uma crença de que é possível fazer algo. Essa esperança, efetivamente, não é um cruzar de braços. Não é esperar. É mover-se (FREIRE, 2011).

Um movimento chamado Mulheres do Ler

Após o golpe de 2018, em que a presidenta eleita Dilma Rousseff foi substituída pelo seu vice, fomos surpreendidos com a expressão “bela, recatada e do lar”. Era uma referência à senhora primeira-dama, em uma tentativa nefasta de impor mais uma vez o padrão de mulher que cuida da casa, dos filhos e da sua aparência física. Trata-se do patriarcado e seus tentáculos, entrando despidoradamente e insistindo em uma marcação de gênero que delimita espaços sociais. O Atlas da Violência, divulgado no ano de 2021 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mostra-nos que as mulheres negras são aquelas que mais sofrem com a violência⁴.

⁴ Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=38836&Itemid=432>.

Infelizmente, Elza Soares tem razão: “A carne mais barata do mercado é a carne negra”⁵. A carne é de negra. Desse modo, atravessadas por todas estas questões, um grupo de mulheres da Igreja do Evangelho Quadrangular, na cidade de Queimados⁶, lançou-se ao desafio de organizar, em uma sala no fundo do salão, encontros periódicos com outras transgressoras que não se acomodaram ao projeto de encapsulamento de mulheres pretas e pobres. Desses encontros nasce o Coletivo Semeando Sorrisos, um projeto que atende a famílias em situação de vulnerabilidade social, fortalecendo suas ações durante as campanhas de auxílio às vítimas das enchentes que assolam a Baixada Fluminense.

Entretanto, atividades na perspectiva do autocuidado (maquiagem, cabelo, turbantes, tranças, roda de terapia comunitária integrativa) já não davam conta de atender às especificidades dessas mulheres. Era preciso dar um salto. Aliadas ao conceito de pedagogia engajada, formou-se uma parceria com algumas instituições, iniciando rodas de conversas mensais (hooks, 2018). O objetivo inicial era analisar criticamente a situação de múltiplas violências que as mulheres da baixada vivem, acolhendo as pessoas que não conseguiram ter seu encontro com a autoria, seja na escola, seja em outros equipamentos municipais. O grupo buscava perceber como a experiência compartilhada ajudava na luta contra as dores da alma e do corpo (LUCINDA, 2019), transformando lágrimas em ações de impacto no território. Assim, como muitas mulheres ainda não eram alfabetizadas e tantas outras estavam em processo de letramento afroliterário, formou-se uma turma de Educação de Jovens e Adultas.

A turma passou a conversar sobre o que era ser mulher, o que era ser mulher preta e como a escrita-denúncia poderia ser uma

⁵ Elza Soares é uma importante cantora brasileira que morreu em 2022. Escreveu inúmeras letras falando sobre o empoderamento feminino e a luta contra toda forma de opressão. Uma de suas composições marcantes é “A CARNE”, em que denuncia o extermínio do povo preto.

⁶ Queimados possui um dos menores IDHs do estado e já recebeu o triste título de cidade mais violenta do Rio de Janeiro.

ferramenta para diminuir a desigualdade. Houve uma votação para escolher o nome da turma. O nome escolhido para suscitar a provocação à expressão “Do lar” foi “Do Ler”. A turma de Alfabetização e letramento Mulheres do ler abrigou, nas rodas de conversas mensais, não apenas mulheres desalfabetizadas⁷, mas também professoras e outras profissionais da educação (ou não) interessadas na discussão de um projeto societário não misógino e não racista.

Nesses encontros, a literatura de autoria de mulheres negras foi apresentada às mulheres. Também, discutia-se sobre empoderamento, cidadania, afroafetos, territorialidade, antirracismo e outros. Toda a movimentação abriu uma reflexão sobre o quanto seria importante que os textos dessas mulheres fossem publicados. Dessa maneira, a pedagoga voluntária do Coletivo e neta de Dona Irene (uma lavadeira respeitada na cidade) lança-se ao desafio de reunir os escritos, convocá-las e organizar uma coletânea chamada Mulheres do Ler (CUNHA, 2020). O projeto integrou não só as mulheres das oficinas, mas também agregou vozes potentes da cidade que, por sua atuação e trajetória em diversos espaços formativos – como escolas, igrejas, universidades, terreiros –, empregadas domésticas, contadoras de histórias, dentre outras, já tinham um fio para entrelaçar essa tessitura.

⁷ Elen Oléria utiliza esse conceito na música “Antiga Poesia”. Disponível em: <https://youtu.be/4MxQnAeBX_4>.



Fonte: Veronica Cunha (Arquivo pessoal).

Aprendemos que, através do pronunciamento, os seres humanos vão existindo e nutrindo a sua humanidade. Cada vez que o ser humano se pronuncia no mundo, modifica-o. Os sujeitos, fora da relação de dominação, falam a sua palavra, comprometem-se com a sua causa e isso é um ato de coragem (FREIRE, 1996).

Carolina Maria de Jesus (2018) um dia disse que não gostava do mundo como ele era e que iria transformá-lo. As mulheres do ler parecem fazer coro com ela. Modificar o mundo tem sido o desafio, fazendo perguntas, pesquisando, lendo, ainda que a asfixia social seja uma barreira cotidiana para quem nasce mulher, preta e pobre, e que não se limita para caber nos padrões impostos pela sociedade. As ações construídas coletivamente mostram-nos que, à medida que a autoestima é fortalecida, pode-se fazer muito mais para si mesma e para comunidade. A integração dessas mulheres marcou o tempo pandêmico no qual o mundo inteiro foi compungido. A arte literária

tecida foi o agasalho que a alma recebeu em dias frios de desesperança.

Os lançamentos das publicações *Mulheres do ler I* e *Mulheres do ler II* também foram marcos na história de cada integrante. As escrevivências de todas e de cada uma reverberam e tiram meninas-mulheres dos quartos de despejo da vida. É preciso que ouçamos o que as mulheres têm a dizer. O diálogo entre as autoras Carolina Marta de Jesus, Conceição Evaristo e bell hooks permitiu que fosse criado um incômodo: a provocação para uma educação literária que saia dos moldes da casa-grande. Não desejamos mais uma história silenciada, um não dito. Desejamos mostrar um território com mais potência que carências. Potências que precisam de oportunidades. Essas mulheres redesenham coletivamente o conceito de pedagogia da teia e, nesse movimento lindo, vamos sendo *Mulheres do Ler*, do fazer e do que quisermos ser.

Considerações sem fim

A região onde o projeto se iniciou, tão marcada pelas múltiplas exclusões que a desigualdade social promove, clama por uma Educação de Jovens e Adultos que considere o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas, sujeitos que produzem sua existência com bases em relações contraditórias e desiguais. As realidades desses sujeitos não podem ser dadas como imutáveis (SALES; PAIVA, 2014).

Conceição Evaristo (2009) afirma que, ao serem colocados frente às leituras literárias dos seus, os subalternizados se deslocam, ou seja, saem do lugar que anteriormente pensaram para o grupo. É preciso criar um mundo para não sucumbirmos ao mundo que criaram para nós, já nos alertou Carolina Maria de Jesus (2018). É nessa perspectiva que tomamos o conceito de escrevivência para pensarmos o trabalho do coletivo de *Mulheres do ler*, que, ousadamente, reúne alunas, merendeiras e professoras considerando a escrevivência como método, isto é, como maneira de

ler, de se ler e de se inscrever no mundo com os seus, promovendo a escrita do nós. É um chamamento para que todas e todos tenham as suas escritas-vida marcadas na sociedade, e com elas possam reescrever suas histórias. Ela conclama outros e outras ao protagonismo.

Essas mulheres demonstraram coragem ao se organizar em um coletivo virtual em meio a uma pandemia, sem sucumbir ao medo. Medo não somente da morte física, devido à pandemia mundial e às consequências de um desgoverno, mas o medo da morte de si, de seu pronunciamento no mundo (CARNEIRO, 2005).

Um segundo dado muito importante dessa análise é a discussão proposta a partir de declarações como:

Eu sou uma mulher mais garantida agora.

Antes eu alimentava corpos e hoje alimento almas.

(Maria Jussara Evaristo - autora, merendeira de uma escola municipal da região e membra do Coletivo).

A saída do lugar de subalternidade dessa mulher preta, colocada como periférica, nos convoca e fotografa a proposta deste trabalho. Quando ela se inscreve no mundo e se autodenomina autora, considerando que a sua escrita faz sentido na vida das pessoas, realiza um ato inaugural. É a representação de um grupo de mulheres que, por exemplo, entrou pela primeira vez no Centro de Convenções RioCentro, por ocasião da Bienal Internacional do Livro; no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, na celebração dos 50 anos de carreira da icônica Alcione: a Marrom; mesmo equipamento cultural que abrigou a foto histórica de escritoras negras por ocasião do Julho das Pretas.

Para fazer parte desta análise, trazemos também a declaração da autora Rosangela Honório, auxiliar de serviços gerais concursada na prefeitura de Queimados, readaptada para a secretaria da escola, hoje formada em Pedagogia, pós-graduada em Neuroeducação e uma das autoras Mulheres do ler:

Penso que me redescobri neste coletivo. Tenho orgulho de andar pela cidade e dizer: Muito prazer, eu sou uma mulher do ler, como dizia nossa saudosa Marli Esteves.

Percebemos que as Conceições se redesenham nesse coletivo. Percebe-se que as mulheres, alunas e profissionais da educação de jovens e adultas envolvidas neste trabalho, seguem fazendo eco nesse grito-escrita. Há muitas “Carolinas” no que tange à inquietação, ao não imobilismo frente às dificuldades postas pelas injustiças sociais a que são submetidas todos os dias em busca da sobrevivência.

Faz-se necessário, portanto, que educadores e educadoras se comprometam com um ato de ler e escrever na escola vinculado a uma forma de se inscrever no mundo, de se emocionar com a leitura, com o conhecimento deles mesmos e com a reconstrução de um novo mundo possível e necessário.

O grupo está com outras atividades vinculadas à divulgação dos livros. Sendo assim, vem cumprindo a missão potencializadora de promover pensamentos críticos e práticas de transformação da sociedade. Seguindo o legado freireano, marcam o tempo ensinando e aprendendo, sempre. O coletivo reúne, atualmente, cerca de 80 mulheres por municípios do Rio de Janeiro e do estado da Bahia, contando também com a contribuição de uma artista plástica brasileira que reside na Suíça, chamada Yonis Malacrida.

A professora doutora Conceição Evaristo (2010, p. 134) nos diz que “o corpo negro vai ser alforriado pela palavra poética que procura imprimir e dar outras re-lembranças às cicatrizes das marcas de chicotes [...]”. Marli Esteves, citada na afirmação de Rosângela Honório, foi uma das integrantes do coletivo, constando como autora nos volumes I e II. Dona de casa que voltou a estudar ao longo da vida, tornando-se professora de espanhol concursada na rede pública. Lamentavelmente, Marli foi uma das vítimas da Covid, vindo a falecer em 2021. No entanto, destacamos como resultado deste trabalho o poder da eternidade na publicação e na mobilização de outras mulheres para romper com o modelo societário que

marginaliza. A autora deixou a sua marca na trajetória desse coletivo, mostrando-nos que precisamos seguir reunindo escrevivências de amor e coragem, a fim de intervirmos na realidade, afirmando-nos como sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1996).

Duarte (2018), quando fala de escrevivência, no caminho das reflexões propostas, diz que diante das histórias que incomodam, a escrevivência quer justamente provocar a fala, a escrita e a denúncia. A pesquisa envolvendo a autoria literária negrofeminina subverte a ordem e reposiciona as protagonistas. As Conceições de todos os cantos se apresentam na ousadia da turma Mulheres do ler.

Parte disso acontece quando as histórias pretas silenciadas chegam à educação básica da/na periferia: novas protagonistas nascem e rompem a alienação do seu direito de ser. Trazemos aqui um trecho do posfácio do segundo volume do livro *Mulheres do ler*, com o qual a professora Amanda Guerra nos convoca:

O que une e reúne essas mulheres, para que juntas possam se constituir como um coletivo e reivindicar suas vozes? Fazer uso de suas histórias, produzir suas escrevivências, dizer suas palavras? O que as torna irmanadas, de forma que reflitam sobre si e descubram formas de se dizer? Que força poderosa as impele a expor suas entranhas, utilizando a palavra escrita, transformando esse registro em potente semente? (...o fio que borda essas vivências, a tinta que pinta essas páginas: coragem! (GUERRA, 2000, p. 80).

Referências

ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituiacao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Escola/Colégio/Departamento de xx, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO, R. P. Tecnologia, trabalho e educação (indeterminações). **Cadernos ANPEd**. Belo Horizonte, n. 6, p. 29-54, out., 1994.

CUNHA, V. (org). **Mulheres do Ler**. 1. ed. Rio de Janeiro: Conexão 7, 2020.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para a América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov., 2001.

DUARTE, L. C.; CÔRTEZ, C.; PEREIRA, A. R. M. (org.). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. 2. ed. Belo Horizonte: Idea, 2018.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Belo Horizonte: **SCRIPTA**, v. 13, n. 2. sem. p. 17-31, 2009.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, E. A (org.). **Um tigre na floresta de signos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 132-142.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil - Ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- GUERRA, A. O que você poderia guardar em si, aqui dentro, depois de ler as Mulheres do ler. In AMORIN, C. **Mulheres do ler II**. Rio de Janeiro: Editora Conexão 7, 2020.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- hooks, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2021.
- JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2018.
- LUCINDA, E. **Vozes guardadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RUMMERT, S. M. Educação de adultos, trabalho e processos de globalização. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, n. 39, p. 89-111 jul./set., 2007.
- SANTOS, A. de F. T. dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.
- SALES, S. R.; PAIVA, J. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 58, p. 2-15, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales e Jane Paiva. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58>>.
- SOUZA, J. **Ralé Brasileira: Quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

**SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: CONTEXTOS E ESPECIFICIDADES**

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O GÊNERO

Wellen Cristina de Oliveira Bhering
Sandra Cardoso

A Diversidade dos sujeitos da EJA

Neste trabalho, voltamos nosso olhar para os sujeitos da EJA tendo como ponto de partida o debate sobre gênero, entendendo-o como elemento que se constitui a partir de relações sociais, atravessado por questões de sexo, raça/etnia e classes sociais, nas quais as significações de gênero e poder se constroem reciprocamente (SCOTT, 1995).

Ao apontar gênero como categoria útil à análise histórica, e não apenas à história das mulheres, Scott (1995) propõe uma transformação de paradigmas, trazendo para o centro da história o discurso dos “oprimidos” e a análise da natureza dessa opressão. Sob tal perspectiva pós-estruturalista, compreendemos que a categoria “gênero” abarca uma concepção mais abrangente, na qual feminino e masculino se constroem mutuamente a partir de relações intrínsecas que envolvem complexos processos políticos e sociais, bem como relações de poder, situados no tempo e no espaço.

Nesse contexto, como aponta Carvalho (2012), o conceito de gênero não apenas descreve interações entre homens e mulheres, mas também se apresenta como categoria teórica que reflete sobre um conjunto de significados e símbolos construídos a partir da percepção da diferença sexual, utilizados na compreensão de todo o universo observado, e não apenas das relações entre homens e mulheres – abarcando, portanto, as relações sociais como um todo.

O reconhecimento dos diferentes sujeitos e grupos sociais em sala de aula aponta para as necessidades que devem ser consideradas na articulação das políticas educativas e das práticas pedagógicas (SALES, 2019). Quando mencionamos sujeitos da EJA, não estamos falando de um grupo homogêneo, mas de sujeitos que, em sua diversidade, constituem a identidade política da EJA: alunos oriundos das frações da classe trabalhadora, com diferentes identidades culturais, de gênero, de orientação sexual, de pertencimentos étnico-raciais e geográficos e que, em sua maioria, “tiveram passagens pela escola em algum momento de sua vida e também podem ter frequentado campanhas, projetos e programas de alfabetização, sem, contudo ter-se apropriado da leitura e da escrita” (SALES; PAIVA, 2014, p. 4).

As desigualdades educacionais refletem as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero que retratam a realidade do nosso país. De acordo com Arroyo (2005), não se pode separar o direito à escolarização dos direitos humanos, pois as trajetórias truncadas dos sujeitos da EJA encontram-se relacionadas à vulnerabilidade social em que tais sujeitos estão inseridos. Endossando essa ideia, Sales e Paiva (2014) enfatizam a relação entre exclusão social e exclusão educacional, pois, para as autoras, “o pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição das identidades dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade (SALES; PAIVA, 2014, p. 5).

Outro apontamento importante se refere à presença majoritária de jovens negros na EJA. Como reflexo das desigualdades raciais e omissão do Estado e da sociedade, a população negra vivencia um processo histórico de exclusão e de desigualdade em suas trajetórias escolares (TEIXEIRA, 2018). Silva (2012) apontava em seu estudo nas trajetórias escolares entre brancos e negros. Analisando dados do PNAD (2009), salientava que 40% dos jovens negros de 15 a 17 anos ainda cursavam o Ensino Fundamental, e 10% estavam fora da escola, sem completar

esse nível de ensino. Entre os adultos de 25 a 29 anos, apenas 47% da população negra concluíram o Ensino Médio, enquanto que, entre brancos, esse número correspondia a 67%.

Em relação ao gênero, o documento base da IV CONFITEA (REVEJA, 2008) apontava que, ao contrário do cenário visto nas salas de aula do passado, o número de mulheres já não era mais inferior ao dos homens. Porém, mulheres ainda precisam empreender duplas e triplas jornadas para conciliar os estudos com as demais responsabilidades que lhe são atribuídas.

Para Nogueira (2003), há vários aspectos que precisam ser considerados ao se pensar em uma política educacional ou projeto de escolarização voltado às mulheres. Para a autora, o primeiro passo é considerar que a luta pela escolarização começa anteriormente à matrícula e posteriormente a essa. Nogueira (2003, p. 82) enfatiza o desafio ainda maior encarado por mulheres negras que buscam inserção na cultura escrita:

Isso significa estar no mundo de maneira duplamente desigual e inferior, isto é, sem leitura e hierarquicamente posicionada no pólo inferior. Inferioridades socialmente construídas, mas que não impedem que os sujeitos prossigam com suas vidas, pois elas constroem suas próprias estratégias de forma a vencer as dificuldades que vão surgindo.

Nogueira (2003, p. 86) enfatiza que considerar os sujeitos da EJA implica reconhecer suas múltiplas identidades de raça, religião, orientação sexual, nacionalidade e também de gênero:

Considerar os sujeitos da EJA como sendo genericados, ou seja, como sujeitos que se identificam social e historicamente como masculinos e femininos, é possibilitar a compreensão de que o processo educativo, atuando na construção das relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres, atua, portanto, na produção das desigualdades e das hierarquias.

Pensar uma identidade para a EJA significa conseguir se debruçar sobre as especificidades e as múltiplas identidades que compõem essa camada da população que busca a retomada ou continuidade de seus estudos. Através deste artigo, discutiremos

mais especificamente os atravessamentos de gênero nas trajetórias escolares dos estudantes de EJA, trazendo também algumas reflexões acerca das intersecções de classe social e raça que perpassam o debate.

Aspectos sócio-históricos da educação feminina no Brasil e seus entrelaçamentos com a EJA

Ao visitarmos a história da educação brasileira, verificamos uma lenta expansão e democratização do sistema educacional a toda população do país, processo que incorporou primeiramente as camadas mais altas da sociedade e em geral os homens, brancos e abastados. Somente nas últimas décadas é que a mulher vem se beneficiando dessa expansão de forma efetiva. Ainda assim, as mulheres das camadas mais pobres têm sido conduzidas à invisibilidade do trabalho doméstico, não remunerado e socialmente desvalorizado.

Após a Independência do Brasil, instaurou-se oficialmente um discurso que atribuía grande importância à educação formal, para que o país pudesse se afastar de seu caráter colonial, primitivo e atrasado, em um contexto em que grande parte da população não era alfabetizada (LOURO, 1997).

Em 1827, com a primeira lei de instrução pública, foram criadas escolas de meninos e de meninas, sendo as de meninos presentes em maior número do que aquelas destinadas às meninas. Vale ressaltar que o contexto de escravidão significava, para a população de origem africana, a negação do acesso à escolarização. Situação semelhante ocorria entre a população indígena, em que a educação se limitava às práticas dos seus próprios grupos de origem, estando vedada sua presença nas escolas (LOURO, 1997). Ainda de acordo com a autora, os grupos de trabalhadores imigrantes europeus (operários, lavradores e fabris) também tiveram consequências em suas trajetórias educacionais. Apesar da presença de escolas de meninos e meninas, tarefas e atribuições domésticas, como a lida na

roça e cuidado dos irmãos menores, constituíam, para as meninas, prioridade sobre qualquer forma de escolarização.

Na virada do século XX, grupos de trabalhadores ligados a vertentes políticas, como o socialismo e anarquismo, apresentavam propostas à educação das crianças, contribuindo significativamente para a construção de escolas. Os anarquistas davam especial atenção à escolarização feminina, e a imprensa libertária anunciava a instrução como “forma de libertação da mulher” (LOURO, 1997, p. 91). Porém, o discurso hegemônico era o de que “as mulheres precisavam mais ser educadas do que instruídas”, enfatizando a moral e o caráter como eixos norteadores da construção da educação destinada à mulher.

Conforme apontado por Louro (1997), a primeira lei de instrução legitimava esse papel da educação da mulher, vinculando-o à modernização da sociedade e à higienização da família:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação a seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam sua conduta aos sentimentos delas (Lei de Instrução Pública, *apud* LOPES, 2004, p. 26).

Essa visão, que secundarizava a educação feminina e atribuía à mulher o trabalho reprodutivo e doméstico não remunerado, reverberou durante décadas no cenário educacional, bem como nas diversas esferas sociais. Esse modelo de divisão sexual do trabalho atribui às mulheres as funções de cuidado, geralmente voltadas à esfera doméstica, enquanto que, desde muito jovens, os homens são socializados para ocuparem espaços externos ao lar, desvinculados das obrigações relacionadas às tarefas domésticas.

Algumas reformas educacionais de caráter neoliberal e internacional têm sido implantadas desde a década de 1990, com uma agenda que inclui a questão da mulher (ROSEMBERG, 2001) como resultado de lutas de diferentes movimentos em diversos campos da vida social. Um estudo de gênero no interior do debate educacional começa a incidir sobre as reformas educacionais nesse período.

Organizações multilaterais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo de desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento econômico (OCDE) e Banco Mundial, juntamente com movimentos de mulheres e governos apontavam para a educação da mulher enquanto bandeira para a redução da pobreza e para o desenvolvimento sustentável (ROSEMBERG, 2001).

Se, no passado, a relação com a educação não passava de uma formalidade para que as mulheres constituíssem uma boa família, hoje elas ultrapassam os homens na procura por educação, bem como na média dos anos de escolaridade (PALÁCIOS; REIS; GONÇALVES, 2017). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2010, indicam que as mulheres possuíam uma média de 7,4 anos de estudo em comparação com a média de 7 anos para homens (exceto pessoas acima de 60 anos). Entre adultos de 20 a 29 anos, essa diferença na média é mais significativa: 10 anos em média das mulheres, em comparação com 9 anos para os homens.

Verificamos também maiores índices de escolaridade em relação ao Ensino Superior. Em 2009, a taxa de mulheres com ensino superior completo era de 19,6%, enquanto que, entre homens, essa taxa era de 14,2% (IBGE, 2010).

De acordo com a Pesquisa de Amostra em Domicílio Contínua – PNAD Contínua 2019, ainda se mantém a diferença entre homens e mulheres em relação à média dos anos de estudo, correspondendo à taxa de 9,6 para mulheres e 9,2 para os homens (PNAD CONTÍNUA, 2019).

A Constituição Federal de 1988 garantiu a isonomia entre homens e mulheres, declarando em seu Art. 5º: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 1). Porém, a ideologia patriarcal ainda persiste enquanto estrutura de organização social, impedindo a efetiva equidade entre os gêneros. Assim, apesar de ocuparem cada vez mais

espaço no mercado de trabalho formal, essas mulheres continuam sendo, sozinhas, as responsáveis pelos cuidados domésticos e pela educação dos(as) filhos(as), acumulando funções sociais que representam uma verdadeira exploração de sua mão de obra:

A mulher na atualidade é vista como um modelo de múltiplas funções. Se antes lutavam para se libertarem das amarras do sistema social patriarcal, hoje elas se encontram aprisionadas ao mercado de trabalho, profissão e família (PALÁCIOS; REIS; GONÇALVES, 2017, p. 107).

Se na infância e adolescência, em decorrência das condições impostas por determinantes de gênero, raça ou classe, as mulheres tiveram seu direito à educação cerceado, hoje elas constituem grande parte dos adultos que buscam, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a oportunidade de realizar o sonho de retomada dos estudos¹. Todavia, nessa busca por formação, encontram muitos obstáculos que as impedem de permanecer e concluir suas etapas de escolarização, sejam eles relacionados à classe social que ocupam, à condição racial ou em função do acúmulo dos papéis sociais atribuídos à mulher.

Dessa maneira, estudos sobre essa temática tornam-se imprescindíveis para o subsídio de políticas que contribuam para a superação das dificuldades de acesso e permanência de meninas e mulheres aos espaços de saber-poder (NARVAZ; SANT'ANNA; TESSELER, 2013), a fim de minimizar as barreiras que ainda colaboram para sua exclusão da educação formal, em função das determinações de gênero.

Discutiremos a seguir alguns elementos importantes na compreensão das trajetórias escolares das mulheres que adentram a Educação de Jovens e Adultos, dentre eles as motivações que as levam a retornar à educação formal, os obstáculos encontrados nesse percurso, os significados atribuídos à escola, bem como as perspectivas futuras que trazem consigo em relação à escolarização.

¹ Segundo o IBGE, PNAD (2007), 54% dos estudantes de EJA são mulheres entre 18 e 39 e de baixa renda.

Sujeitos da EJA no município de Angra dos Reis: um olhar sobre as questões de gênero

Ao falarmos dos sujeitos da EJA, é necessário abandonarmos algumas tendências homogeneizadoras ainda presentes no campo teórico que se propõe a discutir acerca desse grupo. Precisamos levar em conta as diversas identidades que atravessam esses sujeitos e constituem sua diversidade, abarcando, por exemplo, aspectos relacionados às identidades étnico-raciais, à classe social e à orientação sexual e de gênero. Tais identidades são fatores decisivos, se pensarmos na posição social que esses sujeitos ocupam, bem como os papéis desempenhados por diferentes instituições sociais frente a tais identidades.

A escola se apresenta enquanto instituição genderizada, assim como as diversas outras instituições e práticas sociais que “são constituídas pelo gênero e são também constituintes do gênero” (LOURO, 1997, p. 25). Compreendendo que gênero, portanto, é um dos elementos formadores das identidades dos sujeitos da EJA e que, numa sociedade genderizada, ele produzirá assimetrias sociais, consideraremos que o(a) jovem ou adulto(a) que adentra a EJA possui uma identidade sexual e de gênero cujas implicações podem influenciar todo o processo de escolarização (NOGUEIRA, 2002).

Partindo da perspectiva teórica mencionada na seção anterior, retomamos o conceito de gênero como construção social do masculino e feminino (SAFFIOTI, 2004), sendo ele compreendido não como oposição ou sinônimo de “sexo”, mas como aquilo que é “socialmente construído com base no que é biologicamente dado” (CARVALHO, 2012, p. 3).

Problematizar algumas questões relacionadas a esses sujeitos a partir do enfoque de gênero, atravessado invariavelmente por questões que se relacionam não só ao sexo biológico, mas também a raça/etnia e classe social, permite-nos compreender algumas das especificidades que precisam ser levadas em consideração ao

pensarmos as práticas educativas, assim como as políticas públicas e educacionais.

Utilizaremos, para essa discussão, o resultado de uma pesquisa estatística denominada “Pesquisa Perfil EJA 2018”, realizada pelo poder público de Angra dos Reis, através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do município, no primeiro semestre de 2018, contando com a participação de estudantes da modalidade EJA.

A referida pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário, composto por questões abertas e fechadas, a todos os estudantes presentes nas sete escolas que atendiam à modalidade de Educação de Jovens e Adultos em toda rede municipal, no ano de 2018. Apesar de terem sido estendidos a todas as escolas e seus respectivos estudantes, apenas 400 questionários respondidos foram validados para o fim da pesquisa pela equipe de coordenadores de EJA, por terem sido respondidos de forma completa e sem respostas nulas. Assim, o resultado desta pesquisa se constitui, atualmente, como uma importante ferramenta para descrever o perfil dos estudantes de EJA no município de Angra dos Reis, possibilitando uma análise de caráter qualitativo a partir de dados referentes ao perfil dos estudantes e suas perspectivas.

Esse banco de dados se encontra disponível no sistema da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Angra dos Reis, o SECTONLINE. Através desse sistema, os servidores têm acesso a informações de caráter administrativo e pedagógico, bem como à documentação de estudantes, às matrículas e aos indicadores da rede, dentre outros dados da rede educacional.

A pesquisa “Perfil EJA” é a continuidade de um trabalho que vem sendo realizado desde o ano de 2010, que possibilita gerar dados numéricos relacionados ao público atendido pela Educação de Jovens e Adultos, permitindo coletar importantes dados quantitativos e qualitativos relacionados às diversas variáveis como idade, cor/raça, dados sócio demográficos, renda familiar, estado

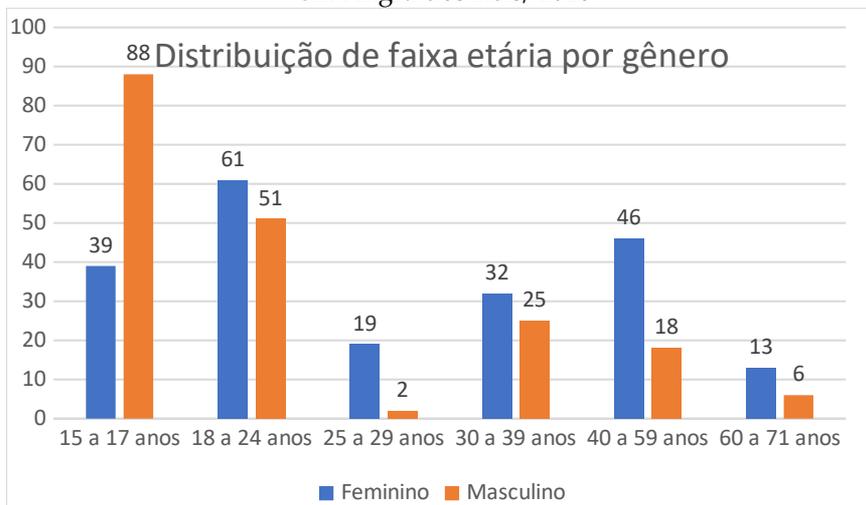
civil, assim outros dados de caráter subjetivo dos estudantes, como as motivações que os levaram a retomarem seus estudos, o que mais gostam na escola, perspectivas de futuro, situações de discriminação e preconceito vivenciadas etc. Assim, analisando alguns dados a partir de um recorte da variável “sexo”², buscaremos suscitar algumas reflexões relacionadas à escolarização dos sujeitos da EJA, tomando como amostra os dados da pesquisa “Perfil EJA 2018”, já que são os dados mais recentes e que contemplam o maior número de participantes de toda a trajetória da pesquisa.

Mencionaremos sexo e gênero como conceitos intercambiáveis, compreendendo gênero a partir da perspectiva do que é constituído com base nas diferenças sexuais (SCOTT, 1995) e utilizando o termo sexo quando diretamente ligado aos dados da pesquisa PERFIL EJA 2018, já que esta utiliza apenas o fator sexo como categoria de classificação dos sujeitos.

O grupo de sujeitos que constituem a amostra da pesquisa é formado por 210 estudantes do sexo feminino e 190 estudantes do sexo masculino, de faixas etárias bastante distintas, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

2 A pesquisa realizada não coletou informações relacionadas a identidade de gênero e orientação sexual, limitando a análise ao fator “sexo”.

Gráfico 1 – Distribuição por gênero e faixa etária dos estudantes de EJA em Angra dos Reis/ 2018

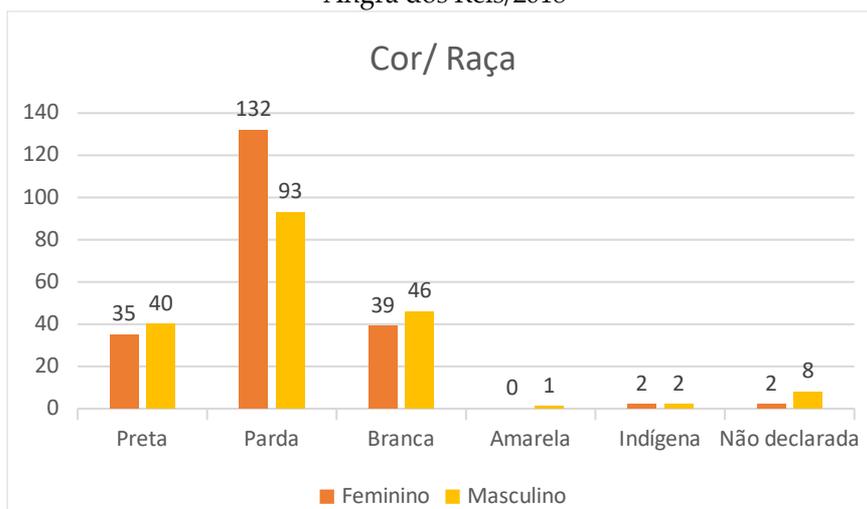


Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018). Elaboração das autoras.

Na análise dos dados, podemos verificar que o público feminino corresponde a 52,5% do total de estudantes de EJA (210 estudantes, de um total de 400 que participaram da pesquisa). A predominância do público masculino ocorre na faixa etária mais jovem, entre 15 e 17 anos de idade. Já nas demais faixas de idade, há maior concentração de mulheres, o que nos permite inferir que o processo de juvenilização da EJA perpassa questões de gênero, uma vez que as adolescentes entre 15 e 17 anos constituem a única faixa etária em que as mulheres não são maioria, permanecendo ainda inseridas no ensino regular. Além de refletirmos sobre as questões de gênero que perpassariam o processo de juvenilização da EJA, esse dado também nos suscita a busca por formas de compreendermos por que o modelo de escola básica que possuímos exclui em seu interior uma parte significativa dos adolescentes do sexo masculino, que inclusive migram para a EJA sem nunca terem deixado de estudar. Além de adolescentes do sexo masculino, esses estudantes são também predominantemente negros (TEIXEIRA, 2019).

Em relação ao perfil racial dos estudantes, podemos ver que a EJA é composta por uma maioria de estudantes negros(as), 70% do público masculino (133 estudantes) se identificando enquanto preto ou pardo, e 79% das mulheres (167 estudantes) se identificando como preta ou parda, conforme podemos ver em números absolutos no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Distribuição por gênero e cor/raça dos estudantes de EJA de Angra dos Reis/2018



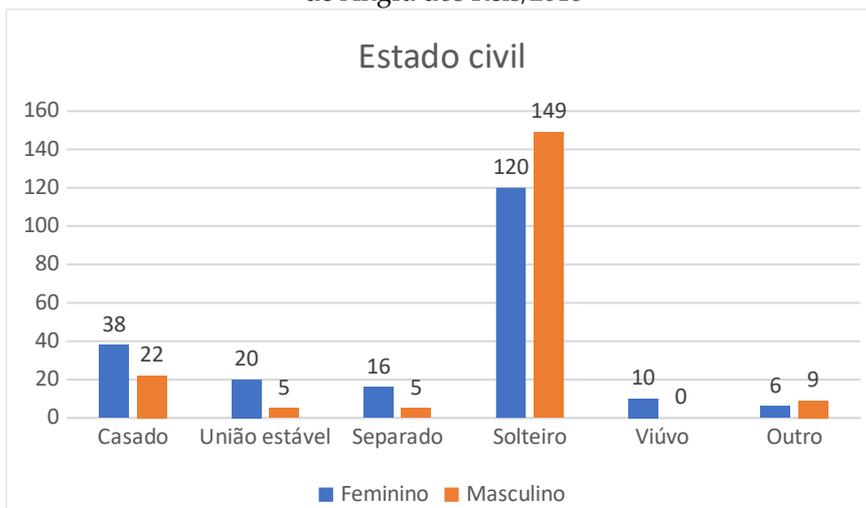
Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018). Elaboração das autoras.

Estudos como o de Teixeira (2019) problematizam a questão do enegrecimento dos estudantes jovens da EJA em Angra dos Reis como fruto de um cruel processo de migração de estudantes que vivenciam maior incidência de rupturas nas trajetórias escolares no ensino regular. Essa migração, segundo a autora, corresponde ao resultado de um processo mais amplo de desigualdade racial que evidencia a desvantagem vivenciada por estudantes negros(as) em relação aos(as) estudantes brancos(as) ao longo de seu processo de escolarização. Segundo Teixeira (2019, p. 167), “diferente das outras transições, a migração pra EJA, muitas vezes, significa ir para um

lugar de menor valor simbólico diante das outras possibilidades de escolarização”.

Analisando os dados relacionados ao estado civil dos estudantes da EJA, verificamos a presença majoritária de estudantes solteiros(as), dado que reflete também o perfil juvenil que compõe a modalidade atualmente. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Distribuição por gênero e estado civil dos estudantes de EJA de Angra dos Reis/2018

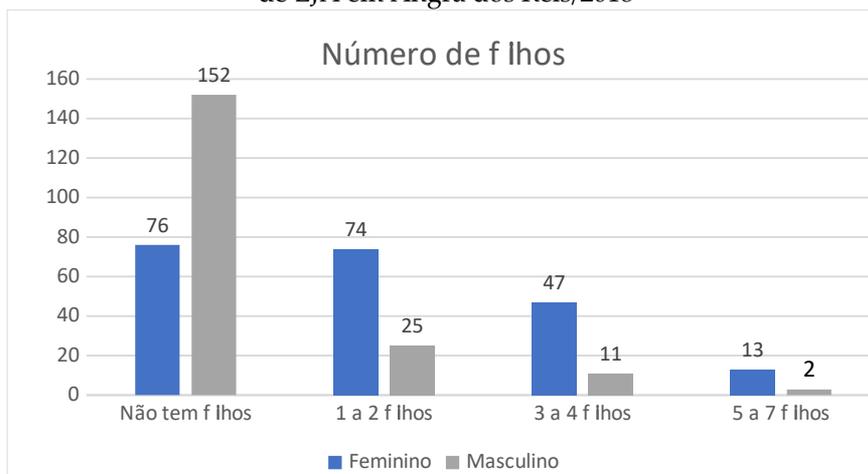


Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018). Elaboração das autoras.

Analisando os dados do gráfico 7, verificamos que 67% do total de estudantes da EJA são solteiros(as) (um total de 269 estudantes). Porém, ao analisarmos esses percentuais desagregando-os por gênero, percebemos que, entre as estudantes do sexo feminino, apenas 57% se declaram solteiras (120 estudantes), enquanto que entre os homens, esse número sobe consideravelmente para 78% (149 estudantes). Entre casados, em união estável, separados e viúvos, as mulheres também constituem maioria, revelando que elas têm assumido mais responsabilidades em relação à vida adulta no que se refere à constituição familiar, em comparação com os homens.

Verificamos descompasso entre os gêneros também em relação à responsabilidade com a vida familiar, quando analisamos o percentual de estudantes da EJA que possuem filhos(as). Do total, 57% dos estudantes de ambos os sexos possuem filhos(as). Podemos verificar no gráfico abaixo que esse percentual varia consideravelmente quando analisado por sexo:

Gráfico 4 – Distribuição por gênero e número de filhos(as) dos estudantes de EJA em Angra dos Reis/2018



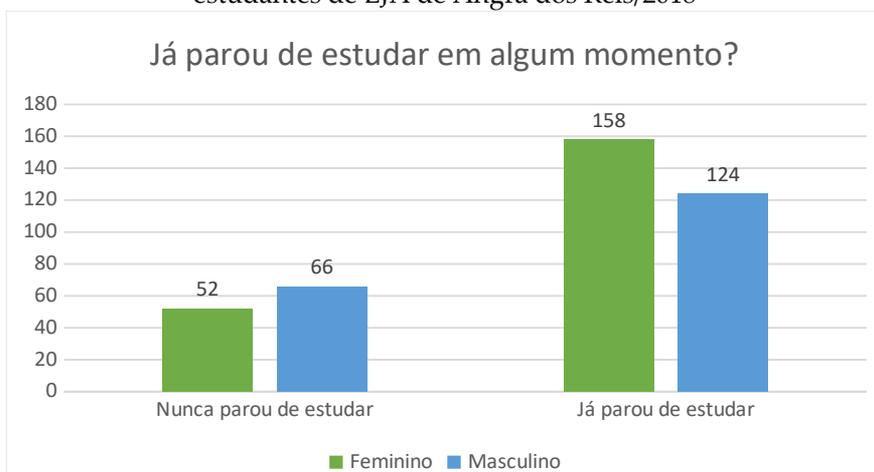
Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018). Elaboração das autoras.

Entre o público feminino, apenas 36% não tem filhos(as) (76 estudantes), enquanto que entre os estudantes do sexo masculino, esse número sobe para 80% (152 estudantes). Entre os estudantes com família mais numerosa (que possuem entre três e sete filhos(as)), apenas 6,8% dos estudantes do sexo masculino (13 estudantes) vivenciam essa realidade, enquanto que entre as mulheres esse percentual sobe para 28,5% do total de estudantes (60 estudantes). Diante desses dados, podemos suscitar algumas questões referentes à relação de conciliação entre a maternidade e o processo de escolarização dessas mulheres, visto que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios Contínua de 2017-PNAD, para as jovens que possuem entre 18 e 29 anos, a gravidez, o

cuidado com as crianças e os afazeres domésticos são os principais motivadores para não estudar (IBGE, 2018, p. 103).

A partir desse cenário, podemos considerar que os papéis sociais atribuídos ao gênero feminino quanto à maior responsabilização em relação ao cuidado familiar e doméstico contribuem incisivamente para a interrupção de seu processo de escolarização. Os dados a seguir nos permitirão compreender melhor essa realidade.

Gráfico 5 – Distribuição por gênero e interrupção dos estudos dos estudantes de EJA de Angra dos Reis/2018



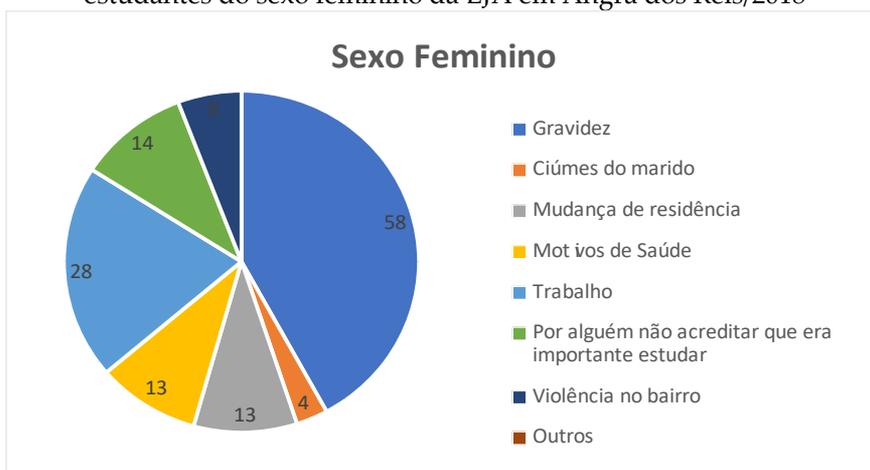
Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018). Elaboração das autoras.

Quando perguntados se em algum momento pararam de estudar, verificamos através das respostas que as trajetórias escolares das mulheres da EJA sofrem maior incidência de interrupções do que as trajetórias dos homens. Entre as estudantes do sexo feminino, 76% pararam de estudar em algum momento (158 estudantes), enquanto que entre os estudantes do sexo masculino, esse percentual é de 66% (124 estudantes). Vale destacar dois pontos centrais, inferidos a partir disso: o primeiro se refere à maternidade como importante fator de abandono escolar. O segundo é que alguns estudos, como de Teixeira (2019) e Duarte (2015), apontam que

grande parte dos jovens do sexo masculino matriculados na EJA do município são “produzidos” pelo ensino regular, o que reflete a carência de políticas educacionais voltadas para esse grupo de jovens que, após trajetórias marcadas por reprovações, encontram na EJA uma possibilidade de “aceleração” do fluxo escolar.

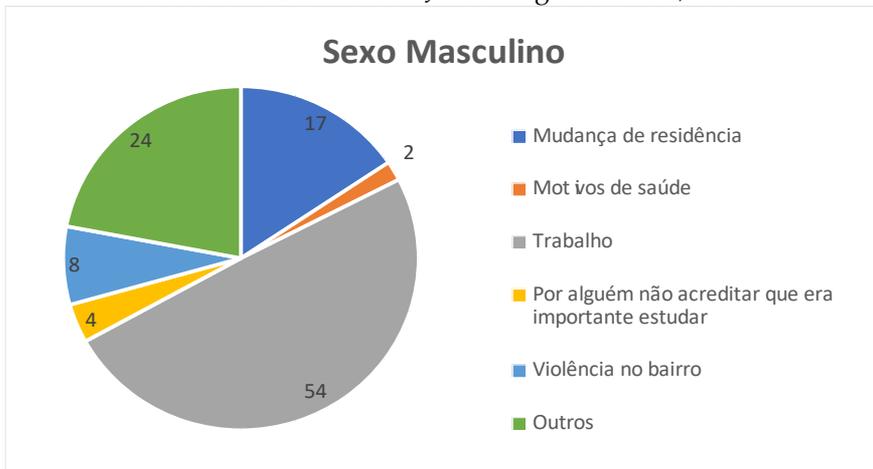
Sobre as motivações que levam estudantes da EJA a interromperem seus estudos em algum momento, confirmamos a realidade já abordada nessa seção: a gravidez continua sendo a principal motivação para o abandono dos estudos na vida das estudantes do sexo feminino, enquanto que, para os estudantes do sexo masculino, o trabalho constitui o principal motivador da interrupção, como podemos observar nos gráficos abaixo, com as motivações desagregadas por sexo:

Gráfico 7 – Motivos que levaram à interrupção dos estudos das estudantes do sexo feminino da EJA em Angra dos Reis/2018



Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018). Elaboração das autoras.

Gráfico 8 – Motivos que levaram à interrupção dos estudos de estudantes do sexo masculino da EJA de Angra dos Reis/2018



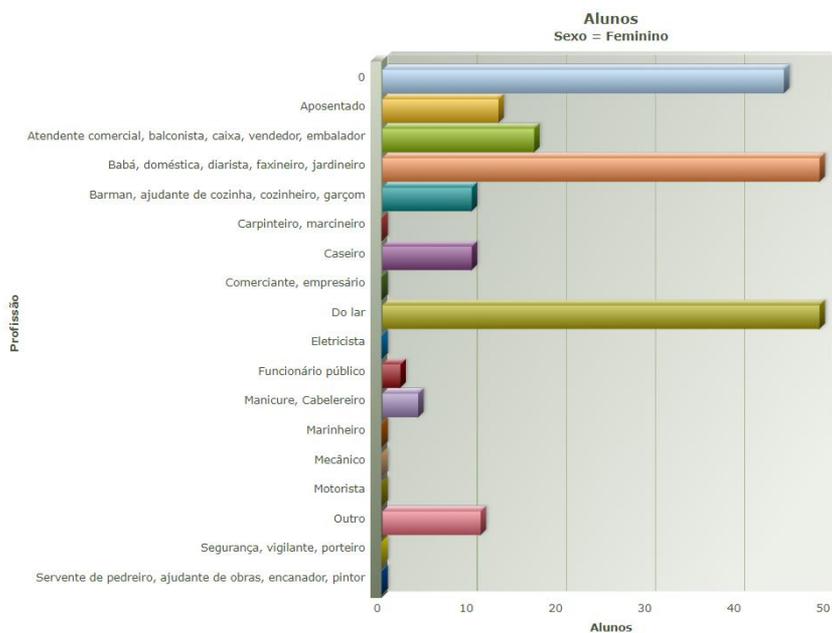
Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018). Elaboração das autoras.

Diante dessa questão, não foram apresentadas respostas entre 51 estudantes do sexo feminino e 81 do sexo masculino. Do universo de estudantes que responderam a essa questão, podemos verificar que 2,5% das estudantes do sexo feminino (4 estudantes) pararam de estudar em algum momento por motivos de “ciúmes do marido”, enquanto nenhum estudante do sexo masculino apresentou “ciúmes da esposa” como motivação para parar de estudar. Além disso, 8% das estudantes (14 delas) pararam de estudar porque alguém próximo não acreditava ser importante, enquanto que essa resposta fora apresentada apenas por 3% dos estudantes (4 deles).

A gravidez aparece como motivo para interrupção dos estudos para 36% das estudantes (58 estudantes), enquanto que, no universo masculino, não foram registradas respostas ligadas ao nascimento dos(as) filhos(as) como motivo para parar de estudar. O trabalho aparece como principal fator para que os homens interrompam os estudos, correspondendo a um percentual de 49% (54 estudantes), enquanto que, entre as mulheres, esse percentual é de 17% (28 estudantes).

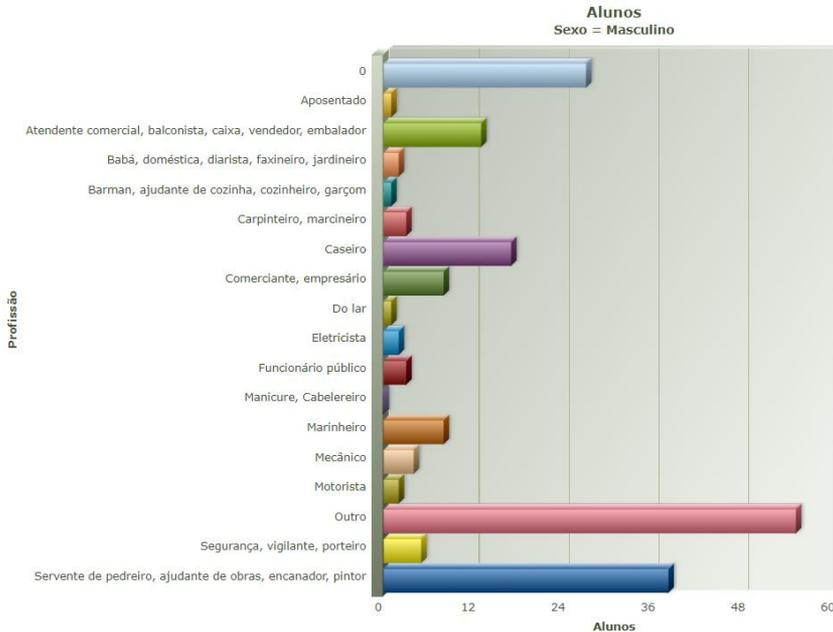
Em relação às ocupações dos estudantes, verificamos o seguinte panorama:

Gráfico 9 – Profissão das estudantes do sexo feminino da EJA de Angra dos Reis/2018



Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018).

Gráfico 10 – Profissão dos estudantes de EJA do sexo masculino de Angra dos Reis/2018



Fonte: PMAR/ SECTONLINE (2018).

Entre as ocupações dos estudantes de EJA, em geral, prevalecem profissões informais e com baixa remuneração. Entre os homens, as profissões mais comuns estão relacionadas à área de construção civil (servente, pedreiro, pintor, entre outros). Tais ocupações, em sua maioria, são exercidas sem a devida regulamentação e sem as garantias legais conquistadas ao longo da década de 1940 pela Consolidação das Leis Trabalhistas.

Entre as ocupações das mulheres, prevalecem aquelas ligadas estritamente ao ambiente doméstico ou ao universo considerado feminino, no senso comum (babás, domésticas, manicure, etc.), setor de serviços com baixa remuneração (caixa, atendente, embaladora) e ocupações de cuidado com a própria casa (do lar) – trabalho esse não remunerado e socialmente invisibilizado. Além disso, as aposentadas aparecem em maior número em relação aos homens.

Na pesquisa “Perfil EJA 2018”, também foi perguntado aos(as) estudantes qual era seu maior sonho. As respostas foram bastante variadas e subjetivas; porém, constatamos que, entre ambos os sexos, as respostas estavam relacionadas a aprender ler e escrever, bem como a dar continuidade aos estudos através da faculdade ou de cursos técnicos, visando à profissionalização e à melhoria das condições de vida.

Quando perguntadas sobre já terem sofrido discriminação por ser mulher, apenas 4% das estudantes (10 estudantes) afirmaram ter sofrido, 3% (7 estudantes) alegaram já ter sofrido e visto colegas sofrendo, 77% (167 estudantes) disseram nunca ter sofrido discriminação por ser mulher e 6% (13 estudantes) afirmaram que uma colega já sofreu. Dentre os homens, apenas 3% (7 estudantes) disseram já ter visto uma colega sofrendo esse tipo de discriminação. Essa ausência de percepção das discriminações de gênero provavelmente está ligada à naturalização historicamente constituída em nossa sociedade, apoiada em estereótipos sobre o que é próprio do universo masculino ou feminino, de modo que essas opressões não sejam percebidas por grande parte da população.

Em geral, a análise desses dados nos traz o panorama dos sujeitos da EJA com enfoque no fator gênero. Entretanto, uma investigação mais aprofundada nos possibilitaria verificar muitos outros dados relacionados às variáveis cruzadas, como raça, faixa etária, orientação sexual e condições socioeconômicas, dentre outros dados relevantes, embora não abarcados no referido estudo – demandando, assim, pesquisas posteriores, a fim de complementar a construção do perfil EJA no município.

No entanto, através da observação dos dados apresentados a partir do recorte da variável sexo, foi possível verificar que as estudantes inseridas na EJA possuem desafios ligados às especificidades do gênero: possuem mais filhos(as); além de muitas delas estarem inseridas no mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, ainda acumulam papéis ligados à responsabilidade com os cuidados domésticos e criação dos(as) filhos(as). Além disso,

apresentam, mais frequentemente, a interrupção dos estudos, principalmente devido à gravidez. Suas ocupações representam o quanto a nossa sociedade ainda delega à mulher os trabalhos restritos ao ambiente doméstico, enquanto os homens estão inseridos no mercado de trabalho remunerado, ligado a espaços externos.

Assim, esses dados tornam visível a necessidade de articulação das diferenças de gênero nos estudos do campo da educação, com o intuito de possibilitar a compreensão das múltiplas identidades constituídas no campo da EJA, das especificidades dos sujeitos que adentram a escola e de como as políticas educacionais, bem como as práticas escolares, devem ser repensadas a partir da “genderização” que perpassa todas as instituições e práticas de nossa sociedade.

Referências

- ALVES, Francisca Elenir. **Mulheres Trabalhadoras sim. Alunas por que não?** Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.
- BHERING, Wellen Cristina de Oliveira. **“O meu sonho ninguém mata”**: Violência Doméstica e escolarização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/ UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2021.
- BHERING, Wellen Cristina de Oliveira; SALES, Sandra Regina. Gênero e violência contra a mulher: um estudo sobre vivências de alunas de EJA em Angra dos Reis. *In*: SILVA JUNIOR, Jonas Alves da; RODRIGUES, Liliana; CARDOSO, Marcélia Amorim (org.). **Feminismos e educação**. Curitiba: CRV, 2021. p.133-143.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 2, n. 46, p. 402-412, maio-ago., 2012.

DUARTE, Marcelo Laranjeira. **“Juvenilização na EJA”**: Reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Síntese dos indicadores**, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Síntese dos indicadores**, 2014/2015.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago., 2013.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Mulheres adultas das camadas populares**: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./ dez., 2017. PMAR. **Pesquisa Perfil da EJA**. Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, 2017/2018.

- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, v. 2, set., 2001.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- SALES, Sandra; PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. *In: AAPE/EJA DOSSIÊ II*. v. 22, n. 58, p. 1-19, Arizona/EUA, jun., 2014.
- SALES, Sandra Regina. Identidades, políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos: sobre encontros e desencontros. *In: (Des)encontros na Educação de Jovens e Adultos: identidades, políticas e práticas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 11-1.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 20, p. 71-99, 1995.
- Sistema de dados da Secretaria de Educação de Angra dos Reis, disponível em <www.sectonline.com.br>. Acesso em: 01 jun. 2019.
- TEIXEIRA, Eliana Oliveira. **Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da Educação Básica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2019.

PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ariane Adão Lopes Teixeira
Jéssica Vilela da Silva Lima Oliveira
Taianne Barrêto Pereira

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da primeira atividade solicitada às duas turmas da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), disciplina obrigatória no curso de licenciatura em Pedagogia e optativa para os demais cursos de licenciatura do Instituto Multidisciplinar, campus de Nova Iguaçu, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

As turmas foram ofertadas de forma simultânea, uma no turno da tarde e a segunda, no turno da noite, no período letivo 2021.2, entre os meses de janeiro e maio de 2022. No total, 66 graduandos das licenciaturas em Pedagogia, História, Letras, Matemática e Educação do Campo participaram enquanto sujeitos da pesquisa.

As autoras deste texto, discentes do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ atuaram na disciplina enquanto estagiárias de ensino superior, sob a supervisão e orientação da professora Dr^a Sandra Regina Sales. O período letivo de 2021.2 aconteceu de forma atípica, iniciando no dia 31 de janeiro de 2022, de forma remota e, a partir de 10 de março, as aulas retornaram ao modelo presencial.

Conforme já mencionado, a atividade analisada neste texto foi a primeira da disciplina, ou seja, durante o mês de janeiro de 2022,

quando as aulas ainda aconteciam de forma remota devido à pandemia. A atividade foi desenvolvida de forma assíncrona através do fórum criado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da universidade.

Ireland (2014) explicita que a formação de educadores nunca é neutra: há sempre intencionalidade política. Podemos considerar que a disciplina de EJA na graduação é de suma importância, uma vez que orienta novos olhares acerca da modalidade em futuros professores da Educação Básica, o que, ainda segundo Ireland (2014), possibilita que esses sujeitos compreendam a Educação não apenas como um processo lógico e intelectual, mas também como um processo fundamentalmente afetivo e social, que interage com a vida das pessoas.

Paiva (2014) alerta que, em se tratando da EJA, o direito à Educação está diretamente ligado ao respeito às especificidades dos sujeitos e à garantia não só de acesso, mas também de condições de permanência e sucesso. Ao oportunizar ampla discussão sobre a Educação de Jovens, a disciplina possibilita que os futuros professores da Educação Básica entendam as especificidades, os desafios e as possibilidades da modalidade na luta pelo direito à Educação.

Segundo Arroyo (2019), vivemos em tempos de requintados processos de opressão. Partindo dessa premissa, faz-se urgente formar docentes-educadores capazes de entender a brutal tirania de que são vítimas milhões de educandos nas escolas públicas e na EJA.

Assim, ao refletir acerca das imagens que, para os estudantes de licenciaturas, representa a Educação de Jovens e Adultos, possibilita-se uma formação de docentes-educadores que enxergam a modalidade como garantia de um direito a sujeitos oprimidos, assim como um processo fundamentalmente afetivo e social, tal como defende Ireland (2014).

Afinal, o que é a Educação de Jovens e Adultos? Quem são seus sujeitos? Por que se fala tanto em Paulo Freire? Ao longo deste artigo, abordaremos as impressões iniciais sobre a EJA em discentes de licenciaturas. Buscando compreender o imaginário previamente

construído sobre a modalidade, categorizaremos as imagens e discutiremos os temas mais presentes.

Na visão de Arroyo (2019), Paulo Freire contradiz o pensamento pedagógico segregador, identificando-se como educador em defesa da formação humana, ao longo de todos os seus trabalhos e de suas práticas. É justamente nisso que acreditamos: em uma Formação humana, ética, social, cujo objetivo é o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Por entendermos que toda a escolha é intencional, seguindo a intenção de quem escolhe (Paiva 2014), desde agora evidenciamos a nossa decisão de discutir as influências da filosofia freiriana, devido às suas contribuições na área da EJA, mesmo que em meio a sessenta e seis imagens a figura de Paulo Freire tenha aparecido duas vezes.

Impressões sobre a Educação de Jovens e Adultos

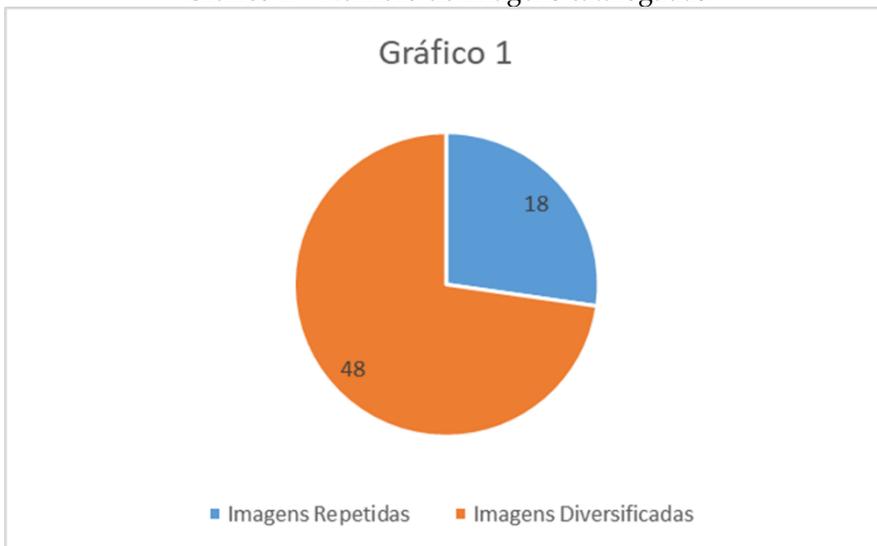
Antes mesmo do primeiro encontro síncrono da disciplina, foi solicitado aos discentes que escolhessem e postassem no fórum do SIGAA imagens que, para eles, representassem a Educação de Jovens e Adultos. Partindo dessa atividade, construímos a base de dados a ser analisada ao longo deste artigo.

Inicialmente, unimos e salvamos as 66 imagens disponibilizadas nos fóruns das duas turmas da disciplina, discutindo a melhor forma de organizar o texto e categorizar as imagens. Decidimos dividi-las por aproximação temática e, após essa divisão, categorizá-las em eixos temáticos.

Com base nas imagens, conseguimos entender as impressões iniciais dos discentes de licenciatura sobre a Educação de Jovens e Adultos para aqueles que estão se formando professores e poderão atuar, ou já atuam na modalidade.

Como podemos observar no gráfico 1, tivemos acesso a 66 imagens que representam os olhares dos estudantes a respeito da EJA. Destas, três imagens apareceram mais de uma vez, totalizando 18 imagens repetidas, enquanto as 48 restantes eram diversificadas.

Gráfico 1 – Número de imagens catalogadas



Fonte: Gráfico produzido pelas autoras.

Partindo do primeiro contato com as imagens, foi possível notar que grande parte do grupo se referenciava à modalidade com as imagens de salas de aula, evidenciando os estudantes idosos ali presentes e deixando os mais jovens como plano de fundo.

Na análise inicial das imagens, foi possível perceber que, no imaginário construído pelos estudantes de licenciatura, a Educação de Jovens e Adultos acontece dentro da sala de aula, e os protagonistas da modalidade são os adultos e os idosos. Com isso, deixa-se de lado a anterior concepção da Educação de Jovens e Adultos em ONG's e igrejas; no entanto, invisibiliza-se, ou deixa-se em segundo plano, as imagens de adolescentes e jovens que estão inseridos na modalidade.

No gráfico 2, evidencia-se que cinquenta imagens estão inseridas na sala de aula, enquanto as dezesseis restantes diversificam os contextos da Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 2 – Tematização das imagens

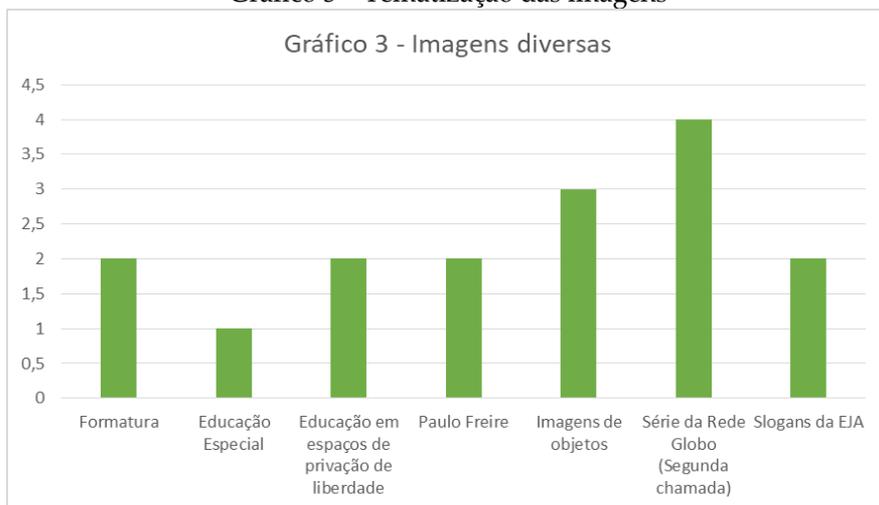


Fonte: Gráfico produzido pelas autoras.

As imagens disponibilizadas no fórum pelos estudantes nos deram um panorama a respeito do que eles conheciam sobre a modalidade para além da sala de aula e seus sujeitos. Além disso, elas nos permitiram conhecer seus interesses, suas inquietações e seus anseios acerca da disciplina.

Os dados presentes no gráfico 3 permitem-nos conhecer um pouco mais do imaginário construído pelos discentes sobre a Educação de Jovens e Adultos, para além da sala de aula. Essas imagens refletem as diversas formas de enxergar a modalidade diferentemente do estereótipo de espaço para a alfabetização, conforme retratado na maioria dos registros.

Gráfico 3 – Tematização das imagens



Fonte: Gráfico produzido pelas autoras.

No que se refere às imagens categorizadas no gráfico 3 para além da visão da EJA enquanto espaço de alfabetização de Jovens e adultos, houve significativa presença de imagens da série *Segunda Chamada*, a qual retrata assuntos inerentes à Educação de Jovens e Adultos, tematizando não apenas questões de cunho pedagógico, mas também questões de infraestrutura escolar e, ainda, as relações sociais que permeiam a comunidade escolar.

É válido ressaltar que, em meio às imagens categorizadas no gráfico 3, também surgem questionamentos de grande valor para pensar as práticas pedagógicas na EJA. Destacamos a presença da Educação em espaços de privação de liberdade, o que nos convida a pensar a modalidade para além dos muros da escola. Também, a presença da Educação Especial na EJA, uma vez que pessoas com deficiência chegam à modalidade e precisam ter todo o suporte necessário para a permanência e conclusão de seus estudos.

A categorização e análise dessas imagens permite-nos perceber, inicialmente, os principais interesses de estudantes de licenciaturas sobre a EJA. Mas, afinal o que é e para o que serve a Educação de Jovens e Adultos?

EJA: o que e para que?

Dentre todas as imagens coletadas, quarenta e quatro ilustram pessoas idosas realizando atividades escolares com grande satisfação; duas expõem a felicidade do momento da formatura; três retratam mãos aparentemente mais jovens a guiar mãos já enrugadas e marcadas pelo tempo através do caderno, realizando atividades de escrita. Tais imagens retratam, romanticamente, uma Educação de Jovens e Adultos em que é possível resgatar o “tempo perdido” e realizar o sonho de frequentar a escola. Mas, afinal, o que é a Educação de Jovens e Adultos e qual é a sua função? Seria a modalidade apenas uma forma de resgatar o tempo de escolarização perdido?

Como base de discussão, é necessário que se entenda que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. No capítulo II, Seção V, artigo 37 da referida lei, fica instituído que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Segundo Paiva (2014), A EJA, pensada como campo de múltiplos aprendizados, traz a modalidade a reflexão a respeito das experiências e vivências que construímos enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, pesquisadores, intelectuais, professores, educadores. Dessa forma, é necessário que se entenda a modalidade para além de um campo de pesquisa, mas também como um espaço de militância que busca assegurar a garantia do direito à Educação ao longo da vida. Direito esse que possibilita o acesso ao ensino formal aos indivíduos que, por diversos fatores, não frequentaram a escola no tempo considerado adequado.

Ao Parecer nº11/2000 (BRASIL, 2000) cabe a definição das diretrizes curriculares para EJA. Nele, são instituídas as três funções da modalidade: função reparadora, com o objetivo resgatar a escolarização não obtida na idade considerada regular; função equalizadora, visando a ofertar mais àqueles que possuem maior

desigualdade no que tange à escolarização; e por fim, função qualificadora, considerada a verdadeira razão da EJA, valorizando o aprender ao longo da vida, garantindo a formação continuada e permanente.

Silva (2013) alerta que a seletividade, principalmente nos processos de escolarização obrigatória no Brasil, tem sido o maior impeditivo aos membros das camadas populares para atingirem maior sucesso escolar, elevando seu nível de escolarização. Como pudemos observar nas regulamentações que regem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a EJA não garante apenas que o indivíduo que não obteve a escolarização na idade correta retome ou inicie seus estudos, mas também assegura o direito à Educação ao longo de toda a vida.

Sendo assim, destacamos que, para Paiva (2014), a oferta de Educação de qualidade para os sujeitos da EJA existe e é preciso conhecer a realidade dos sujeitos da modalidade, suas necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-as em processos educativos.

Então, a identidade e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos estão intimamente ligadas aos seus sujeitos. Mas, quem são esses sujeitos? Seriam esses sujeitos apenas indivíduos que não obtiveram escolarização na pseudo “idade correta”?

EJA: o que é e pra quem?

A principal característica da Educação de Jovens e Adultos em face à modalidade do ensino regular, conferindo-lhe identidade, são seus sujeitos que vivem momentos diferentes ao da infância, trazendo para dentro da escola suas múltiplas vivências, experiências e significações do mundo.

Esse é um ponto muito significativo em relação às imagens, pois, embora cinquenta delas retratem o cotidiano da EJA dentro da sala de aula, o foco, em quarenta e uma dessas imagens, são os alunos idosos. Educadores aparecem em treze imagens, enquanto os alunos

adolescentes aparecem como personagens secundários em dezesseis, ganhando protagonismo em apenas duas imagens.

Os sujeitos da EJA possuem diversos aspectos contrastantes, como a origem, a classe, o sexo, a raça e, ainda, as marcas de suas vivências escolares, conforme explicita Silva (2010):

As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p. 66).

A formação acadêmica pode contribuir de forma substancial para que o discente da licenciatura atue em um espaço diverso, heterogêneo e que possui especificidades. Buscar um repertório pedagógico que abarque as demandas da mulher que é mãe, do jovem que não cumpriu o que chamamos de tempo regular, ou do homem que trabalha, que chegam nesses espaços já desacreditados, esgotados do cotidiano.

É sempre bom lembrar que a educação é humana, passível de mudanças, novas rotas, erros e acertos. Justamente por isso, não se pode ensinar através de receitas imutáveis; não é sempre que algo vai funcionar, ou representar, igualmente, dois indivíduos ou grupos diferentes.

Cada sujeito é único, cheio de histórias, vivências e atravessamentos. Logo, cada situação educativa é uma experiência única, vivida e sentida de diferentes formas para cada sujeito. Esse é um fato que nunca deve ser esquecido pelo docente, reconhecendo os outros, os oprimidos, como sujeitos de formação humana. Isso representa outro paradigma de formação humana (ARROYO, 2019).

É necessário levar em consideração essas singularidades, as quais instalam especificidades em relação às turmas regulares. Conforme defendido por Freire (1992):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de

compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Dessa forma, o conjunto das imagens mostra a necessidade de aprofundamento sobre a temática de EJA. Além disso, fornece-nos pistas de orientação às possíveis discussões que podem ser produzidas na disciplina, respeitando os saberes prévios dos estudantes.

Paulo Freire: principal referência na Educação de Jovens e Adultos

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*
Paulo Freire

Nita Freire (2019), esposa de Paulo Freire, descreve a obra pedagógica de seu marido como a canalização de princípios, conceitos e práxis de uma educação contra-hegemônica. Ainda, Nita Freire (2019) relata que Paulo Freire valorizava a ciência sem menosprezar ou diminuir o senso comum, mas considerando-o como ponto de partida. Não é sem motivos que pessoas sem o mínimo pudor perseguem educadores, declarando ao vento o quanto odeiam Freire, tentando expurgar suas influências na Educação Brasileira.

Atualmente, Paulo Freire é o patrono da educação brasileira; é também a principal referência da Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Assim, ele faz parte do imaginário construído pelos discentes da graduação sobre a EJA.

Sendo Freire, grande inspiração mundial para a educação popular e para a EJA, as pesquisas voltadas para a educação inspiram-se em sua compreensão de educação, a qual atendia aos desejos, às aspirações e às necessidades de diversas pessoas alijadas das elites (FREIRE, 2019).

Duas imagens relacionam Paulo Freire à EJA. A primeira imagem é um desenho dele sorrindo, olhando para cima, com

desenhos menores de trabalhadores em meio a algumas letras. O olhar com um singelo sorriso comunica uma expressão amorosa e esperançosa. Conforme ele nos lembra, não seria uma esperança do verbo esperar, mas uma esperança ativa para a transformação.

A segunda imagem retrata Paulo Freire na primeira turma de alfabetização na cidade de Angicos (Rio Grande do Norte - 1963), onde desenvolveu seu método a partir de palavras geradoras presentes na realidade dos educandos. Apontar essa foto para representar a Educação de Jovens e Adultos é algo bastante significativo, pois ela não retrata apenas educandos da EJA, mas também um período da história da educação do nosso país.

Entendendo que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, para Freire educar é um ato político; o diálogo está presente para auxiliar a compreender o *modus operandi* da classe dominante. Com o tema “Conceito antropológico de cultura”, o projeto ficou popularmente conhecido como “Quarenta horas de Angicos”, devido à proposta de alfabetizar em quarenta horas.

Segundo Frazão (2022) e Silva (2015), o projeto de Angicos encerrou no dia 2 de abril de 1963, com a presença do então presidente João Goulart. Em maio do mesmo ano, aconteceu a primeira greve na cidade de Angicos, e Paulo Freire foi chamado pelos fazendeiros de “praga comunista”, não podendo dar continuidade à implementação do projeto em outras cidades. Foi preso por 70 dias na ditadura militar, acusado de “comunista subversivo”; após o ocorrido, ficou exilado no Chile.

Freire não apenas lutava pela alfabetização das pessoas jovens e adultas, mas também defendia a ideia de uma educação igualitária e de qualidade para todos. A educação freiriana está direcionada para conscientização da leitura de mundo a partir da experiência singular.

Freire (1989, p. 9) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que, a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela”. Ao afirmar que ler o mundo ocorre antes mesmo de ler palavras, o autor propõe que a

busca por novos conceitos acontece naturalmente, e o conhecimento acontece para emancipação do sujeito.

Paulo Freire penetrou na difícil arte de educar. Por suas qualidades pessoais, sonhou com um mundo novo a partir de mulheres e homens (Freire, 2019). O educador se permitia ser humano e transitar sua humanidade na tarefa de educar, defendendo o diálogo, a ética e o afeto como questões fundamentais ao ato de educar. Educando com sentido e, acima de tudo, pela boniteza da vida.

Em 2012, Paulo Freire passou a ser reconhecido por lei como patrono da educação brasileira, devido às suas importantes contribuições no campo da educação e, em especial, à educação popular. Referência não apenas no Brasil, está entre os autores mais citados no mundo. Seu legado está presente na formação de futuros educadores, assim como na valorização dos saberes populares, afinal ele valorizava o conhecimento científico reconhecendo a importância do conhecimento prévio dos educandos e sem menosprezar o conhecimento popular.

Para ele, o processo de ensino não está no professor como detentor do conhecimento. É preciso compreender a realidade, a experiência e o conhecimentos do educando, para que, com diálogo e as trocas de conhecimento, aconteça a formação de indivíduos críticos e uma educação libertadora. Segundo Freire (2019), teoria-prática é unidade indissolúvel na construção do saber. Atualmente, seu legado deve ser reafirmado com ainda maior frequência, para que não esqueçamos da necessidade de fortalecermos a democracia para a cidadania e justiça social.

Para Freire, a base da educação está pautada no diálogo. segundo Nita Freire (2019), o diálogo freiriano se propõe a abrir as possibilidades de entendermos que só lemos verdadeiramente um texto se formos lendo um contexto de quem escreveu, relacionando-o com o nosso, o contexto de quem está lendo o texto.

Paulo criou uma compreensão de educação autenticamente humanista e libertadora. Problematicadora (FREIRE, 2019). É essa a

compreensão de educação que ainda hoje permanece atual, inspirando educadores e pesquisadores ao redor do mundo.

Palavras finais

Ao analisar as imagens enviadas, observamos que, mesmo não sendo discentes de períodos iniciais da licenciatura, alguns ainda apresentam padrões, e visões estereotipadas sobre a Educação de jovens e adultos, o que demarca a importância da disciplina como obrigatória nos cursos de licenciatura, atuando diretamente com os futuros docentes-educadores que atuarão na Educação básica.

Sendo assim, podemos refletir o quanto a disciplina de EJA tem a agregar nos cursos de licenciatura, ao oportunizar o rompimento com as hierarquias de saber, contribuindo para uma formação docente mais humana e plural.

Em um panorama geral da atividade, entre as dezesseis imagens diversificadas, algumas trazem dados já esperados, como por exemplo as imagens relacionadas Paulo Freire, além de slogans de campanhas de matrícula da EJA.

No entanto, trouxeram também questionamentos a respeito de outras áreas da Pedagogia no contexto da educação de Jovens e Adultos como: a Educação Especial e da Educação em espaços de privação de liberdade. Houve ainda, imagens que representam o cotidiano da EJA sob a ótica da teledramaturgia, através das imagens da série Segunda Chamada (ficção com base na realidade), produzida pela 02 Filmes e exibida pela Rede Globo.

No que se refere à série *Segunda Chamada*, destacamos o poder que a arte tem em sensibilizar e mobilizar sujeitos em prol de uma causa. Além disso, estudantes de licenciatura encontram na série uma referência à EJA; outros indivíduos que desconhecem o cotidiano escolar e a Educação de Jovens e Adultos têm a possibilidade de enxergar, através da série, a modalidade para além do senso comum e dos estereótipos.

Comparado ao número total (66) de imagens, esperávamos que Paulo Freire fosse mais citado, tratando-se de turmas com discentes majoritariamente do curso de graduação em Pedagogia. Entretanto, como pudemos perceber, a imagem de pessoas mais velhas em sala de aula, escrevendo ou recebendo auxílio para escrever, acabou despertando mais olhares do que o patrono da Educação.

Uma das possibilidades para essa escolha pode ser as múltiplas vivências e olhares sobre a modalidade, além dos fatores sociais externos que podem acabar influenciando os olhares sobre ela.

Desmistificar os conceitos socialmente pré-concebidos sobre os sujeitos da EJA é um passo fundamental na formação de docentes-educadores, afinal, esses poderão ser, futuramente, professores da Educação Básica, atuando diretamente com a formação dos sujeitos da Educação de jovens e Adultos.

Atravessando essa perspectiva, faz-se necessário romper a romantização que permeia os olhares para a modalidade, entendendo não se tratar apenas de um espaço de alfabetização de adultos e idosos, mas sim da garantia do direito à Educação ao longo da vida para todos, não apenas em termos de acesso, mas também de permanência e conclusão.

Para isso, o professor precisa saber seu papel em sala de aula, respeitando a diversidade e colaborando para a conscientização dos sujeitos no processo histórico no qual estão inseridos, cujo cenário é de exclusão (CORENZA; PEREIRA, 2013). Entendendo e assumindo a responsabilidade para com seu papel dentro de sala de aula, o professor oportuniza que os sujeitos passem a enxergar novos caminhos e possibilidades de vida, para além daquelas que antes lhes foram impostas.

O discurso de haver turmas homogêneas com o público majoritariamente adulto e/ou idoso pode até caber nos estereótipos socialmente construídos sobre a EJA, no entanto, tal cenário não corresponde à realidade, uma vez que a modalidade recebe cada vez mais jovens e adolescentes do ensino regular que, ao apresentar distorção idade/série, são convidados (ou não) a matricularem-se na

EJA como uma alternativa viável para que o sujeito obtenha sua certificação e conclua seus estudos.

Mais uma vez, cabe ressaltar que todos os indivíduos da Educação de Jovens e Adultos são sujeitos sócio-históricos de direitos e, independente dos motivos que ocasionaram sua matrícula na modalidade, deve ser assegurada não apenas a matrícula, mas também as condições para a permanência e a conclusão de seus estudos.

No decorrer do trabalho, vimo-nos diante de inúmeras imagens que reforçam estereótipos sobre a EJA e que precisam ser rompidas. Entretanto, assim como defende Paulo Freire, acreditamos que o senso comum é o ponto de partida para a construção do pensamento científico, o que torna essa atividade significativa não só para os estudantes da disciplina, mas também para nós enquanto pesquisadoras. Como bem diz o ditado popular: “Uma imagem vale mais que mil palavras”.

A experiência do estágio docente nos levou ao encontro da esperança. Que esperança? A esperança na formação de Educadores que entendam a EJA como um espaço de garantia de direitos e dignidade humana. A esperança que luta para que todos os sujeitos, independentemente de raça, etnia, gênero, credo e idade, tenham acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, que vise não apenas à certificação, mas também à autonomia do indivíduo.

Referências

ARROYO, M. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? *Educ. rev.*, v. 35, jan./dez., 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

CORENZA, J. A.; PEREIRA, W. T. Sou negra, sou mulher e tenho histórias: Relato de experiência positiva de Alfabetização de Jovens e Adultos da Maré. *In*: COSTA, R. P.; RIBEIRO, A. A. *et al.* **O Saber da gente... Sobre “uma educação pro povo”**. 1. ed. Rio de Janeiro, Caetés. 2013. p. 30-52.

FRAZÃO, D. Paulo Freire. Disponível em: <<https://averdade.org.br/2013/12/50-anos-da-experiencia-de-paulo-freire-em-angicos/>>. Última atualização em 23 de setembro de 2022. Acesso em: 27 nov. 2022.

FREIRE, N. Palavra aberta - o legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. **Educ. rev.**, v. 35, jan./dez., 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, **Cedi**, ago. 1994. 22 p.

IRELAND, T. D. Formação de Educadores de Adultos em tempo de transição – Em busca do ‘Inédito Viável’? *In*: COSTA, R. P.; VIANNA, V. M. **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. 1. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2014. p. 201-220.

PAIVA, J. Os desafios da Educação no tempo presente o lugar da EJA: De que educação estamos falando? *In*: COSTA, R. P.; VIANNA, V. M. **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. 1. ed. Rio de Janeiro, Caetés. 2014. p. 77-106.

SILVA, J. A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA**: tudo junto e misturado. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, P. S. Da gênese do Conceito social de fracasso escolar ao preconceito: os mecanismos de exclusão. *In*: COSTA, R. P; RIBEIRO, A. A. *et al.* **O Saber da gente... Sobre “uma educação pro povo”**. 1. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2013. p. 239-253.

SILVA, S. L. A. Angicos e a gnosiologia freireana no advento histórico e político da educação popular no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

JUVENILIZAÇÃO NA EJA E AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: QUESTÕES, DESAFIOS E TENDÊNCIAS

Marcelo Laranjeira Duarte

Sandra Regina Sales

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino da educação básica, caracteriza-se fortemente pela diversidade e heterogeneidade de seu público. No que tange à legislação, a EJA está regulamentada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, garantindo acesso e permanência aos educandos que não iniciaram ou não concluíram os estudos em idade “apropriada”. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), em seu artigo de número 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”.

A própria redação da legislação apresenta caráter amplo e de continuidade em relação aos processos de ensino e aprendizagem para todos, constituindo a EJA enquanto modalidade de ensino com potencial de assegurar o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. No presente texto, partilhamos dessa concepção mais ampla de EJA, fundamentada na esperança e potencialidade de processos de ensino-aprendizagem dialógicos e inclusivos, bem como na perspectiva da educação enquanto direito.

O presente artigo, parte integrante de uma Tese¹ de doutorado, privilegia a discussão relacionada ao que tem sido chamado de “juvenilização da EJA”. Para isso, buscamos identificar e compreender quais questões aparecem com maior frequência em produções acadêmicas – dissertações e teses – quando associadas à discussão sobre a noção de juvenilização da EJA. Optamos por realizar busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo termo “juvenilização”. Ressaltamos que existem outras plataformas e banco de dados que disponibilizam pesquisas, dissertações e teses sobre a temática, tal como o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No entanto, nossa investigação utilizou apenas os trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”. Além disso, a pesquisa bibliográfica tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações. Assim, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Partimos de uma concepção mais ampla sobre o termo juvenilização, considerando diferentes trabalhos, concepções e abordagens que tratam sobre o tema. A opção pelo levantamento das

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por Marcelo Laranjeira Duarte, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Sales. A investigação, sob o título “É COMO SE A SALA FOSSE PARTIDA”: o lugar dos jovens da EJA na perspectiva da equipe técnico-pedagógica do município de Angra dos Reis”, trata, em linhas gerais, da interseção juventudes e escola, tendo como foco a presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis.

produções, um estado do conhecimento sobre o assunto, justifica-se pela possibilidade de ampliar a visão e compreensão dos processos relacionados à temática. Como afirma Vargas (2020, p. 639-640):

A percepção da ampliação de enfoques e perspectivas sob os quais um determinado fenômeno é estudado requer um amplo inventário da produção acadêmica e científica, para que, à luz de categorias e/ou temas previamente selecionados, o pesquisador possa identificar, em cada uma das produções, ou no conjunto delas, as diferentes vertentes utilizadas para analisar o fenômeno.

No desenvolvimento da investigação, nas produções acadêmicas, foi possível identificar diferentes entendimentos e discussões sobre o assunto, possibilitando ampliar e/ou aprofundar a reflexão. De acordo com Soares (1987 *apud* Ferreira, 2002, p. 259):

[...] a compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses.

Nessa direção, realizamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As palavras-chave utilizadas foram “juvenilização” e “Educação de Jovens e Adultos/EJA”. No primeiro momento, apareceram 66 ocorrências, entre teses e dissertações. No entanto, com uma busca mais refinada, considerando o termo “juvenilização” relacionado ao campo da Educação de Jovens e Adultos, esse número passa para o total de 31 trabalhos, sendo 29 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Ressaltamos que esse procedimento foi feito no primeiro semestre de 2019, visando a identificar questões relacionadas ao assunto investigado. O que procuramos nos trabalhos, especificamente com a leitura dos resumos, foram informações e/ou elementos comuns que possibilitassem a identificação de tendências ou aproximações sobre a temática, ainda que em contextos diversificados.

O procedimento de análise desenvolve-se tendo por base pressupostos da abordagem qualitativa, conforme apresentam os pesquisadores Bogdan e Biklen (1994, p. 49): “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

A análise foi realizada através da leitura de títulos, resumos e palavras-chave de cada estudo, buscando identificar questões presentes com maior frequência, assim como os principais achados nas produções acadêmicas. Utilizamos o aporte de Bogdan e Biklen (1994) para realizar a análise. Os autores (1994, p. 49) partilham que:

Propusemos categorias de codificação para lhe dar ideias acerca do que procurar quando proceder a codificações. Tais sugestões oferecem apenas alternativas acerca do que procurar. Contudo, isto não implica que a análise surja exclusivamente a partir dos dados e não das perspectivas que o investigador possui. Pois são os valores sociais e maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar.

As primeiras produções começam a aparecer no ano de 2011, continuando a crescer nos anos subsequentes. No conjunto das produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não há nenhum estudo que utilize o termo “juvenilização” na Educação de Jovens e Adultos antes de 2011.

“Juvenilização na EJA” e as produções acadêmicas

No quadro 1, encontramos maiores informações sobre as produções disponíveis, exibindo os seguintes itens: a) Ano de defesa; b) Título da Pesquisa; c) Nome do autor; d) Instituição de Ensino Superior.

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre “juvenilização” na EJA.

Ano	Categoria / Título	Autor	Instituição
2011	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES: APOSTAS E TENSIONAMENTOS – DISSERTAÇÃO	ROMANIO, Marcel Bittencourt	UFES
2012	IDENTIDADES JUVENIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DISSERTAÇÃO	SCHUTZ, Rejane Sittoni	ULBRA
	A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: ASSISTENCIALISMO OU INOVAÇÃO – TESE	Barreto, Carla Alessandra	UNESP
2013	DA MACROPOLÍTICA ÀS CONTRADIÇÕES E DESAFIOS EM NÍVEL LOCAL: DESCORTINANDO O PROEJA FIC EM PASSO FUNDO/RS – DISSERTAÇÃO	XAVIER, Ângela	FUPF
2014	“ME JOGARAM AQUI PORQUE EU FIZ 15 ANOS” - BIOPOLÍTICA DA JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BELÉM-PA (2010- 2013) – DISSERTAÇÃO	CONCEICAO, Letícia Carneiro Da	UFPA
	UM ESTUDO DE CASO SOBRE A POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA JUVENILIZADA – Dissertação	ANJOS, Rosalina Vieira Dos	UFPEL
	DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA	REIS, Edna de Assis Ferreira	UVV

	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA – ES – Dissertação		
2015	ENTRE NÓS E ENCRUZILHADAS: AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EJA EM ANGRA DOS REIS – Dissertação	MARINHO, Leila Mattos Haddad de Monteiro.	UFF
	JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A JUVENILIZAÇÃO NO CEJA DE BRUSQUE-SC – Dissertação	SILVA, Olavo Larangeira Telles	UNIVALI
	“JUVENILIZAÇÃO NA EJA”: REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDE(S) E ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS – DISSERTAÇÃO	DUARTE, Marcelo Laranjeira	UERJ / FEBF
	INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: DIÁLOGOS, ENTRELACAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES SOBRE QUE FAZERES DOCENTES - DISSERTAÇÃO	FREITAS, Larissa Martins	UFSM
	JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE OURO PRETO / MG: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES MAIS JOVENS – DISSERTAÇÃO	FERREIRA, Lorene Dutra Moreira e	UFOP
	ESTUDANTES NEGROS EM ANGRA DOS REIS: DESCORTINANDO AS DESIGUALDADES DO ENSINO	TEIXEIRA, Eliana de Oliveira	UFF

	FUNDAMENTAL REGULAR À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DISSERTAÇÃO		
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO SE CONSTITUI A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO ACESSO E/OU NA PERMANÊNCIA DOS JOVENS NA ESCOLA? – Tese	PETRO, Vanessa	UFRGS / Sociologia
	PISANDO EM CAMPO MINADO: A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DISSERTAÇÃO	LIMA, Luci Vieira Catellane	UNIR / Psicologia
2016	JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ABAETETUBA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROJETO DE VIDA ESCOLAR – DISSERTAÇÃO	ALCANTARA, Marivane Silva de	UEPA
	JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR BAHIA – DISSERTAÇÃO	AFRO, Luana Leão	UFS
	JOVENS NA MODALIDADE EJA NA ESCOLA PÚBLICA: AUTO DEFINIÇÃO DE JOVEM E FUNÇÃO DAS TDICES ² – DISSERTAÇÃO	SOUZA, Helga Valéria de Lima	UNB
	CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS: UM ESTUDO DE	OLIVEIRA, Maria	UNEB

² Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão – TDICES.

	CASO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA FEIRA – BA – DISSERTAÇÃO	Conceição Cedro Vilas Boas	
2017	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ADOLESCENTES NO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CIEJA) – DISSERTAÇÃO	TOLEDO, Ana Luiza Bacchereti Sodero	UNINOVE
	JUVENILIZAÇÃO NA EJA: SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS SÃO LUÍS – DISSERTAÇÃO	CARVALHO, Carolina Coimbra de	UFMA
	A FORMAÇÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS FORMATIVOS – DISSERTAÇÃO	MACEDO, Nubia Sueli Silva	UNEB
	“DESPEJA NA EJA”: REFLEXÕES ACERCA DA MIGRAÇÃO PERVERSA DE JOVENS PARA O PEJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – DISSERTAÇÃO	LEMOS, Amanda Guerra	UNIRIO
2018	O ABANDONO DO ENSINO MÉDIO REGULAR PELOS ESTUDANTES E A JUVENILIZAÇÃO DA EJA:	BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho	UEL

UMA TEIA DE RELAÇÕES – DISSERTAÇÃO		
DISCURSOS DOCENTES ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE TENSIONAMENTOS PROVOCADOS PELA JUVENILIZAÇÃO DA MODALIDADE: ANALISANDO O CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS – DISSERTAÇÃO	OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves	UERJ / FEBF
EJA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE A JUVENILIZAÇÃO E APLICAÇÃO DA MODALIDADE EAD NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DISSERTAÇÃO	WOLFSOHN, Andrea Christina	UMESP
A 'EVASÃO' DE JOVENS E ADULTOS NA EJA NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO/MG: TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS – DISSERTAÇÃO	PIRA, Debora Bogioni	UFOP
ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DISSERTAÇÃO	NARDELI, Danilo Dias	UNIRIO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DA ALFABETIZAÇÃO À INCLUSÃO CULTURAL – DISSERTAÇÃO	SANTOS, Cibelle Dirce dos	UNISA
ESTUDO SOBRE O USO DAS ATUAIS TECNOLOGIAS PELOS SUJEITOS DA EJA NO	MOTA, Kleuver Luis Alves	UFMG

	TRABALHO E NA FORMAÇÃO ESCOLAR – DISSERTAÇÃO		
	O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O SABER POPULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COMUNIDADE DA MARÉ - RIO DE JANEIRO – DISSERTAÇÃO	JUNIOR, Celso Ribeiro da Silva	UFRJ

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

No período pesquisado, que compreende os anos de 2011 até 2018, percebe-se considerável aumento no número de produções, principalmente a partir do ano de 2014. Esse dado é relevante, pois permite-nos inferir maior interesse pela temática por parte da academia; ao mesmo tempo, pode sinalizar para o uso da EJA como “alternativa” de escolarização de jovens que apresentam dificuldades no sistema regular de ensino.

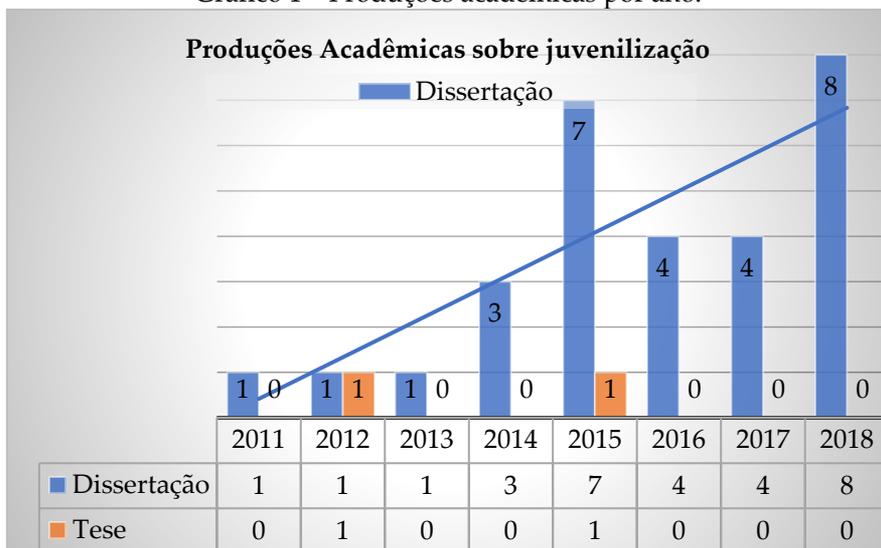
Partimos da hipótese de que fatores relacionados à situação de retenção, abandono e evasão no ensino público do país apresentam-se como elementos impactantes no contexto do crescimento quantitativo de estudantes jovens na EJA. Libâneo (2012, p. 23), ajuda-nos a compreender essa discussão ao tratar da universalização do ensino para as camadas populares, denunciando o modelo de como a escola pública se expandiu, de certa forma, fomentando situações desiguais no interior dos sistemas de ensino. Dessa forma, segundo o autor (2018, p. 23):

(..) a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.

O autor sinaliza a precarização do sistema educacional público, expondo de que maneira o processo de universalização, voltado às classes populares, assumiu, principalmente, compromisso com o acesso à escola, em detrimento da permanência, da qualidade do ensino e do acesso ao saber. De certa forma, essa discussão se relaciona com a presença dos jovens na EJA, tendo em vista que muitos desses sujeitos são frutos da escola regular diurna.

Pela análise das produções (Quadro 1), constata-se maior ocorrência de trabalhos entre os anos de 2015 e 2018, o que demonstra a atualidade da temática no campo educacional. Em 2015, encontramos oito produções, sendo sete dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. No ano de 2018, também encontramos oito produções acadêmicas, no entanto, todas são dissertações de mestrado. Esses dados são importantes, pois sinalizam uma problemática no cenário educacional, que ganha visibilidade também nas produções acadêmicas. O Gráfico 1 apresenta a evolução do quantitativo de produções por ano, disponíveis no conjunto de trabalhos encontrados.

Gráfico 1 – Produções acadêmicas por ano.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

No que tange às dissertações, os dados indicam crescimento das investigações, principalmente a partir do ano de 2014. Sobre as teses, encontramos somente duas produções disponíveis ao longo do período pesquisado. Esse resultado pode indicar a não continuidade dos estudos iniciados no mestrado, ou a dificuldade de avançar nesse debate. Através da verificação dos resultados, não é possível determinar os motivos da grande diferença quantitativa entre dissertações e teses.

O Quadro 2 traz informações mais detalhadas sobre as produções acadêmicas. Nela, apresentamos as principais questões observadas nos trabalhos relativamente ao assunto das juventudes e a Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que os elementos mais relevantes, ao nosso ver, foram extraídos de cada produção acadêmica com base em leitura atenta e reflexiva sobre as informações disponíveis nos títulos, nos resumos e nas palavras chave.

Quadro 2 – Produções acadêmicas sobre jovens na EJA.

Ano	Categoria / Título	Autor	Instituição	Questões Principais
2011	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES: APOSTAS E TENSIONAMENTOS – DISSERTAÇÃO	ROMANIO, MARCEL BITTENCOURT	UFES	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da política municipal de Educação de Jovens e Adultos - Indisciplina, vulnerabilidade e fracasso escolar
2012	IDENTIDADES JUVENIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DISSERTAÇÃO	SCHUTZ, REJANE SITTONI	ULBRA	<ul style="list-style-type: none"> - Culturas juvenis - Identidade e participação dos jovens
	A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: ASSISTENCIALISMO OU INOVAÇÃO? – TESE	BARRETO, CARLA ALESSANDRA	UNESP	<ul style="list-style-type: none"> - Universalização do Ensino Fundamental, - Política educacional
2013	DA MACROPOLÍTICA ÀS CONTRADIÇÕES E DESAFIOS EM NÍVEL LOCAL: DESCORTINANDO O PROEJA FIC EM PASSO FUNDO/RS – DISSERTAÇÃO	XAVIER, ANGELA	FUPF	<ul style="list-style-type: none"> - Juvenilização - Dualidade escola x trabalho - Alto índice de evasão - Políticas educacionais

2014	“ME JOGARAM AQUI PORQUE EU FIZ 15 ANOS” - BIOPOLÍTICA DA JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BELÉM-PA (2010- 2013) – DISSERTAÇÃO	CONCEICAO, LETICIA CARNEIRO DA	UFPA	<ul style="list-style-type: none"> - Disputas e conflitos geracionais - Dispositivos disciplinares - Ressignificação dos sujeitos sociais
	UM ESTUDO DE CASO SOBRE A POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA JUVENILIZADA – DISSERTAÇÃO	ANJOS, ROSALINA VIEIRA DOS	UFPEL	<ul style="list-style-type: none"> - Transformação da sala de aula com a inserção dos jovens. - Ruptura do perfil tradicional da EJA (Adulto – trabalhador) - Metodologias de ensino
	DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA – ES – DISSERTAÇÃO	REIS, EDNA DE ASSIS FERREIRA	UVV	<ul style="list-style-type: none"> - EJA e sua relação com a pobreza - Inclusão social - EJA como política pública - Abandono do ensino regular pelos adolescentes.
2015	ENTRE NÓS E ENCRUZILHADAS: AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EJA EM ANGRA DOS REIS – DISSERTAÇÃO	MARINHO, LEILA MATTOS HADDAD DE MONTEIRO.	UFF	<ul style="list-style-type: none"> - Jovens cada vez mais jovens - Resolução n. 03 de 2010 – idade mínima para ingresso na EJA - Significado da escola para esses sujeitos

<p>JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A JUVENILIZAÇÃO NO CEJA DE BRUSQUE-SC – DISSERTAÇÃO</p>	<p>SILVA, OLAVO LARANGEIRA TELLES DA</p>	<p>UNIVALI</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Crescimento do número de jovens na EJA (E.M.) - Questões como evasão, retenção e abandono <ul style="list-style-type: none"> - Retorno à escola por causa do trabalho e mais possibilidades de emprego - Com a escolarização, os jovens conseguem mais oportunidades
<p>“JUVENILIZAÇÃO NA EJA”: REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDE(S) E ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS</p>	<p>DUARTE, MARCELO LARANJEIRA</p>	<p>UERJ / FEBF</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de jovens cada vez mais jovens - Relação entre juventudes e escola <ul style="list-style-type: none"> - Desigualdades e processos de exclusão na escola - Problemas de evasão, retenção e distorção idade série no ensino regular <ul style="list-style-type: none"> - Crescimento das matrículas de alunos jovens no segundo segmento da EJA, principalmente nos últimos 10 anos (pesquisa feita em 2014)
<p>INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA:</p>	<p>FREITAS, LARISSA MARTINS</p>	<p>UFSM</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologias de ensino - Desafios das práxis do educador

	DIÁLOGOS, ENTRELAÇAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES SOBRE QUE FAZERES DOCENTES - DISSERTAÇÃO			<ul style="list-style-type: none"> - Migração do Ensino Médio para a EJA - Experiências mal sucedidas
	JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE OURO PRETO/MG: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES MAIS JOVENS - DISSERTAÇÃO	FERREIRA, LORENE DUTRA MOREIRA E	UFOP	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil dos jovens da EJA entre 15 a 18 anos - Reprodução de desigualdades - Não aceitação de matrículas no Ensino Regular para estudantes com mais de 15 anos - Trajetórias escolares marcadas por reprovações - Baixa escolaridade dos pais dos alunos
	ESTUDANTES NEGROS EM ANGRA DOS REIS: DESCORTINANDO AS DESGUALDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - DISSERTAÇÃO	TEIXEIRA, ELIANA DE OLIVEIRA	UFF	<ul style="list-style-type: none"> - Escolarização de estudantes negros - Trajetórias permeadas por situações de fracasso escolar, sendo marca nos estudantes negros - Disparidades no processo educacional público entre negros e brancos

	<p>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO SE CONSTITUI A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO ACESSO E/OU NA PERMANÊNCIA DOS JOVENS NA ESCOLA? – TESE</p>	<p>PETRO, VANESSA</p>	<p>UFRGS / Sociologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso e permanência - Influência das redes sociais na dinâmica escolar dos jovens - Motivos pelos quais os jovens saem da escola
	<p>PISANDO EM CAMPO MINADO: A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DISSERTAÇÃO</p>	<p>LIMA, LUCI VIEIRA CATELLANE</p>	<p>UNIR / Psicologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescentes na EJA (15 a 17 anos) - Dinâmica na composição e oferta das turmas, com grande fluxo de abertura e fechamento - EJA como opção de aceleração de estudos aos adolescentes - Evasão dos adolescentes na EJA - “Higienização” do Ensino Regular, para fins de aumento na nota do IDEB - Ausência de formação dos profissionais da EJA e proposta pedagógica específica para a modalidade
2016	<p>JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ABAETETUBA:</p>	<p>ALCANTARA, MARIVANE SILVA DE</p>	<p>UEPA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A EJA para o jovem representa qualificação e afetos - Sociabilidade

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROJETO DE VIDA ESCOLAR – DISSERTAÇÃO			
JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR BAHIA – DISSERTAÇÃO	AFRO, LUANA LEAO	UFS	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicação da presença de jovens entre 15 e 24 anos na EJA – BA - Dificuldades enfrentadas pelos docentes, por causa da juvenilização Ensino Médio
JOVENS NA MODALIDADE EJA NA ESCOLA PÚBLICA: AUTO DEFINIÇÃO DE JOVEM E FUNÇÃO DAS TDICES – DISSERTAÇÃO	SOUZA, HELGA VALERIA DE LIMA	UNB	<ul style="list-style-type: none"> - Uso das tecnologias digitais de comunicação pelos jovens da EJA - Confirmação da juvenilização – DF - Desalinhamento dos professores em relação à proposta pedagógica da EJA - Construção do plano de futuro pelos jovens
CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E	OLIVEIRA, MARIA DA CONCEICAO CEDRO VILAS BOAS DE	UNEB	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo que dialogue com e atenda à cultura juvenil - Diferenças culturais entre currículo escolar e culturas juvenis

	ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA FEIRA-BA – DISSERTAÇÃO			<ul style="list-style-type: none"> - Protagonismo e participação juvenil - Aproximação da escola às culturas juvenis
2017	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ADOLESCENTES NO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CIEJA) – DISSERTAÇÃO	TOLEDO, ANA LUIZA BACCHERETI SODERO DE	UNINOVE	<ul style="list-style-type: none"> - Motivos que levam os estudantes a migrarem do ensino regular para a EJA - Discussão sobre adolescência - Facilidade na aprendizagem pelos jovens
	JUVENILIZAÇÃO NA EJA: SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS SÃO LUÍS – DISSERTAÇÃO	CARVALHO, CAROLINA COIMBRA DE	UFMA	<ul style="list-style-type: none"> - EJA, cada vez mais jovem - Modos de vida - Trajetórias escolares - Repetência e evasão escolar
	A FORMAÇÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS	MACEDO, NUBIA SUELI SILVA	UNEB	<ul style="list-style-type: none"> - Formação docente - Proposta formativa que considere a presença dos jovens na EJA - Emergência da juventude na EJA - Formação e trabalho colaborativo

	FORMATIVOS – DISSERTAÇÃO			
	“DESPEJA NA EJA”: REFLEXÕES ACERCA DA MIGRAÇÃO PERVERSA DE JOVENS PARA O PEJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – DISSERTAÇÃO	LEMON, AMANDA GUERRA DE	UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Migração perversa - Políticas de EJA agindo como “correção de fluxo” - Legitimação da migração perversa
2018	O ABANDONO DO ENSINO MÉDIO REGULAR PELOS ESTUDANTES E A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UMA TEIA DE RELAÇÕES – DISSERTAÇÃO	BARRIOS, JULIANA BICALHO DE CARVALHO	UEL	<ul style="list-style-type: none"> - Evasão do Ensino Médio - Políticas Educacionais para o Ensino Médio - Juvenilização da EJA - Direito à educação - Formas de exclusão educacional
	DISCURSOS DOCENTES ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE TENSIONAMENTOS PROVOCADOS PELA JUVENILIZAÇÃO DA MODALIDADE: ANALISANDO O CONTEXTO DE UMA ESCOLA	OLIVEIRA, ROBERTA AVOGLIO ALVES	UERJ / FEBF	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos docentes sobre os jovens da EJA - Posição dos jovens na EJA - Significação do direito à educação

MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS – DISSERTAÇÃO			
EJA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE A JUVENILIZAÇÃO E APLICAÇÃO DA MODALIDADE EAD NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DISSERTAÇÃO	WOLFSOHN, ANDREA CHRISTINA	UMESP	- EAD como política de Educação de Jovens e Adultos - Acesso à escola - Perspectiva da inclusão
A 'EVASÃO' DE JOVENS E ADULTOS NA EJA NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO/MG: TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS – DISSERTAÇÃO	PIRA, DEBORA BOGIONI	UFOP	- Evasão de jovens na EJA Situções externas à escola (trabalho, gravidez, falta de transporte público, cansaço, violência, entre outras) - Questões geracionais - Falta de formação docente para a EJA - Falta de currículo específico para a EJA
ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DISSERTAÇÃO	NARDELI, DANILO DIAS	UNIRIO	- Perfil discente da EJA marcado pelo estigma do fracasso escolar - Alternativas de ações pedagógicas na EJA Arte educação

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DA ALFABETIZAÇÃO À INCLUSÃO CULTURAL – DISSERTAÇÃO	SANTOS, CIBELLE DIRCE DOS	UNISA	<ul style="list-style-type: none"> - História da EJA no Brasil - Perspectiva da educação cidadã - Desafios na formação discente e o mercado de trabalho
ESTUDO SOBRE O USO DAS ATUAIS TECNOLOGIAS PELOS SUJEITOS DA EJA NO TRABALHO E NA FORMAÇÃO ESCOLAR – DISSERTAÇÃO	MOTA, KLEUVER LUIS ALVES	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> - Uso das tecnologias digitais da informação e comunicação pelos alunos da EJA - EJA – Ensino Médio - Necessidade de novas metodologias voltadas às novas demandas da EJA
O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O SABER POPULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COMUNIDADE DA MARÉ - RIO DE JANEIRO – RJ – DISSERTAÇÃO	JUNIOR, CELSO RIBEIRO DA SILVA	UFRJ	<p>Legislação educacional e EJA</p> <p>Diferentes composições etárias por segmento (Anos Iniciais e Anos Finais)</p> <p>Importância do e sensibilidade ao contexto histórico, social e cultural dos alunos</p> <p>Interesse dos estudantes (motivação)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Foi possível apreender elementos e questões ora recorrentes nos contextos investigados. Situações como altos índices de retenção, evasão, abandono escolar, questões disciplinares, vulnerabilidades, migração perversa, distorção idade/ano em relação à escolaridade, fracasso escolar, dentre outras que se vinculam à discussão referente às desigualdades sociais e educacionais demonstram estar associadas ao aumento quantitativo das matrículas de estudantes jovens na modalidade. Entretanto, outros pontos importantes também aparecem nas pesquisas, evidenciando que, além de aspectos desiguais, há, no debate sobre juvenilização da EJA, formas de resistência e manifestação da diversidade dos sujeitos.

Com o crescimento quantitativo de jovens na modalidade, cada vez mais ganham visibilidade questões identitárias das juventudes, das culturas juvenis, especialmente no que tange à diversidade dos sujeitos. Identificamos nas produções acadêmicas que o cenário da EJA passa por transformações, necessitando dialogar e refletir sobre questões que fazem parte do cotidiano das juventudes, tais como protagonismo e participação juvenil, uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, uso das redes sociais, ritmo de aprendizagem diversificada (em relação aos adultos e idosos), além da presença dos estilos e ritmos periféricos (funk, rap, hip hop, etc.)¹, dentre outros.

Nessa perspectiva, a EJA encontra-se diante de grandes desafios no que tange às transformações do perfil dos sujeitos, considerando as demandas e especificidades dos jovens, bem como a necessidade de romper com modelos e visões homogêneas da EJA, que, em muitos casos, baseiam-se na ideia de que a modalidade é voltada aos sujeitos adultos e idosos. Percebemos, no conjunto das produções, que esse movimento representa um processo de ruptura na modalidade, exigindo novas/outras metodologias, além de formação adequada aos profissionais que atuam na área. Outro ponto importante, presente no levantamento dos dados, é o debate

¹ Sobre esta questão, ver: Dayrell. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n. 24, p.40-52, 2003,

sobre a emergência das juventudes e a garantia do direito à educação, considerando a EJA como Política Pública.

Questões identificadas

No processo de mapeamento das principais questões encontradas nas produções acadêmicas, foi possível perceber certa proximidade entre elementos e dinâmicas atrelados aos processos de escolarização de jovens das camadas populares, permitindo, assim, agrupá-las em “conjuntos temáticos”. Desse modo, agrupamos as questões por proximidade temática, procurando entender possíveis indícios ou elementos, tendo o cuidado de compreender que cada pesquisa trata sobre um contexto específico. Ao agrupar as principais questões encontradas nas produções, fruto da investigação realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, chegamos aos seguintes conjuntos temáticos / de categorias:

A) Desigualdades na Escola Pública – Migração Perversa – Fracasso Escolar – Universalização Desigual;

B) Desigualdade Social – Vulnerabilidades – Violência;

C) Diversidade dos Sujeitos – Culturas Juvenis – Participação Juvenil – Plano de Futuro – Mundo do Trabalho – Tecnologias da Informação e Comunicação – Redes Sociais;

D) Currículo – Metodologias de Ensino – Formação do Professor – EAD;

E) Direito à Educação – Legislação Educacional – EJA como Política Pública;

F) Correção de Fluxo Escolar – “Higienização” do Ensino Fundamental Regular (sic) – “Melhoria do IDEB”.

Os conjuntos temáticos foram formados tendo por base a análise de conteúdo das principais questões encontradas nas teses e dissertações. Para sistematizar melhor a construção dos conjuntos temáticos, o quadro 3 apresenta o que estamos chamando de “Conjunto Temático”, juntamente com as principais questões observadas.

Quadro 3 – Principais questões encontradas.

Conjunto Temático/Categoria	Principais Questões
A) Desigualdades na Escola Pública – Migração Perversa – Fracasso Escolar – Universalização Desigual	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento do número de jovens na EJA; • Jovens cada vez mais jovens; • Desigualdade no sistema escolar público; • Universalização do sistema escolar público; • Migração de alunos jovens para a EJA; • Alto índice de evasão; • Formas de exclusão educacional.
B) Desigualdade Social – Vulnerabilidades – Violência	<ul style="list-style-type: none"> • Conflitos geracionais; • Questões disciplinares; • Desigualdades Sociais; • Reprodução das desigualdades; • Violência no contexto social; • Violência no ambiente escolar; • Vulnerabilidade social; • Cansaço físico; • Falta de transporte público.
C) Diversidade dos Sujeitos – Culturas Juvenis – Participação Juvenil – Plano de Futuro – Mundo do Trabalho – Tecnologias da Informação e Comunicação – Redes Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Participação juvenil; • Uso de Tecnologias pelos jovens; • Uso de redes sociais; • Escola como espaço de sociabilidade; • Avanços no trabalho; • Necessidade de maior formação para o mercado de trabalho; • Emergência das juventudes; • Facilidade na aprendizagem dos jovens.
D) Currículo – Metodologias de Ensino – Formação do Professor – EAD	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo que considere a diversidade presente na EJA; • Currículo que dialogue com as juventudes;

	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades enfrentadas pelos docentes, por causa da juvenilização; • Ausência de formação dos professores; • Formação específica para a modalidade; • Metodologias voltadas às novas demandas; • Uso das novas tecnologias na escola; • EAD na Educação de Jovens e Adultos.
E) Direito à Educação – Legislação Educacional – EJA como Política Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Educação inclusiva; • Educação cidadã; • EJA como Política Pública; • Legislação Educacional; • Direito à educação; • Oportunidade de acesso e permanência.
F) Correção de Fluxo Escolar – “Higienização” do Ensino Fundamental Regular (sic) – “Melhoria do IDEB”	<ul style="list-style-type: none"> • Remoção de alunos “problemas” do Ensino Regular para a EJA; • “Retirada” dos jovens com baixo índice de desempenho, para fins de “melhor resultado” no IDEB; • Correção de fluxo escolar; • EJA como aceleração escolar; • “Higienização” (sic) do Ensino Regular.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

O quadro 3 expõe importantes elementos para pensarmos o cenário da EJA, bem como o movimento de migração de jovens para a modalidade. Pelo balanço das produções, inferimos que essas tendências podem servir como alerta sobre uma série de situações desiguais que se relacionam ao contexto da EJA, podendo representar, também, abordagens emergentes do campo, com

potencial de nortear debates, reflexões e agendas sobre a temática. Certas questões aparecem com maior frequência, sinalizando a necessidade da construção/efetivação de políticas públicas e educacionais voltadas aos sujeitos demandantes da Educação de Jovens e Adultos.

Cada conjunto temático aborda inúmeras questões, com maior ou menor nível de complexidade, relacionadas diretamente ao contexto dos jovens na modalidade atendida. Muitos desses aspectos estão fora da “área de cobertura” da escola, fazendo parte de uma rede de estrutura e suporte de responsabilidade do poder público. Situações como desigualdades sociais, vulnerabilidades, violência, dentre outros, são frutos de uma sociedade desigual que precisa avançar em muitos pontos, considerando a perspectiva da garantia dos direitos de cada cidadão, em particular aqueles das camadas populares.

No que tange ao processo de escolarização desse público, as produções do campo indicam uma multiplicidade de fatores. Assim sendo, abordamos cada conjunto temático, nos parágrafos que seguem, como possíveis tendências do campo da EJA.

O primeiro conjunto temático (A) trata de situações relacionadas às *desigualdades no interior da escola pública, à migração perversa, ao fracasso escolar e à universalização do ensino para as camadas populares*. Esse conjunto de elementos fazem parte da trajetória de inúmeros sujeitos que encontram dificuldades e dificultadores ao longo do processo de escolarização. Casos como os de numerosos jovens que ficam retidos no mesmo ano de escolaridade diversas vezes, demonstrando, por meio das trajetórias truncadas/acidentadas, o caráter desigual e seletivo da escola. Nesse bloco temático, estão presentes as vulnerabilidades existentes nos processos de escolarização das camadas mais pobres da sociedade brasileira. Discutir a presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos significa tocar nessas questões que fazem parte de um contexto mais amplo.

O segundo conjunto temático/categoria (B) aborda questões sociais referentes à *desigualdade social, à situação de vulnerabilidade dos sujeitos, além de contextos de violência, que podem se manifestar de muitas maneiras*. Por entender que a escola, de certa forma, reproduz a dinâmica do meio social, podemos perceber certa tendência vinculada ao cotidiano do público da EJA. Considerar essa variável é essencial na discussão sobre a temática, pois permite avançar no debate e problematizar questões que têm raízes na estrutura desigual da sociedade.

O conjunto temático (C) trata das *demandas juvenis, da participação, do mundo do trabalho e de outros aspectos relacionados às juventudes contemporâneas*. Esse eixo traz ao debate as potencialidades e diversidade envolvidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Entender e dialogar com esses elementos pode ser um fator diferencial no tocante ao envolvimento dos estudantes jovens com a instituição. Nesse sentido, reconhecer e valorizar a diversidade dos sujeitos faz-se cada vez mais necessário em uma sociedade heterogênea, plural, diversa e desigual.

O conjunto temático/categoria (D) aborda o *currículo da EJA, as metodologias de ensino, a formação do professor (inicial e continuada) e as políticas de EAD*. Nele, reúnem-se questões que indicam a necessidade de reconhecer as novas demandas na referida modalidade. Nessa direção, as pesquisas valorizam a EJA como política educacional, defendendo/sinalizando a urgência da formação (inicial e continuada) dos professores que atuam na modalidade. Ressaltam, ainda, a importância da utilização de metodologias e recursos pedagógicos que contemplem as diversidades e o caráter heterogêneo do corpo discente. Esse bloco temático destaca o debate sobre EAD na modalidade EJA. Sobre essa questão, há debates acerca das possibilidades de avanços e retrocessos envolvidos na complexidade do tema. Não existe consenso sobre uma política de EAD na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere ao ensino fundamental,

considerando as condições materiais e econômicas dos sujeitos que compõem à modalidade.

O conjunto temático que concebe a *EJA como Política Pública, reconhecendo o direito à educação para todos e abordando a questão da legislação educacional* é o conjunto (E). Nele, encontramos a perspectiva que legitima a Educação de Jovens e Adultos como direito garantido, reafirmado pelos dispositivos legais. O cerne desse agrupamento está na concepção de educação cidadã, inclusiva, pública, gratuita, de qualidade e para todos. Encontrar essas discussões em produções que tratam da juvenilização da EJA pode significar um avanço, considerando uma série de elementos desiguais recorrentemente associados à temática. Entender o caráter legal da modalidade é essencial para movimentos de resistência contra políticas de fechamento de turmas e sucateamento da educação pública. Esse conjunto temático trata, ainda, do acesso e da permanência na escola. Isto é, a garantia da continuidade dos estudos a todos.

Já o conjunto temático/categoria (F) mostra o caráter oposto às questões apresentadas acima. Nele, encontram-se situações referentes ao uso da EJA como política de correção de fluxo escolar, à “melhoria” nos resultados do IDEB das escolas (no ensino regular) e à “higienização” (sic) do ensino regular. Esse conjunto temático expõe o caráter mais nefasto dos sistemas de ensino, os quais, em muitos casos, valem-se da flexibilidade de tempo e currículo da modalidade para seu uso como “válvula de escape” às situações e aos problemas oriundos do ensino regular. De certa forma, perceber a Educação de Jovens e Adultos por essa óptica significa posicioná-la à margem do sistema educacional. Nesse sentido, podemos refletir sobre a importância que as redes públicas, em todo o país, dão à EJA. Cabe ressaltar que o termo “higienização” do ensino regular, utilizado em uma das pesquisas, fez-nos refletir sobre os sujeitos jovens das camadas populares que ainda persistem em suas trajetórias escolares (mesmo que acidentadas), acreditando na importância do processo de escolarização em suas vidas. Embora

“dolorosa”, a discussão é necessária e fundamental na atualidade, pois esse processo continua em desenvolvimento no sistema escolar público, que direciona grandes contingentes de estudantes jovens para a modalidade.

Considerações Finais

Em linhas gerais, os conjuntos temáticos indicam questões que são dominantes ou emergentes na discussão sobre o contexto da interseção jovens e a Educação de Jovens e Adultos. Perceber tais questões torna-se importante no campo da EJA, para que haja um melhor entendimento a respeito das dinâmicas sociais e educacionais da atualidade.

Através da análise do conjunto das produções acadêmicas, foi possível perceber certas lacunas e temas pouco explorados, tais como a discussão sobre gênero, questões étnico-raciais, formação e capacitação profissional, juventudes e produção cultural, dentre outros.

Encontramos que, no debate sobre juvenilização na EJA, os temas dominantes são aqueles contidos nos conjuntos temáticos (A) (*desigualdades no interior da escola pública, da migração perversa e fracasso escolar*) e (B) (*desigualdade social, situação de vulnerabilidade dos sujeitos, além de contextos de violência*), sinalizando sobre as desigualdades e complexidades presentes no contexto educacional experimentado pelas camadas populares.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (coord.). **Juventude, Juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.
- _____. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago., 2007.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. **Juventude na Educação de Jovens e Adultos**: novos sujeitos num velho cenário. Bahia: Capes/UFBA, 2009.

BOURDIEU, P. A. “Juventude” é apenas uma palavra. *In*: **QUESTÕES de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000^a.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 3 de 2010**, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 6 de 2010**, Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos Brasília: MEC/CNE, 2010.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Perfil da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
BRASIL. Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos. Brasília: MEC/INEP. 2000b.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: SECAD/MEC, 2007.

_____. **Documento base nacional preparatório à VI CONFITEA – Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade**. Brasília, setembro de 2008.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: MEC/INEP. 2013.

BARRETO, Carla Alessandra. *A Política Nacional de Juventude: assistencialismo ou inovação?* 2012. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP, 2012.

BOGDAN, R. C.; BUKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto. 1994.

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

CARRANO, P. C. R. **Identidades juvenis e escola: Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: RAAAB, 2000.

_____. *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Niterói. v. 1, n. 0, p. 1-108, ago., 2007.

_____. **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Faperj, 2002.

_____.; PEREGRINO, Mônica. *Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença*. In: **A ESCOLA e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 12-21.

CARVALHO, Roseli Vaz, **A Juvenilização da EJA: Quais práticas pedagógicas?** Paraná: 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/

reunioes/32ra/arquivos/.../GT18-5569--Int.pdf> Acesso em: 15 dez. 2014.

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. São Paulo, 2001.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n. 24, p. 40-52, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

_____; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Campinas. **Caderno CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov., 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A importância do ato de ler**. 10 ed. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo**. Educação e Sociedade. Ano VII, n. 20, abril de 1985.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, consolidação de documentos, 1985/1994**. São Paulo: CEDI, agosto de 1994. p. 1- 22.

_____. (Coord.). **Educação de jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP / Conped, 2002.

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

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 84, p. 275-291, maio/ago., 2011.

_____. Os estudos sobre jovens na interseção da escola com o mundo do trabalho. *In*: SPÓSITO, M. **Estado da Arte Sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Volume 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 87-120.

_____. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

ROMANIO, Marcel Bittencourt. **A implementação da política de Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal de Vitória/ES**: apostas e tensionamentos. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SALES, Sandra Regina. **A Relação Sociedade Política e Sociedade Civil no MOVA de Angra dos Reis**: fortalecimento ou cooptação? 1998. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

SCHUTZ, Rejane Sittoni. **Identidades juvenis e práticas culturais em uma escola de Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e sociais, Programa de Pós-Graduação na Universidade Luterana do Brasil, Porto Alegre, 2012.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
CAMPOS EM DIÁLOGO**

PRODUÇÃO DE FILMES EM PESQUISA: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE INTERDIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Jane Paiva

Palavras iniciais

A proposta deste capítulo é compartilhar um modo de produzir ciência na pesquisa em educação, valendo-nos de dispositivos tecnológicos de captura de imagens e sons — mídias, audiovisuais —, como suporte de linguagens para além do texto escrito, habitualmente mais disseminado nos meios acadêmicos. O texto foi escrito na primeira pessoa do plural porque, efetivamente, não se trata da produção de uma única pesquisadora, mas sim de uma equipe que, mesmo não sendo autora do artigo, está indissociavelmente presente no que aqui se discute.

Portanto, inicialmente, cabe explicitar que o Grupo em que a pesquisa se desenvolve tem-se valido dessas tecnologias na investigação em educação, sem ter formação no campo de uso de vídeos, de filmes e de fotografias, ousando se aventurar a empregar essas tecnologias na pesquisa, atentando-se às práticas e experiências que alguns dispositivos na atualidade têm propiciado como modo de registro e produção de textos e linguagens. Esses dispositivos, tão comuns e frequentes na vida cotidiana de todos — especialmente pela disseminação de aparelhos celulares que, para além da comunicação formal dos telefones antes dominantes nas relações a distância, passaram a ocupar um espaço mais amplo, funcionando como minicomputadores de mão. Como tal, oferecem valiosas e poderosas câmeras fotográficas e filmadoras de altíssima qualidade, com

inúmeros recursos de diversos aplicativos para edição e produção de narrativas e relatos (quase) imediatos e *online*. Não discutirei aqui as demais funções desses celulares, pelo fato de nos interessar, apenas, as modalidades de registros em mídias digitais.

A base paradigmática com a qual vimos operando na pesquisa Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana? — como o próprio título indica, ao assumir a ideia de constelações — toma a complexidade e os sentidos de um todo na relação estabelecida entre muitas partes, como fundamento. Não tínhamos a pretensão de apreender todas as complexas e múltiplas relações, mas sim de multirreferencialmente e multidimensionalmente apresentar compreensões não totalizantes que expressassem incertezas, visões, possibilidades, valores e crenças existentes na vida de sujeitos, cuja dignidade humana aflorava em seus modos de viver e de narrar o vivido.

[...] homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável. [...]

[...] Lentamente os representantes que ontem simbolizavam famílias, grupos e ordens, se apagam da cena onde reinavam quando era o tempo do nome. Vem então o número, o da democracia, da cidade grande, das administrações, da cibernética. Trata-se de uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém. Rios cifrados da rua. (CERTEAU, 1994, p. 58)

Como Certeau (1994) alerta, não era desse modo que os queríamos ver, apagados, como viagens do olhar, mas como pulsões de vida. Entendíamos que a *compreensão* do que a modernidade denominou de *objeto de pesquisa*, e que insistimos em tratar como fenômenos da realidade, se entrelaçados, nos desafiavam, por se oferecerem não mais com poucos sentidos, porque apartados das múltiplas relações que estabelecem na vida social, natural e humana.

Desafiado a penetrar nesse universo tecnológico, o Grupo de Pesquisa estudou e buscou compreender questões envolvidas com o

uso de tecnologias. Valendo-se da máxima do *aprender fazendo*, lançaram-se à investigação com recursos de mídia, até então pouco explorados.

Isso não significa dizer que se abandonaram os demais recursos, como planejamentos escritos, relatórios de campo, artigos, registros de diferentes ordens, mas que foi adicionado a todos esses, já sabidos e conhecidos, o recurso do audiovisual com potencialidades antes inexploradas por nós.

O artigo, portanto, tratará do processo que deu curso à investigação, detendo-se nos procedimentos requeridos para o uso de mídias na pesquisa, ou seja, aprofundando a metodologia de trabalho que precedeu, acompanhou e sucedeu à produção de filmes de pesquisa, sem adentrar em compreensões próprias das questões investigadas e das conclusões a que se chegou — a produção de conhecimento propriamente dita. Cabe informar que todo o processo vivido nessa pesquisa só foi possível pelo fato de que, tendo aprovado o projeto em um edital da Faperj, havia recursos assegurados, por 36 meses, para desenvolver tantos processos e produtos, em equipe. Financiamento de pesquisas é fator fundamental para que essas possam ter abrangência larga e significativa, além de formas de registro e disseminação ampliadas.

O registro proposto neste artigo visa a oferecer um certo passo-a-passo de uma pesquisa efetivamente experienciada, sem, em absoluto, pretender constituir “receita” para qualquer outra investigação. Busca, ao contrário, incentivar a busca de modos de pesquisar autônomos e autorais — como valiosa contribuição ao fazer da ciência no campo da educação. Ao compartilhar um percurso, dificuldades e decisões tomadas no pesquisar, em suas diferentes fases, retira-se a capa que muitas vezes se apresenta tentadora: replicar um método, uma técnica, sem exercitar o mais saboroso da pesquisa — a criação do modo que mais bem responde à realidade que se deseja conhecer, fazendo de nós *artesãos intelectuais* (WRIGHT MILLS *apud* KAUFMANN, 2013, p. 29) que constroem sua teoria e seus métodos. Produção de teoria que,

segundo o mesmo autor (2013, p. 28), citando Norbert Elias, afirma ser o objetivo do método a produção da teoria, razão por que propõe a entrevista compreensiva, por nós utilizada, como método para a formulação de uma teoria que vem de baixo, do campo.

Para fazê-lo, três movimentos guiaram a escrita do capítulo, a saber: a) Instituinto e preparando a pesquisa e os pesquisadores; b) Em campo: o que fazer?; c) Retorno do campo com materiais gravados: decisões e implementações.

Pretendeu-se, com isso, colaborar para que mais pesquisadores se aventurem nessas outras possíveis linguagens que, por nós adotadas, tiveram o sentido de contribuir para a divulgação científica a outros públicos, quase nunca alcançados pelos fazeres e achados da academia.

Instituinto e preparando a pesquisa e os pesquisadores

Os trabalhos se desenvolveram no Grupo de Pesquisa (GP) do CNPq *Aprendizados ao longo da vida*, por mim coordenado, integrante das atividades realizadas no âmbito da Linha de Pesquisa *Cotidianos, redes educativas e processos culturais*, do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O Programa prevê que a atuação de mestrandos e doutorandos se faça também em seminários de pesquisa, integrando a equipe do projeto do orientador, oferecendo aos cursistas de mestrado e doutorado a oportunidade de vivenciar variadas propostas, assim como ir encontrando respostas, possibilidades e alternativas a seus próprios projetos aprovados. Esse Grupo é ainda integrado por bolsistas de Iniciação Científica (IC), professores de redes públicas, professores da Universidade e demais profissionais interessados em se ambientar com modos e referências teóricas de pesquisadores, com vistas a processos seletivos futuros de ingresso nos cursos de mestrado e/ou de doutorado.

A pluralidade de perfis dos integrantes do Grupo — profissionais da educação básica e de ensino superior, de estudantes e pesquisadores em formação — demonstra a perspectiva democratizante do ProPEd, ao oferecer participação a sujeitos sociais interessados na pesquisa sem, necessariamente, terem vínculo formal com a Universidade. Além disso, ao mesmo tempo revela a permanente responsabilidade com a formação continuada, tendo em vista o fluxo de acesso, permanência e renovação de pessoas em busca de formação.

O GP apresenta uma característica: em parte, seus integrantes derivaram de um projeto interinstitucional desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação¹, que visava a atestar a qualidade de ensino na educação de jovens e adultos em três cidades do país — Campinas, Rio de Janeiro e Juiz de Fora —, cada uma das cidades a cargo de uma das Universidades parceiras — Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Juiz de Fora, respectivamente. O projeto, com financiamento Capes/CNPq, oferecia bolsas não apenas para pós-graduandos, mas também para ICs e professores da educação básica, o que se tornou um atrativo para muitos que desejavam continuar estudos, carecendo de apoio financeiro para tal. Especialmente professores da educação básica se fortaleceram, foram selecionados para cursos de pós-graduação e jamais abandonaram o GP, em que permanecem ainda hoje. Do mesmo modo, esse movimento deu-se com mestres e doutores que, à medida da conclusão dos cursos, permaneceram compondo o Grupo em que se mantêm ainda hoje, seguindo, muitos deles, na continuidade da formação.

¹ O Observatório da Educação foi uma proposta da Capes/CNPq que financiou, no início dos anos 2000, projetos de pesquisa interinstitucionais (no nosso caso, por 3 anos), pela possibilidade de formação continuada de professores da educação básica, em conjunto com cursistas da pós-graduação e estudantes bolsistas IC da graduação.

Com a pandemia, em alguns casos, as distâncias entre o local de moradia e o trabalho haviam se tornado impeditivas à participação, mas a busca por recursos tecnológicos *online* favoreceu reaproximações, fortalecendo novamente o Grupo.

Mesmo entre mestres e doutores, no entanto, o uso de tecnologias no fazer da pesquisa não se instituíra, assim como entre professores de nível superior (meus colegas de UERJ) e de educação básica. Isso desafiou a todos nós por igual, na apropriação de conhecimentos já produzidos e na reinvenção de metodologias que pudessem dar conta dos requerimentos do tema abordado, bem como das questões da pesquisa formuladas.

Ao tempo, então, em que desbravávamos o campo do direito à educação e de possíveis interdições que outros estudos já haviam percorrido, no que se denominou de fase exploratória da pesquisa, também adentrávamos o de metodologias que favorecessem nosso contato com pessoas de diferentes territórios e espaços sociais cujas marcas de vida se verificavam pela não escolaridade formal, ou mesmo interdição à escola na infância, com ingressos (ou não) posteriores em inúmeras tentativas, nem sempre bem-sucedidas, assim como no aprofundamento do referencial teórico com que balizáramos as questões: as categorias de *dor* e de *sofrimento ético-político*, como formuladas por Bader Sawaia (2009).

Para pensar as formas como as entrevistas poderiam se dar, valemo-nos de Jean Claude Kaufmann (2013), cuja perspectiva de *entrevista compreensiva* balizava a entrevista pelo paradigma que já vínhamos adotando — o da complexidade. Esse, um paradigma emergente nos estudos que abandonam abordagens da modernidade para compreenderem (sem análises) fenômenos da vida social nos enlaçamentos que estes produzem, complexamente, sem dissociação de campos, saberes, formulações teóricas e sentidos comuns de pessoas ordinárias no cotidiano que “[...] se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1994, p. 38, grifo do autor).

Orientados por Kaufmann (2013), para quem a entrevista compreensiva não é técnica, mas método de trabalho, com

definições claras, em que a produção teórica se faz a partir de dados coletados, entendeu-se ser este o método mais apropriado para a interpretação subjetiva das memórias narradas, respondendo a interrogações poderosas (contra-hegemônicas), inicialmente formuladas, conforme recomendado por Santos, B. de S. (1997). O autor defende o uso de categorias desestabilizadoras na compreensão de questões sociais, de modo a criar novas *constelações analíticas* por meio das quais poderão ser mobilizados sentidos inesgotáveis, a partir de ideias e de paixões. O entusiasmo pelas categorias de *dor* e de *sofrimento ético-político* (SAWAIA, 2009) puseram-se à prova, como interrogações poderosas, cujo pano de fundo das reflexões se apoiou no direito à educação, contribuindo com o princípio constitucional da dignidade humana, caro aos constituintes e desprezado nos últimos tempos na realidade brasileira.

Ao constatar que os relatos revelariam histórias acionadas por memórias, buscamos autores do campo da memória e do esquecimento, dentre os quais Thompson (1992) teve importante papel na discussão de história oral. Afinal, em maioria, adiantávamos que nossos sujeitos seriam idosos, para o que *A voz do passado* poderia ser contribuição de primeira. Para Certeau (1994), os saberes se produzem ao longo da vida cotidiana, como ações de pessoas comuns, em resposta a desafios interpostos diante de cada um, a que eles enfrentam pelas maneiras de fazer, pelas *astúcias* que, como artes, reinventam modos de viver. Assim, é impossível negar como esses saberes se enlaçam a outros conhecimentos que se vão popularizando na vida cotidiana, incorporados aos fazeres, a modos de agir (as *táticas*, de Certeau) e de se conduzir em todas as situações.

Este era, portanto, o desafio da pesquisa: que compreensões poder-se-ia ter sobre os modos como cada sujeito reagiu, foi afetado pela interdição à escola, e que efeitos essa interdição causou em suas vidas? Que emoções e sentimentos acionam quando rememoram os episódios que, narrados, ainda afetam seus corpos e sensações? Nosso risco era observar a paisagem do alto, porque de lá só se veria

a miniatura de um quebra-cabeça em que faltariam muitas peças, como nos alertara Certeau (1994, p. 38).

Assim, a concepção teórico-epistemológica do projeto exigiu propor uma abordagem que desse conta da captura de relatos, mas também de histórias e acontecimentos pela força da memória de sujeitos com o perfil definido, assim como de emoções e sentimentos expressos na forma como narravam e produziam biografias vividas; de atitudes que demonstravam, ao contarem vivências de interdições do direito à educação e seus efeitos na vida cotidiana. A história oral, pela prática de entrevistas enquanto um dos fundamentos do projeto investigativo, foi escolhida por se entender ser esta aquela que mais dá conta da temática e dos objetivos preestabelecidos. Com essas percepções bastante ativadas, sabíamos ser impossível entrevistar pessoas acionando memórias sem que nós, pesquisadores, também fôssemos afetados por suas histórias. Havia de se ter um cuidado extremo no modo de entrevistar, de forma que apenas um roteiro talvez não desse conta, ao tempo em que sabíamos também da importância do registro audiovisual do relato e da personagem que se constituiria diante de nós (COUTINHO, entrevista a PAIVA, 2000). Alertados por Eduardo Coutinho (2000), cineasta e documentarista, exímio em entrevistas e nas técnicas de registro, seguimos recomendações que nos puseram alertas quanto a cuidados, para além do fato de, havendo autorização do Comitê de Ética, este não bastar para tratar da sensibilidade que emergiria com a aproximação dos segredos de futuros entrevistados.

Decidimos, então, experimentar, entre nós, a entrevista compreensiva, usando a câmera, gravando entrevistados e entrevistadores e, posteriormente, avaliando não apenas o filme do ponto de vista técnico, mas também a intervenção de cada entrevistador diante da história narrada pelo entrevistado.

Gravamos, assim, duas entrevistas em que integrantes do Grupo participaram ora como entrevistados, ora como entrevistadores. Visionamos, em seguida, o material produzido e

fomos comentando questões da entrevista e do uso do dispositivo, sistematizando alguns aspectos a que deveríamos estar atentos quando da realização das entrevistas *in loco*.

Depois dessa experiência, aperfeiçoamos nosso roteiro inicial de entrevista, alertando-nos mutuamente sobre o fato de que tínhamos diante de nós um roteiro, e não um questionário a servir de interrogatório a quem quer que fosse.

Outro momento decisivo de nossa preparação disse respeito à definição do território que percorreríamos em busca de nossos sujeitos. Nossos estudos e conhecimentos anteriores indicavam que sujeitos não alfabetizados ou pouco escolarizados se situavam, prioritariamente, no meio rural, em regiões em que a escassez de escolas, ainda nos tempos atuais, é uma realidade. Mesmo quando essas escolas existem, são de difícil acesso para pessoas que habitam territórios em que serviços precários de transporte impedem que elas, quando acessam as escolas, permaneçam por muito tempo. Também sabíamos que a realidade das pessoas de classes populares, pobres em maioria, obriga o trabalho precoce dos filhos que, ainda crianças, integram a força de trabalho fundamental à sobrevivência — mais que à vida — das famílias. Essas crianças, se vão à escola aos sete anos, quando chegam aos nove, em muitos casos com histórias de insucesso — e considerando as dificuldades para lá estarem, entre muitos outros fatores, como não terem aprendido a ler e a escrever —, são desestimuladas a permanecer, passando a ser convocadas às frentes de trabalho, como braços que se somam aos de adultos das famílias.

Tendo conquistado financiamento para a pesquisa, por meio do Edital Cientista do Nosso Estado (CNE), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), foi possível retomar o projeto original de abrir o espectro da investigação para todo o estado do Rio de Janeiro, inicialmente restrito à cidade. Coube-nos, então, observar o mapa do estado e definir, das áreas municipais demarcadas pelos órgãos de planejamento como tendo características semelhantes, aquelas que poderiam nos oferecer territórios em que nossos sujeitos — em face à diversidade que

compõe os que integram a educação de jovens e adultos — fossem encontrados e pudessem nos contar suas histórias vividas e produzidas, para além das conhecidas. Deve-se destacar que a nós não interessavam sujeitos encontrados em escolas, mas sujeitos em seus lugares de viver, que não frequentavam escolas, embora já pudessem tê-lo feito em um ou vários momentos da vida.

Com esses critérios, definimos a incursão em campo no distrito de Barra de Itabapoana, em colônia de pescadores de São Francisco de Itabapoana, município brasileiro que pertence à região turística da Costa Doce, limitado a Oeste pelo município de Campos dos Goytacazes; fazendo divisa ao Norte com o estado do Espírito Santo; limite ao Sul, com o município de São João da Barra; e a Leste, banhado pelo Oceano Atlântico. A área de pescadores relaciona-se com um braço do rio Paraíba do Sul e o Oceano Atlântico, naquela região. Ainda no Norte fluminense, em Campos dos Goytacazes, o núcleo VI do Assentamento Zumbi dos Palmares, resultante de desapropriação de terras da antiga Fazenda Campelo, pertencente à Usina São João, de produção de açúcar, das imensas extensões de plantação de cana, e cuja história também se vincula ao escravagismo até o século XIX, como também a torturas durante a ditadura civil-militar do país.

Vindo para o centro do estado, definiu-se a região serrana, Teresópolis, Santa Rita, em área de agricultura familiar orgânica no distrito rural Vale do Paquequer; assim como em Lumiar, junto a pequenos empresários de um polo de roupas íntimas próximo a Nova Friburgo. Na região litorânea, Niterói e Maricá, alcançamos um Quilombo — do Grotão — e a Aldeia Indígena Guarani Mata Verde Bonita, ali territorializada pelo acolhimento da Prefeitura Municipal de Maricá. No centro do Rio de Janeiro, um morador de rua que trabalha como ambulante foi também um dos entrevistados. Na região da Baixada Fluminense, o Assentamento Terra Prometida, extensa propriedade que vai de Duque de Caxias até territórios em Nova Iguaçu, foi ainda cenário de nossa investigação.

A pandemia afastou-nos da continuidade do trabalho de campo, ficando a região do Médio Paraíba e do Sul fluminense por acessar. No momento em que, em 2022, a pandemia arrefecera, alcançamos a região de Angra dos Reis para entrevistas no Quilombo Santa Rita do Bracuí; na região de Tararaca, localizada na Grande Japuíba, no município de Angra dos Reis. Este último, um local de ruas estreitas e sinuosas, margeada por manguezal e o rio Japuíba, que deságua na baía da Ribeira. As marisqueiras – mulheres em maioria – atuam na área de manguezal já bastante degradada, sendo possível ver sinais de cascas de marisco, o que denuncia a atividade que dá nome ao grupo entrevistado, assim como atividades de pesca observadas pelas pequenas embarcações utilizadas pelos moradores. Ainda, fizemos entrevistas com pescadores no centro de Angra e com um artesão; e, na Aldeia Indígena Sapukai, também Guarani, na região do Bracuí. Em suspenso, a região de Quatis, para entrevistas no Assentamento local e no Quilombo, especialmente pelos movimentos antidemocráticos que se sucederam após as eleições de segundo turno, em 30 de outubro, fechando estradas.

A preparação para a ida a campo se estendeu no curso das visitas, na medida em que verificávamos não haver algumas condições indispensáveis para a realização das entrevistas, oferecendo algum conforto ao entrevistado e adequada iluminação, por exemplo, mesmo com luz natural. Compramos banquetas dobráveis e tripés para celulares, estabilizando a imagem das gravações e facilitando o controle dos equipamentos. Usávamos equipamentos pessoais, sempre de algum pesquisador que portasse um aparelho mais moderno, de maior resolução de imagens e com memória suficiente para sustentar as filmagens. Na maioria dos locais, não contávamos com energia para recargas, razão pela qual trabalhávamos sempre com equipamentos de reserva, para eventualidades. Apesar de termos câmera fotográfica e filmadora, optamos em não as utilizar, por demandarem cuidados adicionais em razão de serem patrimonializadas, exigindo transporte em

bolsas mais vistosas, passíveis de serem identificadas e de colocarem em risco, nos deslocamentos, pesquisadores e equipamentos. Além disso, os celulares com câmera eram de domínio facilitado da maioria, especialmente de bolsistas, jovens estudantes cuja intimidade com esses equipamentos e aplicativos faz inveja a pesquisadores mais antigos.

Um aspecto a destacar nessas viagens a campo pode ser identificado pela necessidade de transporte próprio, na maioria dos territórios acessados. Quando a equipe era pequena, de até cinco pessoas, o recurso utilizado foram veículos pessoais, cobrindo-se despesas de gasolina e pedágios, além de diárias a pesquisadores. Quando a equipe era maior e os locais, mais distantes, valemo-nos de contrato com uma van com capacidade de até 15 lugares, que não apenas nos transportava ao município, como também nos deslocava aos espaços e nos recolhia, permanecendo conosco no caso de estada em dois dias no campo. O financiamento da pesquisa, mais uma vez era imprescindível, pois os recursos cobriam hospedagem, transporte e refeições, sempre que era possível encontrar restaurantes com nota fiscal disponível. No caso do Quilombo e da Aldeia Guarani, em Angra dos Reis, os moradores prepararam a refeição para que nós a tivéssemos, mediante pagamento antecipado – forma de alguma renda, inclusive, para a família que a preparava.

Um fator adicional condicionava nosso fazer na pesquisa: o fato de, sendo parcela mensal o modo de financiamento, haver necessidade de juntar, por alguns meses, os recursos, para que se pudesse fazer frente a despesas mais volumosas do que o valor mensal depositado como “bolsa”. De certa forma, a pandemia acabou por favorecer essa questão, pois, não podendo ir a campo por mais de um ano seguido, a conta bancária acumulou recursos que, quando possível, estavam liberados em volume mais amplo para pagamentos de despesas maiores, criadas no percurso do que nos cabia fazer, avançando em atividades de tratamento dos registros filmicos, antes mesmo de concluir o trabalho de campo.

Em campo: o que fazer?

A recomendação para o trabalho no campo era de incluir, nas equipes de entrevistas, sempre, pesquisadores mais experientes e bolsistas de IC e extensão, com vista à formação de todos no fazer da pesquisa — compromisso e objetivo do desenvolvimento da investigação. Assim, enquanto três ou quatro pessoas entrevistavam um sujeito que se oferecera a participar, outra equipe fazia o mesmo com outro sujeito, garantindo um maior número de entrevistas e de entrevistados, bem como ampliando as experiências vivenciadas.

Outra recomendação, além das técnicas que foram orientadas durante a preparação, na UERJ, era a de que se fizessem fotografias, tomadas por vários pesquisadores, para que muitos ângulos de visão e formas de perceber a realidade pudessem ser apresentados, compondo perspectivas complementares e que conseguissem maior inteireza da realidade observável. Ambientes, contextos, modos de viver, recursos e aspectos naturais foram capturados, contribuindo para compor cenários e realidades mais próximas das que os sujeitos narravam nas entrevistas. O registro imagético, pelos olhos de sujeitos pesquisadores e de suas câmeras, contaria, do mesmo modo, histórias sobre o campo por onde andáramos.

Um cuidado imprescindível foi o de captar os dados pessoais e o contato de todos os entrevistados, além de os pesquisadores terem atenção às necessárias informações quanto aos objetivos da pesquisa, aos quais deveriam assentir com sua participação e uso de imagens, o que os levaria à assinatura de termos de consentimento, assim como de termos de uso de imagens e de áudios.

Várias foram as maneiras pelas quais chegamos aos territórios de pesquisa. Alguns pesquisadores usaram deslocamentos em transporte público e, depois, caminharam por trilhas, caminhos rústicos em locais, como o Quilombo do Grotão, na Serra da Tiririca, em Niterói, e na Aldeia Indígena Guarani, em Maricá. Para o Assentamento Terra Prometida, em Duque de Caxias, os pesquisadores utilizaram uma van contratada pelo projeto, depois de

uma estratégia de encontro organizada por uma liderança do Assentamento, que orientaria, fisicamente montada em uma bicicleta, os caminhos de chegada até lá. Cuidados, segundo ela, indispensáveis pela necessidade de segurança de várias pessoas que denunciavam, como ela, a usurpação de areia da lagoa de área preservada, o que incluía caminhões com logotipos do poder público.

No Assentamento, as condições do terreno, muito enlameado, contou com a oferta de um morador que dispunha de botas de borracha para empréstimo e uso dos que circulavam no território. A liderança que conduziu a equipe, no entanto, não se deixou fotografar, nem permitiu que fizéssemos qualquer tipo de registro, assim como não concedeu entrevista, protegendo-se de exposição que a colocasse em risco. Para São Francisco de Itabapoana, dois pesquisadores se dirigiram em veículo próprio e se hospedaram na localidade. Os contatos prévios realizados se desmancharam com a chuva torrencial que caiu em grande parte do trajeto no dia do deslocamento, e que afastou as pessoas do lugar do encontro público, previamente demarcado. Mas a dupla contou com a colaboração do dono da pousada que, gentilmente, acionou lideranças de pescadores que se puseram à disposição para entrevistas. Em cenário de muita chuva e dia escuro, na área de Barra de São Francisco, nossos pesquisadores puderam garantir a escuta de quatro pescadores que revelaram suas histórias, suas dores e vitórias – mesmo interditados do direito à educação – e suas atitudes diante da vida com as famílias e com os filhos que geraram, no tocante à educação. Percebiam como a educação podia transformar suas vidas; em relatos abrigados em um bar da localidade, confiaram seus segredos aos dois jovens pesquisadores integrantes do GP.

Em Teresópolis, a incursão em área de produtores rurais teve acolhimento e ouviu, também, histórias de insistência no estudo em momentos de voltas a persistentes saídas da escola; assim como de dor, por não ser alfabetizado e, por isso mesmo, aplicar indiscriminadamente agrotóxicos que contaminaram e quase

ceifaram a vida de um jovem agricultor aos 19 anos. Superada a morte, deu-se giro existencial no sentido de atuar como produtor orgânico, hoje bem-sucedido, mas ainda vivendo sequelas da contaminação que quase lhe ceifara a vida. Um parceiro vizinho também compartilhou com a equipe de pesquisadoras suas histórias, complementadas pela de uma brava mulher que, com alegria, narrou sua história, sem mágoas, certa de que fora o destino o responsável para que ela não tivesse vida diferente da que levava.

Em Lumiar, diante de um ruído saboroso do rio que atravessava a propriedade de três irmãos, um deles nos contou sua história de interdição e de como se manteve agricultor, enquanto suas irmãs empreenderam uma pequena confecção, passando a fornecer peças para indústrias locais de roupas íntimas. Isso lhes proporcionou condições economicamente mais estáveis de vida, permitindo-lhes até mesmo viajar pelo mundo. No entanto, não avançaram elas próprias na escolarização, embora o tenham feito ao investir e incentivar os próprios filhos.

No centro do Rio de Janeiro, nas proximidades da Praça da República, dois pesquisadores encontraram um ambulante jovem, morador de rua com mulher e filha que, com desenvoltura, narrou sua história e suas formas astuciosas de vida para enfrentar a repressão da fiscalização e da polícia carioca. Por fim, a ida ao Assentamento Zumbi dos Palmares, núcleo VI, em Campos dos Goytacazes, se fez por van, também contratada pela pesquisa, com hospedagem na cidade, associada a um seminário na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), quando dois Grupos de Pesquisa se encontraram para intercambiar projetos e modos de investigação. O Grupo local, coordenado por parceiro de estudos e produção, especialmente no que tange à permanência escolar, em oposição à concepção restrita de evasão. No espaço do Assentamento, o contato com a liderança local proporcionou-nos a possibilidade de um almoço, à chegada, forma também de renda para a família, antes que começássemos a ouvir histórias de pessoas

que, por ela acionadas, se ofereceram para nos doar tantos segredos e histórias.

Nessas incursões, as banquetas e os tripés foram fundamentais para as entrevistas, mas mais essencial fora nossa disposição para a escuta, para o encantamento com as histórias narradas, assim como nossas identificações com as dores relatadas e com os sonhos frustrados, especialmente de mulheres que, de modos diversos, dividiram conosco a opressão vivida, apesar de terem bravamente lutado e ombreado, ao lado de seus companheiros, a disposição de luta e conquistas.

Ao final dessas tantas idas a campo, contávamos com 26 entrevistas filmadas, além de um áudio das empreendedoras de Lumiar que não quiseram ser gravadas com imagem. Contávamos, adicionalmente, com muitas fotografias, que ainda hoje nos emocionam pelo que acionam de nossas memórias e que, em breve, dar-se-ão a conhecer em uma exposição fotográfica, projetada como um dos produtos da investigação.

Deve-se registrar que as histórias narradas e os efeitos por elas determinadas nos sujeitos não ficaram a eles restritos. Nós, pesquisadores, também somos e fomos afetados pelas histórias de vida, pelas emoções que as narrativas acionaram nos sujeitos e, ainda, pela empatia com que compartilhamos pedaços de vida de tantas pessoas quase sempre invisibilizadas na sociedade brasileira. Cobia-nos fazer seus nomes, seus rostos e suas histórias se desocultarem e emocionarem, de igual modo, a tantos outros que pudessem compartilhar dos filmes que projetáramos produzir. Contribuiríamos, ainda, para a luta desses sujeitos marcados por tantas dificuldades decorrentes de desigualdades sociais, embora tão cheios de vida, de sonhos, de desejos e de criativos fazeres, que não desistiram de ter vidas mais dignas, cumprindo o preceito constitucional da dignidade da pessoa humana. A nós, como pesquisadores, cabia o compromisso social de que a Universidade colaborasse com todos os contextos e sujeitos, reconhecendo

socialmente seus lugares no mundo e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e mais igual.

Retorno do campo com materiais gravados: decisões e implementações

Voltamos do campo, sempre, com um conjunto expressivo de fotografias e filmes, além de histórias — muitas — vividas durante a incursão nos espaços.

A cada retorno de equipes, visionávamos os materiais produzidos e os discutíamos quanto ao que revelavam em face às categorias que queríamos recheiar de conteúdos — conteúdos imprevisíveis e surpreendentes. Durante os visionamentos, não apenas os conteúdos eram debatidos em busca de maior compreensão, como também aspectos técnicos iam sendo mais visíveis, colaborando para que aperfeiçoássemos nossas formas de apreender/capturar imagens em movimento.

Seguia-se a isso o compromisso dos pesquisadores em elaborar relatórios de trabalho de campo, propostos ao Grupo, com itens que auxiliassem as produções futuras pós-campo. Esses relatórios foram instrumentos preciosos que captaram percepções, singularidades experienciadas pelos pesquisadores, narradas nos diversos itens do relatório, aproximando-nos dos contextos e dos territórios em que as pesquisas haviam sido realizadas; de suas características e também da vida que nossos entrevistados viviam em cada localidade.

Tínhamos um farto material em mãos. Fôramos interrompidos quanto ao que faltava fazer no campo — o Sul fluminense e o médio Paraíba — e, afastados pela necessidade de distanciamento social, restavam-nos os encontros *online* que, regularmente fazíamos a cada semana, propondo equipes de roteirização, avaliando roteiros, aperfeiçoando e iniciando o processo de edição final dos filmes, segundo os conteúdos que tínhamos, considerando as questões que intentávamos responder na pesquisa. A riqueza dessa etapa e os desafios que enfrentamos para driblar o afastamento social sem não

paralisar a pesquisa são, hoje, vistos por nós como disparadores permanentes de um jogo de criação que nos manteve unidos, produtivos e otimistas para enfrentar os cenários difíceis que a pandemia expunha cotidianamente diante de nós. O trabalho coletivo, o diálogo em pequenos grupos, as muitas etapas do fazer dessa fase da pesquisa foram, por assim dizer, âncoras que nos mantiveram ligados à realidade, sem desespero, ocupando parte significativa do tempo que passáramos a dispensar à subtração relacionamentos humanos, pelos riscos do contágio, em ambientes incertos, inseguros e sem previsibilidade.

Uma integrante do Grupo, mais afeita à produção de vídeos, indicou-nos um jovem editor, que se apresentou com muita potência para auxiliar no que pretendíamos visibilizar em cada entrevista. À medida que as edições iam sendo feitas, que as aperfeiçoávamos com nossas indicações e avaliações sobre os produtos apresentados pelo editor, entretanto, percebíamos que faltava algo que desse ao conjunto existente, fruto de uma fase da pesquisa, a característica de coleção. Faltava identidade gráfica, visual, que associasse o material como um conjunto orgânico de um determinado tempo e ação investigativa. Outra integrante do Grupo, que iniciara essa crítica, oriunda do campo das artes plásticas, fez a observação mais contundente e séria sobre o que nos faltava e, em diálogo com o editor, sugerimos a necessidade de uma identidade visual, logo coberta pela presença de um especialista que faria o chamado *motion design*, cumprindo o papel que buscávamos. Sua proposta agradou a equipe que, ainda assim, a aperfeiçoou com sugestões que enriqueceram o resultado final.

À medida que cada filme ficava pronto, de cerca de 8 a 11 minutos, em alguns casos, devidamente legendados, para superar eventuais problemas de gravação ou mesmo de ruídos que tornassem pouco audível o entrevistado, ainda assim sentíamos que faltava algo, se quiséssemos mesmo alargar nossa perspectiva de disseminação da ciência e de conhecimentos. O que seria?

Lembremo-nos de que, primeiramente, não trabalhamos com microfones de lapela nem de cabo, apenas com sensíveis microfones de celulares que, se por um lado são excelentes para gravação, por outro captam sons inesperados, que, no próprio ambiente presencial em que são usados, muitas vezes nem os percebemos. Mas as legendas bastariam?

Observamos, então, que havia necessidade de textos comunicáveis em Libras, para maior acessibilidade dos conteúdos de nosso trabalho.

Esta foi, então, outra busca e tarefa a nós imposta, tornando nosso material bastante mais acessível para variados públicos. Na esteira dessa ação, surgiu outra: a de legendar as entrevistas com o jovem indígena e com a cacique da Aldeia Mata Verde Bonita em Guarani, para que esta fosse, também, uma forma adicional de preservar e disseminar a língua escrita dos Guarani. Um professor indígena dispôs-se à tarefa e, assim, pudemos completar nosso propósito de divulgação científica com esses recursos hoje exigentes, quando se trata de garantir a diversidade sociocultural de nosso país.

Anotações finais de partilha: a aventura vivida e seus produtos

A pesquisa não acabou, como podem antecipar. A retomada das entrevistas, neste ano de 2022, quando sentimos alguma segurança depois de várias doses de vacina e baixa de casos de adoecimento; depois de vivenciar o horror do número de óbitos decorrentes dos inúmeros desacertos praticados na condução de políticas públicas de saúde; depois da negação dos indicativos científicos sobre conhecimentos acerca do coronavírus e das formas de transmissibilidade da doença. O retorno às atividades presenciais ofereceu-nos a surpresa de acolhimento nos contatos efetivados com pessoas das comunidades. Pareciam ansiosos pelo momento, interrompido lá atrás, tão distante de nossos primeiros passos junto aos grupos sociais participantes.

A experiência até aqui vivida parecia ter-nos ensinado muito sobre o que estudáramos, projetáramos, encontráramos e reveláramos sobre nossas inquietações. Faltavam muitos movimentos, todos planejados, incluindo a conclusão do livro com artigos de integrantes do Grupo, traduzindo em outro suporte de texto aspectos não revelados pelos filmes; uma exposição fotográfica, socializando a potência e beleza de cenários, contextos e personagens, cabendo ainda decidir, entre outros aspectos, se essa força mais se acentuaria em preto e branco ou em cores, e quais textos as acompanhariam; a realização do III Colóquio Internacional *Aprendizados ao longo da vida*, em 2023, cujas edições anteriores, realizadas em 2019 e em 2021 – da segunda vez de modo remoto, em plataforma montada por uma equipe qualificada – nos dera a certeza de que estaríamos próximos de muitos pesquisadores, compartilhando modos de fazer pesquisa e atenuando a ausência de nossos eventos presenciais.

Aprendêramos um pouco sobre o universo da fotografia na pesquisa, dos filmes como dispositivos de divulgação científica. Pudemos, com dois deles, concorrer e ser selecionados para apresentação em evento científico da ANPEd, nossa associação de pesquisadores em educação. O outro fora selecionado para apresentação no CINEOP, evento de cinema tradicional em Ouro Preto, na mostra Cinemas e Educações, neste ano de 2022.

Todavia, não imaginávamos o que nos aguardava em nossa primeira incursão ao campo, em agosto de 2022: conseguimos organizar a saída da equipe para o Quilombo Santa Rita do Bracuí, para o distrito em que, essencialmente, mulheres marisqueiras fizeram uma vida diferente, a partir da escassez do lugar e das ofertas que ele oferecia; para conhecer aspectos da vida de pescadores que, sem parar o trabalho de retirada dos peixes dos barcos e das redes contavam apressadamente suas histórias; de artesão que, na praça central, perto do cais de Santa Luzia, contava sua história que chegara, na atualidade, a lhe proporcionar um espaço de venda e retirada de recursos no mercado da cidade; para

ouvir longamente a ânsia de uma personagem reconhecida na comunidade em narrar e ser escutada ; para ouvir, na Aldeia Indígena Sapukai a história de uma comunidade que tinha, em um deles, um lutador que aguardava, com a dissertação pronta, o dia de sua defesa na UFF, tendo estudado a língua e a cultura Guarani de seu povo.

Personagens em localidades do município de Angra dos Reis, imporião, especificamente no Quilombo e na Tararaca, um modo novo de apreensão de histórias. A recepção à equipe fora planejada e levada a efeito pela própria comunidade que nos acolhia no Quilombo. A liderança de D. Marilda recebeu-nos em amplo espaço de sua casa — uma varanda coberta e próxima a um fogão à lenha, em que preparava a refeição para um delicioso jantar por nós combinado com ela —, onde se sentaram muitos integrantes daquela comunidade. Mesmo sem luz, as pessoas — adolescentes, jovens, adultos, idosos e crianças — se mantiveram contando, rememorando e narrando suas histórias de luta pelo direito à preservação de suas identidades, de suas propriedades. Ainda mais: de alterar o curso dos currículos escolares na escola que agora lhes pertencia de fato e de direito, enquanto bem público que reconhecia os saberes locais e a ancestralidade, mantendo para as novas gerações o direito de conhecer suas histórias e de serem como são. Aqueles que foram interditados reescreveram uma nova história para as gerações de descendentes, disputando com o poder público, com segurança e conhecimento, o que era seu, fruto de dores e sofrimentos desde a escravização que agrilhoara seus ascendentes, mas não os impedira de transformar a realidade em vistas a um outro futuro.

Também, na Tararaca, a receptividade não foi menor. A comunidade, essencialmente de mulheres marisqueiras organizadas em um amplo espaço da associação local, agora todo enfeitado e arrumado, aguardava com (im) paciência nossa chegada, cercada de folhas de palmeiras que ornavam os muros da propriedade, interna e externamente. Um delicioso e farto lanche sobre mesa longa

acolhia os residentes, mobilizados por uma técnica de ONG atuante na comunidade para o encontro com a “equipe da Universidade, que queria ouvi-las”.

Tanto no Quilombo, quanto na Tararaca, houve uma roda de conversa, e não propriamente entrevistas. Aceitamos o novo jogo de poder, cientes de que não somos nós, pesquisadores, que guiamos a realidade, mas sim que ela nos guia, se tivermos olhos de aprendizes para vivenciar cotidianamente o que se ensina nos fazeres cotidianos. Narrativas e relatos demonstravam o orgulho das gentes que resistiam, juntas, a muitas formas de opressão, pelos modos como os poderes públicos, insistentemente, negam a elas direitos básicos de existência, de vida, de dignidade humana.

Todo esse material, agora, sofrerá outras abordagens, cujas alternativas já começaram a ser pensadas por todos nós. As surpresas, como se observa, não pararam nunca de nos desafiar; cabe-nos, neste ponto da investigação, encontrar outras maneiras de tratar o que a nós foi confiado por tanta gente que precisa ser reconhecida na sociedade.

A despeito da maior dificuldade em tratar filmes capturados em rodas de conversa, este constituirá, entretanto, um outro aprendizado para toda a equipe, que já pensa em configurar esse novo momento como nova coleção para a qual nossa aventura imaginativa precisará ser acionada, de modo a não frustrar nossos colaboradores.

Os filmes da primeira fase já constituem um acervo de 14 histórias, quatro ainda em finalização, não disponíveis, porque se pretende ter as personagens conosco, para marcar o momento de divulgação dos materiais.

Nossa contribuição à academia e à ciência só terá sentido se, na disseminação que pretendemos realizar, conseguirmos reforçar as lutas de nossos entrevistados — esses que se fizeram partícipes —, à altura do papel que representaram. Um papel que possibilitou não somente a compreensão de efeitos e sentidos da interdição do direito à educação em suas vidas, mas também as astúcias, as táticas e os

modos de fazer que ressignificaram essas interdições e recriaram novos sentidos para a dor e o sofrimento ético-político, como artefatos audaciosos que produziram conteúdos e substâncias para a própria condição humana.

Referências

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – v. 1: artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- II COLÓQUIO INTERNACIONAL Aprendizados ao longo da vida. 2021. Celebrar Paulo Freire: diversidade como força político-cultural da democracia e em defesa do direito à educação para jovens, adultos e idosos. Disponível em: <<http://coloquioaprendizados.com/>>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Maceió, Alagoas: Edufal, 2013.
- PAIVA, Jane (sistematização). Uma experiência de cinema pensada por Eduardo Coutinho. *In*: CECCON, Claudius; PAIVA, Jane (coord..). **Bem pra lá do fim do mundo**. Histórias de uma experiência em Rancho Fundo, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CECIP. Apoio União Europeia e CCFD, 2000.
- PAIVA, Jane. **Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana?** [Projeto de Pesquisa]. Rio de Janeiro: UERJ, 2020.
- PAIVA, Jane. **Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida**. Disponível em: <<https://jansedapaiva.wixsite.com/aprendizadolongovida>>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- PROPED. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.proped.pro.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A queda de Angelus Novus. Para além da equação moderna entre raízes e opções. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 47, p. 103-124, mar., 1997.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 97-118.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

EDUCAÇÃO E PRISÃO: UMA PROPOSTA DO BRASIL¹

Sergio Grossi

Introdução

O Brasil, país caracterizado por uma forte desigualdade que afeta particularmente os afrodescendentes e as pessoas que vivem nas periferias e favelas, também é um laboratório de políticas sociais e educacionais para combater as desigualdades, com referência ao acesso à educação por grupos sociais historicamente excluídos. Em particular, há um debate sobre a prisão, que é a principal punição reservada a esses grupos.

Estamos enfrentando um desafio social: de fato, vemos que, com um aumento de 707% entre os anos 90 e 2016, a população carcerária do Brasil é agora apenas menor do que a dos Estados Unidos e da China, totalizando mais de 750.000 pessoas (DEPEN, 2018). O desafio também é educativo, pois a população carcerária é principalmente jovem, afrodescendente, em grande parte não escolhida e está aumentando rapidamente (GROSSI, 2020).

Embora várias experiências estaduais de educação na prisão já existissem antes, foi somente em 2005, durante o primeiro governo Lula, que um Plano Nacional de Educação Penitenciária foi articulado para responder a essa condição (JULIÃO, 2020). No entanto, ainda hoje vemos que apenas 12% da população prisional brasileira está envolvida em algum tipo de atividade educacional, 10% está envolvida em atividades escolares (alfabetização, educação do ensino

¹ Artigo adaptado a partir de: Grossi, S. (2020). Educazione e carcere - una proposta dal Brasile (Education and prison - a proposal from Brazil). *Educazione Aperta - Rivista Di Pedagogia Critica*, 8, 109-132. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4394348>.

fundamental ao médio, cursos técnicos, treinamento profissional) e os 2% restantes estão envolvidos em atividades complementares, como a remissão de sentença através da leitura², algum tipo de esporte, atividades culturais e videoteca (DEPEN, 2017).

Além das óbvias deficiências na educação formal, várias análises clássicas sobre a prisão já denunciavam o efeito “educativo” criminogênico do contexto sobre os indivíduos encarcerados, que, em vários casos, são iniciados em carreiras criminosas e pressionados a nelas se integrar (GOFFMAN, 1996; FOUCAULT, 2004). Essa tendência também pode ser observada no Brasil contemporâneo estudando, por exemplo, onde e como se originam as duas maiores organizações criminosas do país: o Comando Vermelho (CV), nascido em 1979 no presídio de Ilha Grande (RJ), e o Primeiro Comando da Capital (PCC), nascido em 1993 na Casa de Custódia de Taubaté (SP) (AMORIM, 1993; MANSO; DIAS, 2018). Ainda hoje, a prisão é o centro de reprodução das organizações criminosas, que aumentam o número de recrutas e sua influência, sendo uma das principais causas dos 553.000 assassinatos ocorridos no país entre 2006 e 2016 (FBSP; IPEA, 2018).

Outras pesquisas na esfera educacional, que propõem repensar a educação em espaços de privação e restrição de liberdade, também apontam que ela é dada, preponderantemente, em outros espaços, tais como as celas e as relações entre os próprios presos e os agentes, e não apenas dentro da escola prisional (COSTA, 2006; JULIÃO, 2016; JULIÃO; GODINHO, 2018). Com a ideia de repensar o contexto penitenciário para que deixe de gerar dinâmicas educativas criminogênicas, surge a experiência de 48 anos de gestão e convivência com mais de 50.000 presos pelas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs). Declarando taxas de reincidência inferiores ao sistema tradicional — de 8% a 15%, em

² É possível, para as pessoas privadas de liberdade no Brasil, reduzir a duração da sentença através da leitura e escrita de resumos.

comparação com os 70% prevalentes em todo o país³ —, bem como um custo reduzido para o orçamento do Estado, além de episódios muito raros de fuga, indisciplina, rebelião e violência. Ao contrário do sistema prisional brasileiro, há um interesse crescente por esse modelo de privação de liberdade (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016; MNPCT, *online*; PASTORAL CARCERÁRIA, *online*). Este é agora estudado e nomeado como alternativa oficial à prisão no contexto brasileiro. As APACs afirmam pensar a educação para a inclusão social dos presos, a partir da prática de compartilhar a vida cotidiana com os presos; sua proposta educacional será analisada aqui (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, *online*).

Metodologia

A proposta educacional das APACs é analisada neste artigo principalmente através da descrição de Mario Ottoboni, fundador da primeira APAC, em seu livro *Vamos matar o criminoso?*, que, atualmente, é usado para divulgar o modelo (OTTOBONI, 2014). Este artigo é parte de uma pesquisa mais extensa, que também analisou as práticas em duas unidades modelos para entender as diferenças e continuidades com os ambientes prisionais (GROSSI, 2020).

A proposta educacional das APACs

O modelo da APAC propõe doze elementos fundamentais para a reintegração social, os quais devem necessariamente ser aplicados de forma harmoniosa (OTTOBONI, 2014). A aplicação isolada de um ou mais elementos pode, de fato, levar ao fracasso do método, como já ocorreu em várias ocasiões. “*Amor incondicional e confiança*” são aspectos que coroam a prática metodológica, sendo transmitidos

³ Uma comparação entre os dois sistemas não é tão fácil, pois os APACs atraem uma parte da população carcerária que opta por trabalhar e estudar. Uma discussão aprofundada desses dados pode ser encontrada em Grossi (2020).

pela ação dos voluntários⁴, que devem acolher os recuperandos – o nome dado às pessoas privadas de liberdade nas APACs – e dialogar com eles, sem distinções (OTTOBONI, 2014). Estamos, portanto, longe da visão focada, principalmente, na segurança e no perigo que caracteriza o ambiente prisional, no qual a maioria dos investimentos é utilizada para evitar fugas e possíveis ataques de prisioneiros. O cuidado com os espaços interiores – como podemos ver na Figura 1 – nos pareceu uma expressão interessante do cuidado com as pessoas que os habitam:

Figura 1 – Pátio da APAC de São João del-Rei



Fonte: Arquivo de pesquisa.

⁴ Notamos uma redução no número de voluntários que trabalham nas unidades, em linha com a profissionalização das unidades e o recrutamento de funcionários assalariados. Para mais detalhes, veja Grossi (2020).

Os doze elementos que compõem o modelo da APAC são: (1) participação comunitária; (2) ajuda mútua entre recuperandos; (3) trabalho; (4) espiritualidade; (5) assistência jurídica; (6) assistência médica; (7) valorização humana através da educação, profissionalização e terapia da realidade; (8) família; (9) voluntários; (10) Centro de Reintegração Social (CRS); (11) mérito e (12) Dias de Libertação com Cristo, um retiro espiritual organizado nas APACs. Analisemos os princípios que consideramos mais interessantes para repensar a relação entre a educação e o ambiente prisional.

Figura 2 – Os doze elementos do método APAC



Fonte: Valdeci (2016).

A participação da comunidade é considerada essencial. A construção de uma APAC começa com a organização das pessoas disponíveis na sociedade, sendo a participação de seus membros essencial, particularmente porque “não há dúvida de que o Estado se mostrou incapaz de cumprir a função essencial da punição, que é

precisamente a de preparar o condenado para um retorno à vida em sociedade” (OTTOBONI, 2014, p. 66).

Assim, vemos que, desde o início, a intervenção educacional não se dirige apenas às pessoas condenadas. Para Ottoboni (2014), toda oportunidade deve ser aproveitada para abordar os graves problemas nas prisões, bem como para falar sobre a importância do envolvimento da comunidade na aplicação da lei penal. O autor enfatiza a importância de assistir às igrejas, à mídia e aos encontros espirituais, assim como de promover seminários e conferências: “A sociedade deve estar consciente de que o aumento da violência e da criminalidade também está ligado ao abandono dos condenados atrás das grades, o que, por sua vez, leva a um aumento da taxa de reincidência” (OTTOBONI, 2014, p. 67).

Na ausência de assistência educacional, psicológica, social, jurídica e médica, explica Ottoboni, “os ex-prisioneiros são muitas vezes inclinados a aderir ao crime organizado; isso acontece porque, no contexto penitenciário, eles desenvolvem ódio, um sentimento de injustiça, um desejo de vingança e desconfiança em si mesmos e são incapazes de desenvolver qualquer projeto de vida para o futuro” (OTTOBONI, 2014, p. 67).

A confiança é um pré-requisito essencial para o desenvolvimento de um projeto educacional. Ottoboni (2014) explica que, dentro das APACs, são estabelecidos laços emocionais de perdão, gratidão e respeito humano. É por isso que não ocorrem tumultos, atos de não conformidade, violência e fugas em massa. Isso acontece — nas palavras do fundador — também graças aos voluntários, que são, aos olhos dos detentos, ajudantes livres. Dessa forma, o “controle social” passa pelas relações de confiança e respeito estabelecidas dentro das unidades, sem a necessidade do uso de violência física, medo e ameaças.

O segundo princípio diz que os recuperandos ajudam outros recuperandos. De fato, a educação entre pares é encorajada entre aqueles que estão mais avançados em sua educação e aqueles que entraram recentemente nas unidades. Para isso, os recuperandos

também realizam o que é conhecido como “representação celular”, assumindo a responsabilidade de preservar a harmonia e a disciplina dentro das celas, cuidando também de sua limpeza e higiene e ajudando a desenvolver a liderança. Isso contrasta com o “código de honra” da prisão, segundo o qual é o mais forte quem comanda, subjulgando o mais fraco: “Quando a cela está em ordem, toda a prisão está em ordem”, explica Ottoboni (2015, p. 70).

Nesse sentido, vemos que, até o momento, a solidariedade que pode ser encontrada nas prisões com o objetivo de subverter as regras não é encorajada. O Conselho de Sinceridade e Solidariedade (CSS) das APACs, composto pelos próprios recuperandos, embora não tenha poder de decisão, colabora em atividades e expressa sua opinião sobre questões como, por exemplo, disciplina, segurança, distribuição de tarefas, promoção de festas e celebrações e supervisão do trabalho para fins de cálculo da redução da pena.⁵ Esse instrumento auxilia a administração das APACs, ao mesmo tempo em que treina as pessoas que ali trabalham. O presidente, cujo mandato é por tempo indeterminado, é escolhido pela própria administração da APAC. Os demais membros do Conselho são escolhidos pelo presidente, com o consentimento da população carcerária. Semanalmente, o Conselho se reúne com todos os recuperandos – sem a participação de funcionários e voluntários –, a fim de discutir possíveis problemas e propor soluções para a gestão, melhorando, assim, o ambiente da APAC.

O terceiro princípio do método é o trabalho: “Embora deva fazer parte da proposta de reintegração”, adverte Ottoboni (2014, p. 70), “ele não deve ser o elemento central do programa”. O alto índice de reincidência no mundo também é registrado em locais em que é implementado um retorno ao trabalho, mostrando que o uso exclusivo dessa política é um fracasso. Para esse modelo, é necessário colocar o trabalho a serviço da educação para a

⁵ Na legislação brasileira, para cada doze horas de escola ou três dias de trabalho, a sentença total pode ser reduzida em um dia.

reintegração social, em vez de submeter o projeto educacional a uma mera colocação profissional.

Figura 3 – Produtos artesanais feitos na APAC de Itaúna



Fonte: Arquivo de pesquisa.

De fato, vemos que, no regime fechado, o trabalho é utilizado para estimular os recuperandos a trabalhar seus valores, para melhorar sua autoestima e autoimagem, para se valorizar e refletir sobre a possibilidade de começar uma nova vida feliz (OTTOBONI, 2014). Essas são as funções que as APACs atribuem às atividades artesanais — conhecidas como “terapia do trabalho” — realizadas dentro do regime fechado. Entretanto, deve-se considerar também o aspecto relacionado à comercialização de produtos e a necessidade de espaço e ferramentas adequadas para realizar atividades como estofamento, pintura a óleo e azulejos, grafite, atividades com cerâmica, fabricação de redes, toalhas de mesa, cortinas, trabalhos em madeira e barro.

“O trabalho maciço, padronizado e industrializado deve ser evitado nesta fase de expiação de sentenças [...]” (OTTOBONI, 2014, p. 70). Trabalhos desse tipo são reservados ao regime semiaberto, no

qual — de acordo com o modelo da APAC — os valores dos prisioneiros foram recuperados, adquirindo boa autoestima e consciência de seu papel na sociedade.

No regime semiaberto, os recuperandos desenvolvem uma profissão específica, caso ainda não a tenham. A Lei Brasileira de Execução Penal (LEP) permite, nessa fase, saídas destinadas ao estudo, e as APACs têm a tarefa de ajudar os recuperandos a encontrar cursos profissionalizantes e oportunidades de qualificação nas instalações da cidade, tais como sapateiros, padarias, alfaiates e oficinas mecânicas (OTTOBONI, 2014, p. 77). Tendo o espaço necessário à sua disposição, as APACs poderão organizar suas próprias oficinas, e os recuperandos poderão trabalhar no setor administrativo interno, “tendo que receber, sempre que possível, uma compensação para as despesas mais urgentes” (OTTOBONI, 2014, p. 77).

Figura 4 – Laboratório em regime semiaberto



Fonte: Arquivo de pesquisa.

O trabalho em regime aberto, no qual as pessoas saem para trabalhar e voltam a dormir nas unidades, deve se concentrar em uma profissão definida, compatível com a oferta disponível e a especialização dos recuperandos. Estes, por sua vez, devem ter demonstrado mérito e plena capacidade de retornar à convivência social. Antes de conceder esse benefício aos recuperandos, o método APAC prevê uma preparação rigorosa, indispensável para não decepcionar as famílias que recebem os recuperandos de volta, bem como para proteger a sociedade do risco de novos crimes (OTTOBONI, 2014).

Segundo Ottoboni (2014), o prisioneiro usa uma máscara de defesa, mas, na realidade, ele sofre, ele se sente mais como um monstro do que como um ser humano. É por isso que as APACs se concentram na “valorização humana”, reenquadrando as imagens comunicadas pelos recuperandos através da compreensão e do interesse em suas histórias de vida, usando seus nomes próprios, realizando visitas e reuniões familiares para atender a certas necessidades humanas, focalizando a educação e a escolaridade.

Os voluntários, portanto, são treinados para trabalhar nessas “máscaras”, tentando ajudar a pessoa em recuperação a se libertar de vícios e mentiras, e a conceber-se como “filho de Deus, como um indivíduo que pode ser feliz, que não é pior do que os outros, de forma alguma” (OTTOBONI, 2014, p. 77). No projeto de valorização humana está incluída a escolarização, a profissionalização e a chamada “terapia da realidade”, que se constitui, principalmente, através do que é definido como a “pedagogia da presença”⁶, termo emprestado do pedagogo brasileiro Carlos Costa, especializado na “socioeducação” de adolescentes privados de liberdade, inspirado

⁶ A Pedagogia da Presença, para resumir, é uma corrente de pensamento que afirma que a presença do educador, manifesta sobretudo na criação de um vínculo autêntico com o aluno, é fundamental para estimular o aluno a explorar seu potencial e para fomentar as condições de aprendizagem, ver: V. Ferreira, *Juntando Cacos, Resgatando Vidas*, [O Lutador, Belo Horizonte] 2016.

na pedagogia do oprimido aplicada aos contextos de privação de liberdade (FREIRE, 2010).

O método APAC também considera indispensável o trabalho realizado com as famílias, acreditando serem elas um dos principais elementos a influenciar a decisão de cometer ou não crimes e que, portanto, também podem motivar os recuperandos a se engajarem nas atividades propostas para seu retorno à sociedade. A esse respeito, o método considera ser também necessário transformar o ambiente de onde vem o *recuperando* (OTTOBONI, 2014). Vemos, todavia, que o ambiente familiar é considerado, principalmente, como o ambiente de intervenção, e a mesma ênfase não é colocada no ambiente social (por exemplo, presença de organizações criminosas) ou no ambiente econômico (fortes desigualdades sociais), que são, no entanto, relevantes motivadores pessoas para o crime.

Voluntários e famílias são o instrumento chave para construir laços de afeto que resultam na segurança da unidade, baseados, precisamente, nas relações pessoais. Nesse sentido, o controle repousa mais sobre a convicção do que sobre a repressão. A fim de fortalecer as relações afetivas, são permitidas visitas íntimas de familiares que, entre outras coisas, melhoram a situação dentro da prisão, diminuindo os níveis de conflito.

As visitas íntimas também são utilizadas como um meio de controle e intercâmbio. É obrigatório, para casais que o solicitem, participar de cursos e treinamentos, permitindo assim que os membros da família que não estão detidos sejam incluídos no projeto educacional. Os parentes das vítimas também recebem assistência das APACs, através de um grupo específico de voluntários. O objetivo aqui também é incentivar a reconstrução dos laços entre vítimas e infratores na perspectiva da justiça restaurativa⁷, ajudando a educar a sociedade juntamente com as vítimas.

⁷ A justiça restaurativa é uma forma diferente de pensar o crime e a resposta ao crime, que se concentra na reparação de danos causados pelo crime, bem como na redução de danos futuros através da prevenção. Ela exige que os infratores assumam a responsabilidade por suas ações e pelos danos que causaram, buscando

Figura 5 – Quarto das visitas íntima na APAC de Itaúna



Fonte: Coleção de pesquisa.

As APACs são baseadas na assistência gratuita aos outros e no trabalho de voluntários, que treinam e aprendem sobre como o modelo funciona, ajudando nas unidades. Na proposta de Ottoboni (2014), a remuneração nas APACs é apenas para o setor administrativo. Os voluntários podem ser porteiros, psicólogos, assistentes sociais, médicos, catequistas, professores (de arte, alfabetização, enfermagem, música, etc.), pregadores, advogados, dentistas e padres, cuja remuneração diminuiria a força da

uma indenização para as vítimas. A compensação pelos infratores visa a reintegrá-los à comunidade, requerendo um esforço cooperativo das comunidades e do governo. Veja: F. L. A. Silva, *Método APAC: Modelo de Justiça Restaurativa Aplicada à Pena Privativa de Liberdade*, Uniflu, Rio de Janeiro, 2007; Centre for Justice & Reconciliation, “What Is Restorative Justice?”, 2020, Disponível em: <<http://restorativejustice.org/restorative-justice/about-restorative-justice/tutorial-intro-to-restorative-justice/lesson-1-what-is-restorative-justice/#sthash.HMuJ50OU.XhC0x22c.dpbs>>.

participação comunitária.⁸ Do livro de Ottoboni (2014), emerge que a remuneração assume um interesse material, o que pode levar ao fracasso da APAC ao encorajar a corrupção. Os voluntários, pelo contrário, lutam pela sobrevivência dos APACs, tentando superar dificuldades, inclusive econômicas. De acordo com o modelo proposto, os recuperandos solidarizam-se com os voluntários, mas, se estes últimos fossem remunerados, mesmo uma pequena parte, eles se distanciariam dos primeiros, comprometendo o sucesso do programa de reintegração.

Toda a sociedade deve ser motivada e chamada a colaborar no projeto, através de campanhas de arrecadação de fundos para pagar as despesas dos recuperandos e da APAC, para que esta não seja financeiramente dependente de um único órgão financiador e seja, portanto, um projeto mais durável. Vemos aqui uma forte desconfiança em relação à profissionalização e remuneração dos funcionários. O risco é fornecer um serviço que dependa da presença, nem sempre garantida, de voluntários disponíveis.⁹

O Centro de Reintegração Social (CRS), uma “prisão sem polícia” sob o controle direto das APACs, é uma parte fundamental da metodologia, pois os espaços de detenção são muitas vezes inadequados para a realização de atividades educacionais. Não são permitidas armas nesses espaços, e os oficiais desarmados são chamados de educadores sociais, devendo ser selecionados entre as

⁸ Nas APACs visitadas, descobrimos que — atualmente — muitos dos cargos ocupados pelo pessoal voluntário são normalmente pagos pelo Estado ou outras entidades, ou são dados aos estagiários, veja: S. Grossi, *Prisões Sem Polícia: Um Encontro Com as APACs (Associação Para a Proteção e Assistência Dos Condenados) Brasileiras*. In: *I Congreso Internacional Políticas Públicas En Defensa de La Inclusión, La Diversidad y El Género*, ed. Nieves Sanz Mulas, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2019, pp. 55-78. Disponível em: <<http://girdiversitas.usal.es/wp-content/uploads/2019/05/Políticas-públicas-en-defensa-UV.pdf>>.

⁹ Pode-se ver, entretanto, que, no contexto atual de expansão das APACs, os fundos públicos alocados pelo estado de Minas Gerais representam a principal fonte de sustento das unidades, enquanto que a captação de recursos constitui apenas uma fração da receita total, estabelecendo uma estreita dependência entre as APACs e o poder público estadual.

pessoas que acreditam na possibilidade de os apenados entrarem na sociedade e são formados no funcionamento do modelo. Vemos também que o regime semiaberto é previsto por lei; no entanto, é pouco utilizado na prática, devido à falta de colônias prisionais, levando — segundo Ottoboni (2014, p. 96) — à perda do direito a um regime de detenção menos rigoroso para apenados.

Além do regime fechado, os Centros de Reintegração Social (CRSs) oferecem duas áreas para o regime semiaberto e o regime aberto, respeitando, assim, a progressividade da execução penal e o caminho educativo. Graças aos programas educacionais implementados e ao sistema de controle exercido dentro do regime aberto, a APAC não é objeto de crítica e desconfiança — ainda segundo Ottoboni (2014) — como o são outras instalações que abrigam os indivíduos detidos nesses regimes. Estas, carentes de um projeto educacional eficaz e de um sistema de supervisão, acabam sendo utilizadas como depósito de bens roubados, constituindo um exemplo negativo de reintegração social.

O CRS também assegura que a sentença seja cumprida em regime aberto e semiaberto, próximo à unidade familiar e a amigos e parentes, favorecendo o processo de reintegração na sociedade. Os CRSs, de fato, são unidades restritas e territorialmente mais difundidas, não podendo acomodar mais de duzentos recuperandos, a fim de evitar um tipo massificado de assistência. Isso iria rebaixar o modelo, impossibilitando a construção de relações entre recuperandos, funcionários e voluntários, fundamentais para o projeto educacional; ao mesmo tempo, incentivaria o surgimento de tumultos e o fortalecimento de grupos criminosos.

Na proposta da APAC, a progressão do regime ocorre com base em uma avaliação de mérito que não está ligada à mera obediência, mas ao desempenho de diferentes atividades nas unidades. Segundo Ottoboni (2014), de fato, a obediência é uma coerção peculiar ao sistema prisional comum, não sendo adequada julgarão julgamento do mérito. O método APAC envolve a avaliação da qualidade dos

serviços e propostas de socialização, o trabalho como membro do CSS ou representante da célula, o compromisso com atividades de limpeza ou secretariado e, também, relações com outros recuperandos, visitantes e voluntários. Admoestar, elogiar, planejar e completar tarefas são alguns dos elementos levados em conta na avaliação, a qual não se baseia, portanto, em mera conduta. Uma outra questão em análise diz respeito às relações entre os recuperandos e entre eles e os voluntários ou visitantes.

Nas APACs, a participação em atividades educacionais é obrigatória, e os esforços para fazê-lo são considerados um mérito, pois ajudam a mudar de regime. A indenização da vítima, o desejo de reparar os danos causados, de pedir perdão e de se arrepender são considerados sinais de boa recuperação.

Finalmente, vemos que uma escala gradual de recuperação é proposta com base no mérito. De acordo com a argumentação de Ottoboni (2015), em seu livro *Vamos matar o criminoso?*, as APACs consideram a aplicação penal como um fenômeno gradual, em que “benefícios” são concedidos aos recuperandos com base no que é definido como mérito. Observemos uma esquematização relativa às diferentes etapas do processo:

1) Regime fechado - estágio inicial: o recuperando é fechado na cela;

2) Regime fechado - primeira etapa: a pessoa em recuperação, se possível, é transferida para uma seção ou célula, separada das pessoas na etapa inicial;

3) Regime semiaberto: o recuperando é transferido para um CRS sem supervisão das autoridades policiais.¹⁰ Ele/ela pode obter bolsas de estudo para se preparar profissionalmente;

4) Regime aberto: o recuperando volta às unidades apenas para dormir e nos feriados. Se autorizado, pode trabalhar durante o dia. O CRS deve ter um espaço dedicado a esse regime.

¹⁰ Atualmente, quando disponíveis, as duas primeiras fases também acontecem em um CRS sem polícia.

Parece-nos importante apresentar com mais detalhes, as etapas do processo. Durante a fase inicial do regime fechado, a participação em atividades é definida como espontânea. No entanto, o recuperando que solicita assistência nas APACs deve participar das atividades propostas: missa ou culto evangélico¹¹, troca de correspondência com voluntários, leitura na biblioteca, palestras e conferências sobre religião, aprimoramento humano e meditação, estudo bíblico ou orações na cela. Todo o trabalho é coordenado pela direção administrativa das APACs.

Na primeira etapa do regime fechado, as atividades realizadas são aprofundadas, às quais se acrescentam novas atividades. Nessa fase, “a participação em atividades de orientação religiosa será espontânea, mas obrigatória¹² no caso de atividades de socialização” (OTTOBONI, 2014, p. 115). Ainda, o modelo oferece atividades educacionais destinadas à melhoria da escolaridade e do conhecimento dos recuperandos, “dado o grande valor social que isto representa” (OTTOBONI, 2015, p. 116). Isso é feito por meio de cursos de alfabetização e de ensino médio e superior.¹³

No regime semiaberto, a entrada do retornado é comemorada com um evento solene, com a presença de voluntários, padrinhos e familiares. O método acredita na recuperação de qualquer pessoa, mesmo daqueles que se comportam de forma indisciplinada na

¹¹ Embora outros cultos não sejam considerados no livro oficial, eles existem de fato nas APACs (Grossi, 2020). Há experiências da inclusão da Umbanda e do Candomblé (Grossi, 2020), religiões de matriz africana que enfrentam grandes problemas para serem incluídas no sistema penal no Brasil. Em 2010, tais religiões eram praticadas por 0,09% da população de Minas Gerais, com um total de 17.451 pessoas (IBGE, 2010), o estado onde as APACs mais se desenvolveram.

¹² Tal “espontaneidade obrigatória” pode facilmente dar origem a comportamentos religiosos simulados, a fim de obter os benefícios oferecidos pelas APACs.

¹³ Observamos que o ensino superior também está se difundindo, oferecido principalmente através de acordos com universidades que oferecem cursos à distância nas unidades visitadas.

prisão, e mantém as próprias prisões corresponsáveis pela violência que ocorre.¹⁴

O regime aberto se destina aos recuperandos que se comportaram de maneira exemplar durante a execução de suas obrigações, sob os regimes mais restritivos. Isso porque, se alguém fosse colocado diretamente nessa fase, seria pouco provável que cumprisse as regras “sem primeiro conhecer as dificuldades da prisão” (OTTOBONI, 2014, p. 135). Em essência, o método depende da existência da prisão comum para que os detentos respeitem as regras e para que a disciplina interna seja mantida, mesmo sem a ajuda da polícia carcerária armada.

Conclusões

No debate cada vez mais urgente sobre educação e prisão, a experiência das APACs no Brasil nos oferece um exemplo de transformação válida e concreta dos sistemas e práticas educacionais — embora com algumas críticas¹⁵, aqui destacadas — para abordar a educação das pessoas condenadas repensando ambiente de privação de liberdade, de modo a torná-lo mais adequado à individualização do caminho educacional que visa ao retorno à sociedade.

Além da educação formal — que deve ser garantida, embora só seja garantida a uma parte muito pequena da população carcerária —, os APACs querem que repensem a prisão como uma “comunidade educacional”. Todas as pessoas que participam nas APACs são objetos — e sujeitos — da proposta educacional implementada (COSTA, 2006).

¹⁴ Observamos que, apesar desta perspectiva, a transição através dos diferentes regimes depende do consenso dos juízes e delegados policiais, que podem ter visões muito diferentes sobre o processo de reintegração social. Nesse sentido, como foi dito, os APACs também fazem o trabalho educacional de convencer os juízes e a polícia de que a recuperação é possível.

¹⁵ Para mais críticas ver Grossi (2021).

Vemos que as unidades de privação de liberdade, para exercer uma função educacional, de acordo com as APACs, devem pelo menos ser menores e mais enraizadas no território, de modo a permitir uma intervenção educacional individualizada, que valorize cada pessoa. Também, é necessário garantir um ambiente de confiança através da coparticipação dos próprios prisioneiros nas atividades dos institutos. Ao mesmo tempo, deve haver uma seleção adequada de pessoal para lidar com a segurança, que deve acreditar — e contribuir para — o projeto educacional. O trabalho é fundamental em projetos educacionais, mas não é suficiente, não podendo ser o único objetivo de uma educação que aspire ao retorno das pessoas privadas de liberdade à sociedade. A libertação progressiva das pessoas presas também é importante, para permitir caminhos educacionais mais eficazes.

De fato, é necessário concentrar-se na educação não formal e informal para analisar as experiências de instalação de indivíduos na prisão. Nesse sentido, é necessário pensar cuidadosamente sobre o treinamento do pessoal penitenciário e dos voluntários na prisão. Também, é notável a educação de pares que os presos realizam entre si e que pode ter uma grande influência na sua inclusão em um projeto educacional, ou dentro de organizações criminosas.

As APACs também nos ensinam que as instituições e a sociedade também devem ser “reeducadas”, para acolherem as pessoas condenadas como seres humanos que devem retornar à sociedade. Nesse sentido, existe a necessidade de uma abertura progressiva dos espaços de prisão e da sociedade para as pessoas que estão presas. Através de medidas que aumentam cada vez mais os espaços de reunião, os laços rompidos entre pessoas presas e a comunidade externa podem ser reconstituídos.

Ainda vemos, entretanto, que as APACs se baseiam em uma dependência do sistema prisional comum, como outras alternativas à prisão. Tal presença obscurece qualquer escolha definida como “livre”. De fato, a não participação em atividades pode levar a um retorno à prisão.

Isso é particularmente problemático se considerarmos que diferentes empregos nas unidades não são remunerados, que a “espiritualidade” é considerada obrigatória e que, embora haja uma reflexão contínua, as religiões não cristãs, particularmente as religiões afrodescendentes predominantes no Brasil, ainda não são oficialmente consideradas nas APACs.

Também, deve ser enfatizado que o modelo carece de uma forte crítica ao encarceramento em massa, particularmente evidente no Brasil e denunciado por diferentes pesquisadores (BORGES, 2019; PIMENTA, 2018; WACQUANT, 2011) — com suas conotações racistas e classistas — e o peso excessivo atribuído às famílias no processo de encarceramento, que pode mascarar as causas estruturais nos processos de seletividade criminal (BARATTA, 1990; WACQUANT, 2009).

Uma educação relativa às pessoas encarceradas não pode, de fato, ignorar o funcionamento da instituição prisional na sociedade contemporânea (GROSSI, 2020). Sem esse conhecimento, o risco é de reproduzir, dentro das propostas educativas, estereótipos e respostas punitivas, mesmo quando estas não seriam necessárias.

A proposta educacional das APACs pode ser uma alternativa àquela encontrada no sistema prisional comum; não é, entretanto, a única. Pensando na prisão como uma “situação limite”, é necessário estudar outras propostas educativas concretas, outros inéditos viáveis, sem precedentes e praticáveis, para as pessoas apenas que trazem à tona outros possíveis caminhos educacionais, superando as críticas identificadas (FREIRE, 1987, 2011).

Referências

ALVES, S. F. L. **Método APAC: Modelo de Justiça Restaurativa Aplicada à Pena Privativa de Liberdade.** 2007. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito de Campos, Centro Universitário Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

AMORIM, C. **Comando Vermelho: A História do Crime Organizado**. Editora Record, Rio de Janeiro, 1993.

BARATTA, A. **Resocialización o Control Social: Por Un Concepto Crítico de 'Reintegración Social' Del Condenado** In *Criminología Crítica y Sistema Penal*, Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, Lima, 1990. Disponível em: <http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20120608_01.pdf>.

BORGES, J. **Encarceramento Em Massa**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARCERÁRIA PASTORAL. **Tortura em Tempos de Encarceramento em Massa**, 2018. Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Relatório_Tortura_em_Tempos_de_Encarceramento_em_Massa-1.pdf>.

CENTRO DE JUSTIÇA E RECONCILIAÇÃO. **O que é Justiça Restaurativa?**, 2020. Disponível em: <<http://restorativejustice.org/restorative-justice/about-restorative-justice/tutorial-intro-to-restorative-justice/lesson-1-what-is-restorative-justice/#sthash.HMuJ500U.XhC0x22c.dpbs>>.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **A Visão do Ministério Público Sobre o Sistema Prisional**. Brasília: Gráfica e Editora Movimento, 2016. Disponível em: <<http://s.conjur.com.br/dl/sistema-prisional.pdf>>.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença: Da Solidão Ao Encontro - Introdução Ao Trabalho Sócio-Educativo Junto a Adolescentes Em Dificuldades**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

COSTA, A. C. G. **Por Uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas - Conceitos e Principais Norteadores**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, 2006.

COSTA, A. C. G. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento Da Comunidade Educativa**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, 2006.

COUTINHO, A. S. L. **Família, Trabalho e Religião: Fatores de Reintegração do Detento? Um Estudo Comparativo e Descritivo entre o Sistema Prisional Comum e a Associação de Proteção e**

Assistência aos Condenados. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** - Infopen Mulheres, 2. ed. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Brasília 2018. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>>.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização** - Junho de 2016. Brasília, 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf>.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2014 a 2017** - Facções Prisionais No Brasil 2018. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-edicao-especial-2018-analises-dos-estados-e-faccoes-prisionais/>>.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento Da Prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Vozes, Petrópolis, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

GOFFMAN, E. **Prisões, Manicômios e Conventos**. Perspectiva, São Paulo, 1996.

Grossi, S. (2021). **A questão prisional entre educação, reintegração e abolição**: reflexões sobre o modelo das Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs) no Brasil. (The prison issue between education, reintegration and abolition [...]). *Educação e Cultura Contemporânea*, 18(53), 06–25. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210028>].

GROSSI, S. Prisões sem Polícia: Um Encontro Com as APACs (Associação Para a Proteção e Assistência dos Condenados) Brasileiras. *In: I Congresso Internacional Políticas Públicas En Defensa de La Inclusión, La Diversidad y El Género*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2019. Disponível em: <<http://girdiversit.as.usal.es/wp-content/uploads/2019/05/Políticas-públicas-en-defensa-UV.pdf>>.

GROSSI, S. **É possível outra educação nas prisões?** O Caso da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC). 2020 Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pádua, Pádua, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Grossi>.

GROSSI, S. Rethinking Social Reintegration and Prison: A Critical Analysis of an Educational Proposal for an Alternative Model in Brazil. *Journal of Prison Education and Reentry (JPER)*, v. 7, n. 2, p. 183–198, 2021.. <https://doi.org/https://doi.org/10.25771/9bjw-p777>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo de 2010**, 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). **Atlas da Violência 2018**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fórum Brasileiro de Segurança Pública, São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>>.

JULIÃO, E. F., Rodrigues, F., & Godinho, A. C. (2018). Política Nacional de Educação nos Espaços de Privação de Liberdade: Análise da Organização da Educação Escolar e não Escolar nos Planos Estaduais de Educação nas Prisões. *In: Maria da Conceição Valença da Silva & Elaine Pimentel (Eds.), Educação em Prisões: princípios, políticas públicas e práticas educativas* (1 ed., p. 65–84). Editora Crv.

JULIÃO, E. F. (2016). **Escola na ou da Prisão?** CEDES [Online], 36(98), 25–42. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>.

JUNIOR, A. C. R. S. **Recuperação Religiosa de Presos: Conversão Moral e Pluralismo Religioso na APAC.** 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

JÚNIOR, J. N. L. **Matar o Criminoso e Salvar o Homem: O Papel da Religião na Recuperação do Penitenciário (Um Estudo de Caso da APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - em Itaúna-MG).** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

MANSO, B. P.; DIAS, C. N. **A Guerra: A Ascensão do PCC e o Mundo do Crime No Brasil.** São Paulo: Editora Todavia, 2018.

MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA (MNPCT). **Relatório Anual (2017)**, MNPCT, 2018. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/tortura/relatorios-mnpc/mnpct-relatorio-anual-2017-2018>>.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Estudo Preliminar a Metodologia APAC e a Criação de Vagas no Sistema Prisional a Partir da Implantação de Centros de Reintegração Social**, 2019. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/ouvidoria/EstudoPreliminarAMetodologiaAPACeCriacaodevagasnoSistemaPrisonalapartirdaImplantacaodeCentrosdeReintegracaoSocialSITE.pdf>>.

OLIVEIRA, V. N. E. **Prisões sem Guardas: Uma Experiência Liderada Por Grupos Religiosos.** 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OTTOBONI, M. **Vamos Matar o Criminoso? Método APAC.** São Paulo: Paulinas, 2014.

PIMENTA, V. M. **Por Trás das Grades - O Encarceramento em Massa no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Revan, 2018.

VALDECI, F. **Juntando Cacos, Resgatando Vidas.** Belo Horizonte: O Lutador, 2016.

WACQUANT, L. **As Prisões da Miséria**. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2011.

WACQUANT, L. **Punir os Pobres: O Governo Neoliberal da Insegurança Social**. Durham: Duke University Press, 2009.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL¹

Jill Zarestky
Maren Elfert
Daniel Schugurensky

Introdução

Conceitua-se desenvolvimento internacional como os esforços realizados para melhorar o bem-estar das pessoas em todo o mundo (SEN, 1999), geralmente reduzindo a pobreza e a desigualdade (HASLAM, SCHAEFER; BEAUDET, 2016). Desenvolvimento internacional, portanto, é um conceito polêmico. De um lado, teorias como “capital humano” e “modernização”, popularizadas nos anos 1960, enfatizaram a educação e, particularmente, a aquisição de práticas e atitudes “modernas”, como instrumento principal para o desenvolvimento, compreendido apenas como crescimento econômico (ROSTOW, 1960). De outro lado, as teorias da subordinação, juntamente com as abordagens críticas, argumentam que esses paradigmas tiveram raiz na visão de mundo colonialista e na conceitualização reducionista de desenvolvimento, que ignorou as questões de poder e de desigualdade.

¹ Pesquisa publicada anteriormente em: Zarestky, J., M. Elfert and D. Schugurensky (2020). *International Development Education*. In T. Rocco, M. Smith, L. Merriweather and J. Hawley, eds., *The Handbook of Adult and Continuing Education*. American Association for Adult and Continuing Education & Stylus Publishing. Disponível em: <https://styluspub.presswarehouse.com/browse/book/9781620366844/The-Handbook-of-Adult-and-Continuing-Education>.

Perspectivas mais contemporâneas dão ênfase ao respeito à diversidade cultural e social, ao bem-estar holístico, à qualidade de vida e ao desenvolvimento sustentável, todos baseados em visões de mundo alternativas e indígenas (UNESCO, 2015a). A abordagem de capacidade de Sen (1999, p. 20) teve influência nos debates sobre desenvolvimento internacional, por entender a pobreza não como ausência de recursos, mas como “privação de capacidades básicas”. Na visão de Sen, desenvolvimento vai além do bem-estar físico e material. Na verdade, desenvolvimento é a remoção da “não-liberdade”, que impede os seres humanos de perceberem seu potencial total (ver, também, NUSSBAUM, 2011).

Para alcançar tal potencial, é necessário o apoio a oportunidades educacionais. Na educação para o desenvolvimento internacional (EDE) está embutida a noção de desenvolvimento internacional; qualquer esforço para melhorar a vida das pessoas envolve, sem dúvida, a aquisição de conhecimento e habilidades. Tradicionalmente, a alfabetização ocupou um papel central na educação para o desenvolvimento, mas a EDE para adultos tomou diferentes formas, incluindo educação vocacional e treinamento, educação básica para adultos, educação sobre saúde, extensão agrícola, desenvolvimento da comunidade e uma variedade de capacitações e programas para diferentes gerações, bem como educação para mulheres e meninas.

As classificações mais comuns de “países desenvolvidos”, “países em desenvolvimento” e “países menos desenvolvidos” refletem a visão ocidental do significado de desenvolvimento, que está mudando constantemente. O termo “terceiro mundo” surgiu no contexto da Guerra Fria, mas ainda é utilizado. Novos termos estão surgindo, como “Sul Global”, “economias emergentes” e “Quarto Mundo” (HASLAM, SCHAEFER; BEAUDET, 2016). Muitos estudiosos apontaram o legado de caráter imperialista na noção de desenvolvimento educacional, que perpetua o poder hegemônico ocidental nos países em desenvolvimento, não levando em conta a vasta diversidade de aprendizes, a dificuldade de aprendizagem e

os contextos históricos, culturais e linguísticos. Cada vez mais, os teóricos buscam diálogos Sul-Sul, em vez de intervenções Norte-Sul, como ferramenta para o desenvolvimento (WILLINSKY, 1998; ABDI; KAPOOR, 2009).

Este capítulo começa com uma pequena explicação histórica sobre educação de adultos e educação continuada no contexto do desenvolvimento internacional. Em seguida, apresenta os principais interessados na educação para o desenvolvimento internacional, seguido de exemplos de programas. A última parte apresenta um resumo, além das conclusões.

Perspectivas históricas na educação de adultos e o desenvolvimento

O desenvolvimento internacional enquanto campo prático teve início após a Segunda Guerra Mundial, apesar de o ideal de “desenvolvimento” de países pobres ter raízes no colonialismo (HASLAM, SCHAEFER; BEAUDET, 2016). Ele incluiu a criação das Nações Unidas (SOGGE, 2016) e agências especializadas, como a UNESCO (SINGH, 2011). Essas organizações tiveram um papel fundamental na institucionalização da educação de adultos dentro dessa abordagem de desenvolvimento.

A Primeira conferência internacional de educação de adultos (CONFINTEA), organizada pela UNESCO em 1949, em Elsenor, na Dinamarca, trouxe à tona o conceito de educação fundamental, introduzido no primeiro programa importante da UNESCO para o desenvolvimento internacional. Essa visão, proeminente nos anos 1950, entendia a educação de adultos como estratégia para o desenvolvimento comunitário, assim como para a promoção dos direitos humanos (ELFERT, 2018; WATRAS, 2010). A subsequente descontinuidade do programa de educação fundamental culminou na mudança de foco: de uma abordagem baseada na comunidade, para a escolarização (WATRAS, 2010). Isso marcou a primeira

ocorrência do padrão “educação de adultos versus escolas”, o qual percorre a história da EDE (ELFERT, 2018, p. 72).

A ideia da educação de adultos como importante veículo de desenvolvimento comunitário e de progresso social tem raízes em iniciativas do final do século XIX e início do século XX, como as escolas populares escandinavas e o movimento canadense *Antigonish*. A contribuição escandinava para o desenvolvimento facilitou a disseminação das escolas populares nos países africanos; além disso, o modelo cooperativo do movimento *Antagonish* teve influência na América Latina (ROGERS, 2000; LEGRAND, 2016; NORDVALL, 2018). Esses movimentos promoveram uma abordagem mais humana ao desenvolvimento, priorizando o desenvolvimento de pessoas, ao invés do desenvolvimento econômico (DRAPER, 1988). Também, representaram a forte dimensão emancipatória da educação de adultos surgida nos anos 1950 e 1960 em diferentes contextos, na Escola Popular Highlander, dos Estados Unidos; nos círculos de alfabetização no Brasil; e no modelo autossuficiente, na Tanzânia (NYERERE, 1968; FREIRE, 1970; HORTON, 1990).

Os anos 1960 também testemunharam a ascensão da teoria do capital humano (SCHULTZ, 1961), que promovia a educação como investimento e fator de crescimento econômico, focando na aquisição de conhecimento qualificado e de habilidades ligadas ao mercado de trabalho. Durante aquele período, a educação tornou-se um pilar importantíssimo para o desenvolvimento social e econômico, tanto em países industrializados como em países em desenvolvimento, sob a influência de novos agentes no sistema de governança global – o Banco Mundial, o Programa de desenvolvimento das Nações Unidas e as instituições de auxílio, como a Agência de desenvolvimento internacional do Estados Unidos².

O plano de treinamento da mão de obra, focado em pessoal qualificado (isto é, em engenheiros e outros profissionais técnicos), teve muita importância, pois, devido à lógica dos doadores, investir

² United States Agency for International Development – USAID

na infraestrutura industrial só faz sentido se os trabalhadores forem devidamente qualificados para aquele tipo de infraestrutura. A agitação civil do final da década de 1960, juntamente com a crise econômica dos anos 1970, desviaram a atenção da abordagem tecnocrática para a ideia de sistema educacional abrangente, que gera oportunidades de educação ao longo da vida – educação continuada (ELFERT, 2018; GOVINDA, 2011).

Nos anos 1980 o, consenso de Washington colocou em perspectiva princípios econômicos voltados ao mercado, como a liberalização comercial, a privatização, a flexibilidade no mercado de trabalho, a desregulamentação e a austeridade fiscal para países em desenvolvimento no tocante à promoção de crescimento econômico. Esses princípios neoliberais foram aplicados por muitas décadas em países em desenvolvimento, por meio de medidas de estabilização econômica e programas de ajustes estruturais (JONES, COLEMAN, 2005; STIGLITZ, 2003).

A influência neoliberal na educação de adultos, no mundo todo, se manifesta com foco crescente na qualificação requerida para o emprego (ALLAIS, 2012). Essa influência resultou em estratégias para desenvolvimento de qualificações (como, por exemplo, o Departamento de Educação Superior e Treinamento na África do Sul em 2015), bem como em programas de avaliação de qualificação como o programa Qualificações para emprego e produtividade do Banco Mundial, que segue o modelo proposto no Programa de avaliação internacional de competências de adultos criado pela Organização para cooperação econômica e desenvolvimento – OCDE. Além disso, vários países em desenvolvimento criaram um Quadro nacional de qualificação, como um fim de reconhecer e padronizar qualificações e competências (AITCHISON, ALIDOU, 2009; ALLAIS, 2011).

Alfabetização

A alfabetização sempre teve papel central na educação para o desenvolvimento internacional. No contexto de descolonização, nos

anos 1950 e 1960, muitos países em desenvolvimento exigiram campanhas de alfabetização. Várias organizações internacionais utilizaram campanhas de alfabetização como estratégia de desenvolvimento. A abordagem da UNESCO baseou-se nos direitos humanos na educação, atuando no aumento do nível de alfabetização em toda a população. Em contraste, outros doadores, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Mundial, não apoiaram as campanhas de alfabetização em massa, pois essas organizações só acreditavam no benefício das campanhas de alfabetização se fossem voltadas para as parcelas da população consideradas fundamentais para o desenvolvimento econômico (ELFERT, 2018).

Com o clima de tensão da Guerra Fria, quando os Estados Unidos e a União Soviética disputavam a influência sobre o mundo em desenvolvimento, os programas de alfabetização de adultos ganharam a reputação de serem políticos, relacionados com o comunismo (DORN, GHODSEE, 2012). As campanhas de alfabetização eram vistas como atividade suspeita pelos Estados Unidos e outros países ocidentais, por conta da associação com governos revolucionários e educadores progressistas, como Julius Nyerere e Paulo Freire.

O trabalho de Freire no Brasil na década de 1960 conectou a alfabetização de adultos às experiências dos alunos, à sua compreensão dos sistemas opressores e ao seu potencial para tornarem-se agentes de transformação (FREIRE, 1970). Nyerere, o primeiro ministro da Tanzânia, após obter a independência da Grã-Bretanha, realizou uma campanha de alfabetização em 1971. A “pedagogia da libertação” de Freire, juntamente com as ideias de desenvolvimento auto-suficiente de Nyerere, continuaram a inspirar esforços para o desenvolvimento e a educação de adultos, tanto na teoria quanto na prática (IRELAND, 2018; MULENGA, 2001). A abordagem de Freire, que consiste simultaneamente em “ler a palavra” e “ler o mundo”, ainda é utilizada em muitos programas

educativos para adultos (por exemplo, ACTIONAID, 1996; FINGER, ASÚN, 2001).

Apesar do declínio de campanhas de alfabetização em massa, há alguns exemplos de programas no século XXI, organizados e financiados por governos nacionais, como Kha Ri Gude, na África do Sul, e o Programa Brasil Alfabetizado no Brasil (HANEMANN, 2015). O lançamento de “campanhas de alfabetização abrangentes e efetivas” constitui um dos objetivos estratégicos presentes na Estratégia continental africana de educação (CESA 2016-2025), criados pela União Africana (2016). Porém, com recursos limitados, países em desenvolvimento normalmente priorizam o investimento na educação infantil. A falta de compromisso com a alfabetização de adultos se reflete no fato de que o número de adultos analfabetos só diminuiu 1% desde 2000. (HANEMANN, 2015; IRELAND, 2016). O grande número de desistentes, em correlação com os índices de alfabetização estagnados, dão razão aos educadores ligados à corrente que defende o desenvolvimento internacional, defendendo a forte correlação entre alfabetização de adultos e sucesso escolar (ACTIONAID & GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION, 2005).

Estruturas internacionais, o direito à educação de adultos e a educação continuada

A educação de adultos para o desenvolvimento foi guiada por diversos protocolos internacionais desde a Segunda Guerra Mundial. Os primeiros, advindos das CONFINTEA da UNESCO (acontecem a cada 12 anos, desde 1949) e das Décadas de desenvolvimento (1960-1990) da ONU. Na virada do século, outras iniciativas importantes surgiram: Educação para todos (1990-2015) – que subsequentemente influenciou outras iniciativas, como Agenda Educação 2030, Objetivos de desenvolvimento do milênio (2000-2015) e Objetivos de desenvolvimento sustentável 2030.

As iniciativas educativas agora estão alinhadas com o objetivo 4 da iniciativa Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: “Garanta

educação inclusiva e de qualidade equitativa e promova oportunidades de educação continuada para todos”. Esses protocolos internacionais estabeleceram direções para a educação e educação de adultos. No entanto, sempre há uma lacuna entre o discurso normativo internacional e a realidade de cada estado-nação, devido à prioridade comparativamente baixa da educação, além das visões divergentes entre financiadores, governos e sociedade civil.

A educação para o desenvolvimento internacional foi se formando a partir de dogmas conflitantes. De um lado, o foco no ensino fundamental foi impulsionado pelo argumento de que uma escolarização generalizada produzirá uma nova geração alfabetizada. A iniciativa Educação para todos, por exemplo, na qual a ONU e todas as maiores organizações estavam envolvidas, implicava um estreitamento da educação, com ênfase no ensino fundamental (TORRES, 2001). Por esse motivo, Khan (2000), na época vice-presidente do Conselho Internacional de Educação de Adultos, argumentou que a Educação para todos, na prática, queria dizer “Exceto para Adultos”. De outro lado, a partir das CONFINTEA e de outras políticas recomendadas, a UNESCO teve papel fundamental na expansão do direito à educação de alunos adultos. De acordo com Ireland (2016, p. 8), as duas últimas conferências CONFINTEA (1997 e 2009) “apresentaram duas mensagens essenciais: uma visão de aprendizado para toda a vida para todos como princípio básico da organização de políticas educacionais e um conceito de desenvolvimento como direito sólido aos seres humanos”.

Porém, a visão da educação básica e de adultos como direito é contestada, e outras organizações internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, enfatizam a abordagem de capital humano, o que significa que a educação básica e de adultos é considerada um investimento econômico, ao invés de um direito básico. Os Estados Unidos não apoiam a visão da educação como direito humano e, até a presente data, nenhuma das 169 nações ratificou o Pacto de

Economia Social e Direitos Culturais (UNITED NATIONS TREATY, 2018). Desde os anos 1970, a educação continuada ganhou destaque como paradigma principal das políticas educacionais, assim como enquanto corrente abrangente para a educação e o aprendizado de adultos (UIL, 2017a, p. 23).

Visto que o conceito de educação continuada surgiu no ocidente, é considerado por alguns como “um luxo do mundo desenvolvido” (RUBENSON, 2006, p. 71). Em consequência, em muitos países em desenvolvimento, a educação continuada permanece como um ideal, não como uma realidade (UIL, 2009, p. 14). Nos últimos anos, o discurso desenvolvimentista foi aceito, a educação continuada foi aceita, mas acadêmicos de países em desenvolvimento debatem o mérito do conceito (ODUARAN, 2000; REGMI, 2015). Apesar da ausência do conceito no Objetivos de desenvolvimento do milênio 2015, sua proeminência no Objetivos de desenvolvimento sustentável 2030 pode revigorar o interesse na educação continuada.

Agentes e fundadores

Alguns países possuem legislação e políticas relativas à educação de adultos e educação continuada (UIL, 2009), mas, normalmente, a responsabilidade pela educação de adultos é dividida entre diferentes ministérios, órgãos governamentais e setores não-governamentais interessados. O financiamento e a distribuição da educação de adultos são difusos e complexos, envolvendo uma variedade de organizações internacionais, agências assistenciais, organizações religiosas e filantrópicas, organizações não-governamentais (ONGs) e organizações da sociedade civil, além de colaborações entre ministérios. Essa complexidade implica diversos desafios, incluindo o financiamento esporádico, além da coordenação e da responsabilidade limitadas.

No que se refere à assistência ao desenvolvimento, as três conferências internacionais da ONU, Monterrey (2002), Doha (2008) e

Adis Abeba (2015), sobre financiamento para o desenvolvimento produziram pontos referenciais. Nessas conferências, chefes de estado e organizações internacionais acordaram que países em desenvolvimento deveriam alocar 0,7% do produto interno bruto para o desenvolvimento. Infelizmente, muitos países ainda permanecem abaixo desse objetivo (UNESCO, 2017; UIL, 2017b). A crise financeira de 2008 também afetou os investimentos de doadores à educação para o desenvolvimento internacional. Pouquíssimos países alocaram no mínimo 6% do PIB para educação, como recomendado pela ONU em nível nacional. Diante dessa realidade, a educação de adultos é uma prioridade de baixo orçamento dentro de um sistema subfinanciado (UNESCO, 2016). De fato, o auxílio para a educação de adultos está no final da lista de prioridades na educação. Embora muitos países tenham relatado algum progresso no comprometimento político com a educação de adultos e uma melhor coordenação das partes interessadas, a falta de financiamento é um indicador de sua marginalização. Atualmente, a maior parte dos países gasta menos de 2% do orçamento nacional para a educação na educação de adultos, sendo que 42% dos países gastam menos de 1% (UIL, 2017c; OECD, 2018; UNESCO 2018c).

Nas CONFINTEA, os estados-membros da UNESCO apresentam relatórios nacionais sobre a situação da educação de adultos, fornecendo um mecanismo para monitorar a educação de adultos em países em desenvolvimento. A capacidade de monitoramento da UNESCO aumentou com a publicação regular do Relatório global de aprendizagem e educação de adultos, desde 2009, além dos Relatórios de monitoramento global da educação, publicados pela UNESCO (por exemplo, UNESCO, 2006; 2015b), ambos apresentando o desenvolvimento e as tendências contemporâneas na educação de adultos em comparação com o desenvolvimento internacional. Os dados relativos à educação de adultos, incluindo os índices de alfabetização, são providos por agências como CDDE e o Instituto de Estatísticas da UNESCO. Várias iniciativas foram tomadas para medir a alfabetização e a qualificação

em países em desenvolvimento, como o Programa de Avaliação e Monitoramento da Alfabetização da UNESCO e o projeto Pesquisa de avaliação dos resultados dos participantes do programa de alfabetização também da UNESCO, conhecido pelo seu acrônimo francês RAMAA (UIL, 2017c).

A maior organização da sociedade civil em prol da educação de adultos é o Conselho Internacional para a Educação de Adultos. Fundado em 1972, o referido Conselho representa mais de 800 organizações em 75 países, organizando assembleias internacionais a cada cinco ou seis anos. Seus membros também incluem organizações regionais da sociedade civil, como a Associação para educação básica e de adultos da Ásia do Pacífico Sul, a Associação para o Desenvolvimento Educacional da África e o Conselho de Educação de Adultos da América Latina. Entre outras atividades, o Conselho Internacional para a Educação de Adultos produz, regularmente, relatórios de monitoramento para a CONFINTEA.

Educação de adultos em países menos desenvolvidos

Enquanto em suas origens históricas, a educação de adultos e educação continuada para o desenvolvimento focou na alfabetização, a aplicação dos Objetivos de desenvolvimento sustentável e visões abrangentes do ideal de desenvolvimento (SEN, 1999; NUSSBAUM, 2011) criaram novas concepções de educação para o desenvolvimento internacional. De fato, existe um vasto espectro de programas de educação para o desenvolvimento internacional para adultos, no que se refere a agentes, conteúdos e objetivos. Além da alfabetização, muitos programas e organizações procuram abordar práticas agrícolas, condições de saúde, desenvolvimento econômico e empreendedorismo, conservação ambiental, segurança alimentar, participação civil e política duradoura, treinamento para empregos e igualdade de gênero, entre outras questões. Muitos desses esforços derivam dos Objetivos de desenvolvimento sustentável e/ou estruturas regionais e nacionais,

como a Agenda da União Africana 2063: A África que Queremos, além da já mencionada CESA 2016-2015 (AFRICAN UNION, 2016). Outros esforços emergiram a partir de necessidades específicas dos contextos locais.

Um exemplo de esforços realizados no âmbito da educação para o desenvolvimento internacional é o programa Tostan (2018), uma organização internacional sem fins lucrativos de Senegal, que trabalha para melhorar as condições de saúde e o empoderamento feminino de mulheres nos países da África subsaariana. Utilizando-se de uma abordagem baseada nos direitos humanos, fundamentada nos valores das comunidades a que serve, o programa educacional Tostan diminuiu as ocorrências de mutilação genital feminina, aumentou a idade em que jovens mulheres se casam e facilitou a seleção de mulheres para posições de liderança local (GILLESPIE & MELCHING, 2010). Similarmente, o Programa denominado Pesquisa participativa na Ásia procura melhorar as condições locais de saúde, assim como Qualificação profissional através de programas educativos participativos. Este Programa enfoca, especificamente, serviços básicos, como água potável e saneamento, bem como segurança das mulheres e inclusão. Na América Latina, o Centro de cooperação regional para a educação de adultos na América Latina e Caribe foi fundado em 1950, em Pátzcuaro, no México, a fim de promover a cooperação regional nos programas de educação de jovens e adultos. Desde então, vem realizando atividades destinadas à pesquisa, à avaliação de programas e ao treinamento de profissionais de educação de adultos, ao desenvolvimento comunitário e à formulação de políticas na América Latina e no Caribe.

Enquanto as organizações Tostan, Pesquisa participativa na Ásia e Centro de cooperação regional para a educação de adultos na América Latina e Caribe estão bem estabelecidas, existem diversos exemplos de programas menos proeminentes que unem teoria, prática e pesquisa da ACE. Por exemplo, Mayombe (2017) destaca a educação não formal de adultos como modo de encorajar o apoio a

empreendedores da África do Sul que desejam abrir seu próprio negócio. Programas similares foram implementados em Kerala, na Índia, com foco na cooperação econômica entre mulheres pobres (PANACKAL, SINGH, HAMSA, 2017).

O crescimento econômico das comunidades e a capacidade dos participantes de alçar a autossuficiência econômica demonstraram o sucesso desses programas. Na América Latina, um vigoroso movimento de educação de adultos e organização comunitária visando mudanças sociais, conhecido como “educação popular”, está ativo desde os anos 1970. Inspirado na Teologia da Libertação e nos ideais de educação e sociedade de Paulo Freire (1970), os princípios de educação popular influenciaram a prática da educação de adultos na América Latina, assim como em outros lugares (IRELAND, 2018). De modo geral, os programas sólidos que usaram a educação para o desenvolvimento internacional como meio de desenvolvimento compartilharam certas qualidades.

Tentando compreender as contribuições bem-sucedidas, Hoff e Hicking-Hudson (2011) identificaram cinco fatores: a) representação; b) potencial de transformação; c) múltiplas perspectivas; d) causas múltiplas; e) histórico.

A representação procura garantir que os interesses locais estejam representados na teoria e na prática. O potencial de transformação indica o encargo da educação de adultos em nutrir, entre os participantes, uma sensação de ação no combate à opressão. Perspectivas múltiplas procuram evitar categorias dicotômicas, adotando uma visão holística de economia e desenvolvimento social. As causas múltiplas dizem respeito aos fatores econômicos e não econômicos que contribuem para a opressão e marginalização. Por fim, o histórico é responsável pela compreensão de tendências políticas e econômicas a partir de uma perspectiva histórica. Embora essa lista de fatores tenha sido criada para subsidiar o trabalho de Organizações não governamentais, pode ser aplicada a todos os tipos de organizações, adaptando-se aos contextos locais e às necessidades dos participantes.

Conclusões

Muitos observadores notaram, com interesse, o ressurgimento do conceito de educação continuada no objetivo 4 do documento Objetivos de desenvolvimento sustentável. Por conta da forte conexão histórica entre a educação continuada e a educação de adultos, algumas questões permanecem quanto ao papel da educação de adultos nos Objetivos de desenvolvimento sustentável, bem como em Educação 2030 (ELFERT, 2019). Enquanto alguns comentaristas enfatizam que a visão ampla dos Objetivos de desenvolvimento sustentável representa uma oportunidade para a educação de adultos e a educação continuada (UIL, 2016), outros acreditam que essa visão “necessita de um sistema estável para promover o aprendizado e educação de adultos” (UIL, 2017a, p. 23). Será que a educação de adultos verá um renascimento depois de um longo período de negligência por conta do Ensino Fundamental? As respostas para essa questão variam e, nesse momento, são meramente especulativas. O monitoramento do documento Objetivos de desenvolvimento sustentável, em especial do objetivo 4, será um processo complexo (UNESCO, 2017), o qual tomará tempo para encaminhar-se à fase de avaliação realista quanto ao cumprimento das metas.

O roteiro para alcançar as dez metas previstas no documento Objetivo de desenvolvimento sustentável 4 é o Plano de Ação Educação 2030, também conhecido como Declaração de Incheon (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015). Um mecanismo chave para monitorar o progresso do objetivo 4 é o Fórum Político de Alto Nível (NAÇÕES UNIDAS, s.d.). Os eventos anuais revisarão, em detalhe, o progresso de Objetivos de desenvolvimento sustentável e o 4, sobre educação, será revisado pela primeira vez em 2019 (UNESCO, 2018a).

Há ceticismo em relação à probabilidade de se alcançar o objetivo 4 (BURNETT, 2017). O Relatório global de monitoramento da educação, que documenta o monitoramento do objetivo 4 (WORLD

EDUCATION FORUM, 2015), observa: “Existe um consenso de que os níveis atuais de financiamento são inadequados para cumprir as metas ambiciosas do Objetivos de desenvolvimento sustentável 4” (UNESCO, 2017, p. 264). Além disso, mesmo que esse objetivo exija oportunidades de aprendizado para todos, existe uma lacuna persistente entre discursos inclusivos (isto é, Educação para todos) e sua implementação prática, pois a educação escolar é priorizada em detrimento da educação de adultos (BURNETT, 2017; FREDRIKSEN, 2017; IRELAND, 2016). Discutivelmente, em algumas regiões como a África Subsaariana, o treinamento para o trabalho no setor informal da economia (no qual, de fato, a maioria das pessoas trabalha) não recebe a atenção necessária, criando uma desconexão entre a ênfase na educação universal e o alto nível de desemprego em meio aos jovens (FREDRIKSEN, 2017; OYOMO, 2017).

O desemprego de jovens é um grande problema em muitos países em desenvolvimento, como também em países industrializados. Se aplicarmos a “abordagem da capacidade” de Sen (1999) à questão do desemprego de jovens, o desemprego não apenas resulta na falta de renda e recursos, mas também causa outros efeitos sérios – o desemprego pode causar a perda de autoconfiança e motivação, criando transtornos às comunidades, ao forçar os desempregados a trabalhar ilegalmente; além disso, pode gerar comportamentos sociais disruptivos, além de migração em massa. McGrath (2018, p. 139) aplica a abordagem da capacidade, a qual, em sua visão, deveria ir além do treinamento de trabalhadores para a economia, “maximizar as capacidades de pessoas jovens” e “ter a preocupação de desenvolver a pessoa mais do que o trabalhador”.

O notório subfinanciamento da educação voltada ao desenvolvimento e a ênfase na escolarização podem apontar para a marginalização da educação de adultos, conforme visto nos Objetivos de desenvolvimento do milênio. De fato, é consensual não se ter alcançado grande difusão do objetivo educação para todos relacionado a alfabetização de adultos (UNESCO, 2015b). Como

apontado por Benavot e Lockhart (2016, p. 4), “apesar da natureza integrada da questão, algumas metas dos Objetivos de desenvolvimento sustentável estão sendo priorizadas, muitas vezes causando a exclusão das metas relacionadas à educação e aprendizado de adultos”. Para os autores, a questão da “qualificação” pode dificultar o monitoramento do progresso da educação de adultos, por conta da falta de uma definição comum quanto às “qualificações relevantes” em algumas das metas do Objetivo 4. (p. 4-5; ver, também, KING, 2017, p. 807). Outro desafio é a falta de informação disponível quanto à participação na educação não formal nos países em desenvolvimento (BENAVOT, LOCKHART, 2016), criando uma necessidade de mais escolaridade formal.

Não há dúvidas de que educação de adultos e educação continuada são fundamentais para o desenvolvimento. Os delegados da última CONFINTEA, realizada no Brasil em 2009, declararam sua “convicção de que o aprendizado e a educação de adultos equipam as pessoas com conhecimento, qualificações, habilidades, competências e valores necessários para exercer e fazer avançar seus direitos e tomar o controle de seus destinos” (UIL, 2010, p. 6). Além disso, conforme indicado na meta 4.7, a educação de adultos pode contribuir muito para se avançar em várias das 17 metas aventadas em relação ao desenvolvimento sustentável.

Referências

- ABDI, A. Presidential Address - Education and social development: Global perspectives. **Comparative and International Education** v. 38, n. 2, p. 1-22, 2009. Disponível em <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/cie-eci/article/view/9133/7319>. Acesso em 8 de junho de 2017.
- ABDI, A. A.; KAPOOR, D. (org.). **Global perspectives on adult education**. Nova Iorque, NY: Palgrave MacMillan, 2009.

ACTION AID. **The Reflect mother manual:** A new approach to literacy. Regenerated Freirean literacy through empowering community techniques. London: ActionAid, 1996.

ACTION AID & Global Campaign for Education. **Writing the wrongs:** International benchmarks on adult literacy. London, UK and Johannesburg, South Africa: ActionAid and the Global Campaign for Education, 2005.

AFRICAN UNION. **Continental education strategy for Africa 2016-2015.** Addis Ababa: African Union Headquarters. Disponível em: <https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa_-_english-v9.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2017.

AFRICAN UNION COMISSION. **Agenda 2063:** The Africa we want. Disponível em: <https://au.int/sites/default/files/pages/3657-file-agenda2063_popular_version_en.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2017.

AITCHISON, J.; ALIDOU, H. **The state and development of adult learning and education in Sub-Saharan Africa:** Regional synthesis report. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009. Disponível em: <<http://uil.unesco.org/adult-education/confintea/stateand-development-adult-learning-andeducation-subsaharan-africa>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

ALLAIS, S. M. The impact and implementation of national qualifications frameworks: A comparison of 16 countries. **Journal of Education and Work**, v. 24, n. 3-4), p. 233-258, 2011.

ALLAIS, S. Will skills save us? Rethinking the relationships between vocational Education, skills development policies, and social policy in South Africa. **International Journal of Educational Development**, v. 32, n. 5, p. 632-642, 2012.

BENAVOT, B.; STEPANECK, A. L. **Monitoring the education of youth and adults:** From EFA to SDG4, 2016. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>. Acesso em 8 de junho de 2017.

INTERNATIONAL PERSPECTIVES IN ADULT EDUCATION. Bonn: DVV International. Disponível em: <<http://www.academia>

edu/35507385/Monitoring_the_Education_of_Youth_and_Adults_From_EFA_to_SDG_4>.

BURNETT, N. Unfinished business in global education. **Norrag Blog**, 2017. Disponível em <<http://www.norrag.org/unfinished-business-inglobal-education/>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

CREFAL. **Background**, 2018. Disponível em: <<http://crefal.org/ingles/background>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING, **Republic of South Africa National Skills Development Strategy (NSDS III)**. Pretoria: Department of Higher Education and Training, 2015. Disponível em: <<https://www.nationalskillsauthority.org.za/wpcontent/uploads/2015/11/NSDSIII.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

DORN, C.; GHODSEE, K. The Cold War politicization of literacy: Communism, UNESCO and the World Bank. **Diplomatic History**, v. 36., n. 2, p. 373-398, 2012.

DRAPER, J. A. Canadian studies in international adult education. **Canadian Journal of Development Studies**, v. 9, n. 2, p. 283-299, 1988.

ELFERT, M. Lifelong learning in SDG 4: What does it mean for UNESCO's rightsbased approach to adult learning and education? **International Review of Education**. Special issue on "Repositioning Adult Learning and Education (ALE) in the Context of the United Nations' 2030 Sustainable Development Goals, 2019.

ELFERT, M. **UNESCO's utopia of lifelong learning: An intellectual history**. Routledge Research in Education Series. New York: Routledge, 2018.

ESCOBAR, A. **Encountering development**. The making and unmaking of the third world. Princeton: Princeton University Press, 1995.

FINGER, M.; AAÚN, J. M. **Adult education at the crossroads: Learning our way out**. London & New York: Zed Books, 2001.

FREDRIKSEN, B. Creating productive jobs for Africa's youth. A huge challenge with global implications. **Norrag NewsBite**. Disponível em: <<http://www.norrag.org/creatingproductive-jobs->

africas-youth-huge-challenge-globalimplications/>. Acesso em: 8 jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 1970.

GILLESPIE, D.; MELCHING, M. The transformative power of democracy and human rights in non-formal education: The case of Tostan. **Adult Education Quarterly**, v. 60, n. 5), p. 477-498, 2010

GOVINDA, R. Non-formal education and poverty alleviation. *In*: M. Bray; M. V. Varghese (org.). **Directions in educational planning**. International experiences and perspectives. Paris: IIEP, 2011, p. 165-178.

HANEMANN, U. (2015). **The evolution and impact of literacy campaigns and programmes 2000- 2014**. UIL Research Series, no. 1. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234154e.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

HASLAM, P. A.; SCHAFER, J.; BEAUDET, P. (org.). **Introduction to international development**: Approaches, actors, issues, and practice. Don Mills, Ontario: Oxford University Press, 2016.

HOFF, L.; HICKLING-HUDSON, A. The role of international non-governmental organizations' in promoting adult education for social change: A research agenda. **International Journal of Educational Development**, v. 31, n. 2, p.187-195, 2011.

HORTON, M. **The long haul**: An autobiography. Nova Iorque, NY: Doubleday, 1990.

IRELAND T. Reflections on CONFINTEA and the global agendas for education and development post-2015. **Voices Rising**, n. 497, 2016. Disponível em: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/reflectionson_CONFINTEA_ti.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2017.

IRELAND, T. The relevance of Freire for the post-2015 international debate on development and education and the role of popular education. *In*: A. MELLING; R. PILKINGTON (org.). **Paulo Freire and transformative education**. Changing lives and transforming communities. London, UK: Palgrave Macmillan, 2018, p. 15-27.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. **Adult education in retrospective. 60 years of CONFINTEA.** UNESCO Brazil Office and Ministry of Education, Brasil, 2017. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561053.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

JONES, P. W.; COLEMAN, D. **The United Nations and education.** Multilateralism, development and globalisation. London and New York: Routledge Falmer, 2005.

KHAN, M. Does EFA stand for “Except for Adults”? **Adult Education and Development**, n. 55, p.171-174, 200.

KING, K. Lost in translation? The challenge of translating the global education goal and targets into global indicators. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 47, n. 6, p. 801-817, 2017.

LEGRAND, C. C. The Antigonish Movement of Canada and Latin America: Catholic cooperatives, Christian communities, and transnational development in the Great Depression and the Cold War. *In*: ANDES, S. J. C.; YOUNG, J. G. (org.). **Local church, global church.** Catholic activism in Latin America from Rerum Novarum to Vatican II Washington, DC: Catholic University of America Press, 2016, p. 207- 244.

MAYOMBE, C. Success stories on non-formal adult education and training for selfemployment in micro-enterprises in South Africa. **Education + Training**, v. 59, n. 7/8, p.871-887, 2017.

MCGRATH, S. **Education and development.** Routledge Perspectives on Development. New York and London: Routledge, 2018.

MULENGA, D. C. Mwalimu Julius Nyerere: A critical review of his contributions to adult education and postcolonialism. **International Journal of Lifelong Education**, v. 20, n. 6, p.446- 470, 2001.

NORDVALL, H. The global spread of the Nordic Folk High School idea. *In*: MILANA, M.; WEBB, S.; HOLFORD, J.; WALLER, R.; JARVIS, P. (org.). **The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning.** London, UK: Palgrave Macmillan, 2018. p. 721-735.

NUSSBAUM, M. C. **Creating capabilities**: The human development approach. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University, 2011.

NYERERE, J. **Essays on socialism**. Dar es Salaam: Oxford University Press, 1968.

ODUARAN, A. Globalization and lifelong education: Reflection on some challenges for Africa. **International Journal of Lifelong Education**, v. 19, n. 3), p. 266-280, 2000.

OECD. **Education-related aid data at a glance**. 2018. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-financedata/education-related-aid-data.htm>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

OYOMO, E. Obsession with ending poverty is where development is going wrong. **The Guardian**. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/globaldevelopment-professionals-network/2017/feb/08/obsession-with-ending-poverty-is-where-development-is-going-wrong>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

PANACKAL, N., SINGH, A.; HAMSA, S. Kudimbashree and women empowerment in Kerala. An overview and theoretical framework. **Indian Journal of Commerce and Management Studies**, v. 8, n. 1), p. 16-21, 2017.

PRIA. **About us**. Disponível em: <<https://www.pria.org/about-pria-3-2-0>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

RAHNEMA, M.; BAWTREE V. (org.). **The post-development reader**. London & New York: Zed Books, 1997.

REGMI, K. D. Can lifelong learning be the post-2015 agenda for the Least Developed Countries? **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 5, p. 551-568, 2015.

ROGERS, A. Cultural transfer in adult education: The case of the Folk Development Colleges in Tanzania. *International Review of Education*, v. 46, n. 1-2), p. 67-92, 2000.

ROSTOW, W. W. **The stages of economic growth**: A comparative manifesto. Cambridge: Cambridge University Press, 1960.

RUBENSON, K. Constructing the lifelong learning paradigm: Competing visions from the OECD and UNESCO. *In*: ELLERS, S. (ed.).

Milestones in Adult Education. Copenhagen: Danish University Press, 2006, p. 63-78.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **The American economic review**, v. 51, n. 1, p.1-17, 1961.

SEN, A. **Development as freedom.** New York, NY: Random House. 1999.

SINGH, J. P. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).** Creating norms for a complex world. Global Institutions Series (Series *Org.* T. G. Weiss & Rorden Wilkinson). Abingdon: Routledge, 2011.

SOGGE, D. The United Nations and multilateral actors in development. *In: HASLAM, P. A.; SCHAFFER, J.; BEAUDET, P. (org.). Introduction to international development: Approaches, actors, issues, and practice.* Don Mills, Ontario: Oxford University Press, 2016, p. 180-199.

STIGLITZ, J. E. **Globalization and its discontents.** New York, NY: W. W. Norton, 2002.

TORRES, R. M. What happened at the World Education Forum? **Adult Education and Development**, n. 56, p.1-17, 2001.

TOSTAN. **Home | Tostan International.** Disponível em: <<https://www.tostan.org/> 2018>. Acesso em: 19 dez. 2018.

UNESCO. Global Monitoring Report. **Literacy for life**, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

UNESCO. **Rethinking education: Towards a global common good?** 2015a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

UNESCO. **Global Monitoring Report.** Education for All 2000-2015: Achievements and challenges. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

UNESCO. **Global Monitoring Education Report: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all.** 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>>.. Acesso em: 8 jun. 2017.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report**. Accountability in education: Meeting our commitments. 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>>

UNESCO. **Aid to education falls for the sixth consecutive year**. Paris: UNESCO. Disponível em: <<http://en.unesco.org/news/aid-education-falls-sixth-consecutiveyear>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

UNESCO. **Pan-African High-level Conference on Education #PACE**, Nairobi, Kenya, 25-27 April, 2018a. Disponível em: <<https://en.unesco.org/education2030-sdg4/PACE2018>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

UNESCO. **UNESCO in brief**. 2018b. Disponível em: <<https://en.unesco.org/aboutus/introducing-unesco>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

UNESCO. **The power of adult learning and education: a vision towards 2030**. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2018c.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). **Global report on adult learning and education**. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). **CONFINTEA VI. Belém Framework for Action**. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. **3rd Global report on adult learning and education (GRALE III)**. Key messages and executive summary. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245917e.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. **The status of adult learning and education in Asia and the Pacific**. Regional report. CONFINTEA IV Midterm Review. 2017. Prepared by Rangachar Govinda. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017a.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). **Progress, challenges and opportunities: The status of adult learning and education**. CONFINTEA VI. Midterm review, 2017b. Summary of the Regional Reports. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002597/259707E.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. **The status of adult learning and education in Sub-Saharan Africa**. CONFINTEA VI. Midterm review, 2017c. Regional Report. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002597/259720E.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

UNITED NATIONS. **High-level political forum on sustainable development**. Department of Economic and Social Affairs. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf>>.

UNITED NATIONS. **Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development**. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

UNITED NATIONS TREATY COLLECTION. Disponível em: >https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspxsrc=TREATY&mtdsg_no=IV3&chapter=4&clang=_en>. Acesso em: 20 nov. 2018.

WALLERSTEIN, I. **World-systems analysis: An introduction**. Durham, NC and London, UK: Duke University Press, 2004.

WATRAS, J. UNESCO's program of fundamental education, 1946–1959. **History of Education**, v. 39, n. 2, p. 219–237, 2010.

WILLINSKY, J. **Learning to divide the world: Education at Empire's end**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

WORLD EDUCATION FORUM. **Incheon Declaration**. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. UNESCO, World Education Forum, 2015 and Ministry of Education, Republic of Korea. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adriana Rocely Viana da Rocha

Doutora em Educação. Professora adjunta do curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Técnica pedagógica da coordenadoria geral de centros e núcleos (CGCN) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - AL, Brasil. Atua na área da Geografia, com ênfase nos estudos sobre o currículo e educação geográfica.

E-mail: adriana.viana@uneal.edu.br

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3183857457753842>

Ana Caroline Chaves Manso Amaro

Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e na Prefeitura de Nova Iguaçu. Mestranda em Educação, Pedagoga especialista em Educação de Jovens e Adultos e Supervisão e Inspeção Educacional. Desenvolve trabalhos nos campos da Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Inclusão.

E-mail: chaves.caroline88@gmail.com

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6388259690368502>

Ariane Adão Lopes Teixeira

Professora da Prefeitura Municipal de Queimados e da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Pedagoga, especialista em Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, Mestranda da linha 1 do Mestranda do Programa de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Desenvolve pesquisa no campo da Educação de Jovens, com ênfase na formação e prática docentes.

E-mail: ariane_lopes@outlook.com

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4070071615941184>

Daniel Schugurensky

Professor da Arizona State University, com atuação na Escola de Transformação Social e na Escola de Assuntos Públicos. Doutor em Estudos de Políticas Educacionais da Universidade de Alberta em 1994. Trabalhou no Programa de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário da Universidade de Toronto. Seus atuais interesses de investigação centram-se na educação para a cidadania, no envolvimento cívico e na democracia participativa.

E-mail: dschugur@asu.edu

Jane Paiva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação com atuação na área de Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: janepaiva27@gmail.com

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3049044829510326>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3501-8740>

Jéssica Vilela da Silva Lima Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa Linha Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós graduanda em especialização de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

E-mail: jessicavilelaslima@ufrjr.br

Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3152362405130236>

Jill Zarestky

Professora associada de Educação e Treinamento de Adultos na Escola de Educação da Colorado State University. Seus interesses de pesquisa se concentram na educação de adultos e ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM, sigla em inglês) em torno de

questões de conservação, sustentabilidade e globalização. É editora da revista *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*.

E-mail: Jill.Zarestky@ColoState.edu

José Elesbão Duarte Filho

Doutorando em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Mestre em Educação pela PUC-Rio com atuação na área de Educação de Jovens e Adultos. Participa do GEFOCC - Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar.

E-mail: elduartef@gmail.com

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8086117566868275>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0624-7229>

Luís Armando Gandin

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. PhD em Educação pela University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos. Atua nas áreas da Sociologia da Educação, com ênfase nos estudos sobre o currículo e as políticas educacionais.

E-mail: Luis.Gandin@ufrgs.br

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8878872105271901>

Marcelo Laranjeira Duarte

Pedagogo da Prefeitura de Angra dos Reis. Pedagogo, mestre e doutor em educação. Desenvolve trabalhos no campo da Educação Básica e, mais especificamente, na Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: educador.marxista@hotmail.com

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5195110364261114>

Maren Elfert

Professora sênior de educação internacional no King's College London. Suas áreas de investigação são a governação global da educação e a influência das organizações internacionais nas ideias e políticas educativas, com um interesse particular na aprendizagem de adultos e ao longo da vida. Integra o conselho editorial da *Comparative Education*, é editora da *International Review of Education* e presidente do conselho editorial e editora do *blog* da Rede Internacional de Políticas e Cooperação em Educação (NORRAG, sigla em inglês).

E-mail: elfertm@shaw.ca

Maria Inês Marcondes

Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre e Doutora em Ciências Humanas / Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com atuação nas áreas de Formação de Professores, Didática, Currículo e Avaliação. Cientista do Nosso Estado 2021/ FAPERJ. Pesquisadora do CNPq. Representante Nacional da *International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)*.

E-mail: mim@puc-rio.br

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9002784880708799>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0973-9405>

Mona Lisa Fouyer

Pedagoga na Prefeitura Municipal de Mangaratiba (RJ). Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ) e integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) com atuação nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas Educacionais e Gestão Democrática.

E-mail: monalisa.supervisora@gmail.com

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8864704261786449>

Renato Pontes Costa

Professor do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre e Doutor em Ciências Humanas / Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. É vice-líder do GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e adultos, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Atua na área de Educação, com ênfase na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular (história e memória), Educação em Direitos Humanos e Produção de Materiais Didáticos.

E-mail: recostta@puc-rio.br

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5685624497619028>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7654-7593>

Sandra Regina Sales

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa Linha Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. É líder do GEPEJA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Mestre e doutora em Educação com atuação na área de Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos seguintes temas: sujeitos da EJA; formação e prática docente no campo da EJA, interseccionalidade das dinâmicas de classe, raça e gênero na EJA.

E-mail: sandrasales@ufrjr.br

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6700481146248917>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5691-0255>

Sandra Cardoso

Pedagoga na rede municipal e Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis. Pesquisadora do Grupo

de Pesquisa em Educação e Cultura - GPECult. Mestre em Educação com atuação na área de Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: sandracardoso.ar@gmail.com

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9332983864551804>

Sergio Grossi

Está realizando uma comparação internacional das melhores práticas em educação e reintegração de pessoas encarceradas. É pesquisador na Universidade Complutense de Madri, onde obteve financiamento da União Europeia (Marie Curie Fellowships) com o apoio da Cátedra UNESCO de Pesquisa Aplicada à Educação na Prisão e será pesquisador visitante na Universidade Columbia (NY). Foi pesquisador do Centro de Estudos da Violência (Universidade de São Paulo) e pesquisador visitante do Instituto de Criminologia de Cambridge. Ele é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Pádua e pela UFF no Rio de Janeiro. Atua nas seguintes áreas: sociologia da prisão, educação social, criminologia, ressocialização.

E-mail: sergio.grossi@phd.unipd.it

Taianne Barrêto Pereira

Servidora técnico-administrativa em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) na linha de pesquisa Linha Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas.

E-mail: taianne@ufrj.br

Link lattes: <https://lattes.cnpq.br/9888374715124379>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1273-4338>

Veronica Cunha

Professora da rede pública municipal de Nova Iguaçu e Pedagoga na rede pública municipal de Queimados. Membro fundadora do Coletivo Mulheres do ler. Mestra em educação e doutoranda no

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa Linha Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

E-mail: professoraveronicacunha@gmail.com

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7938485533315679>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3587-8011>

Wellen Cristina de Oliveira Bhering

Pedagoga e professora da rede municipal de Angra dos Reis, integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), graduada em Pedagogia pela UERJ e Mestra em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela UFRRJ com atuação nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e Gênero.

Email: wellenbhering21@gmail.com

Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7156623748531413>

Os capítulos produzidos nesta obra por autores e autoras que se encontram em diálogo, tendo a Educação de Pessoas Jovens e Adultos (EPJA) como foco, trazem muita riqueza epistemológica e grandes contribuições que qualificam a modalidade e, ao mesmo tempo, nos instigam a uma reflexão rigorosa. Considero este livro um encontro com pesquisadores/as que se conhecem, e um reencontro com aqueles/as que estão chegando, e que têm um ponto em comum – a vivência na EJA e na Educação Popular. Os escritos contidos são marcados pelas investigações realizadas que tratam sobre: Currículo; Sujeitos educandos/as-educadores/as; Políticas públicas, Educação prisional; Gêneros e demanda da EJA em contexto de pandemia que geram influências mútuas. Denota que é uma obra elaborada por quem tem compromisso com a educação pública e democrática e que reafirma a possibilidade coletiva e cotidiana de, solidariamente, produzir conhecimentos num contexto de incertezas, que ora estamos num processo de superação. Por fim, convido aos leitores e às leitoras a enriquecerem as suas aprendizagens, por meio de interlocuções possibilitadas pela leitura deste livro, e ampliarem o diálogo nele existente.

Profa. Dra. Marinaide Freitas
Universidade Federal de Alagoas – Ufal.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PPGEDUC

Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

