

REDES RIZOMÁTICAS  
DE PESQUISAS EM  
EJA

Diálogos interdisciplinares

Marinaide Freitas  
Manoel Santos da Silva  
Lucas Pereira da Silva  
Valéria Campos Cavalcante  
(Organizadores)

EDITORA  
**phillos.**  
ACADEMY

No crescer dessa verdadeira árvore do conhecimento este livro apresenta uma reflexão crítica sobre os Currículos, ao tempo em que vários(as) autores(as) induzem à pergunta retórica que não cala – O currículo da EJA é para quê? Visa o quê? Está a favor de quem? E contra quem? Dessa forma instala-se o conflito dialético sobre a concepção epistêmico-gnosiológica nesse objeto delicado denominado currículo. Eu afirmo que se instaura nesta obra consistentemente uma dialogia crítica, aberta, esperançosa, generosa e humilde. Mas, jamais submissa, notadamente nesses tempos obscuros de antidialogia, de negação de direitos, de desqualificação da educação crítica, transformadora e desalienante.

Convido... ou melhor...convoco...Você – leitor ou leitora! A provar do fruto saboroso desta obra que exala um aroma suave e tenro e, que nos nutre com um delicioso sabor de exercício científico comprometido, e de práxis dialógica sobre a educação em EJA. E também de cidadania e de liberdade acadêmica... em tempo de escuridão. Fiat Lux...Fiat Vox.

*Antonio Francisco R. de Freitas*  
*Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes*  
*Professor Titular do Curso de Jornalismo - UFAL*  
*Pós-doutor em Mídia e Educação*

Apoio



EDITORA  
**phillos.**  
ACADEMY



REDES RIZOMÁTICAS DE  
PESQUISAS EM EJA  
diálogos interdisciplinares

**DIREÇÃO EDITORIAL:** Willames Frank

**REVISÃO:** Antonio de Freitas – ICHCA/Ufal

**IMAGEM DE CAPA:** Dr. Paulo Marinho - Universidade do Porto - Portugal

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0

[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

2020 Editora PHILLOS ACADEMY

Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.

Goiânia-GO

[www.phillosacademy.com](http://www.phillosacademy.com)

[phillosacademy@gmail.com](mailto:phillosacademy@gmail.com)

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S464p

FREITAS, Marinaide; SILVA, Manoel Santos da; SILVA, Lucas Pereira da; CAVALCANTE, Valéria Campos.

Redes rizomáticas de pesquisas em EJA: diálogos interdisciplinares\_ [recurso digital] / Marinaide Freitas, Manoel Santos da Silva, Lucas Pereira da Silva, Valéria Campos Cavalcante (Organizadores). – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2022.

ISBN: 978-65-88994-74-0

Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

1. Filosofia da educação. 2. Alfabetização. 3. EJA. 4. Redes rizomáticas.  
5. Educação. I. Título.

CDD: 370

---

Índices para catálogo sistemático:

Educação 370

MARINAIDE FREITAS  
MANOEL SANTOS DA SILVA  
LUCAS PEREIRA DA SILVA  
VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE  
(Organizadores)

REDES RIZOMÁTICAS DE  
PESQUISAS EM EJA  
diálogos interdisciplinares

Goiânia-GO | EDITORA  
2021 | **phillos.**  
ACADEMY

# Direção Editorial

---

**Willames Frank da Silva Nascimento**

## Comitê Científico Editorial

---

**Dr. Alberto Vivar Flores**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Dr<sup>a</sup>. María Josefina Israel Semino**

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

**Dr. Arivaldo Sezyshta**

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

**Dr. Dante Ramaglia**

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

**Dr. Francisco Pereira Sousa**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Dr. Sirio Lopez Velasco**

Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

**Dr. Thierno Diop**

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

**Dr. Pablo Díaz Estevez**

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguai)

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> de <i>Antonio Francisco R. de Freitas</i> .....	11
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>PARTE 1</b> .....	28
História e memória	
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	29
Andarilhagens com a história oral: memórias da educação de pessoas jovens e adultas em Alagoas <i>Marinaide Freitas</i> <i>Jailson Costa da Silva</i> <i>Andresso Marques Torres</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	54
Iniciativas recentes pela democratização da educação superior no Brasil: expansão e interiorização <i>Lucas Pereira da Silva</i> <i>Márcio Caniello</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	69
Entre atualidade, memória e história da educação de jovens e adultos <i>Fernanda A. O. Rodrigues Silva</i> <i>Leônicio Soares</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	85
Tendências teórico-metodológicas da produção do conhecimento em EJA no Programa de Pós-graduação em Educação da Ufal <i>Marinaide Freitas</i> <i>Ana Luísa Tenório dos Santos</i> <i>Lucicleide Guedes dos Santos</i> <i>Andresso Marques Torres</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	102
Projovem urbano Maceió Alagoas: narrativas dos egressos do programa <i>Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso</i> <i>Inalda Maria dos Santos</i>	

<b>CAPÍTULO 6</b> .....	124
Jornada de alfabetização <i>Sim, eu posso</i> - círculo de cultura do Maranhão: com a palavra, os egressos <i>Edinólia Lima Portela</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	145
Seminários nacionais de formação de educadores de jóvenes y adultos en Brasil de 2006 a 2015: contribuciones y desafíos <i>Maria Victoria González Peña</i> <i>Leôncio Soares</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	172
O encontro de Afonso com Paulo: dialógica, feijão e cachaça nordestina <i>Rafael A. Belo</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	194
Alphabetisation et developpement de l'education non formelle en Afrique Subsaharienne: l'approche « <i>reflect</i> » d'inspiration freirienne au Mali <i>Stéphanie Gasse</i>	
<b>PARTE 2</b> .....	219
Culturas organizacionais escolares e formação de professores	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	220
Redes rizomáticas das culturas organizacionais escolares <i>Ana Luísa Tenório dos Santos</i> <i>Paulo Marinbo</i> <i>Marinaide Freitas</i>	
<b>PARTE 3</b> .....	237
Permanência escolar	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	238
Permanência escolar: vozes de egressos do curso técnico em cozinha <i>Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes</i> <i>Manoel Santos da Silva</i>	

<b>CAPÍTULO 12</b> .....	259
Estamos no mesmo barco: compartilhando saberes, permanecemos estudando	
<i>Vanda Figueredo Cardoso</i>	
<i>Edvan Horácio dos Santos</i>	
<i>Rodrigo de Melo Lucena</i>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	277
Permanência escolar no contexto do Proeja: dimensões conceituais	
<i>Nathalia Rissane Costa Gomes</i>	
<i>Lélia Cristina Silveira de Moraes</i>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	295
Permanência no ensino superior: olhares sobre a política estudantil da Universidade Federal de Alagoas - Ufal	
<i>Ana Karla Loureiro da Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	315
EJA e igreja, salvam? reflexões para compreender o caso de um jovem no “fundo do poço”	
<i>Gerson Tavares do Carmo</i>	
<i>Maria Teresa Monteiro Carneiro</i>	
<b>PARTE 4</b> .....	339
Currículos	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	340
Os currículos na/da Educação de Adultos (EDA), de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Física (EF): história e identidade	
<i>Lyçandra Santos da Silva</i>	
<i>Nara Martins Oliveira</i>	
<i>Leonéa Santiago</i>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	356
Currículos inéditos na EJA(i): vivências do/no Observatório Alagoano de Leitura na EJA	
<i>Valéria Campos Cavalcante</i>	

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	378
Curriculo com componentes híbridos: um estudo de caso no Proeja <i>Iolita Marques de Lira</i>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	398
Planejamento curricular na EJA em tempos de pandemia: tinha uma pedra no meio do caminho <i>Daniel Godinho Berger</i> <i>Maria Herminia Lage Fernandes Laffin</i>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	422
O (não) lugar da literatura no livro didático da educação de jovens e adultos <i>Diego Domingues</i>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	442
Nas margens do livro didático: construtos de juventudes na educação de jovens e adultos <i>Divanir Maria de Lima Reis</i>	

## PREFÁCIO

Se o princípio foi o verbo é crível afirmar então que o *diálogo* é que cimenta as relações sociais e, por extensão, constrói a interação resultante no ato de ensinar-aprender tão presente na filosofia freiriana. Este livro *Redes rizomáticas de pesquisa em EJA: diálogos interdisciplinares* tem efetivamente como proposta, a partir do seu título, buscar as raízes profundas geradoras do conhecimento e da pesquisa no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

Ao fincar raízes interdisciplinares nesse campo científico seu conteúdo possibilita ler, reler... ver ... Rever... com olhares renovados temas candentes no campo da EJA tais como os elementos de sua *História e memória*, e suas raízes epistêmicas vão alimentando o caule do saber na área ao abordar com visões distintas as *Culturas organizacionais escolares*. Os troncos robustos desta criação intelectual coletiva patrocinada pelo Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq) são cultivados em várias vozes e línguas – português, espanhol, francês, e assim efetivamente cumpre o papel intelectual-acadêmico a que se propõe... ser polifônico, trazer outras semânticas e ser interdisciplinar ou até mesmo transdisciplinar.

Essa rede rizomática não para de fortalecer os galhos firmes e fortes desse diálogo polissêmico, crítico e necessário na EJA ao oferecer a você, leitor ou leitora, um debate científico sobre algo muito atual e pertinente na Educação de Jovens e Adultos... a reflexão sobre a candente questão da *Permanência escolar*.

A partir dessas redes rizomáticas que as pesquisas em EJA trazem chego ao topo dessa generosa e frondosa árvore, que oferece o fruto do saber... E assim as raízes densas e estimulantes se expandem mais ainda no terreno regado e adubado por questões polêmicas, que devem estar presentes no *saberfazerquestionar* docente contemporâneo. O fenômeno da permanência escolar dos sujeitos da EJA é dissecado e revolvido sob várias teorias; e ao invés de se focar até então no fato da evasão, pesquisadores e pesquisadoras da área propõem a inversão fenomênica... e o centro da análise passa a ser a permanência. Foram muitas as provocações que esta

obra me trouxe a partir da leitura crítica do processo educativo formal pelo qual os sujeitos são afetados – notoriamente os sujeitos da EJA, que são pessoas “esfarrapadas do mundo” e “deserdadas do sonho”.

E no crescer dessa verdadeira árvore do conhecimento este livro apresenta uma reflexão crítica sobre os *Currículos*, ao tempo em que vários(as) autores(as) induzem à pergunta retórica que não cala – O currículo da EJA é para quê? Visa o quê? Está a favor de quem? E contra quem? Dessa forma instala-se o conflito dialético sobre a concepção epistêmico-gnosiológica nesse objeto delicado denominado currículo. Eu afirmo que se instaura nesta obra consistentemente uma dialogia crítica, aberta, esperançosa, generosa e humilde. Mas, jamais submissa, notadamente nesses tempos obscuros de antidialogia, de negação de direitos, de desqualificação da educação crítica, transformadora e desalienante.

Convido... ou melhor...convoco...Você – leitor ou leitora! A provar do fruto saboroso desta obra que exala um aroma suave e tenro e, que nos nutre com um delicioso sabor de exercício científico comprometido, e de práxis dialógica sobre a educação em EJA. E também de cidadania e de liberdade acadêmica... em tempo de escuridão. *Fiat Lux...Fiat Vox.*

*Antonio Francisco R. de Freitas*  
Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes  
Professor Titular do Curso de Jornalismo - Ufal  
Pós-doutor em Mídia e Educação

## APRESENTAÇÃO

*Marinaide Freitas - Ufal*  
*Manoel Santos da Silva - Ufal*  
*Lucas Pereira da Silva - Ufal*  
*Valéria Campos Cavalcante - Ufal*

Daí, então, que uma de [nossas] preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que [dizem] e o que [fazem] (FREIRE, 1992, p. 50).

A organização deste livro não seria possível sem as contribuições de estudantes/graduandos/as, mestrandos/as, doutorandos/as, mestres/as, doutores/as e pós-doutores que fizeram/fazem parte há mais de 12 anos das andarilhagens de pesquisas do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos ((Multieja/Cedu/Ufal/CNPq), e das interlocuções com outros/as pesquisadores/as que extrapolam a Ufal, no Brasil e no exterior. Constituem-se redes de diálogos interdisciplinares e com preocupação central “[...] de procurar a aproximação cada vez maior entre o que [dizem] e o que [fazem]”, conforme enfatiza a epigrafe acima.

Nominá-lo como: *Redes rizomáticas de pesquisas em educação de jovens e adultos: diálogos interdisciplinares* é decorrente das produções articularem-se em conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares, entrelaçando-se e se reconfigurando, e trazendo novas possibilidades de saber, aprender e conhecer, dentro de um tronco comum. E nesse sentido, vem possibilitando mutações com outras linhagens de investigações e conhecimentos (MARINHO; FREITAS, 2020). E nessas redes potenciam a produção e construção de um mapa rizomático sempre desmontável e conectável com múltiplas possibilidades de aberturas e fugas (DELEUZE; GUATARI, 1995). Neste caso específico, temos neste livro rizomas de pesquisas que se desenvolveram/desenvolvem de forma multidirecional e multidisciplinar, isto é, expandindo-se em multidireções empíricas e epistemológicas (MARINHO; FREITAS, 2020).

Ao apresentarmos esta obra fazemos com grande “Amorosidade” e ao mesmo tempo expressamos a nossa indignação, traduzida no que Freire (1992) chamou de “Justa ira”, diante do cenário que vivemos no

mundo e, particularmente, no Brasil considerando a Pandemia provocada pela Covid-19 que tem gerado muitas consequências nefastas a partir de março de 2020. É do Pandemônio pelo processo gestor que nosso país vivencia, sobretudo a partir de 2018. Tudo se iniciou em 2016 com o golpe da presidenta Dilma desencadeando perdas de direitos conquistados com muita luta, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

É com sentimento em Cecília Meireles ao dizer no refrão do poema Reinvenção, com repetições que “A vida, a vida, a vida, a vida [...] é possível [de ser] reinventada”, que elencamos os textos, que compõem esta obra organizada em quatro partes, quais sejam: História e Memória; Culturas Organizacionais Escolares; Permanência Escolar e Currículos, nelas os/as autores/as foram estabelecendo vínculos por meio de diálogos, o que fazem essas partes serem entendidas enquanto totalidade.

## Primeira Parte – História e Memória

Essa primeira parte apresenta estudos que têm um percurso muito significativo, iniciaram-se antes do surgimento do Multieja, ainda quando pertencíamos ao então grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos (Cedu/Ufal/CNPq) liderado pela professora doutora Tania Moura, que começou a preocupar-se com a reconstrução da história da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos em diálogos com outras universidades brasileiras. Isso, por meio dos Centros de Memória e assim surgiram as primeiras pesquisas que envolveram os períodos históricos de 1960-1980 e de 1990-2000, ao fazer a opção pelo método da história oral. Esse percurso ampliou-se e ganhou os sertões de Alagoas. E se alinharam a outros espaços internos e externos ao Brasil, enriquecendo-se com abordagens de pesquisas que se assemelham como podemos perceber nos nove artigos que se seguem. Diante do que ainda se tem por reconstruir com narrativas que “Escovam a história a contrapelo” (BENJAMIM, 2012), concordamos com Silva (2021), que inspirado no livro *Grande sertões: veredas* de Guimarães Rosa (1986), afirma que esse é um rizoma de “veredas, veredazinhas”, porque “o sertão é um mundo. O sertão está em toda parte”.

Nessa direção destacamos o primeiro capítulo intitulado *Andarilhagens com a história oral: memórias de pessoas jovens e adultas em Alagoas* fruto de diálogos entre a professora do Cedu/Ufal doutora Marinaide Freitas, professor doutor Jailson Costa do Ifal – Câmpus Piranhas e o doutorando do PPGE/Cedu/Ufal Andresso Torres que, em seus trabalhos seguem de forma compartilhada as trilhas da História Oral como abordagem metodológica. Evidenciam o estudo pioneiro sobre Educação de Adultos (EDA) e de Jovens e Adultos (EJA) realizado por Freitas e Moura (2007) com esse Método em Alagoas, no âmbito do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal/Cedu/Ufal). O texto chama atenção para outras importantes pesquisas que se sucederam a esta pioneira, tendo como loci os sertões alagoanos, e oferece pistas valiosas para outras andarilhagens no caminho da reconstrução da história da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos em Alagoas e no Brasil. Amplia as raízes que fortalecem a História e a Memória, enquanto compromisso contínuo do Multieja em seus registros.

Na sequência contamos com Lucas Pereira da Silva professor doutor da Unidade de Palmeira dos índios da Ufal e visitante do PPGE/Cedu/Ufal que, juntamente com Márcio Caniello professor doutor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), escrevem nesse segundo capítulo, dessa parte, o texto intitulado *Iniciativas Recentes pela democratização da educação superior no Brasil: expansão e interiorização*, os autores reconstroem a história recente, que desde 2016 tenta-se apagar. Apresentam indicadores numéricos relativos às iniciativas governamentais que vinham sendo implantadas entre 2003 e 2015 pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na busca por democratizar a educação superior no Brasil, por via do processo de expansão e interiorização das universidades federais, com destaque para o Estado da Paraíba, situado na região Nordeste. Além dessas iniciativas mais amplas, o texto destaca ainda as políticas de ações afirmativas e inclusão social com o objetivo de favorecer a permanência dos estudantes de escolas públicas, de baixa renda e das minorias étnicas na universidade.

No terceiro capítulo nominado *Entre atualidade, memória e história da educação de jovens e adultos* a professora doutora Fernanda Rodrigues Silva da

Universidade de Ouro Preto e o professor doutor Leôncio Soares da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), revisitam uma experiência singular enquanto ação alfabetizadora do Sistema Paulo Freire, a Campanha “As 40 horas de Angicos”, no Rio Grande do Norte (1963), com especial interesse nas memórias de aulas transcritas por Carlos Lyra (1963). A autora e o autor propõem a reflexão instigante ao destacarem a experiência de Angicos e elementos do processo de aquisição da leitura e da escrita de jovens, adultos e idosos, ao indicarem a atualidade do Sistema Paulo Freire em diálogo com os estudos contemporâneos. Ao destacarem elementos do *modus operandi* dos relatos de aulas constata-se que contribuíram com os estudos sobre teoria-prática na obra de Paulo Freire, e busca avivar a educação popular em tempos tão sombrios que vivemos no Brasil.

Já o artigo *Tendências teórico-metodológicas da produção do conhecimento em EJA no programa de pós-graduação em educação da Ufal* constitui o quarto capítulo onde a professora doutora Marinaide Freitas do Cedu/Ufal, juntamente com seus/suas orientandos/as Ana Luisa Tenório, Andressa Torres, doutoranda e doutorando respectivamente do PPGE/Cedu/Ufal e a pibiquiana estudante de Pedagogia do Cedu Lucicleide Santos, apresentam os resultados de uma pesquisa que buscou compreender como se caracteriza a produção científica. Especialmente no que se refere às teses e dissertações sobre a EJA, desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), no período de 2003-2019. O texto é estruturado em duas partes, além da introdução, o texto discute primeiro as maneiras de fazer as pesquisas, caracterizando as abordagens metodológicas e os procedimentos adotados para a coleta dos dados. Em seguida, reflete sobre os achados, e destaca os aspectos relacionados aos delineamentos teórico-metodológicos das teses e dissertações. Enfatiza os fenômenos privilegiados e recupera os dados relativos às linhas de pesquisas que mais registraram produções no campo da EJA.

O quinto capítulo intitulado *Projovem Urbano Maceió Alagoas: narrativas dos egressos do programa* das autoras – doutoranda do PPGE/Cedu/Ufal Martha Nascimento e a professora doutora do Cedu Inalda Santos registram a memória do citado programa. É resultante da

pesquisa de mestrado da primeira autora com orientação da segunda, que analisou sob a perspectiva dos egressos de edições distintas, as atividades desenvolvidas em dez anos de efetivação do referido programa na capital alagoana (2005 a 2015). O Projovem Urbano, de abrangência nacional, criado no primeiro mandato do governo Lula (2003 a 2006) teve como público-alvo jovens na faixa dos 18 aos 29 anos. O texto apresenta um perfil dos egressos, e evidencia o lugar do programa enquanto política educacional de EJA. Destaca por meio das narrativas dos sujeitos, as memórias sobre as suas motivações para voltarem a estudar, a importância de receberem uma bolsa auxílio para a permanência e, conseqüentemente, a possibilidade de continuidade dos estudos no ensino médio, a inserção no mercado de trabalho e também inserir-se na participação social.

Entrelaçando, ainda, essa primeira parte, o sexto capítulo brota com o título *Jornada de Alfabetização Sim, Eu Posso – Círculo de Cultura do Maranhão: com a palavra, os egressos*. É um recorte de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (Fapema), desenvolvida no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação (PPPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre 2018-2020, e coordenada pela autora desse texto professora doutora Edinólia Lima Portela e tem como loci municípios maranhenses com menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). A referida jornada fora coordenada pelas Secretarias Estaduais: da Educação (Seduc) e de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP) do referido Estado. É inspirada no método de alfabetização Sim, eu posso e na pedagogia e metodologia de Paulo Freire, que em sua execução recebe o apoio do Movimento Sem-Terra (MST). O artigo mostra os resultados da efetivação da jornada por meio de avanços, no caso específico a redução do analfabetismo de jovens e adultos. No entanto, quanto à elevação de emprego e renda e acesso ao trabalho a autora aponta que a Jornada apresenta contradições, uma vez que não contemplou plenamente esses requisitos.

Na continuidade encontramos o capítulo sétimo denominado *Seminários nacionales de formación de educadores de jóvenes y adultos en Brasil de 2006 a 2015, contribuciones y desafíos*, de autoria da professora Maria Victoria González Peña da Universidad de Camagüey-Cuba, pós-doutoranda da

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do professor doutor Leôncio Soares da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (UFMG). O texto traz reflexões sobre os Seminários Nacionais de Formação para Educadores de Jovens e Adultos (SNFEJA) no Brasil, no período de 2006 a 2015. Nas entrevistas realizadas com organizadores, coordenadores, palestrantes e participantes dos eventos, o texto registra que a escuta dos/das entrevistados/as demonstra a necessidade de reafirmar a presença do paradigma freireano como matriz teórica principal para a formação de professores da EJA no Brasil e que os SNFEJA influenciaram sobremaneira, a construção de bases para a configuração de políticas de formação de educadores da EJA.

Por sua vez o artigo *O encontro de Paulo e Afonso: dialógica, feijoada e cachaça nordestina* do professor mestre Rafael Belo, que atua no Câmpus Arapiraca da Ufal e é doutorando do PPGE/Cedu/Ufal, constitui o oitavo capítulo. É uma narrativa memorialística que aborda o encontro de dois humanistas, em específico de como o alagoano Afonso Fonseca encontra as ideias e o trabalho de Paulo Freire. Trata-se de uma reflexão sobre como certa perspectiva da Psicologia humanista foi influenciada pelo pensamento freireano. Para tanto, o autor utiliza-se de textos de Afonso Fonseca sobre o pensamento de Paulo Freire, cujo conteúdo de um deles agrega breves relatos autobiográficos, além da transcrição de vídeos didáticos disponibilizados pelo mesmo. Divide esse encontro muito significativo da seguinte forma: (1) o conhecimento e leitura da obra, fase que culmina com a escrita, em 1984, do texto *Psicologia humanista e pedagogia do oprimido: um diálogo possível?*; (2) o encontro pessoal depois do exílio, quando tornam-se amigos; (3) e o desdobramento da influência freireana, em um período de maturidade da obra de Afonso Fonseca.

Seguindo essa trajetória histórica há o texto *Alphabetisation et developpement de L'education non formelle en Afrique subsaharienne: l'approche «reflect» d'inspiration freirienne au Mali* de autoria da professora doutora Stéphanie Gasse da Faculdade de Educação da Universidade Rouen Normandia, França. Ela testemunha vinte anos de observações da situação do acesso à educação básica na África subsaariana. Da alfabetização e do desenvolvimento da educação não formal no Mali, com ênfase desde seu

primeiro trabalho de campo realizado com ONGs educacionais em pesquisa – treinamento – ações realizadas na região. Para Gasse, os fatores convergentes que definem a crise social, de segurança e de saúde colocam as populações vulneráveis dentro de várias experiências sociais de opressão no sentido desenvolvido pelas teses freireanas. Destaca a autora à luz de um panorama de ofertas complementares, adicionais ou substitutivas, apresentado com vista a caracterizar as estruturas que operam no campo da luta contra o analfabetismo e o direito à educação e ilustra diferentes modelos, numa perspectiva contemporânea, a partir da abordagem “Reflect” diretamente inspirada em Paulo Freire.

## Segunda Parte – Culturas Organizacionais Escolares

A segunda parte representa a Rede de Pesquisa que é a mais jovem do Grupo Multieja, mas já se apresenta consolidada. Tudo começou com os estudos de um professor do além-mar em Pós-doutoramento e bolsista Capes e, conseqüentemente, visitante do PPGE/Cedu/Ufal, doutor Paulo Marinho da Universidade do Porto – Portugal. Ele traz para nossos estudos a cultura como paradigma de investigação – um modelo que assume a compreensão das situações do mundo por meio de uma postura transdisciplinar, com o intuito de refutar fragmentações ou limitar as áreas do saber. A cultura como paradigma de investigação assume-se como um modelo explicativo do homem e do mundo, e extrapola as perspectivas de caráter multidisciplinar e até mesmo interdisciplinar, potencia a troca de conceitos e mutações de conhecimento. Nesse âmbito, elege-se como campo de pesquisa a cultura organizacional escolar e profissional docente como tema que se constitui em um grande “guarda-chuva” e origina investigações que envolvem também a formação de professores/as que estão socializados pelo professor doutor Paulo Marinho (CIEE/UPorto), professora doutora Marinaide Freitas (Ufal) e a doutoranda do PPGE/Cedu/Ufal Ana Luísa Tenório dos Santos, em um único capítulo desta parte. Nele enfatiza-se a ramificação e socialização de produção de conhecimento por meio de artigos em periódicos, livros, capítulos de livros, aportando-se essa temática como atual e de interesse pertinente para a

compreensão de um dado fenômeno (complexo) de investigação em contextos educacionais. O autor e as autoras explicitam as implicações que a cultura organizacional escolar apresenta nos complexos comportamentos implícitos dos sujeitos, refletindo-se na produção de sentidos em suas maneiras de ser e agir. Nesse quadro de implicações tem se considerado que as várias dimensões de análise da cultura organizacional tem impactos na formação dos/as professores/as e, concomitantemente, no seu trabalho/ação cotidiana, contribuindo para o desenvolvimento e construção, ou não, de estratégias, mecanismos e procedimentos de mudança.

### Terceira Parte – Permanência Escolar

Nesta parte apresentamos artigos sobre a temática em pauta, também em interlocução com pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior que buscam compreensões dos sentidos positivos que os jovens e adultos ao chegarem tardiamente à escola têm condições nos seus percursos de permanecerem. Não somente no sentido de “ficar” e não repetir o ano, mas, de transformarem-se em vivências de experiências instituintes que rompem com o instituído. Nessa direção é muito importante entender os movimentos dos que ficam e porque ficam e os sentidos do que buscam.

O primeiro capítulo dessa parte inicia-se com o artigo intitulado *Permanência escolar: vozes de egressos do curso técnico em cozinha* escrito pela professora doutora Fátima Amorim do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Câmpus Marechal Deodoro e pelo doutorando do PPGE/Cedu/Ufal Manoel Santos da Silva, que socializam os achados da pesquisa *Estudantes que permaneceram no Proeja do Câmpus Marechal Deodoro: memórias, histórias e trajetórias*. Investigação essa que objetivou identificar os motivos que contribuíram para a permanência dos egressos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que concluíram o curso técnico de cozinha e o que fazem após o seu término. Dentre os motivos elencados pelos egressos, no sentido de permanecerem destacaram-se a vontade de

vencer e melhorar a qualidade de vida, bem como dos seus familiares. E outras motivações pessoais. E no âmbito profissional permitiu adquirir mais experiências para se manterem no mercado de trabalho e estreitar relações com os setores produtivos. Para tanto as categorias da permanência simbólica e material se apresentaram de forma significativas, o que se aponta para a necessidade de uma política de permanência na instituição em referência.

Seguindo nessa esteira há o segundo capítulo que retoma as relações da temática permanência escolar no contexto do Instituto Federal, e continua no Câmpus de Marechal Deodoro com o texto *Estamos no mesmo barco: compartilhando saberes, permanecemos estudando* de autoria de Vanda Cardoso, Edvan dos Santos e Rodrigo Lucena, que são mestres, no caso uma pedagoga, um professor de matemática e um gestor, respectivamente. “Contaminados/as” com os estudos de permanência escolar como foco nos/as pesquisadores/as contemporâneos/as, assumem-se no “mesmo barco”, para analisarem a permanência com foco no Curso de Hospedagem (2019). E a partir da ação de intervenção de um projeto de ensino denominado *Estamos no mesmo barco rumo ao segundão* termo que caracteriza a passagem de um módulo para outro, no contexto do curso. Os resultados de reprovação dos estudantes apontam a necessidade do desenvolvimento de uma cultura de avaliação diagnóstica e formativa. Isso porque, de acordo com os/as autores/as esse fato oportuniza a ampliação de tempo para o ensino e estudo, o que requer a implantação no Ifal do Programa de Suporte de Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa.

E ao dialogar ainda com a EJA/EPT trazemos o terceiro capítulo que nos transporta para a cidade de São Luís - MA. Deslocamento coerente com o envolvimento que o Multieja tem com outras Universidades e, no caso específico, com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que por meio da professora doutora Lélia Moraes e da sua orientanda Nathalia Gomes mestranda do Programa de Pós-graduação da UFMA, nos brindam com o artigo *Permanência escolar no contexto do Projeja: dimensões conceituais*, no sentido de compreender os elementos que podem contribuir para o processo de permanência dos estudantes e seus desdobramentos. Mesmo sendo um artigo com base em uma pesquisa em andamento as autoras

mostram concretamente por meio de enunciados a presença de elementos que influenciam na permanência do aluno do Proeja. Destacam a importância das perspectivas política, social, econômica, bem como a motivacional. Perspectivas essas que interagem de forma predominante no ambiente escolar e exemplificam nesse sentido “o processo de exclusão social, reconhecimento de como o sujeito de aprendizagem e suas experiências escolares”, o que requer segundo as autoras um currículo numa visão multicultural para entendimento das diferenças e da pluralidade cultural.

“Encerrando” esta parte do livro temos mais um capítulo – o quarto –, escrito por Ana Karla da Silva mestranda do Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da Ufal (PPGE/Cedu/Ufal) que tem como título *Permanência no ensino superior: olhares sobre a política estudantil da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)* que é um recorte de sua dissertação, em fase de conclusão. A autora apresenta elementos teóricos e contextuais que focalizam a concepção de permanência na política estudantil da Ufal, particularmente com o foco na dimensão que se articula a outras políticas macro de democratização do ensino superior no contexto brasileiro. No processo de estudo bibliográfico conta com fontes documentais oficiais nacionais e locais. A autora registra considerando os achados que ainda são parciais “que há um salto qualitativo no que se refere às políticas de permanência no ensino superior, de forma geral, e no caso específico, no âmbito da Ufal”.

## Quarta Parte - Currículos

Por fim chegamos à quarta parte do nosso livro, com o rizoma de Currículos, que tem uma trajetória bastante expressiva, e iniciou-se no Multieja a partir das pesquisas do Observatório Alagoano de Leitura na EJA (financiado pela Capes), e seguiu com as investigações no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho – CNPq/Capes, 2012/2017), que extrapolaram a Ufal, entre elas as voltadas para o campo do currículo com/na Educação de Jovens e Adultos. Os rizomas enredados pelos/as autores/as, nesta parte do livro revelam as multiplicidades

curriculares e compromissos que em seu conjunto se faz único. Apresentam currículos diferenciados que vêm sendo construídos nos *espaçotempos* da EJA traz reflexões naquilo que Freire (1969) convencionou chamar de “Educação como prática da liberdade”, em uma sociedade cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências. Educação que possibilite a homens e mulheres a discussão corajosa que “os advirta dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhem a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e submetido às prescrições alheias” (FREIRE, 1996).

A intenção é trazer contribuições, neste momento de negação de Direitos, sobretudo para os interessados/as na modalidade. Destina-se, portanto, a todas/os/es aqueles envolvidos/as, interessados/as com os rumos da Educação de Jovens e Adultos, e busca-se romper com os silenciamentos, e os estereótipos ao tentar compreender como educadores/as resistem e reconstróem o espaço/tempo dos cotidianos escolares.

O artigo *Os currículos na/da Educação de Adultos (EDA), de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Física (EF): história e identidade* abre as discussões dessa parte constituindo o primeiro capítulo, com a temática escrita por Lyzandra Santos da Silva – mestranda do PPGE/Cedu/Ufal, Nara Martins Oliveira doutoranda também do mesmo Programa e a professora doutora Leonéa Santiago do Instituto de Educação Física da Ufal. As autoras trazem dados de duas pesquisas advindas dos Pibic (2017/2018) e (2018/2019), que tiveram como objetivo socializar um mapeamento das concepções curriculares que permearam a Educação de Adultos (EDA), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Física. Busca compreender seus formatos e identidade dos anos 1940 aos anos 2016. As pesquisadoras refletem sobre as identidades curriculares que são constantemente deslocadas e constituídas em meio a circunstâncias históricas e entre avanços e retrocessos, tanto da EDA/EJA, quanto da Educação Física e que foram intensamente modificadas pelo contexto social e político brasileiro em que estiveram/estão atreladas. O texto explicita que os currículos, durante as décadas estudadas (1940 a 2016) tiveram uma identidade predominantemente prescritiva, e prevaleceram práticas e concepções hegemônicas.

Em outra dimensão de análise, o segundo capítulo trata dos *Currículos inéditos na EJA(I): vivências do/no Observatório Alagoano de Leitura na EJA*, de autoria da professora doutora Valéria Campos Cavalcante (Ufal), e discorre sobre uma aula de leitura, em uma das escolas integrantes do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos. O estudo demonstra que o cotidiano da/na sala de aula da EJA, na escola investigada constituiu-se como espaçotempo indissociável de produção do conhecimento curricular, e supera a ideia de repetição. A sala de aula assumiu uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos os entrecruzamentos de conhecimentos possibilitados pelas táticas da professora e dos estudantes, que assumiram uma visão crítica da realidade, ao desafiar e problematizar os efeitos contraditórios gestados na sociedade opressora, na construção de currículos emancipatórios e inéditos.

Por sua vez a doutoranda do PPGE/Cedu/Ufal e professora do Ifal – Câmpus Maceió Iolita Marques de Lira no artigo *Currículo com componentes híbridos: um estudo de caso no Projeja* que constitui o terceiro capítulo dessa parte, traz o recorte de sua pesquisa de doutorado, focada em um estudo de caso, aponta as peculiaridades do processo interdisciplinar do Curso Técnico em Artesanato (CTA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal) – Câmpus Maceió. Expõe como se articulam os conhecimentos do ensino médio e técnico para jovens e adultos dentro da prática profissional do artesanato. Segundo a autora a pesquisa vem mostrando que o referido curso atua com currículos sensíveis às diferenças apresentadas pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Desafia os/as professores/as de formações distintas (filosofia, antropologia, psicologia, sociologia e área técnica) a construir currículos com identidades técnico-humanistas, que envolvam reflexões filosóficas, antropológicas, sociológicas e psicológicas associadas ao mundo do trabalho. Nesse contexto, a sala de aula vem se transformando em um lugar de encontro de saberes, envolvendo professores/as e alunos/as a “saber mais”, assim, os estudantes/artesãos adquiriram novos conhecimentos do ensino médio e dos processos de *design*.

Ainda na compreensão de Currículos temos esse quarto capítulo com o título *Planejamento curricular na EJA em tempos de pandemia: tinha uma*

*pedra no meio do caminho* de autoria da professora doutora da Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e do doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) professor Daniel Berger que abordam reflexões significativas sobre o planejamento e ações docentes no contexto da pandemia da Covid-19 na EJA, em Florianópolis (2020 e 2021). Situam vivências e dilemas que marcaram as experiências da Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) na EJA, bem como as especificidades do papel do professor nessa proposta pedagógica. No contexto, destacou-se memórias, registros, os impasses e os conflitos que perpassaram o planejamento vivenciado no momento pandêmico. Evidenciaram ainda experiências formativas de professores/as que desembocaram em etnométodos para resolver problemas cotidianos, constituindo uma inteligibilidade da proposta pedagógica em questão, ressignificados pelas demandas geradas pelo momento pandêmico.

Já *O (Não) lugar da literatura no livro didático da educação de jovens e adultos*, de autoria do professor doutor Diego Domingues do Colégio D. Pedro II reflete nesse quinto capítulo sobre a importância da literatura na EJA, e problematiza o espaço que essa área do saber ocupa na modalidade. Ele traz como objetivo analisar de que maneira os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) abordam a leitura de textos literários e quais concepções de currículo, letramentos e leitores são legitimadas por esses materiais. O autor analisa três coleções: Alcance EJA, Caminhar e Transformar e EJA Moderna, segundo o autor os critérios utilizados na escolha dos livros analisados possibilitaram uma visão ampla sobre diferentes maneiras de como as editoras concebem as atividades voltadas para a leitura literária na EJA.

Com este capítulo “finalizamos” essa parte e os textos desta obra, neste artigo que tem como temática: *Nas margens do livro didático: construtos de juventudes na Educação de Jovens e Adultos*, escrito pela professora doutora Divanir Maria de Lima Reis do Ifal Câmpus Arapiraca, onde ela discorre sobre o tratamento dado aos jovens no Livro Didático (LD) de Ciências Sociais da 3ª Fase do Ensino Fundamental em EJA – Anos Iniciais utilizado

na Rede Municipal de Ensino da cidade de Arapiraca. Segundo a autora, a análise do livro em questão mostrou que a obra silencia o termo juventude, denominando-a como adolescência, e comunga da ideia de cronologização das idades. Essa é uma visão das juventudes como condição biológica, atrelada a fatores biopsíquicos, e que nega os fatores sociais, históricos, culturais e relacionais constitutivos das juventudes. Assim, o LD em questão não contempla as juventudes conforme os aportes contemporâneos de valoração desses sujeitos em suas concretudes e inteireza.

Ao finalizar ressaltamos que esta obra traz visibilidades de vivências e realidades da/na EJA e dos seus diálogos identitários, que não poderiam permanecer no processo de negação, rompendo com a invisibilidade, construindo um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação. Que não é um simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nos percursos da EJA: refazer, reafirmar, recriar, num processo de Decolonizar a Educação de Jovens e Adultos nos *espaçostempos* que poderiam ser de dominação e silenciamentos. Sem nunca esquecer que a relação de dominação, ainda está viva e de maneira dolorosa e desumana na EJA; o padrão de subalternização se mantêm, ou seja, a colonialidade está mais viva do que nunca. Exatamente por isso se faz necessário resistir.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e a história da escrita, 8 ed. São Paulo: Brasiliense 2012. (Obras Escolhidas v.1).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARINHO, Paulo, FREITAS Marinaide. **Relatório de atividades no âmbito do Pós-Doutorado em desenvolvimento no Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)**. Maceió 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Poema Reinvenção**. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/5291/reinvencao>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

SILVA, Jailson Costa. **Redes rizomáticas de pesquisas em EJA: diálogos interdisciplinares**. Maceió, vídeo, 3h.02min.27seg. Grupo de Pesquisa MultiejaUfal. [live]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-zIV\\_rd5xfU](https://www.youtube.com/watch?v=-zIV_rd5xfU). Acesso em: 10 jan. 2022.

**PARTE 1**  
**HISTÓRIA E MEMÓRIA**

# CAPÍTULO 1

## Andarilhagens com a história oral: memórias da educação de pessoas jovens e adultas em Alagoas

*Marinaide Freitas\**

*Jailson Costa da Silva\*\**

*Andresso Marques Torres\*\*\**

### COMO TUDO COMEÇOU...

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular “entre um estar aqui” e um “contínuo partir” (BRANDÃO, 2008) (grifos do autor)

As andarilhagens nossas com a História Oral na Educação de Adultos e de Jovens e Adultos aconteceram sempre inspiradas no que diz

---

\* Professora e pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Linhas de Pesquisa: História e Política e Educação e Linguagem. Líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em EJA (Multieja), e curadora do Café com Paulo Freire em Maceió. É coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) do Cedu/Ufal. É membro do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Anped e também membro do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja). E-mail: naide12@hotmail.com.

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), com período sanduíche no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/Uerj). Professor do curso de licenciatura em Física do Ifal, área: Formação de Professores. Faz parte do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) - GT-18. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gipeja/Ifal/CNPq). E-mail: jailson.costa@ifal.edu.br

\*\*\* Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq) e do Café com Paulo Freire em Maceió.

Brandão (2008), na epígrafe acima: como seres humanos implicados no mundo da pesquisa estamos sempre a pendular entre o “estar aqui” em uma investigação e “um contínuo partir “em busca de outras, como narramos neste texto. E com isso “[...] o compromisso com deslocamentos [...] em direção ao conhecimento e à ação [em outros sertões] terras próximas, distantes e desconhecidas [...]” (BRANDÃO, 2008, p. 40).

E nessa direção, o primeiro estudo da Educação de Adultos (EDA) e de Jovens e Adultos (EJA) em Alagoas, com esse Método se deu a partir de 2006, no âmbito do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Educação (Nepeal), pertencente ao Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), quando da realização da pesquisa: *A educação de jovens e adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções no âmbito governamental (1960 – 1980)*<sup>1</sup>.

As pesquisadoras Freitas e Moura (2007, p. 131) pioneiras nessa investigação do âmbito da modalidade em Alagoas, motivaram-se pelo “[...] interesse em atualizar o uso das fontes da história da educação, incluindo tanto aquelas tradicionalmente utilizadas, ou seja, as fontes escritas, bem como a fonte oral”. É que esse cruzamento de diversas fontes no tratamento da temática desencadeou uma riqueza de dados, porque possibilitou múltiplos olhares na pesquisa realizada e encaminhamento de novos estudos, que também são narradas neste artigo.

É importante dizer que a opção pela abordagem da História Oral adveio de duas perspectivas: a primeira foi a constatação da ausência de memória escrita pelas autoras líder e vice-líder do Grupo de

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas sobre Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação e vice-coordenação das pesquisadoras do Cedu/Ufal Tania Moura e Marinaide Freitas, aprovada em edital público em 2005, originado do convênio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de realizar atividades acadêmico-científicas para apoiar políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial, educação do campo, educação indígena, relações de gênero e educação ambiental.

Pesquisa/CNPq Teoria e Práticas em Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup> em visitas realizadas à Secretaria de Executiva e Educação do Estado de Alagoas (SEEE-AL). Especificamente ao Núcleo de Certificação do Programa de Educação de Jovens e Adultos, denominado à época de Proeja, responsável pela guarda de documentos de todos os programas, que envolveram/envolviam jovens e adultos, a exemplo: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), Programa Educação Integrada (PEI), Projetos Minerva e João da Silva, além dos documentos dos Exames Supletivos de Educação Geral e Profissionalizante. E ao Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE-AL), onde encontrou-se algumas Resoluções e, por fim, junto à Biblioteca Pública do Estado de Alagoas, também com ausência de registros.

A segunda perspectiva se refere ao vislumbre das potências da oralidade na reconstrução de fatos passados, sobretudo as narrativas dos sujeitos “anônimos” e esquecidos pela história oficial, que mitiga, por vezes, suas presenças nos acontecimentos e ações que ocorrem no tempo. Com isso, estivemos alinhavados com o pensamento do filósofo alemão Benjamin (1992) quando em suas teses sobre o conceito de história, nos convoca a pensá-la “a contrapelo”, isto é, pelas vozes de todos, e não somente dos que se intitulam vencedores, ou merecedores das honras e glórias.

E, nesse sentido, também foram importantes as contribuições de Thompson (1978) ao dizer que: “[...] a gravação é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito”. Desse modo, sem dispensar a importância dos documentos escritos, o estudioso diz que “[...] Todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas” (p. 146).

Ao retomar as andarilhagens pelos espaços de guarda de material: os arquivos, as pesquisadoras Freitas e Moura (2007), num movimento incessante repetem as buscas nas então Coordenadorias Regionais de

---

<sup>2</sup>Formado por professores e estudantes da Ufal; professores de EJA das redes estadual e municipal e outros interessados.

Ensino (CRE)<sup>3</sup>, denominadas atualmente de Gerências Regionais de Ensino (Gere), pertencentes, também, à Secretaria Executiva e Educação do Estado de Alagoas (SEEE-AL); no caso havia à época 4 situadas no município da capital e nas 11 existentes em cidades do interior do referido Estado, cujas respostas das pessoas foram unânimes ao dizerem que “[...] todos os documentos [...] eram enviados e centralizados na Secretaria Estadual de Educação” (FREITAS; MOURA, 2007, p. 132).

Além das Coordenadorias buscamos as Secretarias de Educação dos municípios alagoanos, e constatamos a inexistência de arquivos com documentações. Em algumas localidades as pesquisadoras foram informadas que as enchentes, os incêndios e a falta de manutenção e existência de cupins, contribuíram para o extravio de documentos que estavam sob a guarda das Secretarias.

Freitas e Moura (2007) recorreram também à Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed), que depois de muita busca no arquivo morto localizou um álbum de fotografias das formaturas dos alunos do Mobral. Embora Certeau (2011) considere que a pesquisa iconográfica permite reconstruir um saber-memória, que se expressa nas histórias que nos contam e contamos a partir delas, para as pesquisadoras esse material não dava conta da amplitude da pesquisa que se iniciava, mesmo sendo uma importante fonte na História Oral.

Diante desses e de outros impasses, a revelação de uma agente administrativa do Núcleo acima mencionado, que foi denominada na ocasião da coleta – de mulher memória –, em sua ação solitária de preservar documentos, por meio de seus gestos anônimos e desesperados, sem ter intenção, mostrou às pesquisadoras que o caminho era o da História oral, ao dizer “[...] um monte de documentos que ia pro lixo, a equipe que estava aqui se recusou a apanhar [...] eu guardei os documentos porque o pessoal quando vem procurar [...] aí vem me procura, por isso eu tomei conta

---

3 Na época existiam 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que se caracterizavam como uma instância governamental intermediária entre a Secretaria Estadual de Educação e a escola. Possuíam a incumbência de monitorar, manter e avaliar os trabalhos realizados pelas unidades de ensino e agiam como mediadoras dos conflitos vivenciados pelos sujeitos inseridos nas comunidades escolares.

[...]”. À exceção segundo a depoente, dos documentos do Mobral, que por ordem do Ministério da Educação (MEC) foram encaminhados ao órgão central do Movimento no Nordeste, situado em Recife e não ficaram cópias, sobretudo, das notas dos alunos. Em consequência disso, o atendimento às solicitações não ocorreu.

Para Freitas e Moura (2007, p. 133) o depoimento da agente administrativa revelou que a “memória oficial não tem sido objeto de cuidado e compromisso daqueles que assumem a gestão dos órgãos públicos do estado” de Alagoas. Enfatizam, ainda, as pesquisadoras:

[...] que não se preserva a história documental principalmente em relação à educação, assim como parece ser esta uma prática de apagamento da história [...]. A cada governante que assume a direção dos espaços públicos é como se passasse uma varredura e limpasse todos os vestígios escritos que possibilitassem garantir a história das épocas: inicia-se tudo a partir do zero.

É importante salientar que a pesquisa registrou que dos anos de 1960 ao final de 1980, o Estado de Alagoas reproduziu as Campanhas Federais de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos, sem a preocupação com a continuidade dos estudos dos seus egressos. E na fala dos entrevistados o mais recorrente na lembrança foi o Mobral, sejam nos depoimentos dos ex-secretários municipais de Educação, ex-supervisoras, ex-alfabetizadores, dentre outros.

Em suas (in)conclusões Freitas e Moura (2007) afirmaram que essa investigação abriu flancos para outras pesquisas em EJA, para o registro de memória e nesse sentido buscou na História oral, os elementos explicativos das ações que não foram, ainda, esclarecidas e que revelem na história recente as mudanças em relação ao passado e que, as lições desse passado ensinem as políticas educacionais para Jovens e Adultos.

Neste texto, que tem como foco a narrativa do continuum das pesquisas-memórias em EJA partimos do sentimento que nos desperta Alves e Garcia (2002, p. 274), ao dizerem que narrar envolve:

[...] uma **forte experiência humana**, ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e

esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta [...] [permitiu] uma **ressignificação**, uma história diferente das que conhecemos em relação aos **conhecimentos** [...] **políticos oficiais**, que são, sobretudo, escritos. (Grifos das autoras).

Dessa forma nossos escritos iniciaram-se pelas considerações sobre a História Oral e na sequência narramos quatro pesquisas concluídas, surgidas a partir da pesquisa. *A educação de jovens e adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções no âmbito governamental (1960 – 1980)*, que consideramos guarda-chuva, pois desencadeou outras pesquisas-memórias a partir do Banco de Dados do Nepeal/Cedu e de outras fontes.

Essas pesquisas, que seguiram as nossas andarilhagens com História Oral foram desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja)<sup>4</sup>, por pesquisadores que o compõem e optaram por aprofundar seus estudos, para garantir a memória escrita das ações da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos (EDA e EJA).

Olhar para a história a partir dos sujeitos ordinários e rejeitados, segundo Certeau (2011) e Benjamim (1992), respectivamente, tornou-se um posicionamento assumido por nós, na construção desses estudos, ao darmos ênfase à reconstrução da história, por meio de narrativas que explicitam as experiências das pessoas que participaram de fatos históricos. Nosso foco nas narrativas é oriundo dos postulados teóricos de Benjamin (1992) para quem, diferentemente da informação, que só tem valor enquanto é novidade, a narrativa “[...] não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (p. 220).

O posicionamento teórico-metodológico adotado nas nossas pesquisas apoia-se, também, nos estudos de Certeau (2011), considerando o valor atribuído pelo autor ao exercício da *escuta*, sobretudo dos sujeitos das classes populares. A ligação do autor com a psicanálise<sup>5</sup> justifica essa sensibilidade em ouvir o outro, anunciada na dedicatória do livro *A invenção*

---

<sup>4</sup> Grupo de Pesquisa liderado pela professora Marinaide Freitas do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas.

<sup>5</sup> Foi juntamente com Lacan, um dos fundadores da Escola Freudiana de Paris.

*do cotidiano*, onde o dedica “[...] ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável. Invocando, no limiar de seus relatos, o ausente que lhes dá princípio e necessidade, interrogo-me sobre o desejo cujo objeto impossível ele representa [...]” (CERTEAU, 2011, p. 55). Esse personagem representa os inúmeros sujeitos que resistem “cotidianamente” por meio de suas “táticas”, às imposições “estratégicas” das instituições hegemônicas, por isso esse sujeito é tido pelo autor como “ordinário”.

## HISTÓRIA ORAL COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

As pesquisas relacionadas à EDA e à EJA em Alagoas, seguindo as andarilhagens com História oral, analisaram/analisa ações desenvolvidas com os sujeitos jovens e adultos, por meio de seus depoimentos orais no sentido de garantir a memória escrita dessas ações, evitando assim, que caíam no esquecimento. Alberti (2008, p. 155) nos fez compreender que “A História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ (grifo da autora) e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado”.

Neste item ocupamo-nos em apresentar aspectos da História oral enquanto metodologia da pesquisa com ênfase na interação com as fontes visuais – documentos e fotográficos, constituídas de narrativas que, interpretadas pelos pesquisadores, compõem novas histórias.

A oralidade é utilizada como instrumento que tem condições de estabelecer a relação *teoriaprática*<sup>6</sup> recorrendo à teoria da história para compreensão dos conceitos de história e memória e as formas como estas se relacionam. A História oral desempenhou/desempenha um papel fundamental na reconstrução de fatos históricos, uma vez que: nos permitiu “[...] realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem [puderam]

---

<sup>6</sup> Usamos os termos juntos para garantir a indissociabilidade existente entre eles.

testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea” (CPDOC)<sup>7</sup>.

As pesquisas que narramos tiveram como base os escritos de Alberti (2008) e Portelli (2010) e buscou nos depoimentos a compreensão de contextos históricos, guardados nas lembranças dos depoentes que vivenciaram. Pois essa abordagem metodológica advém do pressuposto de que a não valorização de saberes acumulados pelos que vivenciaram a história, pode resultar no fim da memória. Em Pollak (1989), encontramos a ênfase nas memórias subterrâneas, que de forma subversiva afloram no silêncio e no esquecimento das culturas minoritárias:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’ [...] (POLLAK, 1989, p. 4).

Citamos como exemplo o que a pesquisa mostra sobre o Mobral no Sertão de Alagoas que enfatizamos mais adiante. A memória ganha a partir do testemunho oral, uma característica de fonte histórica, bem como de objeto de análise. A evocação da memória e as suas implicações, na reconstrução da história, em nossos estudos firmaram/firmam-se nos postulados teóricos de Amado (1995), Bosi (1994), Halbwachs (2006) e Pollak (1989). Atrale-se a esse contexto a fotografia como fonte documental. É que privilegiamos em nossos estudos, a interação das fontes orais com outras fontes – documentos escritos, imagens, entre outros, na perspectiva da composição de uma rede documental.

A composição dessa rede documental exige do pesquisador, o entendimento do valor de outros documentos históricos que abordam o tema em questão. Ao discorrer sobre essa particularidade da História Oral Alberti (2008, p. 189) revela que: “[...] o trabalho simultâneo com diferentes fontes e o conhecimento aprofundado do tema” permite perceber “dissonâncias” que podem indicar caminhos profícuos, como

---

<sup>7</sup> Concepção da metodologia da História oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso em: 12 jan. 2017.

comparar as narrativas construídas a partir das entrevistas com outros documentos encontrados em arquivos, como na pesquisa de Lima (2010). Essas comparações permitiram à pesquisadora o aguçamento de sua percepção acerca do objeto em estudo “[...] pois às vezes há um deslocamento temporal ou de sentido que permite ao pesquisador verificar como a memória sobre o passado vai se constituindo no grupo” (ALBERTI, 2008, p. 187).

A segunda experiência vinda em sequência (no ano de 2016), que passou a enriquecer nossas pesquisas, fora o contato com a publicação de um *e-book* em conjunto de três *DVD-Rom*, intitulado *Educação popular e educação de jovens e adultos: memórias e histórias*, material esse organizado por Osmar Fávero<sup>8</sup>. Trata-se de outra fonte de pesquisa, que caracterizamos de singular, onde reúne um extenso banco de fontes documentais do campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O *e-book* comporta, em seus três *DVD-Rom* um acervo reunido ao longo dos últimos 60 anos.

Na caminhada com a História Oral, entendemos a relevância da entrevista denominada de Entrevista temática, como fonte para a história, visto que, uma das principais características do método da História Oral está relacionada à organização de um acervo composto de entrevistas, que podem ser úteis, inclusive para os estudos de outros pesquisadores. Esse tipo de entrevista, segundo Alberti (2008, p. 72) dedica-se “[...] prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2008, p. 175). Reconhecemos, nesse processo de produção das entrevistas, que elas não falam por si, uma vez que, o pesquisador passa a assumir um espaço importante no momento que as realiza, como o agente responsável pela mediação do diálogo durante o trabalho de campo e no momento que faz a análise.

Nessa linha de raciocínio, Portelli (2010, p. 20) é enfático ao declarar: “Na história oral [...] o relato da história não é um fim em si

---

<sup>8</sup> Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (Nedeja), mentor dessa iniciativa, e tinha como auxiliar Elisa Mota, à época mestranda da PUC – Rio de Janeiro que atuava no referido Núcleo.

mesmo. No que diz respeito ao entrevistador, visa à produção de outro texto: uma fita, um vídeo, e, principalmente, um texto escrito, um livro”.

Essa produção passa pela análise, sobretudo, da narração evocada no momento de diálogo estabelecido durante a entrevista. Dentre essa riqueza de fontes que nos possibilita confrontá-las o que contribui para o enriquecimento das pesquisas e para comparação das informações contidas nas fontes orais com as demais. Sem falar no acréscimo de informações que os documentos e fotografias puderam acrescentar, inclusive no processo de rememoração no decorrer da entrevista.

## O CONTINUUM DAS PESQUISAS-MEMÓRIAS EM EJA: O QUE A HISTÓRIA ORAL NOS DISSE

Os estudos retomados a partir da iniciativa de Freitas e Moura (2007), que teve o recorte temporal de 1960-1980, envolveram as ações do Mobral<sup>9</sup>, predominantemente, o Programa Alfabetização Funcional (PAF)<sup>10</sup>, em âmbito governamental, os sujeitos<sup>11</sup> entrevistados pelas pesquisadoras, nos seus depoimentos deram maior ênfase ao referido Movimento, apesar de já existir à época o Sistema Supletivo da rede oficial. Acreditam as autoras que o Movimento estava fortemente presente na

---

<sup>9</sup> O Mobral nasceu como Fundação amparada pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Era originalmente financiado por recursos provenientes da Loteria Esportiva e da indicação de até 2% do Imposto de Renda devido por pessoas jurídicas. Em momento posterior, seus recursos limitaram-se ao Imposto de Renda, nas mesmas regras anteriores. Em 1985, quando a chamada transição democrática se iniciava, por eleição indireta, o retorno à democracia, a instituição Mobral foi extinta, dando origem à Fundação Educar, que teve objetivos e finalidades redimensionados, estrutura e vinculação com o MEC.

<sup>10</sup> O PAF era um programa que, assumindo desde a nomeação — “funcional” — a concepção de um modo de alfabetização, tinha a finalidade de utilizá-la para aplicação imediata no cotidiano, o que deveria ser feito, em prazos curtos, revertendo rapidamente a condição da mão de obra trabalhadora até então analfabeta, agora requerida como, minimamente, alfabetizada.

<sup>11</sup> Secretários de educação do período, ex-coordenadores e ex-alfabetizadoras do Mobral.

memória de todos os entrevistados ou por questões positivas ou negativas. Isso aguçou a nossa curiosidade epistemológica.

O Mobral implantou em Alagoas vários Programas, tais como: Alfabetização Funcional (PAF); Educação Integrada (PEI); Mobral cultural; Profissionalização; Educação Comunitária para a Saúde; Diversificado de ação comunitária; Autodidatismo; Infanto-juvenil e Pré-escolar. Alguns desses Programas foram complementares ao PAF, e absorveu os alfabetizando ainda em processo de alfabetização, bem como os que a concluíam, e outros, preenchendo as lacunas onde os governos locais não atuavam.

Nossas trilhas de pesquisa estão conectadas ao contexto histórico da ditadura-civil-militar que, conectada ao golpe do fatídico ano de 1964, instaurou-se no Brasil por vinte e um anos, fruto de uma coalizão civil e militar. Tal evento confirmou-se com a ascensão de um novo bloco no poder que envolvia “[...] a articulação entre o conjunto das classes dominantes, a exemplo a burguesia industrial e financeira nacional e internacional, [...] bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas” (GERMANO, 2011, p. 17). A Ditadura-civil-militar operou como um regime de exceção, ao elabora políticas públicas de violação de direitos humanos, a exemplo da repressão política violenta.

## **CONTRIBUIÇÃO DE LIMA (2010): MOBREAL E PBA – CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS**

Ao refazermos os passos das pesquisas de EJA em Alagoas encontramos os contributos dos estudos de Lima (2010) realizados no período de 2008 a 2010, que se debruçou em seus estudos sobre as Campanhas de Alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió, por meio de um estudo comparativo entre o PAF/Mobral (1967-1985) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA 2003-2010), considerando duas categorias: a) o conceito de alfabetização e, b) a continuidade dos estudos. Buscamos saber se houve permanência ou ruptura dessas categorias entre os Programas em estudo.

Lima (2010) detectou que ao longo da história da educação brasileira as iniciativas educacionais voltadas para adultos (1930-1985) e jovens e adultos (1985-2010) foram marcadas por institucionalizações de Campanhas de Alfabetização de caráter conservador. Não apresentavam em sua maioria a preocupação para com a continuidade dos estudos dos sujeitos-alfabetizandos, e isso contribuiu para elevar o número de analfabetos funcionais. Ficou explícita a ausência de políticas públicas de Estado que garantam a modalidade em questão e as reais condições de recursos financeiros, físicos e humanos, entre outras. Essa foi também uma realidade que incidiu no município de Maceió, que se vinculou às ações federalizadas.

As tentativas brasileiras no campo da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos acontecidas no intuito de romperem com os modelos conservadores, aconteceram à época do governo populista de João Goulart (1961-1964) e foram provenientes das lutas, a exemplo as do período da redemocratização do país (1978-1988). Essas tentativas foram sempre localizadas e interrompidas bruscamente. Maceió, como o estudo demonstrou, não apresentou envolvimento em iniciativas progressistas, como por exemplo, as acontecidas em Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba, de 1958 até início de 1963. Apenas no período de 1993-2003 tentou-se implantar a EJA de forma a avançar do modelo federalizado, e não houve sustentação na continuidade de uma iniciativa que à época pareceu inédita aos olhos da comunidade maceioense.

Considerando as categorias de análise, o estudo de Lima (2010), apontou que em relação ao *conceito de alfabetização* no PBA em âmbito nacional, as Resoluções estudadas sugerem aos entes executores, a escolha de concepções de alfabetização com base nas contribuições teóricas de três pesquisadores: Ferreiro, Freire e Soares.

A pesquisa mostrou que, nacionalmente, há a preocupação de se avançar do conceito de alfabetização centrado apenas na codificação e decodificação, caracterizando-se como uma tentativa de ruptura com o preconizado pelo Mobral, que definiu um conceito de alfabetização centrado nos rudimentos da leitura, escrita e do cálculo, sem avançar daquele utilizado em 1930.

Essa realidade do PBA, materializada em Maceió, assemelha-se ao que aconteceu à época do Mobral, e contribui para gerar um número significativo de analfabetos funcionais, a desqualificação da educação e a limitação no processo ensino-aprendizagem.

A *continuidade de estudos* que está atrelada às iniciativas de políticas públicas educacionais, que permitam aos estudantes ampliar seus estudos e dar-lhes oportunidades de uso das práticas de leitura e de escrita, em diferentes situações da prática social, apresentou no estudo de Lima (2010) um caráter de permanência das realidades existentes no Mobral e no PBA.

No âmbito do Mobral, em primeiro lugar pelo fracasso do PEI, com a ideia de garantir o prosseguimento dos estudos dos alfabetizados e realizado por meio de convênios com as Secretarias Estaduais e Municipais que cediam os seus recursos humanos e as instalações necessárias e se encarregavam da organização do programa. Em segundo plano, com a extinção do Mobral em 1985, os Estados e Municípios assumiram o PEI, no caso de Maceió, que funcionou até 1993. Explica Paiva (2003) que o Programa não representou uma forma segura de continuação dos estudos para os alfabetizados do Mobral, que terminou caracterizando-se como uma alternativa de estudo condensado para os alunos potenciais do supletivo em geral e não se sustentaram por muito tempo.

Já em relação ao PBA, há um grande estranhamento, tanto porque, historicamente, as Campanhas mostraram que não houve prioridade governamental em relação à continuidade dos estudos dos seus egressos e a “história se repetiu”. Também considerando o avanço legal que dispomos para essa área no Brasil e os referenciais internacionais, dos quais somos signatários, que asseguram o direito à educação básica a todos os sujeitos, independentemente da idade. Isso, na perspectiva de educação continuada e, conseqüentemente, a exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, das questões ambientais, dentre outras.

No entanto, a investigação de Lima (2010) pôde comprovar que a continuidade dos estudos ainda está distante para os egressos do PBA, considerando que não há na rede de ensino de Maceió, mecanismo que os

encaminhem diretamente às escolas que realizam a EJA institucionalizada. Esse trâmite acontece de forma localizada e atende à minoria dos alfabetizandos e com muitos obstáculos. Dessa forma, os egressos têm buscado dois caminhos: ou deixam de estudar, obrigados a desistirem da escolarização, ou retornam aos Programas de Alfabetização.

As lacunas mostradas pelo estudo de Lima (2010), que dizem respeito às Campanhas de Alfabetização federalizadas, mesmo enquanto mobilizadoras do processo de alfabetização têm deixado na história da EDA e da EJA dados para que se reflita de forma responsável, a modalidade como política pública de Estado. E evitar a dicotomia tão presente ainda de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## **CONTRIBUIÇÃO DE SILVA (2013): MOBRAL/PAF – IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES**

Nas andarilhagens com a História Oral, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) chegaram ao sertão de Alagoas, com um estudo realizado no período 2011-2013, a partir do Banco de Dados do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) do Centro de Educação (Cedu) da Ufal e, do cruzamento com outras fontes, questionou, após quatro décadas, acerca dos impactos/contribuições do Mobral, especificamente o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) na formação de sujeitos-alunos sertanejos.

A pesquisa acima citada evidenciou a forte aprovação do Movimento pelos ex-alunos sertanejos, uma vez que a iniciativa do PAF se apresentou como a primeira oportunidade de acesso ao ensino para aqueles que à época residiam na zona rural do município em estudo, o que dificultava ainda mais a apropriação de ações governamentais, de maior concentração na cidade sede do município.

Por motivos como estes, todos os sujeitos entrevistados, sejam eles ex-alunos, ex-alfabetizadores e até mesmo a ex-supervisora avaliaram de maneira positiva a atuação do Movimento no município de Santana do

Ipanema-AL. E destacaram com saudosismo as contribuições advindas das ações de alfabetização e outras, que foram implementadas pelo Mobral no sertão alagoano nas décadas de 1970 e 1980.

As contribuições que os sujeitos da pesquisa apresentaram foram diversas. Situam-se desde a possibilidade de apropriarem-se da leitura e da escrita, mesmo de forma mecânica, à “elevação” da economia do comércio do município de Santana do Ipanema, devido à circulação dos recursos advinda, mensalmente, do pagamento das bolsas aos alfabetizadores. Segundo os interlocutores, essas bolsas possibilitavam a complementação da renda de muitos sertanejos, que naquele momento histórico sofriam com a ausência de melhores fontes de renda, que garantissem o sustento de suas famílias.

No sentido das possibilidades concretas de prosseguimento dos estudos aos recém-alfabetizados, promovidas pelo Movimento, a investigação apontou limitações. Entre elas, destacou-se a centralização do Programa de Educação Integrada (PEI) no município sede, o que inviabilizou a frequência da maioria dos alunos e alunas que moravam nas comunidades mais afastadas do perímetro urbano. Ficou constatado que a oportunidade de continuidade dos estudos foi possível somente para aqueles alfabetizados que, por meio de um grande esforço diário, puderam deslocar-se do seu habitat e frequentarem as aulas no período noturno, após uma cansativa jornada de trabalho braçal.

A continuidade para a minoria dos ex-alunos foi considerada como divisor de águas nas suas vidas, uma vez que, sem esta oportunidade, não teriam naquele contexto histórico a possibilidade de aprender a ler e escrever. E a “descobrir as coisas do mundo que o matuto não conhecia” (fala de um interlocutor). Permitiu também eles exercerem funções na comunidade onde vivem ao realizarem as atividades de comerciário, professor-a, entre outras. Além disso há o fato de que naquele período histórico não se contava com política educacional que garantisse a matrícula dos alunos alfabetizados em etapas subsequentes de estudos, e a Educação de Jovens e Adultos estava distante de constituir-se um direito.

Vale destacar que não aparecem nos depoimentos as intencionalidades ideológicas do Movimento, ou seja, os entrevistados não

se remetem à conjuntura política da época. Não aparecem alusões ao Mobral como um órgão destinado para tentar atender, no campo da Educação de Jovens e Adultos, os propósitos desenvolvimentistas que caracterizavam seu surgimento e vigência. Estava camuflada a ideia de que ele chegou porque para os militares “[...] o analfabetismo era um mal, a chaga a ser curada, responsável pelo atraso do processo produtivo e industrial, sem o que o país não ingressaria no clube dos desenvolvidos” (PAIVA, 2009, p. 166).

Essa pesquisa permitiu também refletir sobre a atuação dos alfabetizadores, fortemente marcada pelo voluntarismo e a ausência de recursos humanos com formação na região. Isto facilitou a atuação de muitos alfabetizadores sem formação para atuar nas práticas de alfabetização. Os que eram alfabetizadores habilitados tinham experiências apenas em turmas de alfabetização de crianças. Realidade essa que se repetiu no século passado e se repete neste, a exemplo de muitas Campanhas como os Programas Alfabetização Solidária (PAS em 1996) e Brasil Alfabetizado (PBA, a partir de 2003) respectivamente.

Enfim, seguindo esta linha de raciocínio, sem pretensões saudosistas, acreditamos que é conveniente estudar, também, o quanto se perdeu com a extinção deste Movimento, levando em consideração a relevância dos trabalhos que eram desenvolvidos, sobretudo, no que se refere ao seu material didático, ainda pouco explorado pelos pesquisadores. Outro ponto que merece minuciosa apreciação é a especificidade de cada um dos programas que foram sendo implementados pelo Mobral, e que constituiu uma diversidade de ações que buscavam atender às necessidades das classes populares.

Isso nos leva a dizer que do Mobral no sertão alagoano, muitas reflexões ainda permanecem em aberto, configurando-se como um campo fértil em Alagoas, como já evidenciamos devido à ausência de memória escrita. Por isso surgiu outra pesquisa, no período de 2014-2018, que teve como o foco as ações culturais desenvolvidas pelo Mobral.

## CONTRIBUIÇÕES DE SILVA (2018): MOBREAL/CULTURAL – CONTRIBUIÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

O estudo iniciado em 2014, também parte da valorização e do reconhecimento dos sujeitos guardiões da memória e teve a seguinte problematização: Quais foram as contribuições e ressignificações experienciadas pelos sujeitos sertanejos, no campo das ações culturais do Mobral no município de Santana do Ipanema-AL (1973 – 1985)?

Definimos *contribuições* como elementos que os sertanejos conseguiram absorver a partir da socialização de culturas diferentes com ênfase nas mudanças que ocorreram com os sujeitos que participaram do Programa de atividades culturais do Mobral; e compreendemos como *ressignificações* os sentidos atribuídos em suas culturas às ações apresentadas pelo Programa Mobral Cultural na comunidade sertaneja, a partir das *maneiras de fazer* que, nas palavras de Certeau (2011, p. 41), “[...] constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural”.

Dessa vez as fontes orais encontraram apoio nas fontes visuais – fotografia<sup>12</sup> –, concebidas no estudo como disparadoras de outras narrativas que vão além das narrativas orais. O estudo vem buscando destacar, sobretudo, o que dizem as imagens pelos seus elementos constitutivos em termos de iconografia. Leite (1993, p. 149) afirma ser necessário, o aguçamento da sociabilidade para a percepção das narrativas contidas nas fotografias, segundo ela “Não se procura na fotografia apenas o que comprove as análises históricas verbalizadas, mas sim informações, dimensões e relações que as verbalizações não têm condições de proporcionar”.

Neste estudo, as fotografias foram entendidas como fontes que carregam em si narrativas que se relacionam e são inseparáveis das demais narrativas proporcionadas pelas fontes orais que aparecem na referida pesquisa. Ao discorrer sobre a análise da fotografia enquanto documento

---

<sup>12</sup> Os estudos conseguiram reunir um corpus composto por 87 fotografias, caracterizado por imagens diversas que apresentam comportamentos fotográficos variados, em grande maioria de profissionais desconhecidos na atualidade. Todas as fotografias fazem parte do conjunto de memórias do acervo pessoal dos entrevistados e foram cedidas no momento das entrevistas e disponibilizadas para publicação.

histórico, Leite (1993, p. 37) esclarece que o fato de a fotografia ser imóvel e estática, possibilita a representação de um tempo presente, “[...] um agora diante do qual o pesquisador é levado a reconstruir o que levou aquelas personagens a estarem ali, assim, daquele jeito, naquele momento”.

Essa reconstrução exige o extrapolar do espaço definido pela câmera, e requer uma análise mais profunda e subjetiva do leitor. “Após a identificação do conteúdo da fotografia é preciso deduzir o que não se vê, em torno daquilo que se está vendo” (LEITE, 1993, p. 44). Para tanto o uso das narrativas orais torna-se indispensável na pesquisa.

As fontes orais, ao interagir com as fontes visuais registradas durante a atuação do Mobral em Alagoas, revelaram a intensidade do movimento na vida dos sertanejos. A fotografia funcionou como um instrumento de rememoração, pois, como destaca Guran (2011): “Estimulados pelas fotografias, os informantes vão muito além do que está representado na imagem, já que uma das características da fotografia é justamente esse poder de desencadear ideias recorrentes em um processo que tem tanto de sensível como de racional.” (GURAN, 2011, p. 88). As conversas com as pessoas por meio de entrevistas possibilitaram o enriquecimento da investigação, e permitiu observar de perto as questões subjetivas em seus testemunhos, na tentativa de maior compreensão do que foi posto acerca dos fatos vividos e registrados nas fotografias.

Nessas andarilhagens captamos as minuciosidades por meio das imagens fotografadas que vêm nos permitindo o aguçamento do olhar que analisa o acontecimento histórico das ações culturais do Mobral, ao admitir novas interpretações sobre um passado que foi doloroso, considerando a ditadura civil-militar no Brasil de muito sofrimento. E traz o desconhecimento total do sertanejo do que se passava no país, o que pode parecer paradoxal ao estarmos estudando esse Movimento. No entanto, para nossa surpresa, temos descoberto o que representou o Mobral, para essas pessoas esquecidas das políticas públicas.

Nas incursões nas pesquisas, entramos em contato com fontes escritas, por meio da memória material de acervos documentais recuperados pelo Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (Cremeja) e da Educação de Jovens e

Adultos (EJA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esse acontecimento tornou possível o aprofundamento dos nossos estudos sobre o Mobral. Outro arquivo explorado que passou a enriquecer as pesquisas foi o acervo que o pesquisador e professor Osmar Fávero organizou ao longo de seis décadas: o arquivo foi organizado pelo Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (Nedeja) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e reúne mais de mil fontes documentais do campo da Educação Popular e da EJA no Brasil.

As entrevistas e as imagens utilizadas como fontes constituíram narrativas que demonstram como os sertanejos recriaram e reconstruíram sentidos em suas culturas, segundo suas possibilidades de atuação no mundo, e fizeram-se sujeitos a partir das experiências vividas. Permitiram, também, possíveis “respostas” às questões levantadas neste estudo, a dar visibilidade, por meio da história oral, à memória dos sertanejos que participaram das ações culturais do Mobral.

No sertão de Alagoas e diante da complexidade de significados, as narrativas orais e visuais revelaram que o Mobral Cultural levantava inicialmente as práticas culturais existentes nas comunidades sertanejas. O mesmo acontecia em outros espaços do Brasil onde atuava, socializando-as de forma organizada, e constituía grandes atividades realizadas em praças das cidades e vilarejos, por meio das unidades operacionais: Posto Cultural, Mobralteca e Minimobralteca, ao apresentar talentos locais, fossem na música, no artesanato ou outras práticas até então invisibilizadas.

Destacamos, ainda, a valorização e o reconhecimento dos artistas locais, sobretudo, músicos que encontraram nos palcos da Mobralteca as oportunidades de mostrar seus trabalhos e iniciar carreiras profissionais pela mobilidade conferida aos artistas, que criavam coragem para se apresentar nos municípios circunvizinhos e em outros estados do Nordeste.

Diante dessas oportunidades, em um lugar carente como o sertão alagoano, as narrativas dos sujeitos, na rememoração de suas experiências, expressaram uma forte aceitação do Mobral. Suas falas foram sempre acompanhadas de saudosismo sobre as contribuições advindas das ações do Programa Cultural, e de outras implementadas pelo Movimento nas

décadas de 1970 e 1980 sem, no entanto, as situarem no contexto da ditadura civil-militar, em plena vigência à época.

## NA AMPLITUDE DO CONTINUUM (2020): “A EDUCAÇÃO INTEGRADA FOI O MELHOR ENSINO QUE TIVE”

A fala que abre esta subseção, dita por um interlocutor sertanejo, egresso do Programa de Educação Integrada (PEI), no momento de entrevista de História Oral Temática, diz muito sobre a pesquisa que foi realizada focada em compreender as contribuições, ou não, do Programa de Educação Integrada do Mobral (1973-1985), enquanto possibilidade de continuidade da escolarização, para a vida dos sujeitos partícipes. Evoca, sobretudo, um tempo de possibilidades, e sonoriza os ruídos de uma época passada e marcada pela repressão e negação do direito de estudar.

A referida investigação na amplitude do continuum aos precursores mencionados nos itens acima, se preocupa, portanto, em delimitar categorias ainda não exploradas, e que passaram a chamar a atenção dos membros do Grupo Multieja, especificamente após as narrativas da pesquisa de Silva (2013) apontarem trajetórias que desembocaram na conclusão da escolarização após os estudos no PAF/Mobral. Apesar do pesquisador ter identificado o fracasso do PEI no que se refere à continuidade dos estudos, passamos a nos perguntar que fatores haviam mediado aqueles percursos, que se configuravam como permanência, tendo em vista o caráter transformador que outorgavam.

A permanência que nos referimos é compreendida como um conjunto de fatores, de ordem interna e externa à vida dos sujeitos, que permitem a duração no tempo e nos espaços. Nesse caso, os escolares, que resultam em processos diferenciados nesse continuum, ou seja, engendram-se outras formas de ser diferentes das que vinham sendo estabelecidas, configurando, assim, numa experiência positiva com os estudos.

Esse entendimento esteve baseado em Reis (2016) que menciona duas importantes categorias que nos ajudaram a pensar as dobras desse fenômeno a partir de escavações históricas no espaço sertanejo – a dimensão material e simbólica. A primeira tem a ver com os recursos

necessários à existência; enquanto a segunda, relaciona-se com a primeira e abrange os aspectos afetivos, coletivos, e dialógicos, e faz com que haja interações e mediações entre os membros de um mesmo grupo, ou de grupos diferentes.

Após as buscas pelos sujeitos e a realização de 13 entrevistas com ex-supervisoras, ex-professoras e ex-alunos foi possível chegar às seguintes conclusões:

- O PEI oficialmente representou a continuidade da escolarização, mas numa perspectiva tradicionalista, de tempo cronológico. Não se preocupou, portanto, com os processos de arregimentação dialógica, dada a forte carga ideológica e repressiva a que o Mobral estava submetido – a um regime de poder instituído pela busca do silenciamento e do tecnicismo;

- As *supervisoras* tinham um papel importante dentro do grupo da Comissão Municipal do Mobral, especificamente na organização das turmas, e na seleção e formação dos professores. Suas principais atribuições eram: supervisionar o trabalho pedagógico, distribuir de forma correta os recursos financeiros e pedagógicos, ajudar na prestação de contas, estabelecer elos com os “conveniados” – como eram chamados os alunos do Mobral –, e a continuidade dos estudos, sobretudo nos postos culturais, especialmente por meio do Programa Autodidatismo.

- O grupo de *professoras* foi constituído por profissionais que já ocupavam essa função no município de Santana do Ipanema-AL, e que foram convidadas para ensinar, o que denota que o processo de seleção foi diferente daquele orientado pelo Mobral Central.

- Em relação aos *alunos* observou-se que seus percursos escolares foram construídos por movimentos pendulares e por linearidades, sem interrupções. E mostraram, por meio de suas narrativas, que num contexto marcado pelas desigualdades, o permanecer estudando tinha o sentido de enfrentamento às injustiças sociais, na perspectiva de mudar de vida, e ainda o de sobrepujar os modos de existência e coexistências.

Dessa forma ficou claro para nós, a necessidade de outros estudos que objetivem escavar mais elementos no sentido de esclarecer as múltiplas

dimensões que enredam as práticas do Mobral no sertão de Alagoas, dando ênfase as vozes dos sujeitos anônimos da história.

## (IN)CONCLUSÕES

Ressaltamos as nossas andarilhagens com deslocamentos de engajamento com a metodologia da História Oral como aliada das pesquisas narradas, e apontamos as lições que favorecem as experiências dos interlocutores dessas pesquisas, sobretudo, acerca das relevantes contribuições que não devem ser esquecidas ou relegadas ao passado. Mas, precisam ser compreendidas no presente, uma vez que estão nos possibilitando um construto histórico-dialético, ao compor uma rede documental mais lúcida e mais coerente no campo da EJA em Alagoas, assumindo a maturidade de vida e profissional a partir dos deslocamentos que fizemos em três cidades de Alagoas, cada uma pertencente ao seu sertão.

Corroboramos com os escritos de Benjamin (2012) e os estudos de Bosi (1994, p. 85) que nos esclareceram o valor das narrativas, no sentido de entendermos nas pesquisas constantes neste artigo, que “a arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam”. É nessa perspectiva, de respeito às experiências vividas e agora narradas, que buscamos a composição de novas histórias sobre a Educação de Jovens e Adultos em Alagoas, com ênfase na atuação do Mobral.

Nessa perspectiva, destacamos a relevância da apresentação das outras dimensões da história, e buscamos dar visibilidade às narrativas de sujeitos que não participaram da construção da história oficial. As pesquisas buscaram nas narrativas dos sujeitos partícipes das ações do PBA do PAF/Mobral, do Mobral Cultural e do PEI/Mobral, a possibilidade de apresentação de outras dimensões da história.

As fontes orais e visuais, sobretudo, desconstruíram ideias que tínhamos prontas e acabadas sobre determinados conhecimentos e revelaram a complexidade da escuta ao lançarem os pesquisadores a novas

aventuras em cada investigação. E deixou soar novas interpretações que emergem de memórias e de histórias de vida, marcadas indelevelmente, muitas vezes não creditadas como possíveis.

E por fim deixaram pistas para continuarmos andarilhando para a reconstrução da história da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas, ampliando as raízes investigativas em História e Memória, que o Multieja tenta consolidar. Nesse sentido, a continuidade dos estudos está ocorrendo a partir de outros focos, a exemplo dos aspectos pedagógicos e familiares, enquanto precursores de uma gramática cotidiana que costura as coletividades e os percursos dos sujeitos, bem como em relação aos movimentos pendulares dos sujeitos idosos.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. *In*: \_\_\_\_\_. **O sentido da escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, 14: 125-136.1995.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da escrita. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992 – (Obras Escolhidas v. 1).

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In*: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; SITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

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

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. A educação de jovens e adultos em Alagoas: incursões na história das – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades socioeducacionais**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

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

GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, jan./jun. 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**. São Paulo: Edusp, 1993.

LIMA, Nilzete Souza Silva de. **Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió**: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, 1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010). 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: Faperj, DP, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. **Estudos Históricos**, vol. 2, n.3, 1989. p. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

REIS, Dyane Brito. O Significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: Carmo, G. T. **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

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

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

## CAPÍTULO 2

### Iniciativas recentes pela democratização da educação superior no Brasil: Expansão e interiorização

*Lucas Pereira da da Silva\**

*Márcio Caniello\*\**

#### INDICADORES DAS AÇÕES PÚBLICAS NO PERÍODO 2003 - 2015

Neste artigo procuramos sistematizar informações sobre alguns indicadores numéricos quanto às iniciativas governamentais que vinham sendo implantadas entre 2003 e 2015 na busca por democratizar a educação superior no Brasil, por via do processo de expansão e interiorização das universidades federais, com destaque para a região Nordeste e o Estado da Paraíba.

A partir de 2003, as universidades federais brasileiras passaram a receber um tratamento diferente daquele que vinha sendo dispensado a elas pelos governos anteriores que, adeptos do formulário neoliberal em favor do chamado “Estado mínimo”, congelaram as vagas no ensino superior público. Estimularam as faculdades e universidades privadas e reduziram drasticamente o orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), num processo que ficou conhecido como “sucateamento das universidades federais”.

---

\* Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas. Formação em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (2001). Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2017). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (2005). Docente no Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – Câmpus Arapiraca – Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. E-mail: lucas.silva@palmeira.ufal.br

\*\* Professor Titular de Antropologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (1984), Mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993) e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2001). Docente no PPGCS/UFCG. E-mail: marciocaniello@gmail.com

Ao romperem com essa lógica, os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) recompuseram e ampliaram o orçamento para as Ifes, além de implementarem um ambicioso plano de expansão do ensino superior público federal, fato que resultou na criação de 18 novas universidades federais e 173 novos Câmpus universitários, ao ampliar a oferta de vagas em 117%.

Os dados apresentados a seguir servem de auxílio para um delineamento metodológico de cunho qualitativo que considere, para além do acesso dos estudantes aos cursos de graduação, as condições de permanência e êxito (formação na graduação e continuidade dos estudos). Em um balanço recente realizado pelo Ministério de Educação/Secretaria de Educação Superior (MEC/Sesu - 2015) sobre a política de expansão da educação superior nos últimos 12 anos, várias iniciativas referentes aos investimentos nas universidades federais merecem destaque.

No que se refere à ampliação do acesso à rede federal observamos no período diversas iniciativas importantes: 1) a criação de 18 novas universidades federais entre 2003 a 2014; 2) criação de 173 Câmpus de universidades federais em cidades do interior; 3) criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); implantação do Programa Expandir em 2005; 4) criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), para as universidades públicas ofertarem cursos na modalidade de educação à distância; 5) implantação do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) a partir de 2007; 6) criação, implementação e expansão em 2008 dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) – que também passam a oferecer cursos de graduação; 7) acesso à universidade, com o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), nos processos seletivos; 8) expansão do ensino médico, com a criação de novas vagas e incentivo à realização de residências.

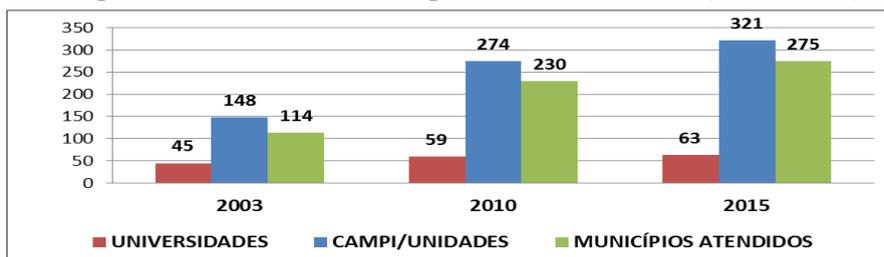
No bojo dessas iniciativas mais amplas, merecem destaque ainda as políticas de *ações afirmativas* e *inclusão social* objetivando favorecer a permanência dos estudantes de escolas públicas, de baixa renda e das minorias étnicas na universidade, tais como: 1) lançamento, em 2003, do Programa de Extensão Universitária (Proext); 2) recuperação, a partir de 2003, e fortalecimento, a partir de 2006, do Programa de Educação Tutorial

(PET); 3) implantação, em 2008, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); 4) criação, em 2008, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para estudantes das universidades federais; 5) aprovação, em 2012, e implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio; 6) criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais; 7) lançamento, em 2014, do Programa Mais Cultura nas Universidades federais com foco na inclusão social e no respeito à diversidade cultural.

De acordo com Vargas et. al (2014, p. 291), a interiorização do ensino superior como forma de atenuar desigualdades regionais, aliada à premissa da educação como direito e elemento de favorecimento social, representa uma inovação no Brasil, mas desde seu início enfrenta “críticas do meio acadêmico, além de dificuldades político-administrativas, estruturais e históricas”.

Na atual configuração observamos que as características estruturais mais importantes da recente expansão das universidades federais são a redistribuição regional e, sobretudo, a interiorização dos espaços formativos (SOARES, 2013, p. 05). Constatamos assim, que a rede federal, no período em estudo, volta a receber iniciativas reais por parte do governo federal, no sentido de ampliar a oferta de vagas, criando inicialmente possibilidades de acesso, por via da interiorização, como mostra o gráfico 1 a seguir:

**Gráfico 01** - Expansão das Universidades Federais, dos Câmpus/Unidades e dos Municípios atendidos - Brasil (2003 a 2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/Inep.

Vale ressaltar que na década de 1991 a 2002, com a investida dos governos neoliberais, de forma geral houve a redução no número de instituições públicas de ensino superior: de 222 para 183, e apresentou a retração na ordem de 17,6% (RISTOFF, 2013). E o crescimento vertiginoso do setor privado desencadeado principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por meio da Lei n. 9.394/1996.

Por outro lado, no período aqui considerado (2003 a 2015) destacamos a criação de 18 novas universidades federais, que passou de 45 para 63. Um aumento efetivo de 40% nesse aspecto. Destacamos também que, antes de sua saída, a presidenta Dilma Rousseff assinou em 09 de maio de 2016, o projeto de lei que criou mais cinco universidades federais. As novas universidades se juntaram às 63 existentes, entre elas as 18 criadas desde 2003.

Por sua vez, o fato que merece maior atenção no período refere-se à interiorização dos Câmpus/unidades formativas, que passaram de 148 para 321, e alcançou um aumento de 117% desses espaços. Além da respectiva ampliação do número de municípios atendidos, com o aumento de 153% no período, pois passou de 114 para 289. Registramos uma marca histórica e um grande desafio para a educação superior pública federal, ou seja, a manutenção dos espaços formativos criados com a devida qualidade, além da continuidade do processo de expansão, no sentido de atingir as metas postas no novo Plano Nacional de Educação (PNE) para este nível educacional até 2024.

Esses dados traduzem, em parte, o posicionamento assumido pelos governos recentes seguindo uma perspectiva de inclusão social e indicam um conjunto de aspectos socio-históricos, econômicos, políticos e culturais imbricados na luta por democratizar a educação superior pública. Assim, podem ser tomados como iniciativas importantes para superar a inércia imposta pelos governos neoliberais, mas direcionam também o nosso olhar para as contradições internas que ainda persistem nesta modalidade educativa.

Dados do Censo da Educação Superior (2015) mostravam que no Brasil, o número total de matrículas na graduação alcançou a marca de 8.027.297. Destes matriculados, 6.075.152 (75,7%) estavam no ensino

privado e 1.952.145 (24,3%) na rede pública. A cada quatro estudantes de graduação três estavam em instituições privadas.

Quanto às matrículas na rede pública, a rede federal continuou em curva ascendente com relação aos anos anteriores e alcançou um total de 1.214.635 (62,2 %) de estudantes, e as redes estaduais também aumentaram sensivelmente, e assumiram um total de 618.633 (31,6 %) matrículas. Já as redes municipais reduziram o número de matrículas com relação ao ano anterior e respondiam por 118.877 (6,0 %) matriculados.

Segundo Araújo (2013, p. 168), das políticas setoriais iniciadas pelo governo Lula que foram fundamentais para o bom desempenho apresentado pelas regiões economicamente mais desfavorecidas do país, como é o caso do Nordeste, a política de educação superior foi uma das mais importantes. Pois impulsionou “a tendência à interiorização e à desconcentração regional, possibilitou o acesso ao ensino superior a milhares de pessoas que, dado o padrão anterior, não conseguiriam tal oportunidade”.

Por conseguinte, a implantação de diversos Câmpus de universidades nas cidades médias representou um impacto imediato na cultura local e regional, no comércio, nos serviços e na sociabilidade, e mereceu estudos de impactos mais aprofundados. Vale ressaltar que os impactos dessa interiorização implicam transformações não apenas econômicas, mas, sobretudo, sociais e na dinâmica do espaço geográfico, na mobilidade da população, na integração territorial.

Essas iniciativas efetivadas no período podem ser observadas quando constatamos que a região Norte e principalmente a Nordeste foram as mais beneficiadas com a implantação de novos Câmpus. Esta última apresentou um crescimento de 200%, quando o número desses espaços triplicou de 30 para 90 entre 2002 a 2015.

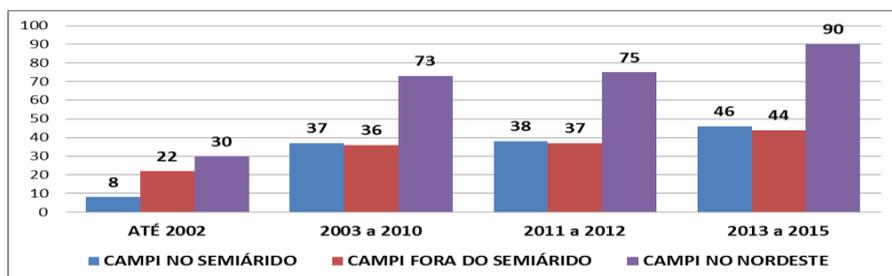
Ao aprofundar a leitura desses dados sobre o período, faz-se necessário também observar as transformações entre as sub-regiões do Nordeste, relativas à distribuição dos Câmpus a partir de 2002. Até aquele ano, dos 30 Câmpus das universidades federais existentes no Nordeste, 22 estavam localizados nas capitais, sobretudo no litoral e apenas 8 localizavam-se no interior, em cidades do Semiárido.

Entre 2003 e 2015 observamos um crescimento exponencial no número de Câmpus em todo o Nordeste. A partir de então, com a

interiorização, a distribuição passa a ser mais equilibrada e o número de Câmpus/unidades em cidades do Semiárido ultrapassa aqueles localizados em outras regiões, e criou possibilidades de acesso a milhares de estudantes, que sem esse processo dificilmente poderiam se deslocar para outras localidades em busca de um curso universitário.

O gráfico 2 a seguir traz esse indicador e evidencia, no período em estudo, a desconcentração regional referente ao acesso à universidade pública, num período em que o Nordeste passou a receber maior atenção por parte do governo federal, e o Semiárido visto não apenas como lugar de secas e miserabilidade. Criaram-se outras possibilidades, além de novos desafios estruturais e conjunturais.

**Gráfico 2** - Evolução da Criação dos Câmpus das Universidades Federais no Nordeste e Semiárido Brasileiro (2002 a 2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/Inep.

Ao olharmos para esse movimento de avanços na expansão e interiorização da educação superior e, sobretudo, para a atenção dispensada às regiões que historicamente vinham sendo alijadas das políticas públicas educacionais, como é o caso do Nordeste, pretendemos com o estudo em pauta evidenciar a juventude do Semiárido. Notadamente, na faixa etária de 18 a 24 anos que busca formação e aposta na universidade como mediação para a melhoria das condições de vida.

## INDICADORES REFERENTES AO PERÍODO ESTUDADO NA PARAÍBA

Nessa direção destacamos aqui alguns indicadores referentes ao período em estudo, considerando o contexto nacional e a região Nordeste

para em seguida evidenciarmos a posição assumida pela Paraíba no que diz respeito ao acesso dos estudantes ao ensino superior. O primeiro indicador evidenciado refere-se à relação entre estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas e públicas. Jezine e Branco (2013, p. 7), nos ajudam a questionar este indicador, ao mostrar que no Brasil,

[...] o crescimento do número das matrículas se mantém no setor privado, nos 10 anos pós-LDB, fato acompanhado pela Região Nordeste do país e pelo Estado da Paraíba. Todavia, entre os anos de 2006 a 2010 na Paraíba o quadro contraria a tendência nacional e regional, tendo a Paraíba um aumento de cerca de 30 mil matrículas no ensino público, o que torna essa realidade um elemento de análise, no sentido de compreender quais os elementos sociais e as políticas que contribuem para que o Estado da Paraíba mantenha maior número de matrículas no setor público?

Ao observarmos os dados relativos à educação superior do último Censo (2015), como tratamos anteriormente, a lógica da privatização ainda persiste neste nível educacional. Por outro lado, contrariando essa lógica notamos que em três unidades da federação o número de matriculados na rede pública é superior ao da rede privada. Enquanto em São Paulo há mais de 5 (cinco) alunos na rede privada para cada aluno na rede pública, nos Estados da Paraíba, Roraima e Tocantins, o número de estudantes em universidades públicas supera aqueles matriculados em instituições privadas.

Um dado que merece destaque aqui, diz respeito ao aumento no número de matrículas em cursos de graduação presenciais na última década em todo o País. Ao tomarmos como base os dados do Censo da Educação Superior (MEC/Inep, 2002 e 2015), observamos o crescimento expressivo nesse indicador. Por sua vez, em números absolutos, referente a esse dado na Paraíba em 2002 houve um total de 47.500 matrículas em cursos de graduação presenciais, sendo 33.618 na rede pública e 13.882 na rede privada (à época, ainda dividida em particular, comunitária e filantrópica).

Na Paraíba, em 2015, o número total de matrículas saltou para 136.330, sendo 70.469 na rede pública e 65.861 na rede privada. É interessante notar ainda que, em 2002, do total de matrículas, 25.351 foram efetivadas na capital paraibana, enquanto 22.149 no interior. Por outro lado, em 2015, do total registrado, 67.221 estavam na capital e 69.109 efetivadas

no interior do estado, isso evidenciou o processo de interiorização em curso, impulsionado, em parte pelo crescimento da rede privada, mas, efetivado, sobretudo pela expansão da rede pública federal.

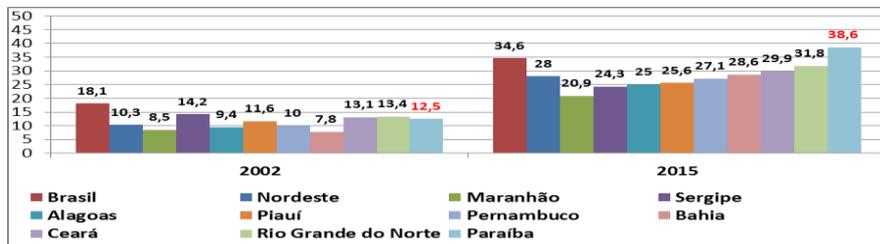
Em um segundo estudo desenvolvido por pesquisadores da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) (MELO et al., 2014) aponta a importância da interiorização para o processo de democratização da educação superior no Nordeste olhando, sobretudo para os jovens e para a “Mudança de *habitus*” que está sendo provocada com este processo. Os resultados alcançados no referido estudo, muito próximos daqueles que demonstramos no estudo em pauta, apontam que 83,1% dos pais e 73,5 das mães dos novos estudantes matriculados nos novos Câmpus das federais não tiveram acesso ao ensino superior. Sabemos também que grande parte desses pais e dessas mães são analfabetos ou frequentaram a escola pouco tempo. Dessa forma, segundo os autores, fica claro que,

A quase totalidade dos alunos das universidades públicas federais do interior está superando a sua condição educacional de origem, ou seja, indo além da herança de seus pais, incorporando às suas práticas interiorizadas a possibilidade de ascensão social e a constituição de um novo *habitus*.

O estudo supra utiliza um referencial teórico-metodológico semelhante ao que seguimos e aponta ainda que, “tanto os dados estatísticos como as narrativas dos estudantes confirmam que o discurso da interiorização tem validade”. Os autores perceberam inclusive que os documentos do Ministério da Educação (MEC), ressaltam a relevância de dar oportunidade para quem nunca teria chance de ingressar numa universidade se não houvesse a interiorização “estão dando consistência à significância do processo, o que pode conduzir ao reconhecimento da nova realidade” (MELO et. al., 2014).

Corroboramos a defesa de que a expansão das universidades iniciou a mudança na trajetória dos jovens do interior ao mostrar essa realidade de outra maneira. No gráfico a seguir observamos que entre 2002 e 2015 a Paraíba conseguiu se destacar nesse indicador, e estava à frente do índice registrado no Brasil e acima de todos os demais estados nordestinos.

**Gráfico 4 - Matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos - Taxa Bruta de Matrícula - Comparativo – Paraíba/Estados do Nordeste**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/Inep/IBGE/PNAD.

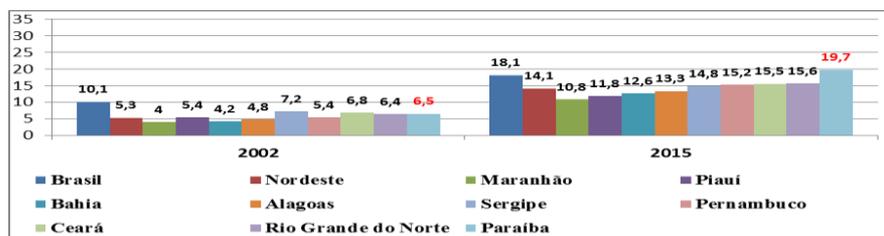
Frente a essa realidade, outro indicador que merece destaque diz respeito à Taxa Líquida de Matrícula (em relação à população de 18 a 24 anos), no período e no contexto em estudo. Essa taxa que no primeiro PNE (2001) como meta era de 30% ainda não foi alcançada. Já no novo PNE (2014 – 2024) a meta foi ampliada para 33%, como um desafio.

Esses dados evidenciados, para além do ingresso na graduação, nos instigam ao estudo/análise das condições objetivo/subjetivas de permanência e êxito acadêmico (formação na graduação e continuidade dos estudos) dos estudantes, das mediações, impedimentos e dos avanços alcançados com as experiências em curso. Estudos recentes a exemplo de Vargas et al. (2014), apontam que a mudança do perfil socioeconômico de grande parte dos estudantes, que por meio da política de expansão e interiorização implementada na década passada, adentraram nas universidades federais, vem imprimindo outras características ao Câmpus visto que tais estudantes em geral são:

[...] a primeira geração de sua família a ingressar no ensino superior, com menor renda familiar, oriundos em grande parte de escola pública, pretos e pardos, em média mais velhos e com trajetória escolar em geral não linear. Essa mudança do corpo discente das Ifes em duas direções - quantitativa e qualitativa - implica a necessidade de atualizar nosso olhar sobre a universidade como um todo, e mais especificamente, sobre a dinâmica da assistência estudantil e da permanência na mesma (VARGAS et. al., 2014).

Sobre este mesmo aspecto, Ristoff (2014) também chega à conclusão de que as políticas de inclusão social implementadas nos últimos anos estão trazendo ao Câmpus muitos estudantes que representam a primeira geração da família a ter oportunidade de ingressar numa graduação. São estudantes trabalhadores de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pais sem escolaridade. O gráfico 5 a seguir apresenta o resultado das políticas e programas implantados, com destaque para a situação da Paraíba, acima do índice registrado no Brasil, e superando todos os outros estados nordestinos, ao apresentar um crescimento expressivo na matrícula de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior.

**Gráfico 5** - Matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos - Taxa Líquida de Matrícula - Comparativo – Paraíba/Estados do Nordeste



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/Inep/IBGE/PNAD.

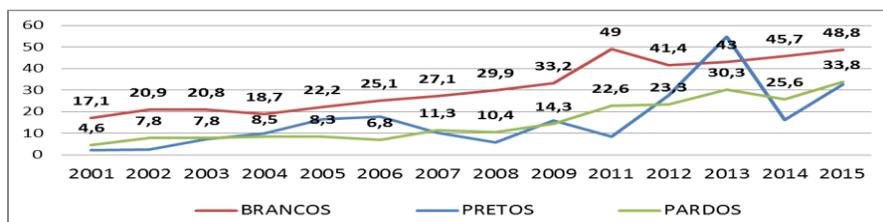
Outro indicador que merece um tratamento qualitativo frente à realidade apresentada na Paraíba, diz respeito à cor do estudante de graduação. Ristoff (2014), quando investiga a cor do estudante de graduação e a cor dos cursos de graduação no Brasil, afirma que embora tenha havido a diminuição no percentual de estudantes de cor branca e um pequeno aumento dos estudantes que se autodeclararam pretos e pardos “no período de 2004 a 2012, em média o Câmpus brasileiro continua significativamente mais branco que a sociedade brasileira”.

Concordamos com Vargas et al. (2014) para quem as mudanças ocorridas no perfil do corpo discente das Ifes na última década, “em duas direções - quantitativa e qualitativa - implica a necessidade de atualizar nosso olhar sobre a universidade como um todo. E, mais especificamente, sobre a dinâmica da assistência estudantil, da permanência”, da vida

universitária e da formação tomada como êxito acadêmico, relacionando os aspectos relativos à inclusão e enfrentamento das desigualdades no acesso e nas condições de permanência.

O gráfico 6 a seguir mostra o diferencial da Paraíba referente à Taxa Bruta de Matrícula daqueles que se autodeclararam pretos e pardos com aumento significativo nos últimos anos. O crescimento acentuado em 2013 deve-se possivelmente à implementação da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) naquele período.

**Gráfico 6** - Matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos - Taxa Bruta de Matrícula - Paraíba/Raça/Cor



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP/IBGE/Pnad.

Em estudo realizado por Ristoff (2014) sobre “o novo perfil do Câmpus brasileiro”, utilizando dados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), este autor lembra que o ensino médio brasileiro é essencialmente público, abarcando 87% do total das matrículas. O autor reflete ainda que,

[...] visto por esta ótica, percebe-se que os estudantes de graduação das IES brasileiras, embora sejam em sua maioria originários da escola pública, ainda estão longe de refletir a realidade dos 87% das matrículas públicas do ensino médio. Mesmo assim, fica evidente que, a cada ciclo do Enade, mais estudantes oriundos da escola pública chegam ao Câmpus, tendo já superado, na média, mas não nos cursos de alta demanda, o percentual que a Lei das Cotas estabelece para as instituições federais de educação superior.

De acordo com o estudo realizado por Ristoff (2014, p. 729), as políticas públicas direcionadas à democratização da educação superior nos últimos anos, com base nos princípios da inclusão, enfatizam quatro

dimensões, quais sejam: a) a cor do estudante; b) a renda mensal da família; c) a origem escolar; e, d) a escolaridade dos pais.

Ristoff (2014, p. 732) afirma ainda que todos os cursos de graduação a partir de 2012 seguem uma tendência de queda no número de estudantes brancos, e, por conseguinte, aumento daqueles que se autodeclararam pretos e pardos, “auxiliado em grande parte pelo Prouni e pelo Fies, nas IES privadas, e pela Lei das Cotas, nas Instituições Federais”. No entanto, no caso da UFCG observamos que esse processo de inclusão daqueles que historicamente não acessavam a universidade pública vem ocorrendo antes da referida Lei de Cotas, desde o início do processo de expansão com a efetiva interiorização desta universidade a partir de 2003.

Se os números mostram o avanço significativo da educação superior pública no período em estudo, conferindo importância às iniciativas governamentais e às políticas públicas implementadas, por outro lado cresceram os desafios a serem enfrentados, sobretudo, no que se refere à manutenção das estruturas criadas com a devida qualidade dos processos formativos. Nesse sentido, concordamos com Macedo Gomes et. al. (2016) quando chamam atenção para,

[...] a necessidade de ações afirmativas que promovam a democratização da educação superior, no sentido da superação das desigualdades sociais e educacionais históricas. Estamos convictos de que a política de cotas é o caminho acertado para enfrentar a questão, no médio e longo prazo, sobretudo pela persistência dos problemas de qualidade da educação básica.

Este processo em curso requer investigações para além das estatísticas. Com os estudos que estamos desenvolvendo também acreditamos que o processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras, efetivado com a criação de novas universidades, novos espaços formativos e a criação de diversos cursos de graduação e pós graduação, representam as iniciativas mais importante no caminho para a democratização da Educação Superior em tempos recentes. Visto que muitos estudantes oriundos das classes sociais e de regiões geográficas historicamente menos favorecidas agora conseguem acessar a graduação e até mesmo continuar estudando em cursos de pós graduação. Por sua vez,

foram ampliados os desafios para a manutenção desses espaços educacionais.

## CONCLUSÃO

Todos esses elementos nos implicam a refletir sobre a metodologia de entrada neste campo fértil, para a realização de estudos de caso, além de estudos comparativos entre as diversas realidades experienciadas nas universidades, que possam desvelar as especificidades, visto que um novo perfil do Câmpus universitário que se consolida no período, cobra uma posição investigativa assentada em pressupostos críticos que reconheçam os avanços. E ao mesmo tempo nos levam a problematizar as práticas como auxílio à melhoria das condições de produção/formação dos principais beneficiários das políticas públicas em questão, os estudantes.

Por outro lado, com os recentes acontecimentos sócio-históricos e políticos ocorridos a partir das eleições presidenciais de 2014, que desaguou num grave processo de desestabilização política no cenário nacional, e “resultou na consumação de um golpe parlamentar, jurídico e midiático”, o destino do processo de democratização da educação superior, dos demais bens públicos e da própria democracia em nosso país está sob grave ameaça.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. B. Desenvolvimento regional brasileiro e políticas públicas federais no governo Lula. *In*: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Balanco Social Sesu**. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, p. 27833-27841. Brasília, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (**PNE**). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Censo da Educação superior 2001. Sinopse Estatística. Brasília, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Censo da Educação superior 2014. Sinopse Estatística. Brasília, 2015.

JEZINE, E.; BRANCO, U. V. C. A expansão da (na) UFPB: avaliando o Reuni (2008 a 2012). **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 60-82, jul.-dez. 2013.

MACEDO GOMES, A. et. al. Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(6), 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2200>. Acesso em: 25 out. 2016.

MELO, P. B. de. et al. A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças. *In*: MELO, Patrícia Bandeira de. (Coord). **A interiorização recente das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Nordeste: efeitos e mudanças**. Recife: Fundaj, 2014.

SOARES, L. T. O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil. *In*: RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**. n. 3, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; Uerj, LPP, 2013.

RISTOFF, D. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 519-545, nov. 2013.

RISTOFF, D. O novo perfil do Câmpus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Campinas/Sorocaba: **Avaliação**. v. 1, n. 3, p. 723-747, 2014.

VARGAS. H. M. et. al. Reuni na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização. *In*: BARBOSA, M. L. de O (Org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

## CAPÍTULO 3

### Entre atualidade, memória e história da educação de jovens e adultos

*Fernanda A. O. Rodrigues Silva\**

*Leôncio Soares\*\**

#### INTRODUÇÃO

No ano comemorativo do centenário de Paulo Freire não faltam publicações relativas à atualidade de seu legado ao mesmo tempo em que se evidenciam conhecimentos resultantes da aplicação de seu Sistema de Alfabetização. Situar tais aplicações na historiografia da educação seria um desafio em função da complexidade de reunir materiais dos idos de 1960 no Brasil, não fosse pelo fato de parte considerável do registro das experiências estar preservada, em grande medida, pelos esforços de um documentalista e pesquisador da educação popular, Osmar Fávero (1933-) <sup>13</sup>. Em sua trajetória político-profissional, Fávero vivenciou a ebulição sociopolítica da segunda metade do século passado quando os movimentos de cultura e educação popular foram criados e participou do Secretariado Nacional do Movimento de Educação de Base (MEB) de 1961 a 1966 (FÁVERO, 2006).

Ciente de que algo diferente acontecia no país naquela altura e motivado pelo interesse documental, Osmar Fávero recolhe, guarda e sistematiza a memória da educação brasileira em um arquivo eletrônico de

---

\* Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutora em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Email: fernandasilva@ufop.edu.br

\*\* Professor Titular da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Email: leoncio Soares@gmail.com

<sup>13</sup> Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Educação Popular (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>14</sup>. O conjunto do acervo está compilado em três fases. A primeira fase cobre um período de vinte anos e inclui as campanhas de alfabetização e educação de adultos promovidas pelo governo federal (1940-1960), os movimentos de cultura e educação popular e as experiências do Sistema Paulo Freire (1960-1964). Na segunda fase estão a Educação de Jovens e Adultos (1959- ...) a partir de um conjunto de ações tanto do governo quanto da sociedade. A terceira, por fim, aglutina a nova fase da Educação Popular (1972- ...).

Entre as ações que compõem as experiências do Sistema Paulo Freire estão a campanha “As 40 horas de Angicos”, a experiência de Brasília (1963) e a “Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos”, uma rápida tentativa na Baixada Fluminense em janeiro de 1964 (FÁVERO, 2004). A reflexão aqui proposta não é de caráter exaustivo, portanto, elege uma experiência singular, a Campanha “As 40 horas de Angicos”, no Rio Grande do Norte (1963), com especial interesse nas memórias de aula transcritas por Carlos Lyra (1963).

O relato das aulas contempla as fichas-roteiro com o tema, a situação concreta sociopolítica disparadora do diálogo somados aos comentários dos estudantes jovens, adultos e idosos, à relação com a leitura, a escrita e o coordenador do círculo de cultura. Espera-se que ao revisitar uma ação alfabetizadora do Sistema Paulo Freire e dela destacar elementos do modus operandi o relato de aulas possa contribuir com os estudos sobre teoria e prática na obra de Paulo Freire.

O artigo faz três movimentos. O primeiro apresenta o arquivo e seu conteúdo para, em seguida, destacar a experiência de Angicos e alguns elementos do processo de aquisição da leitura e da escrita de jovens, adultos e idosos. Como conclusão, é realizada a análise da atualidade do Sistema Paulo Freire em diálogo com estudos contemporâneos.

---

<sup>14</sup> A referência aqui é ao arquivo eletrônico ampliado produzido em DVD-Rom (FÁVERO; MOTTA, 2015). Pode-se encontrar a edição de Cultura Popular no Portal dos Fóruns de EJA ([www.forumeja.org.br/edupopular](http://www.forumeja.org.br/edupopular)) e os álbuns completos no Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (<http://cremeja.org/>).

## ARQUIVO ELETRÔNICO DE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O arquivo eletrônico de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos é produto do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense (Nedeja/UFF). O Núcleo foi criado sob a coordenação de Osmar Fávero com intuito de preservar o acervo documental, reconstruir a história das campanhas de alfabetização, dos movimentos de cultura popular e da educação de jovens e adultos e disponibilizá-los para estudos e pesquisas (cf. Imagem 1 a seguir).

No compêndio Memória da Educação Popular I (1947-1967) foram recuperados conteúdos das campanhas e dos movimentos do período como:

documentos instituidores de campanhas e movimentos, relatórios de experiências, depoimentos, entrevistas, livros, artigos, periódicos, teses, dissertações, monografias e, especialmente, material didático (cartilhas, livros de leitura, vídeos, fotos, slides, folhetos de cordel, entre outros). Muitos desses materiais são exemplares raros, originais ou únicos, recolhidos em arquivos particulares; vários documentos salvos do pouco apreço à preservação de nossa memória ou que sobreviveram à desestruturação dos movimentos populares ocorrida no país, particularmente após o golpe militar de 1964, guardados em situações adversas: embaixo de caixas d'água, no teto de igrejas ou mesmo enterrados (FÁVERO; MOTTA, 2015, p. 27).

A base do acervo “Educação de Jovens e Adultos”, de 1959 aos dias atuais, reúne materiais de quatro blocos com expressivo acúmulo documental do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral 1968-1985), do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJ/Peja - Rio de Janeiro, 1989-...) e do Ensino Supletivo (MEC, 1972-1980). Há também os projetos Sistema Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa 1959-1969) e o João de Barro (Maranhão, 1967-1974). Nota-se certa diversidade de propostas sob o guarda-chuva da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que algumas apresentam tendência conservadora e outras, inovadora.

Um segundo bloco intitulado “Nova Fase da Educação Popular” (1972-...), é apresentado e marca outra tendência de ação, que são as independentes do governo, ora engendradas pelos movimentos sociais, no caso da Central Única dos Trabalhadores (CUT) ou do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Segundo Fávero e Motta, a nova fase “fortemente apoiada por financiamento internacional, foi marcada pela definição de novas formas de trabalho” (2015, p. 17).

A disponibilização deste catálogo organizado com vasta referência sobre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos integra um banco de dados ímpar e se reveste de importância à área da educação brasileira. Isso, porque a historiografia da educação acumula significativo acúmulo acerca da escolarização no país sob diferentes análises, temáticas e conteúdos. E, ao mesmo tempo, algumas temáticas permanecem pouco tratadas como, por exemplo, a educação de jovens e adultos observada a partir dos tempos, indivíduos, saberes, materiais utilizados, das ideias e propostas, da formação do educador e dos modos de aprender de jovens, adultos e idosos (SILVA, 2013). A literatura converge quanto à complexidade do propósito de se obter tais informações.

Em Celso Beisiegel (2004), encontra-se que “um primeiro problema diz respeito à localização das origens desse processo educativo [educação de adultos] na história das ideias e das instituições do país” (BEISIEGEL, 2004, p. 71). Uma busca nos livros de história revela que “a história da educação de jovens e adultos não faz parte dos manuais de história da educação brasileira. A história da educação de adultos não consta dos livros de nossa história” (FÁVERO, 2009, p. 56).

Se o viés da busca para encontrar a educação de jovens e adultos for pela história da educação popular, Carlos R. Brandão informa que ela está “ausente em absoluto de alguns livros e de artigos muito sérios e competentes sobre a educação e a história recente da educação no Brasil” (BRANDÃO, 2002, p. 17). Com essas constatações pode-se entender a importância do arquivo eletrônico para o campo quando insere a educação de jovens e adultos na história da educação brasileira, de acordo com a Imagem 1.

## Imagem 1 — Campanhas e movimentos de educação e cultura popular (1947-1964)



Fonte: Portal Fórum EJA. Educação Popular.

Cada imagem oferece acesso aos materiais próprios e demais informações sobre as campanhas e os movimentos de educação e cultura popular, o que permite reconstruir partes do histórico político-pedagógico, conforme objetiva-se aqui.

### 1.2 AS 40 HORAS DE ANGICOS: MEMÓRIAS DA PRÁTICA

Quero aprender a ler e a escrever para deixar  
de ser sombra dos outros  
(Analfabeta. *In*: Paulo Freire, 1963, p. 11)

A experiência de Angicos (RN) é conhecida como os “primeiros tempos” dos trabalhos de Paulo Freire (FÁVERO, 2013, p. 47) ou a primeira experiência com o Sistema Paulo Freire de educação<sup>15</sup>. Antecede à experiência de Angicos, o trabalho pioneiro no Centro Dona Olegarinha, Poço da Panela, no Recife, desenvolvido pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1962 - de alfabetização e conscientização de adultos coordenado por Paulo Freire (FÁVERO, 2013). Entender a experiência de Angicos a partir das motivações, dos antecedentes e da escolha de Angicos, dentre outros pontos, estão bem apresentados na obra comemorativa dos seus 50 anos (GUERRA; CUNHA, 2013).

---

<sup>15</sup> O Sistema Paulo Freire de Educação compõe a escolarização longitudinal de jovens, adultos e idosos das camadas populares da alfabetização à Universidade Popular (cf. MACIEL, 1983, p. 129).

Ainda assim, vale destacar a importância da extensão universitária nos primeiros tempos de Sistematização do trabalho com alfabetização de adultos. Jarbas Maciel, da equipe extensionista de Paulo Freire, denomina de “extensão cultural” a atividade de democratização da cultura (MACIEL, 1983, p. 127). A fundamentação teórica, para Maciel (1983, p. 132) está contida na relação cultural “do mundo da natureza e do mundo da cultura”. À cultura se ligam a antropologia e a comunicação cultural como categorias sociais. A comunicação social, categoria socioantropológica, se faz com diálogo e, pelo diálogo se estabelecem as relações fundamentais de “igualdade ontológica” (MACIEL, 1983, p. 137).

A alfabetização em 40 horas pelo Sistema Paulo Freire repercutiu no território nacional e além-fronteiras<sup>16</sup> (GUERRA, 2013). O tempo, a metodologia, o programa, a formação com que a experiência de Angicos foi desenvolvida deixou marcas do fato vivido e provocou reflexões em torno das realizações e indagações. O que apontam as descrições de aula documentadas e comentadas no diário de Carlos Lyra de 1963?

Técnicas de documentar “o acontecido” recebem diferentes denominações no âmbito educacional. São o diário de classe, diário de aula, memorial de aula, diário de turma, os relatos diários, por exemplo, ou somente diário, que, para Beatriz Sarlo, são “discursos de memória” (SARLO, 2007, p. 17). Na obra *Isto não é um diário*, Bauman (2012, p. 8) conta que sente-se “incapaz de pensar sem escrever” e continua, que nesse ato de escrever juntam-se “pedaços, retalhos, fatias e frações de pensamentos em luta para nascer” (BAUMAN, 2012, p. 13). A importância aqui da narrativa no diário de Carlos Lyra diz respeito à rememoração da história pela escrita de “um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento” (GAGNEBIN, 2004, p. 3). Os retalhos da história se alinham aos combates pela história que também é pela identidade (SARLO, 2007).

A experiência do Sistema de alfabetização Paulo Freire narrado nos fios da memória por Carlos Lyra (1963) reconstitui certo fluxo de ação

---

<sup>16</sup> Calazans Fernandes, jornalista, correspondente internacional de vários jornais e colaborador de várias revistas, secretário de educação do Rio Grande do Norte no governo Aloísio Alves, quando realizada a experiência de Angicos”. (cf. Guerra; Cunha, 2013).

sabendo que são frações rememoradas que, portanto, restituem uma visão do passado ao mesmo tempo em que resguardam uma constituição do objeto.

## ELEMENTOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O PASSADO SEMPRE PRESENTE

O índice de analfabetismo adulto no estado do Rio Grande do Norte nos anos de 1960 chegava à cifra de 70%, sendo os 30% restantes de semianalfabetos (SECERN, s/d) no conjunto da população de Angicos, que se matriculou nas aulas de alfabetização, segundo apuração do Estudo Socioeconômico realizado pelo Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte da Secretaria de Educação e Cultura, conforme descrito na Imagem 2 a seguir.

### Imagem 2 — Resultados dos estudos socioeconômicos - Angicos

Apresentaram-se 159 casados, 130 solteiros, 5 viúvos, 3 amasiados. Eram 94 domésticas, 46 operários, 38 agricultores, 24 artesãos, 18 serventes de pedreiro, 15 pedreiros, comerciantes, motoristas, carpinteiros, lavadeiras, bordadeiras, funcionárias, parteiras, mecânicos, vaqueiros, soldados, 33 profissões diversas inclusive uma prostituta e 5 desocupados.

284 católicos, 9 protestantes, 6 ateu.

A pesquisa revelou uma população acomodada, conformada, in-diferente, fatalista, descrente da experiência, subnutrida e precocemen-te envelhecida.

Fonte: Arquivo eletrônico. Angicos I, s/d.

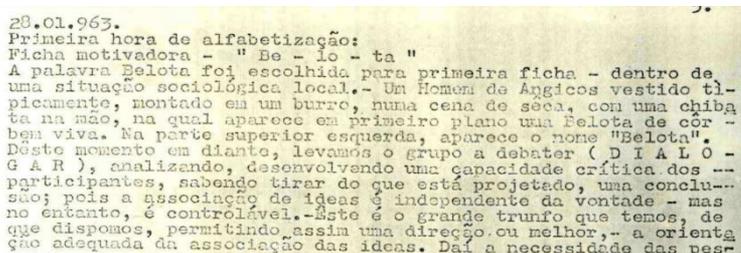
O adulto que experienciou as 40 horas de alfabetização está situado em determinado tempo e lugar de um espaço nordestino palmeado por latifúndios, do contraste entre terras boas e as secas, uma realidade de partida entrecortada em si mesma (BRITTO, 1983). E Britto (1983) descreve a situação concreta, sendo que “a primeira situação, para nós nordestinos - e, por ser a primeira, jamais será completamente superada ou

superável -, é a de *emergência*<sup>17</sup>. Situação factível, empírica, concreta, abarcadora do fenômeno social enquanto síntese do econômico e do político” (BRITTO, 1983, p. 148). Na opinião do autor, quando a questão é a sobrevivência, o que a educação teria a ensinar para alguém que se sabe partícipe da “escola do mundo?” (BRITTO, 1983, p. 149).

De um modo geral, para esse adulto que frequenta a escola da vida e do mundo, o objeto - as 40 horas - estava preparado a partir de um roteiro, de uma metodologia que envolve oralidade - diálogo e descoberta - escrita e leitura. Essa característica de organização do Sistema Paulo Freire está presente também no trabalho que Freire desenvolveu durante os tempos no Sesi quando sistematiza as orientações a serem seguidas pelas professoras (FREIRE, 2006).

Dessa forma, a rotina de aula começando com o exercício da oralidade estabelece o que Paulo Freire enfoca em toda sua obra como dialogicidade ou o ato de dialogar (FREIRE, 1963; 1980; 2005; 2008). O diálogo, na proposta freiriana, é a categoria central de uma educação humanista (ZITKOSKI, 2008), é o momento em que eles e elas podem “aprender a dizer a sua palavra” (FIORI, 2005, p. 7) e pronunciar o mundo situado e datado (FREIRE, 2008), como exemplifica a Imagem 3 a seguir.

### Imagem 3 — Primeira hora de alfabetização



28.01.1963.  
Primeira hora de alfabetização:  
Ficha motivadora - " Be - lo - ta "  
A palavra Belota foi escolhida para primeira ficha - dentro de  
uma situação sociológica local.- Um Homem de Angicos vestido tí-  
picamente, montado em um burro, numa cena de seca, com uma chiba  
ta na mão, na qual aparece em primeiro plano uma Belota de cor -  
ben viva. Na parte superior esquerda, aparece o nome "Belota".  
Deste momento em diante, levamos o grupo a debater ( D I Á L O -  
G A R ), analisando, desenvolvendo uma capacidade crítica dos --  
participantes, sabendo tirar do que está projetado, uma conclu-  
são; pois a associação de ideias é independente da vontade - mas  
no entanto, é controlável.- Este é o grande trunfo que temos, de  
que dispomos, permitindo assim uma direção ou melhor,- a orienta-  
ção adequada da associação das ideias. Daí a necessidade das pes-

Fonte: Arquivo eletrônico. Apontamentos do diário de Carlos Lyra (1963).

Nota-se o esquema da aula armado a partir da ficha motivadora que retrata “uma situação sociológica local” (LYRA, 1963, p. 5). Compreender a situação leva ao debate/diálogo. Tudo indica que o destaque na palavra ‘dialogar’, com letras maiúsculas, visa o reforço no valor da dialogicidade

<sup>17</sup> Grifo no original.

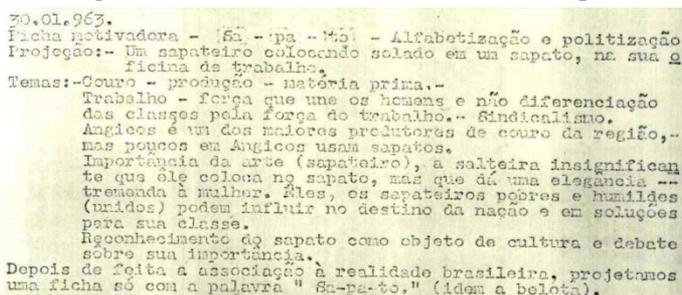
para o processo e pode ser intencional por se tratar de um comando informativo formativo aos coordenadores, como eram chamados os vinte e um estudantes que assumiram a frente dos onze círculos de cultura.

Às categorias ‘dialogicidade’ e ‘humanização’ soma-se a ‘conscientização’, resumida por Paulo Freire como o ato de “tomar posse da realidade” (FREIRE, 1980) o que para Francisco Weffort, é a criação de uma “pedagogia voltada para a prática histórico-social” (WEFFORT, 2008, p. 34). Tomar posse da realidade histórica social implica reconhecer o que é relativo à natureza e o que é à cultura, fios condutores do Sistema Paulo Freire de educação.

A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana (FREIRE, 2008, p. 117).

Paulo Freire define a cultura nos sentidos antropológico e gnosiológico como síntese do homem e da mulher no mundo e com o mundo, como seres de relações com as situações desafiadoras que a natureza lhes apresenta que, para o autor, são “situações codificadas” (FREIRE, 2008, p. 118). O diálogo, partindo das codificações concretas, desvela a inserção dos sujeitos nos mundos da cultura e da natureza, podendo ser observado na Imagem 4 que segue.

#### **Imagem 4 — 3ª e 4ª horas - Alfabetização e politização**

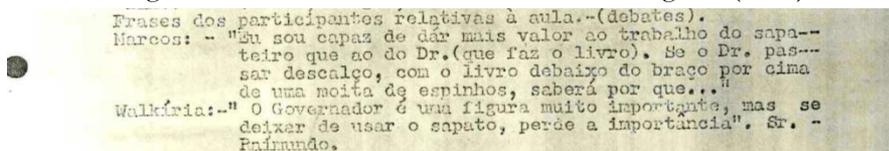


30.01.1963.  
Ficha rotuladora - [Sa - pa - to] - Alfabetização e politização  
Projeção:- Um sapateiro colocando solado em um sapato, na sua oficina de trabalho.  
Temas:-Couro - produção - matéria prima.-  
Trabalho - força que une os homens e não diferenciação das classes pela força do trabalho.- Sindicalismo.  
Angicos é um dos maiores produtores de couro da região, mas poucos em Angicos usam sapatos.  
Importância da arte (sapateiro), a salteira insignificante que ele coloca no sapato, mas que dá uma elegância -- tremenda à mulher. Além, os sapateiros pobres e humildes (unidos) podem influir no destino da nação e em soluções para sua classe.  
Reconhecimento do sapato como objeto de cultura e debate sobre sua importância.  
Depois de feita a associação à realidade brasileira, projetamos uma ficha só com a palavra "Sa-pa-to." (idem a belota).

Fonte: Arquivo eletrônico. Apontamentos do diário de Carlos Lyra (1963).

O diálogo proposto ressalta a palavra geradora em destaque na categoria de fenômeno social que envolve natureza - couro de Angicos - e a cultura - o produto sapato, ou seja, Freire diria que “não há palavra que não seja práxis” (FREIRE, 2005, p. 89). O exemplo na Imagem 5 ilustra a questão.

#### Imagem 5 — Reflexões cultura e natureza - Angicos (1963)



Fonte: Arquivo eletrônico. Apontamentos do diário de Carlos Lyra (1963).

O Sistema Paulo Freire, organizado com base nas fichas de cultura, situações concretas, representa para Osmar Fávero (2012) o “ovo de Colombo” em função do potencial de debate crítico e concreto que permite estabelecer durante o processo alfabetizador propiciando a superação de um método mecânico de aprendizagem do Sistema gráfico da língua. Sobre a ação alfabetizadora, Freire (2008) insiste na eficácia de uma proposta que utilize “canais múltiplos de comunicação” (FREIRE, 2008, p. 119), resultando “daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza” (FREIRE, 2008, p. 119) e pode se ver interferindo na realidade conhecida.

Em meio ao sucesso com a aplicação do Sistema Paulo Freire em Angicos, torna-se visível uma preocupação entre os/as coordenadores/as dos círculos de cultura, qual seja, a retenção dos conhecimentos de leitura e escrita adquiridos, tanto que, Carlos Lyra, ao falar com Paulo Freire no momento de seu retorno ao Brasil, expressou: “Paulo, continuei as pesquisas e posso lhe assegurar que não há regressão da aprendizagem”.

Consta o fator esquecimento ou regressão do alfabetismo ao estágio da pré-alfabetização como a maior dificuldade com que se defronta o/a coordenador/a. Na segunda hora de aula percebeu-se que, mesmo fazendo a recapitulação da aula anterior, “com leitura coletiva e individual das diversas famílias, mesmo assim tiveram dificuldades em formar

palavras, sendo preciso orientá-los” (LYRA, 1963, p. 6). O relato na Imagem 6 exemplifica a preocupação com a regressão do conhecimento.

### Imagem 6 — Análise sobre retenção de conhecimento (1963)

04.02.1963.  
Recapitulação: leitura coletiva e individual; formação de palavras, usando as diversas famílias de letras já conhecidas. Sentiu-se certa dificuldade de retenção da parte deles, por falta de hábito. Esta aula foi numa segunda-feira, depois da primeira interrupção de sábado e domingo.

Fonte: Arquivo eletrônico. Apontamentos do diário de Carlos Lyra (1963, p. 6).

A hipótese para a questão da não retenção do conhecimento se apoia na “falta de hábito” da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo em que emergem convicções pessoais sobre o não saber. O saber e a ignorância são posições tratadas por Paulo Freire (2011) como transições de caráter permanente, ou seja, “o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta” (FREIRE, 2011, p. 35). Significa dizer que “não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 2011, p. 35).

E nesse sentido, Freire coloca que, em termos do saber de experiência e do saber popular ou erudito, não há o superior e o inferior o que leva “o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao *saber de experiência feito*” (FREIRE, 1992, p. 25) ou a maneira de ver a realidade como totalidade (FREIRE, 2011). Na mesma obra, Freire interroga “como é possível pôr o educador e o educando num mesmo nível de busca do conhecimento, se o primeiro já sabe? Como admitir no educando uma atitude cognoscente, se seu papel é o de quem aprende do educador?” (FREIRE, 2011, p. 107). A seguir, na Imagem 7, pode-se notar na memória de aula um encontro com o saber.

### Imagem 7 — Relação com o saber - Angicos (1963)

Quando eu abro a boca para dizer a palavra “vi-o-lê-ta”, qual o primeiro pedaço que digo... pois se sabemos que o primeiro pedaço é “vi” - é só escreve-lo e assim sucessivamente; raciocinem e depois escrevam; Mesmo assim, eles diziam que não sabiam - “você pensa que não sabem”, e dizendo assim, conseguia que eles escrevessem.  
-A partir desta data, os demais coordenadores passaram a usar - também esta expressão: -“você pensa que não sabe” - com ótimos resultados. Os alunos mesmo respondendo que não sabiam - faziam o que pedíamos.

Fonte: Arquivo eletrônico. Apontamentos do diário de Carlos Lyra (1963, p. 12).

A mudança do “não sei” para “você pensa que não sabe” reveste a situação de outra perspectiva presente nos textos freirianos que é a posição de educador/a anti bancário/a. Ou seja, aquele/a que não trata de uma aula no sentido estrito do termo e, sim, na perspectiva de uma prática gnosiológica em que os sujeitos são igualmente conhecedores (FREIRE, 2011). Resulta daí que, “se se considera a dialogicidade da educação, seu caráter gnosiológico, não é possível prescindir de um prévio conhecimento a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão do mundo que tenham os educandos” (FREIRE, 2011, p. 122).

Na prática do Sistema Paulo Freire, o primeiro movimento é conhecer o universo vocabular dos grupos com os quais se trabalhará. Desse encontro apropria-se dos vocábulos, das expressões, dos conteúdos emocionais, das experiências, da linguagem local e das expectativas das pessoas. A partir de apropriações, os homens e as mulheres se comunicam entre si e com o mundo, em pensamento, linguagem e realidade em que os sujeitos conhecem o conteúdo da relação comunicativa. Para Freire (2011, p. 93), trata-se de uma “ad-miração sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação”.

## POR FIM...

Apesar de um enfoque à experiência “As 40 horas de Angicos”, este texto é concluído realçando as valiosas contribuições do Sistema Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade tanto pela herança da riqueza dos relatos do trabalho realizado como pelas pistas e indicações das características da educação com esses públicos. Retomar as discussões sobre a alfabetização de adultos tendo como base o arquivo eletrônico de Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos significa trazer à tona a história, a memória e a atualidade de projetos históricos que permitem pensar o futuro a se construir para jovens, adultos e idosos devida as contradições próprias de nossos processos educativos.

As últimas décadas de políticas neoliberais apontam o quão reguladoras e distanciadas estão as propostas oficiais de educação de jovens e adultos aumentando, assim, as desigualdades sociais e educacionais. Um sopro do Sistema Paulo Freire viria em boa hora se pensados os sujeitos e as práticas pedagógicas à luz da cultura e da educação popular, em um momento em que não se pode negar tal necessidade.

Tal perspectiva freiriana coloca a todos e a todas diante de indagações sobre como manter vivo traços da educação popular em ações que combinam o controle de tempos e espaços e os mecanismos de reprodução do capital humano em instituições educativas.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Isto não é um diário**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. 2ª edição. Brasília: Liber Livro. 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRITTO, Jomard M. de. Educação de adultos e unificação da cultura. *In*: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular. Educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 147-159.

FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos empregados na educação de jovens e adultos. *In*: **Anais**. 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu/MG. Sociedade, democracia e educação. Qual universidade? Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. v. CD-ROM.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias; presente de promessas. *In*: **Educação de jovens e adultos na América**

**Latina:** direito e desafio de todos. Brasília: Unesco; São Paulo: Moderna, 2009, p. 55-92.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 37, p. 465-483, set./dez. 2012.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. *In*: GUERRA, Marcos; CUNHA, Célio da. Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (Orgs.). **Em Aberto**, Brasília. v. 26, n. 90, p. 47-62, jul/dez. 2013.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus et ali; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015. (Recurso Eletrônico).

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Ana Maria A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários**, [...] Recife, n. 4, p. 5-23, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3a ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 15a ed. Trad. Rosiska Darcy Ribeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2a ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GUERRA, Marcos. Sobre as 40 horas de Angico. *In*: GUERRA, Marcos; CUNHA, Célio da. Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (Orgs.). **Em Aberto**, Brasília. v. 26, n. 90, jul/dez. 2013, p. 21-44.

GUERRA, Marcos; CUNHA, Célio da. Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (Orgs.). **Em Aberto**, Brasília. v. 26, n. 90, jul/dez. 2013.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LYRA, Carlos. Angicos: diário de uma experiência (1963). *In*: FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus et ali; Rio de Janeiro: Faperj, 2015. (Recurso Eletrônico – v2).

MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de educação. *In*: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular. Educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 127-145.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias. **Brasiliana eletrônica**. v. 1, 1939. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-as-provincias-vol-1/busca>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NATAL. Secretaria de Educação e Cultura. Direção Executiva do Serviço Cooperativo do Estado do Rio Grande do Norte. **Esclarecimentos. Experiência de Angicos**. Mimeo. 4p. s/d.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado. Cultura da memória e guinada subjetiva**. Tradução: Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Fernanda A. O. Rodrigues. **Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA**. 2013. 372p. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ZITKOSKI, Jaime J. Diálogo/dialogicidade. Verbetes. *In*: STRECK, D. R. et al. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política; reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade [Apresentação]. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 11-34.

## CAPÍTULO 4

### Tendências teórico-metodológicas da Produção do conhecimento em EJA no Programa de Pós-graduação em Educação da Ufal

*Marinaide Freitas\**  
*Ana Luísa Tenório dos Santos\*\**  
*Lucicleide Guedes dos Santos\*\*\**  
*Andresso Marques Torres\*\*\*\**

#### FIOS INTRODUTÓRIOS

Os fios que compõe este artigo fazem parte de diferentes campos do conhecimento, notadamente da educação [de jovens e adultos] e filosofia, e nesse sentido tramam distintas perspectivas teóricas que nos possibilitaram alcançar o objetivo proposto para a pesquisa que foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, ciclo 2020-2021, da qual, trazemos achados. Tal proposição de pesquisa, origina-se no Centro de Educação (Cedu) da Universidade

---

\* Professora e pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Linhas de Pesquisa: História e Política e Educação e Linguagem. Líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em EJA (Multieja) e curadora do Café com Paulo Freire em Maceió. É coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) do Cedu/Ufal. É membro do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Anped e também do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja). E-mail: naide12@hotmail.com

\*\* Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Pedagoga pelo Cedu/Ufal. Desenvolve pesquisas no campo das Culturas Organizacionais Escolares. Participa dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo História da Educação, Cultura e Literatura (Cedu/Ufal). Associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

\*\*\* Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Bolsista de Iniciação Científica ciclo 2020-2021, e ciclo 2021-2022.

\*\*\*\* Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja).

Federal de Alagoas (Ufal), especificamente no lócus do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), e buscou compreender como se caracteriza a produção científica, especialmente teses e dissertações, sobre a EJA, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no período de 2003-2019.

O recorte temporal referido se justifica em razão das primeiras defesas de mestrado que tinham como foco a EJA, na história do PPGE e, também, pelo fato de que partimos de um Banco de Dados já construído por uma Pesquisa Matriz, denominada: A produção dos grupos e linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-Ufal): balanços epistemológicos e avaliação qualitativa (2003-2019), iniciada em 2019, tendo como coordenador o professor visitante Silvio Gamboa, e à qual nos associamos.

A pesquisa Matriz tem como foco analisar toda a produção do PPGE-Ufal, fato que gerou um volume de dados considerável, permitindo que outros pesquisadores também façam estudos sobre as várias categorias disponíveis no Banco de Dados da investigação. Dessa forma, o estudo do Pibic, anteriormente caracterizado, se insere nesse empreendimento maior, com interesse voltado para os trabalhos sobre a EJA.

Nesse sentido, entendemos que, à medida que ocorre um crescimento, em termos quantitativos, da produção científica, deve haver, na mesma proporção, estudos e balanços qualitativos que analisem os modelos e tendências teórico-metodológicos-epistemológicos, explícitos ou implícitos nesses trabalhos, dando enfoque, também, sobre os elementos lógicos e histórico-contextuais, tendo em vista que são fatores que influenciam diretamente para a construção da ciência (GAMBOA, 1998).

Na mesma direção, observamos que desde as primeiras defesas registradas no PPGE-Ufal, já houve estudos voltados para a EJA, de modo que identificamos na pesquisa Matriz, um mapa de cerca de 39 trabalhos, num universo de 540, que abrange dissertações e teses, entre 2003-2019. A pesquisa Pibic, já referida, no recorte desses 39 trabalhos, teve como questão problematizadora: quais são as características mais predominantes na produção científica relativa à EJA no PPGE-Ufal, quanto a autores, trilhas metodológicas e fenômenos privilegiados e linhas de pesquisa?

Assim, seguimos caminhos distintos para responder a essa questão – do qual trataremos adiante –, e que nos possibilitaram afirmar que a

produção científica relativa à EJA no âmbito do PPGE-Ufal, não se caracteriza pela linearidade e prosseguimento das trajetórias de formação dos pesquisadores, na mesma instituição, fato que permitiria a continuidade das pesquisas, sendo que esse traço é percebido apenas em alguns grupos de pesquisa - entendendo estes como espaços institucionais propícios para o diálogo sobre temas de interesse comum, e também para a construção do conhecimento.

Neste artigo, temos como objetivo apresentar os achados da pesquisa Pibic citada, dando ênfase às tendências teóricas, metodológicas e históricas da produção discente no PPGE-Ufal relativa à Educação de Jovens e Adultos, no período de 2003-2019.

O texto está estruturado, além da introdução, em 2 partes. Na primeira, discutimos as maneiras de fazer a pesquisa, situando a abordagem metodológica, e os procedimentos adotados antes e durante a coleta dos dados. Em seguida, discutimos os achados, destacando os aspectos relacionados aos delineamentos teórico-metodológicos das teses e dissertações corpus da pesquisa, bem como enfatizamos os fenômenos privilegiados, recuperando, ainda, dados relativos às linhas de pesquisas que mais registraram produções.

## AS MANEIRAS DE FAZER A PESQUISA

A pesquisa científica se constituiu a partir de um conjunto de procedimentos e processos que permitem aos investigadores chegar a determinadas conclusões e fazer avançar o conhecimento. Para tanto, no sentido de galgar tal êxito, entendemos que é necessário um traçado metodológico que possibilite acessar e analisar os fenômenos onde se localizam e se manifestam. Considerando esses pressupostos, trilhamos, nestes escritos, os preceitos da abordagem quantiquantitativa (CRESWELL, 2007; GATTI, 2004), compreendendo esse caminho como o mais apropriado diante da problemática enfocada.

É que, ao longo do percurso, fomos percebendo que a referida abordagem permitiu que realizássemos com maior clareza o levantamento das informações por meio de instrumentos específicos, no nosso caso o instrumental da Matriz Epistemológica, que focaliza, segundo Gamboa (1998) a análise qualitativa e epistemológica da produção do conhecimento,

sobretudo no que se referem às lógicas internas e externas, bem como as concepções de ciência, sujeitos, dentre outros.

Esse caminho foi tomado, a priori, em razão de nos inserirmos na pesquisa Matriz, já comentada, e que faz uso desse aporte teórico-metodológico, destacando, em síntese, a importância da epistemologia e da filosofia para a avaliação do conhecimento nos programas de pós-graduação, tendo em vista serem estes loci privilegiados em que se produz, de forma mais sistemática, o conhecimento científico, por meio dos Programas *Stricto Sensu* – expressão latina que significa “em sentido específico”, ou seja, faz uma oposição ao *latu sensu*, que dá à ideia de “sentido amplo”. A citada oposição não tem a pretensão de negar os importantes resultados de pesquisas advindos desse formato de pós-graduação, mas somente estabelecer uma diferença em termos etimológicos.

Ressaltamos que o instrumental da Matriz Epistemológica faz uso de procedimentos próprios de coleta e sistematização dos dados, a exemplo de Protocolos orientadores e Planilhas do Excel, construídos para esse fim, sendo que estas últimas têm como finalidade gerar um catálogo dos trabalhos mapeados, dando uma visão do todo. Dada essa sistematicidade, as etapas seguintes são: revisões sistemáticas e periódicas das planilhas – em um número de três (sendo uma para organizar os textos, com informações pessoais e institucionais das dissertações e teses, e duas – A e B -, para análise detalhada das produções).

O corpus é formado pelas produções com as mais variadas temáticas dos 18 Grupos de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, e disponibilizados no Banco de Dados da pesquisa matriz – que após consulta a este, selecionou-se 39 textos, sendo 36 dissertações e três teses e neste artigo, trazemos como amostra a análise de 8 trabalhos.

Nas produções selecionadas realizamos um estudo aprofundado que consistiu na leitura interpretativa e análise das produções, por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), com o intuito de compreender os contextos lógicos – teórico-metodológicos, e histórico-institucionais das dissertações e teses – fluxos de evolução das produções, destacando, com isso, os principais autores utilizados (nível teórico); bem

como os principais instrumentos, e análises feitas (nível metodológico-instrumental).

É pertinente destacar, ainda, que essa metodologia possibilitou o agrupamento dos dados e trouxe um panorama ampliado do percurso de produções do PPGE-Ufal, de modo que se pode observar os fluxos de desenvolvimento da pesquisa em educação no Estado de Alagoas, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo por se tratar de um Estado que ainda possui altos índices de pessoas que não concluíram a Educação Básica.

Destacamos, também, a importância do PPGE-Ufal, enquanto único Programa de Pós-graduação em Educação em Alagoas, tendo iniciado suas atividades no ano de 2001, com a participação de 10 (dez) docentes, e 20 (vinte) alunos, envolvidos em duas linhas de pesquisa, a saber: 1) Magistério e Formação de Professores e 2) História e Política da Educação Brasileira. Dos 20 (vinte) alunos matriculados 14 (quatorze) eram pertencentes à primeira linha e 06 (seis) a segunda (PRADO; SANTOS, 2017).

Conforme dados da plataforma da Capes, as primeiras defesas de dissertações ocorreram no ano de 2003 - um total de quinze vinculadas aos projetos de pesquisa das supracitadas linhas. Entre os anos de 2004 e 2006, o PPGE passa por uma reestruturação, ampliando suas linhas de pesquisa, que de 2 passou para 4, sendo elas: Educação e Linguagem, História e política da educação, Processos educativos, Tecnologias da informação e comunicação na educação.

Isso ocorreu, por que houve um “[...] aumento da demanda por vagas e da disponibilidade de professores, ampliando o número de vagas ofertadas, que passou a ser de 30 alunos” (PIMENTEL; SANTOS, 2017, p. 24). Nesse sentido, a partir do ano de 2007, houve a entrada de mais docentes permanentes e colaboradores, consolidando, dessa forma, a contribuição do Programa para a formação de recursos humanos de alto nível, e aprofundando a compreensão de questões candentes no Estado de Alagoas.

No ano de 2010, após ter se consolidado como o único Programa *stricto sensu*, na área da educação do Estado, o PPGE tem aprovado o seu curso de doutorado, com início das atividades em 2011, e contou, na época, com 09 docentes e 10 vagas para ingresso. Após a consolidação do

doutorado, em 2016 é criada uma linha de pesquisa: Educação e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico, e fez com que se estendesse o leque de pesquisas.

Em 2019, com o compromisso de melhor organizar suas ações, realiza mais uma reestruturação em suas linhas, sendo assim definidas: História e política da educação; Educação e linguagem; Tecnologias da informação e comunicação na educação; Educação e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico; Educação em ciências e matemática; Educação, culturas e currículos. Observa-se que a linha História e política é a única que permanece desde o início da criação do Programa e, portanto, a que mais registra produções.

Esse histórico sintético do PPGE-Ufal situa o contexto em que os dados foram coletados, e mostra a evolução e mudanças que foram sendo feitas no lócus do Programa. É importante dizer, ainda, que quando o mesmo é criado, já havia consolidado, no Brasil, diversos outros Programas de Pós-Graduação, em quase todas as regiões do país, notadamente nas instituições federais e pontifícias localizadas no Sul e Sudeste.

## OS ACHADOS

Os pressupostos teórico-metodológicos advindos dos principais autores que fundamentaram este estudo, a exemplo de Gamboa (1998), Silva e Gamboa (2014), Abreu e Laffin (2019), contribuíram para o levantamento dos princípios, fundamentos e conceitos presentes nas pesquisas realizadas por estudiosos nos seus mais diversos campos de pesquisa, no que concerne às produções científicas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação do Cedu/Ufal, e deu um recorte para a produção relativa à Educação de Jovens e Adultos, no período de 2002 a 2019.

Destacamos que na área em foco, às pesquisas no âmbito da pós-graduação stricto sensu, iniciaram no país após a sua redemocratização (1978/1988) quando as universidades públicas saíram do silenciamento em relação às pós-formação dos(as) professores(as) para a modalidade de EJA. Esses estudos se acentuaram com a criação, na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), no ano de 1998, do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Apresentaremos a seguir os principais autores, bem como, as trilhas metodológicas recorrentes identificadas na produção científica relativa à Educação de jovens e adultos no PPGE-Ufal, no sentido de situar as lógicas institucionais e históricas relativas a essa produção, que corresponde a 38 trabalhos – dos 543 levantados na pesquisa matriz-, entre dissertações e teses, dos quais recortamos um número de 8, correspondendo a 20% desse universo, para expor neste artigo.

Em seguida a análise dos principais pressupostos teóricos e metodológicos, que nos permitiu recuperar elementos contextuais das produções – dissertações e teses -, constantes nas linhas de pesquisas e seus respectivos grupos, apresentamos a seguir a configuração da produção do conhecimento destacando autores recorrentes<sup>18</sup> e os fenômenos estudados.

#### DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA LINHA *HISTÓRIA E POLÍTICA*

*Na dissertação* “O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas”, de autoria de Jailson Costa da Silva, desenvolvida na linha História e política da educação, as trilhas metodológicas utilizadas foram: abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; CHIZZOTTI, 2006), tendo como foco a História oral e memória, na qual optou pela entrevista do tipo temática (semiestruturada) como principal instrumento de coleta de dados.

O nível teórico assenta em autores da educação de jovens e adultos (FÁVERO, 1983, 2006, 2009; FÁVERO; FREITAS, 2011; FREIRE, 1993, 2011a; 2011b, MOURA; FREITAS, 2007, 2009; MOURA, 2004, 2006; PAIVA, 2003; ARROYO, 2005, 2012, 2006), e da História e Memória (HALBWACHS, 2006; BOSI, 1994; PORTELLI, 2010; THOMPSON, 1992), e situa o autor Certeau (2011) como pano de fundo das análises, e também para caracterizar os sujeitos.

A pesquisa apresentou como problematização: “Quais foram os impactos/contribuições das ações de alfabetização implementadas pelo

---

<sup>18</sup> Neste estudo apresentamos as referências bibliográficas das teses e dissertações analisadas. Devido ao número elevado de bibliografias citadas nessas produções optamos por não expor aqui suas referências, para consultá-las, sugerimos acessar as obras que às referenciam e que constam nas referências deste trabalho.

Mobral para os ex-alfabetizandos do município de Santana do Ipanema-AL, no período de 1970-1985?”. E apontou como principais conclusões:

As análises realizadas apontam para a existência de uma relevância muito significativa das ações alfabetizadoras do Mobral na vida dos sertanejos, independentemente de terem ou não continuado os estudos, uma vez que todos os sujeitos entrevistados reconhecem o referido Movimento como a única oportunidade de alfabetização de jovens, adultos e idosos sertanejos em um contexto histórico marcado pela negação de direitos (p. 8).

*A tese* “A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão de Alagoas”, de autoria de Jailson Costa da Silva, desenvolvida na linha História e política da educação, dá continuidade à pesquisa anterior, realizada no âmbito do mestrado, e teve como objeto de estudo o Programa Mobral Cultural, e fundamentou-se nos estudos de Certeau (2011a; 2011b, 2012); Lahire (2005, 2006, 2013, 2014), Brandão (1989, 1995, 2002a; 2002b, 2006) Fávero (1983, 2006; 2009), Freire (2011a; 2011b), Fávero; Freitas (2011); Freitas; Moura (2007; 2009), Albuquerque-Júnior (2009, 2011, 2013, 2014), de modo que o estudo se constitui a partir do “pano de fundo” narrativo, e testemunhal, utilizando-se de fontes orais e escritas. As primeiras foram coletadas por meio de entrevistas de História oral, baseando-se em Bosi (1994); Alberti (2018); Portelli (1996, 1997, 2010), e ainda utilizou-se de fotografias, com base em Cartier-Bresson (1971), Guran (2011), Leite (1993) e Maud (1996). Apresentou como problematização: “Quais foram as contribuições e ressignificações experienciadas pelos sujeitos sertanejos, no campo das ações culturais do Mobral?” e considerou como principal conclusão: “As contribuições e ressignificações que foram possíveis no contexto da investigação, entre elas a apropriação dos artistas locais das ações culturais desenvolvidas em um Movimento marcado pela ditadura civil-militar” (p. 8).

*Na dissertação* “Professoras da EJA: efeitos de sentido dos discursos para a formação continuada” desenvolvida por Adelson Gomes da Silva, e elaborada na linha História e política da educação, o pesquisador apontou como objeto de estudo a formação continuada dos professores da EJA, no município de Maceió, e fundamentou-se para discutir educação e formação

continuada de professores em Imbernón (2001, 2009 e 2010), Freire (1986, 1991, 1996) e Moura (2005, 2007 e 2009). O corpus da pesquisa construiu-se de seqüências discursivas retiradas do documento “Perfil dos professores”, criado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Semed, no período de 2007 a 2010. A referida investigação problematizou: Quais e como são produzidos os discursos dos professores sobre a formação continuada no contexto da EJA no município de Macció? Chegou-se à seguinte conclusão:

Após a análise das seqüências discursivas apresentadas neste trabalho, podemos considerar que, de forma geral, os discursos das professoras inscrevem-se na Formação Discursiva do Mercado, filiada à Formação Ideológica Neoliberal (p. 6).

*Na dissertação* intitulada “Educação de jovens e adultos: práticas discursivas de professores” a pesquisadora Ana Paula Araújo da Silva, na linha de pesquisa em História e política da educação, utilizando dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, realizou por meio de uma pesquisa empírica, a observação em sala de aula com aplicação de questionários e entrevistas que foram analisadas baseando-se no referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso de origem francesa, tendo como principal referencial Pêcheux (2008), além de refletir com autores como Maingueneau (1950), Michel Foucault (1926, 1984), Orlandi (1988, 2007), Cavalcante (2007, 2012), Bakhtin (2004) e no que diz respeito à EJA buscou fundamentação Freire (1990), Haddad e Ximenes (2010). Esta investigação abordou questionamentos como: Pode-se atribuir ao professor da EJA a culpa de evasão e baixo índice de aprendizagem dos alunos? Pode-se responsabilizar o aluno pelo seu insucesso na aprendizagem? Que efeitos de sentido os discursos dos professores vêm produzindo nesses sujeitos? E desse modo, a autora conclui dizendo que:

Os resultados alcançados apontaram para o fato de que alguns professores não querem atuar na EJA, tendo em vista, a desvalorização atribuída à modalidade e seus estudantes, tanto no que se refere à sua condição marginalizada(o) na sociedade, bem como na educação e, por essa razão, os vêem como pessoas/alunos menores, incapazes de alcançar patamares superiores dentro da sociedade (p. 7).

*A dissertação* desenvolvida por Claudia Cristina Medeiros de Almeida, cujo título é “A formação docente na educação de jovens e adultos: uma análise discursiva”, parte dos pressupostos da pesquisa qualitativa, com base no materialismo dialético. O foco da pesquisa são os discursos dos professores da EJA, quanto à prática educativa, para tanto utilizou-se de teóricos como Pêcheux (1988), Tardif (1991), Orlandi (1999). A pesquisa foi constituída por meio de uma série de sequências discursivas da vivência escolar, bem como de recortes de documentos e publicações de textos de políticos, munidos de ideologia dominante, fazendo uso, também, de entrevistas semiestruturadas. No que concerne à educação e educação de jovens e adultos buscou-se fundamentos em Paulo Freire (1980, 1964), Peluso (2003), Cavalcante (2007), assim como estudiosos que apresentam a ideologia da classe dominante, pertencentes à comunidade escolar como: Leontiev (1978), Saviani (1996), Bourdieu (1983). Tal percurso buscou responder à problemática: Os discursos dos condutores dos conteúdos referendam a efetiva educação de jovens e adultos? Desse modo, a conclusão principal do estudo, foi:

O encaminhamento distorcido e ineficaz das políticas públicas no cenário de nascimento da EJA que ocorreu das lacunas que o sistema educacional brasileiro vem apresentando ao longo dos anos de sua constituição, como principais características das ações governamentais que sempre foram de políticas compensatórias, infantilizadoras, populistas e assistencialistas, consolidadas através das formações discursivas que, de acordo com as condições de produção de cada tempo histórico, justificam o embotamento ideológico e social das práticas educativas para a modalidade EJA. (p. 149).

*Na dissertação* “O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de ciências sociais da educação de jovens e adultos”, elaborada por Divanir Maria de Lima, pesquisa do tipo qualitativa (CRESWELL, 2007; LÜDKE, ANDRÉ, 2007), utilizando-se do estudo de caso etnográfico (CHIZZOTTI, 2006), (BORTONI-RICARDO, 2008) com realização de estudos teóricos e pesquisa de campo, cujos instrumentos utilizados foram: questionários, entrevistas, análise documental, grupos focais e observações com registros em diário de campo, sendo foco da

pesquisa, salas de pós-alfabetização da EJA, na rede municipal de ensino da cidade de Arapiraca/AL.

A pesquisadora utilizou como autores contemporâneos basilares, a partir das análises que se contrapõem a concepção de juventude sobre o paradigma das idades, Carrano (2002, 2003, 2009), Sposito (2003), Abramo (2005, 2007), Andrade (2004, 2007), debruçando-se sobre o conceito de juventudes e a efetivação do direito a educação autores como: Levi; Schmitt 1 e 2 (1996), Lassance (1998), Corrochano (2008), Dayrell (2007), Abramo (1997), Andrade (2003, 2004, 2009). Já sobre a EJA aportou-se em autores como Brunel (2004), Paiva (2003), Di Pierro (2008), Moura (2004, 2007), Pinto (2007), Oliveira (2007), Freitas (2005), como base para o debate sobre o livro didático no contexto educativo utilizou-se teóricos como: Lüdke e André (2007), Creswell (2007), Chizzotti (2006), Moreira e Caleffe (2006), (Gatti (2005), Marcuschi (2005), Bardin (2009), Souza (2003). Para análise dos dados, baseou-se na técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin, 2009; Franco, 2007. Com o objetivo de responder à problemática: Qual o tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático (LD) de ciências sociais, utilizado na 3ª fase na educação de jovens e adultos? ao seu término a pesquisa chegou a seguinte constatação: “o estudo evidenciou que, o LD analisado na sua grande maioria negligencia as juventudes e, quando estas timidamente aparecem, são tratadas etariamente, tidas como um período transitório marcado pelo desenvolvimento biopsíquico (p. 11)”.

## DA TESE DA LINHA *EDUCAÇÃO E LINGUAGEM*

*Na tese* “O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o movimento de significar e ressignificar a prática docente em contextos de pesquisa colaborativa” da doutoranda Adriana Cavalcanti dos Santos, foi construída a partir da abordagem qualitativa, do tipo colaborativo-interventiva, tendo como objeto de estudo professoras e alunos partindo do processo de pesquisa-formação em contexto colaborativa de formação continuada com apoio teórico em Koch (2006); Geraldi (1999, 2010b; 2003); Fullan e Hargreaves (2001); Tardif (2002; 2005), reflexão-ação-reflexão em Zeichner (1998) e sendo um estudo com foco no pesquisa-formação colaborativa em Ibiapina (2008).

A pesquisa teve como campo empírico duas escolas, pertencentes ao Observatório Alagoano de Leitura em EJA, e debruçou-se nas práticas pedagógicas em sala de aula e momentos de sessões de estudos, reflexões, observação e entrevistas com professoras e equipe da pesquisa, baseando-se em Bogdan e Biklen (1994) permitiu maior aproximação entre objeto e método, pertencentes à investigação. Nesse sentido, esse estudo partiu da seguinte problemática: “quais as contribuições do diálogo teórico-prático sobre o ensino da leitura na EJA no processo de significação e ressignificação dos saberes docentes, no contexto de pesquisa-formação colaborativa nos loci das escolas? (p. 8)”. Nessa perspectiva,

Os resultados indicam que as professoras das escolas, a partir dos saberes que constituem a epistemologia de suas práticas, em diálogos com os estudos teórico-práticos realizados significaram e ressignificaram de forma singular as práticas de ensino da leitura no contexto em que os gêneros textuais foram transformados em objetos de estudo, e que numa dimensão interativa entre universidade-escola saberes foram gerados, no sentido de compreender a natureza complexa de um processo de pesquisa-formação colaborativa (p. 8).

Abaixo analisamos os achados referentes à linha de pesquisa denominada de Magistério – formação de professores, uma das primeiras a ser ofertada no âmbito da pós-graduação no Cedu.

## DA DISSERTAÇÃO DA LINHA *MAGISTÉRIO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Neste ponto é importante situar, conforme já mencionado acima que o PPGE/Ufal teve inicialmente sua organização em duas linhas de pesquisa, a saber: 1) Magistério e formação de professores e 2) História e política da educação brasileira. O estudo que apresentamos a seguir é da primeira linha. E que já na primeira turma de orientandos(as) do Programa, houve pesquisa com foco em EJA, conforme podemos perceber no conteúdo da dissertação abaixo.

Intitulada “A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re)velada” de autoria de Abdizia Maria Alves de Barros, a pesquisa foi um dos primeiros trabalhos na área da EJA a ser

defendido no âmbito do PPGE-Ufal. Teve como base a pesquisa qualitativa, sendo seu objeto de estudo professoras alfabetizadoras concursadas da SEE - e da Semed/Maceió-AL, e utilizou como técnicas: entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Observou-se que no campo da formação a pesquisa fundamentou-se em teóricos como: Pimenta (2002), Cró (1998), Gatti (1997), Nóvoa (1991, 1995), Ramalho (1993), Perrenoud (1993), Candau (1998), Libâneo (1999) e na área da alfabetização de jovens e adultos os teóricos usados foram: Moura (1999, 2001), Soares (2002 a e b), Ribeiro (1999), Beisegel (1979).

Os questionamentos norteadores desta pesquisa foram: os cursos de formação de professores do estado de Alagoas têm em suas estruturas curriculares disciplinas específicas que deem conta da formação profissional de professores para alfabetizar pessoas jovens e adultas? Onde os professores da rede pública - estadual e municipal - estão se formando para alfabetizar pessoas jovens e adultas? Como os professores que estão alfabetizando veem o seu próprio processo de formação e que concepções permeiam esse processo? O resultado da investigação “mostra a dicotomia entre o processo de formação e as concepções das professoras alfabetizadoras da rede estadual e da rede municipal. (p. 7)”.

Ressaltamos que a maioria das pesquisas apresentadas, desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) vem constituindo-se em raízes investigativas, a saber: História da educação e memória da EJA; Linguagem e alfabetização/letramento; Educação profissional/Permanência escolar; Culturas organizacionais escolares; e Currículos e suas interlocuções.

Essas raízes investigativas surgem de intercâmbios a níveis locais, nacionais e internacionais e suas articulações, sobretudo, em dois projetos longitudinais de pesquisa financiados pela Capes e CNPq no âmbito do Observatório Alagoano de Leitura em EJA e o Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho), respectivamente. Esse último em intercâmbio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a coordenação da Ufal, que geraram ações de Iniciação Científica (Pibic), Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações, Teses, além de capítulos de livros, artigos em periódicos e anais de eventos.

## CONCLUSÕES

Este artigo apresentou achados da pesquisa Pibic, ciclo de 2020-2021, que buscou compreender as características da produção discente (dissertações e teses) relativa à EJA no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufal. No que se refere às tendências teóricas, evidenciou-se predominantemente as ideias freireanas, principalmente às pesquisas de caráter histórico-culturais, que focalizam os sujeitos e suas narrativas como fontes principais, e mais destacadamente nos contextos sócio-educacionais. Identificamos, também, a presença muito forte, de autores clássicos de outros campos de estudos, a exemplo de Maurice Tardif, Demerval Saviani, Michel Foucault, Mikael Bakhtin para fundamentar as reflexões sobre práticas pedagógicas e formação de professores, assim como o discurso pedagógico e docente, e as questões dialógicas.

Em se tratando das tendências metodológicas houve predominância do caráter qualitativo, se sobressaindo, também, as investigações cujas abordagens da História oral e memória, análise de discurso pecheuteana, pesquisa-formação, etnografia, tiveram presença significativa, e permitiram múltiplos olhares e leituras acerca dos fenômenos privilegiados. Nesse sentido, é possível afirmar que a produção discente no PPGE-Ufal relativa à Educação de jovens e adultos, no período estudado – 2003-2019 mostrou a predominância de estudos na linha História e política, com um total de seis trabalhos, sendo três deles apresentando continuidade de temática dos fenômenos estudados, resultado das raízes investigativas. Isso ocorre, no nosso entendimento, em razão desta se constituir enquanto a linha mais antiga do Programa, estando desde o início das suas atividades em 2001.

Dos trabalhos analisados, identificamos apenas uma pesquisa na linha de Educação e linguagem, e uma na linha de Magistério e formação de professores, que são desdobramentos das discussões que vinham sendo organizadas no histórico dos grupos de pesquisa no onde foram desenvolvidas.

As produções analisadas apresentaram como focos predominantes: a formação de professores (as), seguido de estudos com ênfase nos (as) estudantes e práticas educativas, além dos fenômenos históricos e

memorialísticos, especialmente os relacionados às experiências dos sujeitos com a escola em tempos autocratas. Tal constatação nos leva a refletir, sobre as diversas ramificações que as pesquisas científicas podem desencadear, além da vasta epistemologia, objetos investigativos e percursos teórico-metodológicos que vêm contribuindo para a produção de conhecimento em contextos da EJA.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos**, Salvador, ADUFBA, 2019.

ALMEIDA, Cláudia Cristina Medeiros de. **A formação docente na educação de jovens e adultos**: uma análise discursiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada: Edições 70. Portugal, 2009.

BARROS, Abdizia Maria Alves de. **A formação dos professores que alfabetizam jovens e adultos**: uma demanda (re) velada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação–Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

CRESWELL, John. Procedimentos de métodos mistos. *In*..... **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GAMBOA, Sívio Sánchez. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, 2004.

LIMA, Divanir Maria de. **O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de ciências sociais da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação.

Programa de Pós-graduação em Educação—Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

PIMENTEL; Fernando Silvio Cavalcante; SANTOS, Fátima Jorgelina de Oliveira. O desenvolvimento temático da produção científica no programa de pós-graduação em educação da Ufal. Maceió, **Debates em Educação**, v. 9, nº 19, 2017.

PRADO, Edna; SANTOS, Inalda. 15 anos do PPGE/Ufal: a produção científica da linha história e política da educação. In: PRADO, Edna; SANTOS, Inalda; CAVALCANTE; Maria do Socorro Aguiar. **Pesquisas em educação em Alagoas**: múltiplos enfoques. Maceió: Edufal: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos**: o momentum de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa. Tese de Doutorado. – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SILVA, Adelson Gomes da. **Professoras da EJA**: efeitos de sentido dos discursos para a formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação—Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, Ana Paula Araújo da. **Educação de jovens e adultos**: práticas discursivas de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação—Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

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

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

SILVA, Régis Henrique Reis da; GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educ. temat. digit.** Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan/abr. 2014.

## CAPÍTULO 5

### Projovem urbano Maceió Alagoas: narrativas dos egressos do programa

*Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso \**  
*Inalda Maria dos Santos\*\**

#### INTRODUÇÃO

As tessituras narradas neste artigo surgem a partir da nossa vivência enquanto formadora de educadores do Projovem Urbano Maceió Alagoas, no ano de 2015, a qual nos motivou a analisá-lo sob a perspectiva dos egressos de edições distintas desenvolvidas em dez anos de efetivação da proposta no estado. Corresponde aos períodos de 2005 a 2015. As memórias apresentadas aqui são frutos da nossa pesquisa de Mestrado<sup>19</sup>. Este texto narra as memórias dos referidos sujeitos, os quais, por terem estado imersos nesse processo educacional, que tem duração de 18 meses configuram-se como fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Desse modo, buscamos compreender necessariamente a razão pela qual estes indivíduos, mesmo em meio aos obstáculos, chegaram à etapa de conclusão do curso, e finalizaram o seu ciclo no Programa. E deram início a uma nova etapa em suas vidas com a conclusão do ensino fundamental e a perspectiva de outras possibilidades.

Diante disso, partimos do problema da relação de importância para os egressos no que se refere à participação no curso e à proposta de elevação da escolarização, qualificação profissional e participação cidadã que o Projovem se propõe desenvolver. O tratamento do problema toma como marco teórico Certeau (1982, 1994), Arroyo (2007), Freire (1989, 1993),

---

\* Mestre em Educação. Consultora Educacional da Editora FTD em Maceió. E-mail: nesslim@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação (Cedu/Ufal). E-mail: inalda.santos@cedu.ufal.br

<sup>19</sup> Conclusão em 2018 (Cedu/Ufal). Realizada com apoio da Capes.

Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), entre outros, efetivando-se numa abordagem qualitativa, tomada a Lüdke e André (1986) e Thompson (1992).

Se efetiva por meio de entrevistas individuais com os egressos que apontam entre outros fatores, para a existência de uma relevância muito significativa do Programa para as suas vidas, sobretudo em relação às seguintes categorias: conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional, caráter inicial e participação cidadã.

O Programa se configurou como uma das ações do Governo Federal que atuou em todos os estados brasileiros e agiu enquanto política pública voltada para o atendimento ao público jovem. Sua criação aconteceu em caráter emergencial, para atender a uma crescente demanda educacional por parte da população jovem brasileira e se deu na vigência do primeiro mandato do governo Lula no período de 2003 a 2006. A partir desse momento, observamos uma importante mobilização no sentido de desinvisibilizar<sup>20</sup> as juventudes.

O Projovem Urbano caracteriza-se como um programa de abrangência nacional, e teve como público-alvo jovens na faixa dos 18 aos 29 anos. Para o ingresso, eles deviam apresentar os seguintes requisitos: 1) saber ler e escrever, e 2) não ter concluído o ensino fundamental. Em 2015 o Programa completou dez anos de oferta em cenário nacional.

A coordenação do Projovem Urbano durante a sua vigência ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Desse modo, ele passou a integrar a política educacional, e desenvolvido no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em articulação com as políticas públicas de juventude. A gestão do Programa esteve diretamente vinculada a esse Ministério e, em âmbito local, às Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Tanto o município de Maceió quanto o estado de Alagoas ficaram responsáveis pela operacionalização do Projovem Urbano por cerca de 10 anos, e ofertou segundo dados da própria Secretaria Municipal de Educação de Maceió

---

<sup>20</sup> Fazemos uso do termo “desinvisibilizar”, de acordo com a Sociologia das Ausências (SANTOS, 2004), considerando-se o seu sentido plural e heterogêneo como requer o estudo sobre as juventudes.

(Semed), 7 edições do curso realizadas nos anos de 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2013 e 2015.

Já, segundo a coordenação do Projovem Urbano estadual, as secretarias municipais formaram mais de 7.500 alunos desde a sua implantação. Vale lembrar que, em cada edição foram disponibilizadas cerca de 2000 vagas para os cursos que eram desenvolvidos em escolas da rede pública de Maceió, Porém, no decorrer dos meses, por conta da evasão escolar, característica bem presente no universo da EJA, o número de alunos fora reduzido de forma visível. Em nota, a Semed divulgou que a última edição do Projovem em 2015 formou 548 jovens em Maceió, muitos oriundos também de regiões vizinhas, que, em vista de a oferta do curso estar restrita à capital firmaram residência em Maceió.

Cabe salientar que, após o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (2016), o Programa que, nos últimos anos, já apresentava atrasos frequentes dos repasses financeiros destinados ao município, seja para o pagamento da bolsa mensal dos alunos no valor de Cr\$ 100,00 mensais, compra de merenda escolar, salário dos professores entre outras despesas essenciais para a sua manutenção e pleno desenvolvimento, sofreu a suspensão desses repasses em 2017, no governo Temer. A nossa pesquisa considera a operacionalização do Programa no município de Maceió, Alagoas, nos períodos que correspondem aos anos de 2005 a 2015.

## O CAMINHO PERCORRIDO PARA A PESQUISA DE CAMPO

Em 2016 pedimos indicações de nomes de ex-estudantes de diferentes edições do Projovem Urbano em Maceió, aos educadores do Programa (2015), que, coincidentemente, também já haviam participado de outras edições do curso. Relativamente à indicação dos egressos, pontuamos que não houve, em hipótese alguma, a determinação de perfis, pois o objetivo da entrevista era auxiliá-los, por meio de perguntas, no resgate das memórias vividas durante o curso; de modo que eles, espontaneamente, realizassem um comparativo entre a época na qual participaram do Programa e a realidade em que viviam por ocasião da pesquisa.

Após contatos telefônicos ocorridos em fevereiro e março de 2017 com os egressos, em junho do mesmo ano demos início ao importante

processo de entrevistas. O nosso estudo contou com a participação de seis egressos do Projovem Urbano Maceió, de edições distintas do Programa.

As entrevistas aconteceram em locais diversos, de acordo com a escolha dos nossos interlocutores: residências de alguns dos nossos entrevistados, escolas públicas com o consentimento e autorização da direção escolar, estabelecimento comercial – em apenas um caso, no intervalo de trabalho de um dos nossos entrevistados. Durante as entrevistas, com duração média de uma hora cada tivemos o cuidado de deixar os egressos à vontade, de modo que suas respostas não se restringissem às nossas perguntas iniciais, mas que as suas falas fluíssem de modo espontâneo, para que, de fato, obtivéssemos o mais fidedigno resgate de suas memórias.

Nessa fase contamos com o auxílio de um gravador, com o consentimento dos entrevistados, para que nenhum ponto mencionado pelo interlocutor passasse despercebido. Thompson (1992, p. 146) enfatiza que a utilização da gravação apresenta uma grande vantagem sobre os demais registros comuns no processo de pesquisa e investigação, pois, com o recurso, “todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto”.

Ressaltamos que, para obtermos respostas aos questionamentos, também buscamos investigar: o peso, para esses sujeitos, do tempo que ficaram afastados da escola; a sua principal motivação para retornarem às salas de aula; por fim, o porquê da escolha pelo Programa para a conclusão dessa etapa fundamental em suas vidas.

Em relação ao papel do tempo de afastamento do ambiente escolar, o nosso estudo caminha de acordo com a perspectiva de Certeau (1982), segundo o qual o tempo cronológico é segmentado numa direção que relaciona o antes e o depois. O passado e o futuro, mas que apenas terá sentido se for referido sob a noção de presente como o aqui e o agora, a partir do qual se constrói conhecimento novo.

O caminho metodológico percorrido reflete nossas inquietações como pesquisadoras, mais precisamente no universo composto pela EJA e pelas políticas públicas, configurando-se no Programa de governo Projovem Urbano Maceió.

## PERFIL DOS EGRESSOS

Para o nosso estudo, contamos com a imprescindível colaboração de seis egressos do Programa, todos moradores de bairros periféricos da cidade de Maceió, apenas um deles procedia da cidade de Viçosa, em Alagoas tendo-se estabelecido na cidade de Maceió com o objetivo de frequentar o Programa e, conseqüentemente, encontrar um emprego.

Antes de entrarem no Projovem Urbano Maceió e iniciarem as aulas no curso, haviam estudado até a 4.<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup>, 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, e cabe ressaltar que nenhum deles havia cursado a EJA. Relativamente às edições do curso frequentadas no período em que estudaram no Programa, estão os anos de 2005, 2009, 2010, 2013 e 2015 correspondentes às 1.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> edições do Programa.

Com relação às idades no período em que participaram do Programa, 67% dos sujeitos entrevistados tinham 24 anos, 16,67% contavam com 25 anos e 16,67% possuíam 22 anos de idade. Ressaltamos que, no momento das entrevistas, esses percentuais distribuíam-se, respectivamente, em 34, 31 e 25 anos de idade.

Quando questionados sobre o tempo em que estavam sem estudar antes de iniciarem o curso, a maioria dos sujeitos respondeu que não frequentava a escola por um período aproximado de três anos e que souberam da oferta do Programa por meio de chamadas locais, transmitidas através de rádio e televisão, como também por indicação e incentivo de pessoas próximas, parentes e amigos.

Apenas um dos estudantes relatou durante as entrevistas, só haver frequentado escolas particulares. Os demais, em contrapartida, afirmaram ter sempre estudado em escolas públicas de Maceió e Viçosa, antes do ingresso no Programa. Dentre os principais objetivos revelados pelo público jovem para o retorno aos estudos, destacam-se a conclusão do ensino fundamental, bem como o acesso ao mercado de trabalho por meio da expectativa em relação à qualificação profissional ofertada, esta última uma necessidade expressa unanimemente nas falas dos sujeitos entrevistados para o nosso estudo.

Nesse sentido, encontramos subsídios em Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 84, grifo da autora), que afirma:

A necessidade de cursar a escola e concluí-la está atrelada ao interesse de garantir um futuro melhor para si e para seus filhos, o que está normalmente associado a uma melhor inserção no mercado de trabalho e/ou qualificação profissional direcionada a um emprego melhor, ou ainda, à possibilidade de poder sonhar com um *futuro profissional e em ser alguém na vida*, e com isso, almejar um futuro que não seja o mesmo que o de seus pais.

Segundo a autora, frequentar a escola na EJA por meio do Projovem Urbano é uma oportunidade para que os jovens consigam conciliar trabalho e estudo nas proximidades de suas residências. Ainda se faz necessário destacar o auxílio financeiro recebido durante a participação no Programa como um importante estímulo, entre os demais, para a assiduidade dos estudantes nas salas de aula.

Desse modo, atestamos todas as afirmações de Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) nos relatos dos sujeitos entrevistados. Contudo, observamos nas falas dos referidos sujeitos que a ajuda de custo no Programa não é o motivo principal que os leva a concluírem o curso.

## PROJOVEM URBANO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No Projovem, a conclusão do ensino fundamental se dará por meio da modalidade da EJA integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, conforme previsto no art. 81 da (LDBN) N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define:

em seu artigo 37, que a Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso à continuidade de estudos no ensino fundamental e no ensino médio na idade própria, oferecendo-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses e condições de vida e de trabalho (BRASIL, 2008, p. 9);

no seu artigo 1º, § 2º, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Essa educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 2º), e apresenta como um de seus princípios a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (artigo 3º, inciso XI) (BRASIL, 2008, p. 9).

Conforme texto da Lei e ainda de acordo com a devida análise desse diploma legal, compreende-se que a EJA, articulada com a Educação Profissional ofertada à juventude, configura-se como a espinha dorsal do Programa dando-se a inclusão social pela elevação dos níveis de escolaridade dos jovens, pela qualificação para o trabalho de e pela participação cidadã por ela ofertada.

Com isso, cabe ressaltar, com base exclusivamente na experiência do Programa desenvolvido em Maceió, a seguinte contradição: ao mesmo tempo em que compreendemos a importância da EJA e o seu caráter fundante para o processo educacional proporcionado à juventude do Programa, apontamos para a forma de disponibilização do curso nas escolas públicas, sem que este faça parte da cultura organizacional das instituições de ensino, o que acarreta muitas vezes o desinteresse dos gestores pela proposta, que não o enxergam como pertencente à escola, mas apenas como algo de natureza transitória.

Nesse sentido, notamos que o Programa vagueia pelas escolas durante o período em que é operacionalizado, não contando muitas vezes com o apoio da gestão escolar e até mesmo sendo visto como uma ameaça à instituição, temerosa da perda do alunado para o referido Programa. Contudo, o nosso estudo apontou para a necessária e devida sensibilização dos membros da gestão do curso, para fortalecer ainda mais, na figura do Projovem Urbano, a política pública governamental, com o engajamento necessário dos demais órgãos e setores educacionais conduzindo os gestores das escolas de educação pública, para uma apreensão congruente do significado do Programa e da sua importância para as juventudes e para o desenvolvimento do Estado.

## **NARRATIVAS DOS EGRESSOS**

### **O QUE NOS DISSERAM SOBRE A PRINCIPAL MOTIVAÇÃO PARA RETORNAREM AOS ESTUDOS**

Damos início às narrativas dos egressos, na busca de compreender substancialmente qual ou quais foram as principais motivações para seu retorno à escola, pois entendemos que, a partir desse primeiro e importante

passo, torna-se possível a expansão de novos horizontes em suas vidas. Com relação à principal motivação para retornarem aos estudos, e a escolha para isso o Projovem Urbano Maceió, os egressos, em sua maioria, revelaram-nos que a busca de trabalho, seja pela necessidade do primeiro emprego ou mesmo pela recolocação profissional, é um fator bastante importante – aliás, decisivo para alguns.

Nesse sentido, é possível contemplar, na sequência, os relatos de dois alunos que participaram da primeira edição do Programa (2005), concluída em 2006. O primeiro relato revela que a entrada no Programa se deu por conta de uma grande necessidade, advinda de um problema de saúde que acometeu a mãe do egresso E., proporcionando-lhe uma mudança radical em sua vida. O até então estudante de escolas particulares da capital alagoana, que nunca havia se deparado com a obrigação do trabalho em sua vida, viu-se, após o episódio familiar, como o único em sua casa capaz de sustentá-la, e enxergou no curso a oportunidade para isso.

Em seguida, apresentamos a narrativa do egresso M., que se deparou com a necessidade de trabalhar desde muito cedo, e iniciou os estudos no Programa, com o objetivo principal de elevar a escolaridade com a conclusão do ensino fundamental para prosseguir com os estudos do ensino médio. Diante disso e passados alguns anos<sup>21</sup> da conclusão do curso, os egressos nos revelaram os principais motivos que os levaram a se inscrever, e, conseqüentemente, concluírem o curso, afirmando-nos que:

Antes de entrar no Projovem eu estava há três anos sem estudar, mas nunca havia estudado em escola pública, meu pai falecido era funcionário público e minha mãe se tornou pensionista. O que me motivou a voltar aos estudos foi o apelo que o Programa tinha em relação ao trabalho, ou seja, a possibilidade de uma formação melhor. Parei no oitavo ano, quando ia iniciar o ensino médio, até que minha mãe adoeceu gravemente do coração e eu tive que fazer a opção entre trabalho e estudo. O Projovem foi a opção naquela época (Egresso E., 34 anos, edição de 2006).

Entrei no Projovem com a intenção de concluir o ensino médio depois, porque o mercado de trabalho abre mais as portas para quem tem estudo. E, por isso, eu queria muito terminar. Eu sou ajudante

---

<sup>21</sup> Em 2017, período de realização das entrevistas, contabilizamos os distanciamentos de 10, 7, 6 e 1 ano da conclusão no Projovem.

de encanador, hoje estou autônomo, mas sempre trabalhei para empresas. Eu queria mesmo era terminar o ensino médio porque eu queria fazer o concurso da Polícia Militar, mas, se eu for começar a estudar agora, já não adianta mais, porque o edital é para quem tem até 30 anos de idade, e eu já tenho 31, não posso mais concorrer (Egresso M., 31 anos, edição de 2006).

De acordo com as falas apresentadas, apesar das necessidades inerentes ao mundo do trabalho e da carência quanto à obtenção de uma renda fixa mensal, as circunstâncias e o contexto de vida no qual estavam inseridos ambos os sujeitos se apresentaram como fatores que os impulsionaram, à época, para a retomada dos estudos via Programa.

Também foram mencionados outros motivos para que os sujeitos adentrassem no universo da EJA, por meio do Programa. Dentre os principais, destacam-se a conclusão do ensino fundamental, a posterior conclusão do ensino médio e o ingresso em um curso universitário, o que foi mencionado pelo egresso J., oriundo do interior do Estado de Alagoas, em sua vontade graduar-se em educação física pela Ufal: “Esse ano eu quero fazer o ensino médio, porque não existe idade pra voltar a estudar, né? Preciso concluir, porque eu quero ser professor de educação física, quero estudar na Ufal” (Egresso J., edição de 2015).

Observamos ainda que, para alguns jovens, a conclusão do ensino fundamental pode representar um início para o alcance de objetivos subsequentes, já para outros jovens simboliza a concretização de um sonho, como é o caso do sujeito-aluno A, que, vislumbrou no Projovem Urbano Maceió uma oportunidade de mudança de vida. O depoimento a seguir, cuja escuta nos emocionou profundamente, demonstra a superação por parte da ex-estudante do Programa:

A minha intenção foi terminar o ensino fundamental. Em 2013, fiz a inscrição, mas eu era muito insegura e desisti do curso por medo da redação. Eu li o bem, mas era insegura na hora de escrever, de passar para o papel, sabe? Na primeira vez eu fiquei só por um mês, na hora de vir para a escola o meu coração acelerava, me dava um nervoso. E, na segunda vez que me inscrevi, em 2015, eu consegui concluir. O meu marido foi quem me incentivou bastante, me buscava na escola e às vezes até assistia às aulas junto comigo. Ele se formou na edição anterior do Projovem e agora nós dois temos o ensino fundamental, às vezes, eu nem acredito (Egresso A., 25 anos, edição de 2015).

Com os relatos expostos acima, comprovamos que as razões que despertam nos egressos do Projovem Urbano Maceió o desejo de prosseguir com os estudos são de cunho extremamente pessoal, assim como percebemos que os sujeitos exprimem em suas falas, de modo bastante natural e verdadeiro, casos de superação que se configuram como grandes lições de vida e como exemplos dignos de admiração. Na sequência, buscamos investigar acerca da ajuda de custo mensal de Cr\$ 100,00 para os estudantes partícipes do Programa.

## A IMPORTÂNCIA DA BOLSA PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO PROGRAMA

Buscamos compreender o significado e a importância da ajuda de custo oferecida no Programa. Nesse sentido, quando questionados acerca da mencionada bolsa como uma das possíveis motivações, seja para o ingresso, seja para a permanência do estudante no curso fomos mais uma vez surpreendidos com declarações como as dos egressos descritas abaixo.

Todos, no início, entram pensando no dinheiro, porém, depois de três meses de curso, começamos a gostar da didática e até esquecemos a bolsa, e, quando menos esperávamos, ela estava na conta e de uma vez só. Deveria ter Projovem para o ensino médio, até sem bolsa. (Egresso I., 31 anos edição de 2010).

No meu tempo, quando a bolsa atrasava tinha aluno que desistia, tinha as meninas que engravidavam e deixavam o curso, percebi isso. Mas, no meu curso mesmo, de 100 alunos, só uns 10 desistiram. Foi uma turma muito boa, as professoras, qualificadas, entendiam os alunos, quando a gente precisava faltar por causa do trabalho. Então, como tinham essa compreensão, e, acho que por isso, poucos desistiram. (Egresso M., 30 anos, edição de 2009).

Eu acho que a grande dificuldade do Projovem Urbano é porque era um projeto que estava iniciando, e nós não entendíamos bem a relação de dependência entre a Prefeitura e o Governo Federal, então vimos professores sem receber salário e alunos sem receber a bolsa. O projeto estava sem rumo nesse sentido. Até que, enfim, iniciaram as aulas de qualificação profissional, porque eu mesmo acredito que quem entrou no curso foi interessado na capacitação voltada para o trabalho e não somente nos cem reais. (Egresso E., 34 anos, edição de 2006).

Com base na análise dos relatos dos egressos I.; M. e E., constatamos que, conquanto o atraso em relação ao pagamento da ajuda de custo aos estudantes do Programa gere, inegavelmente, a insatisfação no alunado e, em alguns casos, contribua para a evasão escolar, não se constitui, sob o ponto de vista deles próprios, como algo decisivo nesse sentido.

Porém, observamos que esse atraso financeiro surge como um grande entrave, em meio às falas dos sujeitos, quando a morosidade em relação ao repasse acaba interferindo diretamente na manutenção do próprio Programa, o que acarretava a falta de merenda escolar ou até mesmo suspensão das aulas, conforme nos atesta o egresso A., que, sem deixar em momento algum de valorizar a experiência vivida no curso, pontua questões importantes acerca das consequências negativas dos atrasos financeiros:

O Projovem poderia melhorar na merenda, pois, quando eu estudei, ela faltou por um bom tempo e ficamos sem. Além disso, muitos colegas não tinham sequer dinheiro para vir para a escola e passamos por tudo isso por causa do atraso das bolsas. Mesmo assim, gostei muito da experiência e estou com saudades (Egresso A., 25 anos, edição de 2015).

Os seis egressos do Projovem Urbano Maceió entrevistados para o nosso estudo, relataram que a ajuda de custo os auxiliou durante o curso nos seguintes aspectos: transporte, lanche, despesas pessoais, complemento da renda mensal, entre outros. Porém, a bolsa não se lhes configurava como um fator decisivo para que concluíssem o Programa.

## CONTINUIDADE DOS ESTUDOS NO ENSINO MÉDIO

Em continuidade às narrativas com os egressos do Programa, buscamos compreender se a participação no curso os auxiliou a dar continuidade aos estudos após a sua conclusão. Para isso, procederemos com as análises, desta feita acerca dos depoimentos do egresso N., cuja narrativa nos apresenta o Programa de uma forma viva e dinâmica, ao qual contrapõe, sob a sua perspectiva, a escola tradicional.

Fiz até a oitava série na escola pública, mas não conclui, e lá eu assistia aula e fazia as atividades do livro em casa, mas no Projovem era diferente, a gente fazia coisas na comunidade, fazia os cursos fora da escola. Eu acho que como nós fomos da primeira edição do programa, eles (coordenação/professores) queriam mostrar que ia dar certo (Egresso N., 34 anos, edição de 2006).

A ex-aluna N., que conheceu o esposo na mesma edição do Programa da qual participou (2006) e engravidou após a conclusão, não prosseguiu com os estudos, o que lamenta, mas lembra com saudosismo da época em que o frequentava, e menciona que encontrou no Programa algo que até então nunca havia vivenciado nas escolas públicas que já havia frequentado antes. “Era tudo diferente, tudo mesmo” (Egresso N.).

Obtive muito conhecimento, coisas que eu nunca tinha visto antes, estudei turismo, ensinamentos diferentes do que eu costumava ver na escola normal. O estudo foi bom, lembro dos cursos de política pública pelo Ifal, de técnicas de atendimento, de como falar bem em público, de organização de eventos, e todos com certificado! Eu até tentei fazer o ensino médio, mas parei, parei completamente (Egresso N., 34 anos, edição de 2006).

Pelos relatos, observamos que a valorização da educação, sob o ponto de vista da aluna, está intimamente atrelada à participação social e à oportunidade de capacitação profissional ofertada, mesmo que de maneira inicial, no Programa, visto que a própria declara que, antes dessa experiência considerava-se “parada no tempo”. A referida ex-aluna afirma ainda, com orgulho, manter guardados todos os certificados obtidos durante essa fase de sua vida e se justifica por não ter dado continuidade aos estudos: “Hoje sou mãe, dona de casa, e isso tira muito a minha atenção dos estudos, antes eu não tinha filho e consegui continuar; além disso, o meu esposo diz que não é ciumento, mas ele é sim!”.

Destacamos este trecho da fala da aluna N., por entendemos como importante refletir acerca das relações sociais estabelecidas e sobre a presença de estereótipos relacionados à figura da mulher e do seu papel social, arraigado e pré-definido como de mãe e esposa. Bem como sobre as características do machismo ainda fortemente presentes nas sociedades do

século XXI, que negam direitos, como os de estudar e de ter uma ocupação profissional fora de seus lares, à mulher.

Eu não continuei os estudos, porque, depois de ter filho é mais complicado, e por isso não culpo ninguém. Mas confesso que o meu marido não me motiva a voltar a estudar, por que ele quer que eu fique em casa cuidando do nosso filho, e ele me prende dessa forma, porque apareceu uma oportunidade para eu voltar a estudar e ele disse: 'Deixe que eu vou primeiro e, depois que eu concluir, você vai!' Como eu acho que eu tenho a cabeça mais livre, por não trabalhar na rua como ele, eu iria conseguir continuar (Egresso N., 34 anos, edição de 2006)

O ciúme está presente no âmbito da EJA e, em muitos casos, a desconfiança dos cônjuges em seus parceiros acarreta em alguns casos, em especial as mulheres, a desistência do curso. De acordo com a narrativa da ex-aluna N., após o nascimento de seu filho, novamente conseguiu uma vaga em uma escola pública próxima da sua residência há alguns anos, porém, seu esposo, por conta do filho ainda pequeno na época preferiu cursar a EJA em seu lugar. Ele desistiu algumas semanas depois de ter iniciado o curso, ao alegar cansaço após um dia inteiro de trabalho, o que, segundo ele, dificultava na concentração nas aulas.

Nessa configuração, compreende-se, a partir de Arroyo (2007), que a interrupção das trajetórias escolares dos sujeitos da EJA se encontra vinculada, em grande medida, às precárias condições de sobrevivência dos estudantes: pobres, oprimidos/as, excluídos/as, vulneráveis, negros/as, da periferia e dos campos. Nesse sentido, ao contrário do que geralmente se costuma afirmar, tais sujeitos não são os responsáveis pelo abandono da escola, a interrupção não se dá apenas porque tais pessoas não querem estudar.

Na realidade, são vítimas da desigualdade social que acomete esse grupo. De acordo com Cunha (2009), sem a devida reflexão, “o não poder estudar, se transforma, na ótica de quem é excluído, em não conseguir estudar. O problema se torna pessoal/subjetivo e a solução para ele é ter força de vontade” (CUNHA, 2009, p. 27).

E em prosseguimento às investigações acerca da continuidade dos estudos após a participação no Programa, desta feita sob o ponto de vista do sujeito-aluno M., obtivemos a seguinte resposta: “O curso era muito

dinâmico, a gente não ficava um momento sequer sem nada a fazer” (Egresso M.). Ao se referir às aulas que tinha no programa, disse-nos:

Se o Projovem tivesse para o ensino médio, eu faria, porque, assim que terminou o curso, eu tentei estudar, mas parei, depois tentei de novo e parei ano passado, porque eu preciso trabalhar. Mas, se o Projovem voltasse e fosse aqui perto, dava pra eu concluir. Seria bem melhor, nem tanto pela distância, mas pelo tempo que seria menor para a conclusão. Eu, quando fazia o ensino médio, era longe da minha casa e muito cansativo também. (Egresso M., 31 anos, edição de 2010).

O ex-aluno M., ao demonstrar interesse em participar do Projovem novamente, caso o programa passasse também a ofertar o ensino médio, faz-nos refletir com Paiva (2006) sobre a educação tradicional, regular e gratuita proporcionada aos jovens que se distanciam, de acordo com os depoimentos dos sujeitos, da experiência vivida no curso. Nesse sentido, a autora afirma que,

As escolas de EJA, através de sua organização (administrativo-pedagógica) têm-se distanciado, muitas vezes, dos anseios dos educandos que a frequentam. ‘Os programas/projetos nem sempre são precisos no pensar o sujeito da educação, suas peculiaridades e singularidades, antes de formular as propostas’ (PAIVA, 2006, p. 537).

Nesse segundo caso, é possível observar ainda que o egresso M. também justifica o cansaço durante as aulas noturnas por enfrentar, segundo ele, uma dura rotina de trabalho no período da manhã, pois tinha que conciliar o emprego com a dinâmica de sala de aula, ao seu ver, monótona, que em nada se parecia com as aulas ministradas pelos professores do Programa. “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes, velada” (CERTEAU, 1994, p. 31).

Diante do exposto, observamos que, no cotidiano, importantes decisões são tomadas e, nesse sentido, ao vivenciá-lo, os sujeitos que retornaram à escola precisam articular suas rotinas da vida diária, que envolvem o universo do trabalho e o contexto familiar (filhos e cônjuges) à nova empreitada, a de ser estudante a certa altura da vida. Para tanto, necessariamente, precisam superar barreiras diariamente. Dessa forma,

observamos – principalmente nos relatos, mas também pela análise da proposta de ensino do Programa – que o currículo proporciona a aproximação com o cotidiano do alunado ao fazer a inter-relação de forma constante e imediata entre educação e trabalho.

Como diz Freire (1989), teoria sem prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, segundo o autor, quando há a união entre a teoria e a prática, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. Nesse sentido, a ação do educador/educando desenvolvida nesse espaço de aprendizagem é apontada pelos egressos, segundo as suas próprias narrativas, como diferencial para o Programa.

De acordo com as narrativas do egresso E., apesar de todas as dificuldades enfrentadas durante o curso, disse-nos o informante ter encontrado no Projovem Urbano aquilo que buscava: a oportunidade de conclusão do ensino fundamental, aliada à capacitação profissional, sua necessidade na época;

Eu acredito que muitos entraram por conta da qualificação profissional, eu mesmo encontrei o que eu queria, e a partir do Projovem Urbano eu não parei mais de buscar a formação educacional e profissional. Atualmente, estou cursando engenharia elétrica, iniciei recentemente, mas estou gostando muito. E, no programa, existe certa pressa em concluir os estudos, eu percebia essa diferença das escolas particulares que eu já havia estudado. No programa, são diversos conteúdos sendo pincelados em uma disciplina, mas na época, eu tinha pressa. (Egresso E., 34 anos, estudante da edição de 2006).

Em sequência ao seu relato, o ex-estudante afirma ainda:

Já o ensino médio, que eu fiz depois, foi na escola pública, na forma de supletivo. Porém, eu devo muito à formação que eu tive em casa a questão dos valores, e a religião me ajuda muito na questão humana, apesar de que no curso a gente tinha a participação social, muito boa também. Mas, a minha mãe por sempre ter pago colégio particular era muito exigente para que eu passasse de ano e levo isso comigo até hoje. (Egresso E., 34 anos, estudante da edição de 2006).

Mediante os depoimentos percebemos que os preceitos familiares que orientam acerca da importância da educação são veementemente mencionados pelo egresso E., como uma base sólida que o fez dar

continuidade e valorização ao seu processo de escolarização. O que o ajudou também no Programa, no qual enxergou a oportunidade de acelerar os estudos, e aliar a isso a capacitação profissional, estratégia que, segundo ele, auxiliou-o a adentrar no mercado de trabalho.

Sobre a formação educacional iniciada no Projovem, observamos ainda que o egresso, embora teça uma breve crítica à forma aligeirada como os conteúdos são trabalhados no curso, declara, em seguida, haver optado pelo Supletivo para concluir de forma mais rápida o ensino médio, bem como adentra num curso de graduação na modalidade Educação a Distância (EAD), com aulas presenciais uma vez por semana.

Com base na análise das falas observamos mais uma vez a necessidade dos jovens de conciliar estudo e trabalho. Por conta disso, eles buscam alternativas, a exemplo de cursos ofertados no período noturno, com uma carga horária flexível, de modo que o estudo não os “atrapalhe” em seus empregos, prioridade para a maioria, mesmo cientes da necessidade da formação para a ascensão salarial no trabalho. De acordo com Arroyo (2009), é difícil para as pessoas das classes populares articular os tempos de trabalho e de sobrevivência com os tempos de escola, pois “se é dramático abandonar a escola, mais dramático, ainda, é ter de abandoná-la para sobreviver” (ARROYO, 2009, p. 97).

## **PARTICIPAÇÃO NO PROJOVEM E A INSERÇÃO DO EGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO**

A capacitação profissional é um dos importantes eixos que fundamentam o Programa. Com isso, observamos em praticamente todos os pontos abordados até o presente, como se configuram de forma relevante as questões relacionadas ao mundo do trabalho para os egressos do curso. Com efeito, compreende-se, a partir das narrativas, que estudo e trabalho dão ao Programa o sentido de unidade e, por conta disso percebem-na de modo integral e, portanto, indissociável,

A conclusão no curso me auxiliou a ingressar no mercado de trabalho, apesar do meu arco na época ter sido turismo, não atuo na área, mas a experiência de planejar, conviver, a forma de pensar o modelo de trabalho, de tratar o outro, ajuda sim. Eu sou estoquista

e trabalho no Moinho Motrisa<sup>22</sup> há quatro anos, e aquela experiência que eu tive no curso, me ajuda indiretamente. Consegui esse trabalho por indicação, mas eu já tinha o ensino médio na época e, como a empresa é antiga, não tem essa mentalidade de ter pessoas altamente capacitadas, são trabalhos mais braçais (Egresso E., 34 anos, edição de 2006).

De acordo com o relato acima, observamos que o egresso E., além de dar continuidade aos estudos após a 1ª edição do Projovem (2006), embora não atue profissionalmente na área para a qual recebeu capacitação profissional, no período em que participou do Programa, valoriza positivamente a experiência obtida durante o curso, e demonstrou haver construído conhecimentos que o auxilia em sua vida, ainda que, segundo ele, “de maneira indireta”.

Durante a entrevista com o egresso E., atualmente casado, pai de dois filhos e estudante do curso superior de engenharia elétrica, ele relatou que o trabalho na fábrica lhe garante uma renda “certa”, referindo-se ao seu salário mensal, e que, apesar do seu emprego exigir bastante da sua condição física, apenas pretende mudar de ramo, quando, de fato, estiver devidamente preparado para se dedicar à engenharia. Outro caso em que podemos constatar a relação da participação no Projovem com a inserção no mercado de trabalho, desta feita, referente à última edição do Programa, devidamente concluído no ano de 2016, é o do egresso A.,

Hoje eu trabalho numa pastelaria como atendente, e na época do Projovem eu fiz o curso de atendimento ao público, e eu percebo que os clientes gostam de ser atendidos por mim. A pastelaria é da minha cunhada, não é carteira assinada, mas tiro um bom dinheiro, e outra, antes eu trabalhava na limpeza, hoje estou no atendimento. Mas, se fosse pra eu escolher mesmo uma profissão, seria recepcionista de hotel, tive essa capacitação no programa e me encantei. (Egresso A., 25 anos, edição de 2015).

Pela narrativa, observamos que o egresso A., ainda que não tenha adentrado no mercado de trabalho formal, após a conclusão do curso passou a desenvolver atividades ligadas à capacitação obtida que, segundo

---

<sup>22</sup> Fábrica fundada em 1934, no RS, com sede em: Alagoas, Sergipe, Pernambuco e Bahia, atuando em Maceió/AL desde 1954.

Fonte: <http://sarandialimentos.com.br/empresa/>. Acesso em: 20 out. 2021.

os seus próprios relatos, proporcionou-lhe uma elevação na autoestima. Nota-se ainda que a experiência no Programa lhe permitiu uma identificação com o ramo da hotelaria, segmento profissional em que pretende atuar após a conclusão no ensino médio por meio da EJA,

Muita coisa mudou em minha vida com a minha participação no curso, a mais importante foi a autoestima. E ainda pretendo montar um negócio com meu marido, também no ramo de pastelaria, mas se surgir um trabalho de carteira assinada, eu gostaria mesmo de ser recepcionista. (Egresso A., 25 anos, edição de 2015).

O mercado informal se apresenta como uma possibilidade frente ao desemprego. Nesse sentido, enfatiza o egresso J., estudante da edição de 2015 do Projovem Urbano Maceió: “Eu faço bicos, mas no momento não estou trabalhando. Mas, quero logo concluir todos os estudos, afinal, um professor precisa ter capacitação e é o que eu quero ser”. Acerca do pensamento do egresso J., que não percebe a informalidade como trabalho, faz-se oportuno lembrar Arroyo (2007), quando afirma:

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai e das oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. Ele poderá terminar às seis da tarde se aquele dia foi bom, mas poderá tentar continuar vendendo pipocas, água ou quiabos, se aquele dia foi mal. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar (ARROYO, 2007, p. 12).

Nesse sentido, segundo Santos (2006, p. 2),

Diante da grande crise por que passamos, o que está forçando as empresas a realizarem uma grande mudança e reestruturação produtiva e redução de custos, deixaram de ser assegurados o desenvolvimento sustentável e os direitos sociais dos trabalhadores. Sendo assim, por questão de sobrevivência, os trabalhadores passaram a buscar novas formas de vender sua força de trabalho, dada a existência de um elevado índice de desemprego, surgindo a informalidade como uma nova forma de organização de trabalho.

Em consonância com o contexto apresentado por Arroyo (2007) e Santos (2006) notamos também uma fala recorrente entre os egressos do Programa no que se refere ao empreendedorismo. Esse discurso permeia o Programa como uma importante alternativa frente ao desemprego, é explorado tanto em sala de aula como também em palestras sobre qualificação profissional, promovidas, sobretudo, com o objetivo de preparar os jovens para o cenário profissional atual.

De acordo com as narrativas dos seis egressos entrevistados, observamos que quatro realizam trabalhos informais, citados como “bicos” por dois deles; outros dois nos informaram que trabalham em pequenos comércios e, segundo eles, já realizam o trabalho há alguns anos, porém sem carteira assinada. Mas estão se organizando para empreenderem no mesmo ramo comercial em que já atuam. Um dos egressos, no período em que havia concedido a entrevista, apesar de nos informar que realizava trabalhos esporádicos, segundo ele “quando aparece”, não se referiu a tais como “bicos”, mas se considerou desempregado, diferentemente dos demais. Por fim, apenas um deles afirmou possuir vínculo empregatício com uma empresa de grande porte em Maceió.

## **A PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS EGRESSOS APÓS A EXPERIÊNCIA NO PROJÓVEM URBANO MACEIÓ**

A participação é elemento fundamental da democracia e, não por acaso, a questão da participação social dos sujeitos tem provocado inúmeras discussões e posicionamentos ao longo da história política. Nesse sentido, observamos que tanto a educação formal quanto a não formal têm papel fundamental para a formação do requerido comportamento participativo dos sujeitos. Por conta disso, também foi de nosso interesse compreender a relação entre a participação cidadã ofertada no Programa e os egressos do curso. Para isso, continuamos com as análises das falas dos referidos sujeitos. Nesse sentido, de acordo com egresso E.,

Em relação à participação cidadã, eu me considero muito ativo na sociedade, mas não apenas devido ao curso e sim ao meu engajamento na igreja. Quando concluí o Projóvem, desenvolvi um projeto de informática para as crianças na comunidade, foi muito bom, mas não durou muito tempo por falta de recursos. Também já

participei como educador popular no projeto Maceió Tira de Letra, passei quase três anos atuando no projeto, mas, por conta dos problemas estruturais, que sempre tem nesses projetos, infelizmente acabou. (Egresso E., 34 anos, edição de 2006).

O egresso E., se mostrou muito ativo em sua comunidade, segundo ele devido à sua participação na igreja que frequenta, e revelou que sempre busca promover ações sociais. Porém, por conta do seu trabalho na fábrica, não consegue ser tão atuante como de fato gostaria. O egresso denominado E., revelou ainda que, por três anos, dedicou-se a um projeto educacional em Maceió, cujo início se deu em 2010 (quatro anos após a sua conclusão no Programa) e cujo objetivo era a alfabetização de alunos por meio da EJA.

Porém, enfatiza que o projeto, assim como o Projovem, apresentava problemas de ordem estrutural que impactavam negativamente nos salários dos alfabetizadores, bem como na estrutura física, pois, diferentemente do Projovem Urbano Maceió as aulas não aconteciam nas escolas públicas, e sim em associações de bairro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento do nosso estudo buscamos subsídios imprescindíveis nas narrativas concedidas pelos nossos entrevistados. A partir da realização das entrevistas com os egressos do Projovem Urbano Maceió foi possível a análise acerca dos três eixos que sedimentam o Programa: a elevação da escolaridade, a qualificação profissional e a participação cidadã, a fim de compreendermos a importância da experiência referente à participação no curso para os egressos. Em meio aos relatos podemos compreender que as principais motivações para participarem do Programa eram de ordem pessoal.

Verificamos que, embora a maioria dos estudantes não tenha dado continuidade aos estudos no ensino médio, todos os egressos conseguiram concluir o Programa, nas respectivas edições de que participaram. Com efeito, apenas um entrevistado logrou êxito no ensino médio e ingressou na educação superior na rede privada de ensino da cidade de Maceió. Apontaram, como parte do insucesso no ensino médio, o fato de não terem encontrado na escola pública o mesmo acolhimento, compreensão e devida

atenção que receberam à época do programa, revelando-nos o desejo de darem sequência aos estudos no ensino médio, caso o Projovem ofertasse matrícula também para esse segmento.

Apesar disso, devemos pontuar o fato de os estudantes levarem consigo experiências acumuladas durante toda a vida, que são somadas ao conhecimento construído durante o curso que, segundo eles, oportuniza não apenas a conclusão do ensino fundamental, mas a elevação de sua autoestima, traduzida no desejo de uma oportunidade de atuação na área para a qual receberam qualificação profissional inicial, mesmo no caso de egressos que ainda estejam executando trabalhos na informalidade.

Bem como, mostram entendimento acerca da importância da participação ativa na sociedade. Por fim, investigamos acerca do auxílio concedido no Programa aos jovens estudantes e constatamos, por meio dos relatos, que os atrasos referentes aos repasses do Programa dificultam a participação no curso, não sendo isso, entretanto, segundo eles próprios, o principal motivo de sua permanência ou ausência no curso.

Nosso estudo permitiu-nos constatar quanto falta ainda de caminho a percorrer para que, de fato, as diferenças sociais possam ser diminuídas de forma significativa entre aqueles que têm acesso à educação e aqueles que não conseguem o alcance mínimo dessa oferta, fato esse que confirma a condição de excluídos desse processo socioeducacional.

Nesse sentido, convém ressaltar a importância do Projovem Urbano Maceió para as juventudes marginalizadas da capital e de outras localidades do estado, pois favorecem ao jovem a conclusão dos seus estudos no ensino fundamental. De modo a permitir-lhe, a partir daí, melhores condições de vida e trabalho, pois, como bem sabemos, embora este direito não venha sendo efetivado de modo a contemplar um contingente cada vez maior de jovens, a educação é indispensável para uma vida humana e socialmente digna.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília – DF: Flasco – Brasil, OEI, MEC, 2015.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJA - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9.394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 out 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências de jovens e adultos na EJA**. 2009, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14ª ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2 ed. São Paulo: Olho D'água, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez Editora, 777-821, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## CAPÍTULO 6

### Jornada de alfabetização *Sim, eu posso* - círculo de cultura do Maranhão: com a palavra, os egressos

*Edinólia Lima Portela\**

#### INICIANDO A DISCUSSÃO

O imaginário social brasileiro é permeado pela ideia de que a alfabetização para Pessoas Jovens e Adultas, bem como a escolarização, não é um direito e sim, um privilégio, temática que suscita debate, mais que ainda se configura como um desafio a ser enfrentado.

Há que se compreender que a alfabetização é um dos primeiros níveis de escolaridade que oportuniza aos indivíduos a possibilidade de uma visão crítica da realidade na qual estão inseridos, bem como suas condições concretas de existência, e que ao atingir esse patamar de entendimento, possam inferir sobre suas realidades, com perspectivas de mudanças.

Ao pensar na Alfabetização para Pessoas Jovens e Adultos, consideramos ser necessário ponderarmos sobre os desafios e a complexidade que demandam a elaboração, a organização e a materialidade de políticas e programas que proporcionem o aperfeiçoamento de possibilidades que ultrapassem a educação bancária e/ou assentada na visão economicista que permeia o pensamento do status quo, na contemporaneidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar que entendemos que o contexto conjuntural, histórico e societal das pessoas que necessitam de alfabetização ofertada por essa educação pelo vies de programas exercem grande influência sobre a congruência entre os objetivos planejados e os resultados. Assim, defendemos o entendimento de que estas ações políticas educativas

---

\* Doutora em Educação (UFB). Professora do Curso de Pedagogia (UFMA), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9678-322X>. Email: [edinolia.portela@ufma.br](mailto:edinolia.portela@ufma.br)

em modelos de programas acontecem na perspectiva de elevação e de positividade para a vida de quem delas se beneficiam.

Em fase do exposto acima, este estudo teve como ponto de partida a urgência do cenário que se apresenta nos municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano- IDH do Maranhão: analfabetismo, desemprego e pobreza, além dos elevados índices de pessoas jovens e adultas em vulnerabilidade social.

Do mesmo modo, o fato de existirem ações voltadas para combater essa situação por meio da Jornada de Alfabetização, Sim, eu Posso - Circulo de Cultura, se revela como sendo uma novidade, o que desperta a nossa atenção, haja vista a possibilidade de estudo sobre os efeitos do programa na vida dos educandos. Desta forma, a relevância do nosso estudo se dá a partir da compreensão que as políticas de alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas raramente consideram as implicações e os resultados que esses programas têm na vida dos participantes com um diferencial positivo para o acesso das pessoas aos bens culturais como a educação.

Neste caso, tratam-se dos acessos à alfabetização, ao emprego e à elevação de renda, para que apropriados destes bens sociais os educandos possam se sentir seguros e confiantes para transitar pela sociedade, o que reverbera na cidadania. Em outras palavras, este texto é um viés de uma pesquisa desenvolvida desde o ano de 2018, nos municípios de menor IDH do nosso Estado, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (Fapema), intitulada *Educação de jovens e adultos no Maranhão: investigando o programa Sim, eu Posso*, que integra o grupo de pesquisa *Escola, currículo, trabalho e formação docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Este estudo, aconteceu no primeiro semestre do ano de 2020, refere-se ao desenvolvimento da primeira fase da Jornada nos municípios Aldeias Altas, São Raimundo do Doca Bezerra e Governador Newton Bello, traz como pergunta central: as ações desenvolvidas pela Jornada de Alfabetização Sim, eu Posso, contribuíram para reduzir o índice de analfabetismo e elevaram a geração de emprego e renda dos egressos?

Nossas intenções iniciais eram contatar 150 egressos nestes três municípios e utilizarmos a técnica de grupo Focal. Entretanto, em virtude da pandemia de Covid-19, ocasionada pelo novo corona vírus (SARS-CoV-2) (WHO, 2020) no início do ano de 2020, tivemos que redimensionar a

abordagem da pesquisa, porém, com o cuidado para que essa reconfiguração não comprometesse o estudo.

Assim sendo, contatamos 51 egressos utilizando como instrumental de pesquisa a entrevista aberta e o questionário, por meio de telefonemas, chamadas de vídeo e utilização sobretudo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mantendo nestes momentos o sistema de gravação.

## JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO 'SIM, EU POSSO' - CÍRCULO DE CULTURA: ORGANIZAÇÃO E EXPECTATIVAS

O Maranhão apresenta um dos maiores índices de analfabetismo do Brasil. Segundo o IBGE (2013), cerca de 20,84% da população maior de 15 anos é analfabeta. É também um dos Estados mais desiguais do nosso país, está situado na região Nordeste do Brasil, ocupando uma área de 333.365,6 Km<sup>2</sup>, com uma estrutura de organização geopolítica constituída por 217 municípios. Ocupa o 8º lugar em extensão territorial dentre os 27 Estados da federação e 10º em população, cerca de 7.000.229 pessoas, sendo que 19,31% (IBGE, 2010) é formado por pessoas jovens, adultas que não sabem ler e escrever.

Além do mencionado, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2010) apontou que 32% dos maranhenses são analfabetos funcionais, ou seja, são incapazes de interpretar textos simples ou realizar cálculos matemáticos básicos e, para agravar ainda mais, os dados do Anuário da Educação Brasileira de 2019 identificaram que 1,5 milhão de jovens maranhenses ainda está fora da escola.

Mesmo com a rica biodiversidade, do potencial agrícola, pesqueiro, turístico, industrial e cultural, nosso Estado ocupa os piores lugares nos indicadores sociais, sendo seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) um dos mais baixos do país (0,639), o que implica numa população sem instrução ou com menos de um ano de estudo, com um percentual de 72,2% na zona rural e a taxa de analfabetismo entre as pessoas com mais de 15 anos que vivem no campo também é a mais alta do país, com um percentual de 40,3%, enquanto a taxa estadual é de 20,8%.

Nesta perspectiva, no ano de 2015, o governo Estadual organizou uma estratégia de ação objetivando elevar o IDH dos municípios mais carentes do Estado denominada de Plano de Ações Mais IDH, que consistia em uma série de medidas que priorizavam o desenvolvimento dos trinta municípios que apresentavam o mais baixo IDH, apontados pelo Censo 2010. As atenções deste Plano foram focadas nas nove Secretarias de Estado. Assim, o Comitê Gestor do Plano de Ações Mais IDH, juntamente com técnicos de cada secretaria, traçaram diretrizes para atuação, identificando indicadores dos eixos: Educação, Saúde, Renda, Gestão Municipal e Meio Ambiente, constatando déficits nesses quesitos.

O eixo Educação, proposto pelo Plano Mais IDH, é também utilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como indicador no processo avaliativo do desenvolvimento humano (MARANHÃO, 2015). Por isto reside a relevância deste eixo como proposta de ação pelo plano de acordo com o diagnóstico:

O Índice de Desenvolvimento Municipal da Educação (IDHM-E) do Maranhão, calculado a partir dos dados censitários de 2010, encontra-se na faixa estabelecida pelo PNUD de baixo desenvolvimento (0,499 a 0,599). Situando-se na 19ª posição no ranking estadual, permanece abaixo do indicador do plano nacional (0,637) que é de médio desenvolvimento (0,599 – 0,699) (MARANHÃO, 2015). Estes dados confirmaram a tese de que a educação maranhense precisava de investimentos em ações que superassem os baixos índices, como os da taxa de analfabetismo, por exemplo, que naquele contexto era quase duas vezes maior que a média nacional.

Dessa conjuntura emerge o Programa Escola Digna com treze ações. Entre estas está a ação direcionada à alfabetização de pessoas jovens e adultas, “Jornada de Alfabetização<sup>23</sup> do Maranhão: *Sim, eu Posso!*<sup>24</sup> – Círculo de Cultura”, coordenada pelas Secretarias Estaduais da Educação (Seduc), de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), e na execução recebe o apoio do Movimento Sem Terra (MST). Além de reduzir

---

<sup>23</sup> Isso porque o movimento SEM TERRA foi uma das principais instituições na operacionalização dessa frente política/educativa.

<sup>24</sup> A primeira versão do ‘*Sim, eu Posso*’ ocorreu no Haiti, no ano de 1999, por meio de radiodifusão no idioma Créole, 600 mil pessoas foram alfabetizadas, no ano de 2003 foi desenvolvido na Venezuela, meio de vídeo aulas, foram alfabetizadas 1 milhão e 500 pessoas.

o analfabetismo a Jornada objetiva elevar a geração de emprego e renda e proporcionar o acesso ao mundo digital.

Na perspectiva de melhor se desenvolver a implantação da Jornada, esta foi dividida em duas fases, objetivando:

- Reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos em oito Municípios integrantes do Plano Mais IDH;

- Alfabetizar jovens e adultos, utilizando a abordagem/metodologia Freiriana dos Círculos de Cultura;

- Elevar o nível de educação e cultura dos alfabetizandos/as nos oito municípios mais pobres;

- Desencadear um processo de educação alfabetizadora de jovens e adultos nos municípios do Maranhão para os excluídos da comunicação letrada e escrita na perspectiva de torná-los territórios livres do analfabetismo;

- Garantir recursos humanos para que as gestões locais realizem a Jornada de alfabetização;

- Promover a progressiva continuidade dos estudos dos egressos da Jornada, encaminhando-os para matrícula em turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Municípios. (MARANHÃO, 2015).

A Jornada é inspirada no método *Sim, eu Posso* e na pedagogia e metodologia de Paulo Freire<sup>25</sup> e a expressão “Sim, eu Posso!”, desde a sua matriz no Haiti, foi pensada como uma forma de elevar a autoconfiança dos homens e das mulheres iletrados que possuem esse direito negado e que portanto, deixam de ter acesso a outros bens sociais, o que encaminha para que tenha uma baixa autoestima e não se lancem com segurança no mundo em busca dos seus direitos.

Conforme a perspectiva de Freire, a educação é um dos caminhos para a libertação por meio da conscientização, o que torna necessário criar possibilidades para que estes homens e mulheres outrora analfabetos construam conhecimentos e tenham uma posição crítica diante da sociedade. Cabe pontuar que na concepção freiriana, a alfabetização, bem como a escolarização só tem relevância para a classe trabalhadora se por

---

<sup>25</sup> A metodologia freiriana é um instrumento de mediação da educação, que ocorre de forma mútua entre educador e educando, considerando que a leitura e a escrita precisam estar vinculadas a realidade cultural dos envolvidos (SANTOS, 1994).

meio dela se desenvolver a politização, o desvelamento da consciência, a passagem da consciência ingênua para a crítica, o que certamente promoverá o engajamento dos homens e mulheres à vida e as causas sociais e o entendimento dos seus direitos como cidadão.

Assim, os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos - EJA terão oportunidade de também desvendar o mecanismo social, não se tornando desta forma, simples reprodutor do real. [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1979, p. 26-27).

Neste sentido, os documentos que orientam a Jornada advogam que no processo de desenvolvimento da alfabetização os significados da expressão “Sim, eu Posso”, tenham ressonância consubstanciada na prática, pois:

- SIM: significa afirmação, vontade de atingir à meta, disposição de cumprir com tarefa de aprender; - EU: representa cada pessoa, de modo individual, com uma cota de responsabilidade pessoal pelo seu aprendizado; - POSSO: indica confiança da pessoa em si mesma, vontade, segurança de que é capaz de se inserir no processo e dominar o mundo da leitura e da escrita. (MARANHÃO, 2015).

A expressão revela a preocupação da proposta, que por sua vez se sustenta na perspectiva de Paulo Freire, que sempre e constantemente caminha na perspectiva do respeito à ontologia dos homens e das mulheres, no caso desse estudo, os que frequentam a EJA. Caminha ainda a perspectiva de Paulo Freire, na apropriação de categorias outras como: a universalidade, a liberdade e a consciência como princípio didático-pedagógico.

Do mesmo modo, a presença dessas categorias permeia os documentos que orientam a *Jornada de Alfabetização Sim, eu Posso - Círculo de Cultura do Maranhão*. Objetivamente a organização da proposta metodológica da Jornada é constituída por aulas presenciais, em que o processo de aprendizagem é mediado por um educador, sob o acompanhamento do coordenador de turma que é assessorado pelo coordenador pedagógico.

A metodologia tem como suporte instrumentos tecnológicos e acessórios audiovisuais, intercalados com material impresso. São 65 roteiros de videoaulas<sup>26</sup>, com duração de 30 minutos cada, que totalizam 32,5 horas de gravação e, ainda, uma cartilha organizada em interlocução com os objetivos do documento orientador.

O conjunto das videoaulas tem formato de uma “novela” simulando uma sala de aula, na qual as pessoas se alfabetizam e que, se colocando na condição de analfabetas, retratam situações semelhantes às vivenciadas pelos educandos. A intenção desta estratégia de ensino é motivar os educandos a se lançarem ao aprendizado proposto pela Jornada.

Além disso, para que essa dinâmica aconteça, é fundamental a contextualização das reflexões, dos temas escolhidos para gerarem os debates, bem como os demais materiais didático-pedagógicos utilizados pelo educador. Incorporada a questão mencionada, o desenho da proposta pedagógica da jornada evidencia premissas tais como:

Possibilitar a integração do conteúdo abordado a diferentes temas, tais como história, geografia, cultura entre outro; parte-se desses temas macro para iniciar o debate e a construção da aprendizagem da leitura e da escrita. Ultrapassar sua função, que é dotar as pessoas da técnica da leitura e da escrita, ampliando um leque de informações essenciais ao sujeito que se encontra em alfabetização, dentre elas: cuidado e preservação do meio ambiente, noções de higiene, importância do esporte para a qualidade de vida, conhecimento e o respeito entre as pessoas e às suas tradições, na intenção de que estes conhecimentos possam contribuir para a promoção da cidadania dos educandos. Aliar aos conhecimentos contextuais e culturais, elementos que possam permitir a vinculação entre diferentes realidades socioculturais, de uma vez que a Jornada defende o acesso ao conhecimento universal também. (MARANHÃO, 2015).

Para a organização e implementação da Jornada, foram adotadas etapas com a finalidade de contemplar por partes os trinta municípios de

---

<sup>26</sup> A videoaula é o instrumento norteador da condução do trabalho pedagógico de cada dia na sala de aula, por meio da palavra integradora. O trabalho do educador é de mediação entre o educando e o que está sendo abordado na videoaula, por isso é importante que os educadores tenham contato com as videoaulas antes de trabalhá-la com os educandos. As videoaulas possuem três dimensões: introdução, processo de construção da leitura e da escrita e exercitação do estudado.

menor IDH. Assim, no ano de 2016, instituiu-se a realização da primeira fase que abrangeu oito municípios<sup>27</sup>, e foi finalizada no ano seguinte, em 2017.

Do ponto de vista objetivo, a Jornada seria desenvolvida no período de 10 meses, sendo o primeiro mês destinado à mobilização – Capacitação Estadual da Brigada de Alfabetização Sim, eu Posso – Círculo de Cultura. A Brigada de Alfabetização é composta por alfabetizadores e componentes do MST, que recebem formação para participar da sua organização nos municípios, e sobretudo, divulgarem e capturarem pessoas para serem alfabetizadas nas localidades mais longínquas do centro urbano.

Nos três meses posteriores aconteceria a primeira fase da alfabetização, o desenvolvimento do método Sim, eu Posso (*Yo, sí Puedo*) do Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho de Cuba (Iplac). O método será/seria implementado e mediado pelo/a educador/a com a utilização dos recursos de videoaulas.

Os cinco meses seguintes seriam destinados ao aprofundamento de leitura e escrita, já iniciado com o método Sim, eu Posso, tendo por base a metodologia Freiriana dos Círculos de Cultura. Trata-se do momento em que os/as educandos/as serão incentivados ao exercício da palavra, da leitura e escrita, a partir de questões relacionadas à prática social, como: trabalho, saúde, formas de organização comunitária, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros.

O último mês destinar-se-ia ao balanço dos resultados, à sistematização e à avaliação final, em que de acordo com a proposta pedagógica da Jornada, o/a alfabetizado/a teria que ao concluí-la saber minimamente escrever bilhetes, cartas ou um pequeno texto. Contudo, entendemos que a avaliação não se encerraria somente no final dos dez meses - esse momento seria a culminância, pois a proposta aponta que a avaliação deve ser permanente e processual, envolvendo alfabetizadores/as e alfabetizados/as. Para tanto, a orientação é que nos primeiros três meses seja feita uma avaliação semanal para perceber os desafios de aprendizagem

---

<sup>27</sup> São João do Soter, Água Doce do Maranhão, São João do Carú, Santana do Maranhão, Jenipapo dos Vieiras, Aldeias Altas, São Raimundo do Doca Bezerra e Governador Newton Bello, os três últimos municípios são campo empírico deste viés de pesquisa.

do alfabetizando/a, assim como as dificuldades, os limites e os avanços conquistados.

Quanto a formação dos alfabetizadores e dos coordenadores, esta fundamenta-se na perspectiva que defende o respeito e a consideração aos saberes acumulados dos educandos - concepção em que a alfabetização de pessoas jovens e adultas do IPLAC encontra assento -, a matriz pedagógica vinculada à luta contra as desigualdades, instituída pelos movimentos sociais, na educação popular inspiradas em Paulo Freire e na pedagogia das práxis. (MARANHÃO, 2015).

A orientação é que os educadores/as sejam previamente inseridos/as em um processo de formação continuada antes de iniciarem o trabalho com os/as educandos/as e que no decorrer dos dez meses da Jornada possam ter no mínimo cinco formações. As orientações também defiram o número de 20 alfabetizandos/as, para comporem as turmas sob a responsabilidade dos/as alfabetizadores/as.

Para a organização no âmbito dos municípios, a Jornada de Alfabetização contou ainda com uma Coordenação Política Pedagógica e uma Coordenação Regional, a Brigada de Alfabetização (formada por educadores/as selecionados pelo MST) e técnicos da SEDUC, responsáveis por acompanhar o processo, garantir a implementação das diretrizes político-pedagógicas e acompanhar o desenvolvimento da avaliação.

Desta forma, as proposições para a implantação da Jornada nos municípios seguiram na seguinte estruturação:

- Organizar 1.332 turmas com uma média de 15 alfabetizandos/as.
  - Alfabetizar 20.075 pessoas residentes nos oito municípios de abrangência da primeira fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão.
  - Formar a Brigada de Alfabetização, composta pela coordenação regional e pela coordenação política pedagógica para construção, implementação e acompanhamento do trabalho.
  - Capacitar 190 coordenadores/as para o acompanhamento das turmas.
  - Capacitar 1.332 alfabetizadores/as para execução do processo de alfabetização.
  - Acompanhar todo o processo de desenvolvimento da Jornada.
- (MARANHÃO, 2015).

Fontes oficiais informativas caracterizadas como “Relatórios de Avaliação da Jornada de Alfabetização SIM, eu Posso” (MARANHÃO, 2017) revelam o número de inscritos e concluintes nos três municípios pesquisados, a saber:

- Aldeias Altas: foram inscritos 2.930- concluíram o programa: 2.197;
- São Raimundo do Doca Bezerra: 509 inscritos, 382 concluíram;
- Governador Newton Bello: 873 inscritos, 655 concluíram.

Isso totaliza 3.434 mil egressos que finalizaram a Jornada nos três municípios pesquisados no desenvolvimento da primeira fase. Os relatórios avaliadores atestam que a Jornada atingiu os objetivos propostos no que se refere à leitura e à escrita, pois todos os concluintes encerraram a Jornada sabendo escrever bilhetes e pequenos textos. Deste número, 1. 243 elevaram o emprego e renda, por meio de emprego formal, bicos ou com o próprio “negócio”. (MARANHÃO, 2017).

## DOS PASSOS DA PESQUISA À PALAVRA DOS EGRESSOS

No que se refere aos municípios pesquisados, estes se localizam geograficamente na região semiárida, o que definimos como sertão. Apesar de oficialmente o Maranhão ser o único Estado do Nordeste que não possui terras com a nomenclatura sertão, estudos maranhenses (MARANHÃO, 2016) definem sertão por meio do clima e dos arquétipos de identificação, como: a pobreza, a caatinga, o xique-xique, o vaqueiro, a carcaça de boi e outros, como os contrastes que marcam o território brasileiro e que parecem determinar o perfil e o caráter das populações regionais.

Quando Euclides da Cunha afirmou nos *Sertões* que o sertanejo era antes de tudo um forte, que não tinha “o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral”, estampava a seu modo uma visão bastante comum, em que ao regional se atribuía características muito fortes, capaz de esculpir vincos profundos.

Sendo o Maranhão um Estado de contrastes climáticos e desigualdades socioeconômicas que se sobrepõem, é relevante destacar que mesmo os municípios pesquisados estando no patamar do menor IDH, neles povoam, vivem e sobrevivem pessoas, homens e mulheres sertanejos,

sujeitos de cognição que comportam a força física, a saúde e a subjetividade do sertanejo afrodescendente.

Embora saibamos que pesquisas exigem um certo distanciamento do fenômeno pesquisado, entendemos que a ciência não é neutra. Na esteira do respeito à ontologia humana é que se centra o nosso envolvimento e bem querer, permeado de respeito aos homens e mulheres participantes desse estudo, que para nós, não se revestem somente em números.

Contudo, para atender às exigências científicas de pesquisa dessa natureza, não pudemos excetuar a quantidade. Com base nesta premissa, passamos a expor o quantitativo de egressos contatados nos três municípios pesquisados, dados numéricos que nos auxiliaram a situar o fenômeno pesquisado a saber: Aldeias Altas: 29; Governador Newton Bello; 12; São Raimundo do Doca Bezerra: 10

O período dos contatos com os egressos transcorreu no primeiro semestre do ano de 2020 por meio de questionário e entrevista semiestruturada, o que no entendimento de Triviños (1987) tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. A aplicação do questionário se deu pela necessidade em estabelecermos o perfil dos sujeitos.

As indagações do questionário versaram acerca de confirmações de informações pessoais<sup>28</sup>, como: idade, sexo, etnia, estado civil, número de filhos, trabalho, responsabilidade econômica, residência: zona urbana ou rural.

Considerando a situação singular, de estarmos realizando as entrevistas por meio remoto, mas não esquecendo o bom senso e o rigor que deve orientar o desenvolvimento de qualquer pesquisa, encontramos espaço para fazermos somente poucas indagações durante a entrevista, as quais abordaram sobre:

a) a confirmação dos sujeitos terem sido alfabetizados por meio da Jornada, como enunciado nos relatórios avaliativos e;

---

<sup>28</sup> Informações colhidas anteriormente por meio de estudo dos documentos das Unidades Regionais de Educação (UREs).

b) sobre as implicações do processo de alfabetização obtido na Jornada, no acesso ao emprego e /ou elevação de renda.

Obviamente que durante as entrevistas as perguntas foram refeitas várias vezes até nos fazermos compreendidos. Todos os sujeitos da pesquisa são afrodescendentes/com a pele curtida pelo sol do sertão. Somente 5 declararam-se pardos e a idade varia entre 29 a 62 anos, a saber:

> *Mulheres*: - em número de 34, todas se declararam afrodescendentes.

#### *Grupo 1*

Das 34, 21 são arrimos de família, sem companheiros e com mais de três filhos. Todas trabalham, seja em casa de família, bares, hospedagem, lanchonetes, negócio próprio e/ ou na quebra de coco babaçu;

- Idade que varia de 29 a 45 anos, 17 moram na periferia da zona urbana e 3 na zona rural.

#### *Grupo 2 (13 mulheres não arrimos de família).*

Dessas 12 têm companheiros fixos, mais de três filhos, 1 é avó. Algumas trabalham em lanchonete, bares e negócio próprio para ajudar na renda familiar.

- 1 é viúva, não trabalha e cuida dos netos

- Idade que varia entre 30 a 60 anos - todas moram na periferia da zona urbana.

#### > *Homens* - em número de 17.

Eram 12 afrodescendentes, 5 se declararam pardos. Todos os 17 têm companheiras fixas, mais de três filhos, 5 são avôs. São arrimos de família e trabalham como: motoboys, comerciários, carvoaria, feiras, oficinas mecânicas, vigias e/ou exercem trabalhos rurais em plantio, “roças”.

- E 13 moram na periferia da zona urbana e 4 na zona rural;

- Idade varia entre 29 a 58 anos.

Deste número de egressos, (51) todos responderam que foram alfabetizados por meio da Jornada Sim, eu Posso - Círculo de Cultura. Estes completaram ainda que as aulas eram esclarecedoras e dinâmicas, e que a Jornada trouxe muito desenvolvimento para suas vidas e para o município. Para compreender o resultado das entrevistas, trazemos à tona Bourdieu (1988). O autor destaca que sob a aparência das respostas rápidas, simples

e cifradas, estariam contidas as possibilidades da ilusão: “as verdades primeiras são os erros primeiros”.

Contudo, o pensador considerava que essas “perguntas primeiras”, quando se inspiram nos conhecimentos e nas preocupações práticas e com a condição de serem reinterpretadas em função de uma problemática teórica, aportam informações muito valiosas, “com frequência superiores às que suscitam as interrogações mais pretenciosas dos semieruditos”. (BOURDIEU, 1988, p. 85). É sob essa perspectiva que entendemos a maioria das respostas relutantes e escassas dos egressos da Jornada de Alfabetização Sim, eu Posso, às nossas indagações. Deste modo, lançamos mão da exposição dos mais expansivos que sintetiza o pensamento da maioria,

A jornada foi uma coisa muito importante para minha vida e também para o município, muitos de nós que não sabíamos ler, aprendemos [...] o jeito da professora ensinar, as aulas na televisão e as conversas que tínhamos para começarmos as aulas... Quando chegava a hora do aprender, nem era difícil. Acho que vou continuar a estudar, ainda posso? Tenho vontade de ser alguém na vida e sei que é o estudo que pode me favorecer para ter um trabalho melhor e ganhar bem para manter minha família. (Egresso, 30 anos trabalhador do comércio).

A fala deste egresso em particular traduz o anseio de muitos que foram alfabetizados pela Jornada: aspira dar prosseguimento aos estudos e, entre as justificativas que deu para seguir com essa intenção, observamos um marcante valor à educação formal, atrelado ao plano da subjetividade, tal como o citado ‘reconhecimento social’.

Todavia, a importância maior foi dispensada aos aspectos objetivos, com as futuras vantagens econômicas e a ascensão social por meio do trabalho, o que no entendimento de Sposito (2005) seriam “motivações expressivas” e “motivações instrumentais”, respectivamente. Portanto, no caso particular desse egresso, as duas motivações estão vinculadas, já que detectamos em sua resposta uma ampla relação entre trabalho e posição social como fatores que cooperam para se sentir subjetivamente bem.

Ao mencionar que gostaria de continuar os estudos para “ser alguém na vida” e ter condições econômicas para gerar sua família, este sujeito, como a maior parte da sociedade, deposita na escola uma grande

confiança e responsabilidade. Entendemos que essa confiança se sustenta na tese de que a moderna condição dos estudantes, jovens e adultos na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações feitas entre o conhecimento letrado e a condição socioeconômica. (GONDIM, 2016).

A escola é o elemento importante para assegurar a reprodução cultural e social dos variados grupos e classes. Conforme tal afirmação, as representações dominantes, integram a escola como um dos seus espaços formativos. Assim sendo, o elemento chave observado na resposta desse e de outros egressos foi a visão da escola como a instituição que possibilita um passaporte para a ascensão social, garantia de futuro que pode contribuir para melhorar a vida desses sujeitos, especialmente a econômica, o que em primeira instância podemos perceber que coaduna com os propósitos da Jornada de Alfabetização.

Embora o sujeito tenha mencionado a metodologia e a aproximação da professora, na relação com os alunos, notamos que o enfoque maior dado em sua fala é o acesso ao mundo do trabalho via continuação dos estudos, para assim garantir a subsistência da família. A escola guarda ainda o mito da redenção ou da integração social e o traço marcante no discurso dos entrevistados é a busca da integração ao mercado de trabalho por essa via. Essa compreensão pode ser justificada também pelo fato de essa demanda ser constituída por egressos marcados pelo desemprego, provocado também pelo analfabetismo.

Outra suposição que levantamos para justificar essa importância dispensada à educação formal por parte dos sujeitos em questão é a lógica predominante de que quem estuda tem mais respeito social, porque tem o domínio dos códigos do mundo dos instruídos. Portanto, quem detém o bem do conhecimento letrado pode transitar por esse universo social de forma livre, podendo ter mais oportunidades de promoção ao trabalho, a informações, a ampliação das redes de relações, e goza, por isso, de certa respeitabilidade. Aliado a essa premissa, no decorrer da pesquisa notamos também um traço marcante: o valor econômico atribuído à educação.

Embora a Jornada esteja teoricamente sustentada na perspectiva freiriana, e em outras concepções, como a defendida pelo Iplac, que tem a ontologia humana como centralidade, a compreensão de alfabetização/escola, expressadas pela maioria dos egressos é impregnada

pela visão neoliberal, a escola na visão economicista e não de emancipação humana, tão pouco do respeito a ontologia do ser social.

No entanto, não podemos deixar de mencionar a argumentação de uma egressa, que expressa o pensamento de mais cinco (5) mulheres que ao nosso ver faz interlocução com as concepções que fundam a Jornada e com a problemática teórica que defendemos,

Sério que sempre quis aprender a ler, era um sonho! Quando pude escrever meu primeiro bilhete foi uma alegria, sai mostrando para todo mundo, mas, é como a professora falou, o importe não é saber ler por saber, e ter um emprego, é também saber ler o que está perto de nós, como diz o nosso ancestral acadêmico, o Paulo Freire, é ler o mundo e as coisas que nos incomodam, as injustiças! Acho que se não fosse a tolerância, o conhecimento na hora de explicar e a forma de entender a gente da professora, eu nunca saberia ler, porque já participei de outros programas, mas, não tive paciência, tudo era a mesma coisa. (Egressa com o seu próprio negócio, 43 anos).

Apesar do desafio em realizar entrevistas com a utilização de TDIC com pessoas jovens e adultos recém alfabetizados e que a maioria não domina os artefatos tecnológicos, com exceção do uso do áudio no celular, os posicionamentos do egresso e da egressa nos revelam que a Jornada Sim, eu Posso - Círculo de Cultura, conseguiu atingir um dos seus principais objetivos, alfabetizar as pessoas.

No entanto, a fala da egressa nos traduz que além da decodificação dos sinais gráficos, o processo alfabetizador também se assentou nos princípios freirianos e na ontologia humana, (radicada na expressão, “Sim, eu Posso!”), definidos nos documentos orientadores da Jornada. Ao expressar: “*saber ler o que está perto de nós*”, a egressa nos passa a compreensão de que a alfabetização precisa proporcionar o saber ler o mundo que nos circunda, isso nos remete a entender que as educadoras desenvolveram o processo de alfabetização considerando a consciência, a universalidade e a liberdade como princípios didáticos-pedagógicos, que consideram que [...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra[...] (FREIRE, 2005).

No que se refere à contribuição da Jornada para a elevação do emprego e renda, embora o Relatório de Avaliação anuncie que nos três municípios pesquisados, 1.243 egressos conseguiram aumentar a renda, no quantitativo de egressos que integrara a nossa pesquisa, 51, apenas oito (8)

declararam que tiveram acesso ao emprego e renda( motoboy, garçõnete, arrumadeira em hospedaria e duas com negócio próprio), em decorrência da alfabetização que obtiveram na Jornada: “*aprendi a ler na Jornada, se eu não soubesse ler não estaria empregada de carteira*” (egressa, 29 anos, trabalhadora em hospedaria), os outros 43 egressos não conseguiram responder a questão.

Acreditamos que a dificuldade em responder as indagações se deu também pelo modo como a entrevista foi realizada, sendo não presencial. A despeito desse desafio, a fala da egressa que desenvolve o trabalho de garçõnete reflete com clareza as inferências que a Jornada produziu para que estivesse engajada em um emprego formal:

Quando comecei na Jornada eu não sabia ler e escrever nada, já tinha frequentado a escola, mas, aquilo não entrava, deixei...Com a Jornada, o jeito das aulas em vídeo e depois as conversas nas rodas, a insistência e atenção da professora, senti vontade de continuar. Iniciei escrevendo aquelas palavras que mais me interessavam, hoje sei anotar tudo. Trabalho em uma lanchonete anotando e atendendo pedidos, tenho certeza que se não tivesse aprendido a ler, não estaria hoje nesse trabalho de carteira., porque a gente não é inteiro sem ter colocação de serviço. (Egressa, 45 anos).

Embora com as escassas respostas obtidas na pesquisa, ao analisarmos a narrativa da egressa, podemos concluir que ela sintetiza os discursos dos seus pares, bem como o pensamento e o imaginário de inúmeros homens e mulheres analfabetas que vivenciaram situações de desemprego. Para esses, a experiência da falta de trabalho se revela como uma incompletude.

Na perspectiva dessa egressa, tal situação se manifesta desta maneira, pois carrega em si uma espécie de desigualdade, uma (des)cidadania, uma ausência de “condição humana” (ARENDET, 2007). Essa tese, demonstrada de forma elementar e artesanal no discurso da mulher/sujeito da pesquisa, se traduz com forte congruência nos dias atuais, por autores renomados como: Kuenzer, (2003); Frigotto (2005); Saviani (2010), para citar apenas alguns, além de corroborar a visão de organismos<sup>29</sup> como a UNESCO (2009); OIT (2009) Cepal (2004), que

---

<sup>29</sup> A abordagem dos organismos internacionais sobre a temática é diferenciada da defendida por Kuenzer (2003) Frigotto (2005) e Saviani (2010).

estudam a questão do trabalho e da educação e defendem o trabalho como um dos insumos mais categóricos com os quais contam os indivíduos pertencentes às classes médias e baixas na atualidade, em especial os jovens e adultos analfabetos.

Coadunando com esta reflexão, embora não se perceba explicitamente um discurso de emancipação na fala da egressa, nota-se que a sua reflexão corresponde aos objetivos da proposta da Jornada de Alfabetização em atender a real situação dos municípios de menor IDH, no referente a minimizar o número de analfabetos e por extensão oportunizar a elevação da geração de emprego e renda das pessoas.

Em nosso entender, o acesso a condição (alfabetização, mundo letrado) de “ter direito ao direito” (ARENDDT, 2007) de ter um emprego “de carteira” como ela mesma expressa- emprego formal, pode ser traduzido como ter conseguido o direito à dignidade humana e a cidadania. Que ao nosso entender é o que embasa as proposições da Sim, eu Posso e é cerne do pensamento de Paulo Freire, que se sustenta no princípio da igualdade.

## CONCLUINDO

A Jornada de Alfabetização Sim, eu Posso- Círculo de Cultura, em sua concepção se assenta na matriz teórica Freiriana, que defende uma educação que politiza e emancipa os homens e mulheres que advêm da classe trabalhadora. Aliado a essa matéria, se sustenta também na defesa ontológica defendida pelo Iplac, que põe o homem com todo o arsenal axiológico no centro do processo educativo. (MARANHÃO, 2016).

Para tanto, traça como principal objetivo ofertar alfabetização às pessoas mais desprovidas economicamente dos municípios de menor IDH do Maranhão, para que ao serem alfabetizadas, possam acessar os direitos a elevação de renda, e acesso ao mundo do trabalho, o que para MYNAYO (2005) seria acesso à cidadania. Incorporados a esses objetivos a proposta pedagógica, sustentada nas concepções mencionadas, daria/dar suporte político pedagógico para os alfabetizandos ultrapassarem os limites da visão mecanicista de educação, a educação bancária e ir além. Serem alfabetizados por um método e/ou proposta, que lhes ofertassem suporte para, se não se emanciparem em sua plenitude, mas, que pelo menos comesçassem a

entender o processo de emancipação - iniciar a mudança da ‘*consciência ingênua à consciência crítica*’ (FREIRE, 2005, p. 25). Essa proposição de mudança de consciência pudemos constar somente nas declarações de seis egressas, dentre o quantitativo de 51 sujeitos pesquisados. Não percebemos nas narrativas dos outros 45 sujeitos tal mudança de consciência. Expressaram afirmativamente com bastante convicção terem sido alfabetizados por meio da Jornada.

No que se refere às implicações da Jornada na elevação de emprego e renda, como o trabalho é um dos bens mais requisitados pela humanidade na contemporaneidade, em especial nas sociedades capitalistas, o número reduzido de egressos a esse bem, mesmo com oito (8) em trabalho formal, mostra que a Jornada não contribuiu para que estes atingissem os níveis que lhes conferem a condição de cidadãos, tendo em vista que a maioria não desenvolve trabalhos considerado digno<sup>30</sup> e nem com vínculo empregatício.

Em linhas gerais, apreendemos que à medida em que a Jornada inferiu positivamente sobre a promoção do acesso à escolarização por meio da Alfabetização, para este grupo de egressos pesquisados, os oportunizou uma vida mais digna e cidadã. No entanto, no quesito elevação de emprego e renda e acesso ao trabalho, a Jornada não contemplou plenamente os requisitos.

Entendemos que políticas e programas sociais/ educativos existem para produzir mudanças positivas na vida das pessoas, sendo que essas mudanças, no caso dos egressos da Jornada, começariam pela confirmação da cidadania, pela via da escola - alfabetização, acesso ao trabalho e ao mundo digital.

Da nossa parte, mesmo com os desafios impostos pelo momento pandêmico advindo doo Vírus - Covid 2019, e outras questões conjunturais provocadas pela atual governança do nosso país que atravessam a materialidade do trabalho e da vida de todos nós alcançando a nossa subjetividade, finalizamos este viés de pesquisa, no qual foram envolvidos

---

<sup>30</sup> O mesmo que trabalho decente defendido pela OIT, (2001) aquele com remuneração que garanta condições de manutenção do indivíduo e de sua família, previdência social, férias, salubridade e etc.,

sujeitos, contextos e processos. Asseguramos que esta discussão se pautou em valores e concepções sobre a realidade social da qual partilham os sujeitos/egressos. Assim, nos esforçamos para estabelecer uma contraposição à ideia da neutralidade, em que os resultados de pesquisas se encerram em si mesmos como algo definitivo.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Cosas dichas**. Barcelona: Gedisa, 1988.

BRASIL. **Anuário de Educação Brasileira**. 2019. [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina 2003-2004**. Publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, nov. 2004. Disponível em: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/20386/P20386.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl>. Acesso em: 23 set. 2011.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**, <http://culturabrasil.pro.br/ossertoes.htm>

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FRIGOTTO, G. Concepção e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: G. Frigotto et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradição** (p. 57-82). São Paulo: Cortez, 2005.

GONDIM, E. P. Jovens e Adultos e Escolarização. *In*: Educação e Juventude. Dossiê Temático. **Revista Educação e Emancipação**.

Universidade Federal do Maranhão, v. 9, n. 3. São Luís: UFMA, 2016. Semestral.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: índice de analfabetismo da população. Disponível em: <http://ibge.gov.br>. Acesso em: 13 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2013**: população rural, resultados do universo. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios, resultados do universo. Disponível em: <http://ibge.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2011.

IBGE. **Censo demográfico, 2010**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Disponível em: <http://ibge.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2018.

KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional**: uma análise crítica. Curitiba: (s.p.). 2003. [Texto policopiado]

MARANHÃO. **Plano de Ação Mais IDH**, diagnóstico preliminar 2015.

MARANHÃO. **Plano de Ação Mais IDH**. Diagnóstico. 2015.

MARANHÃO. **Jornada de alfabetização do Maranhão**: “Sim, eu posso” – Círculo de Cultura. Proposta Pedagógica. 2015.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Caderno de Orientações Pedagógicas e Metodológicas para Educadores e Educadoras**. Jornada de Alfabetização do Maranhão: “Sim, eu posso!” - “Círculo de Cultura”. Maranhão, 2016 (mimeo).

MARANHÃO. **Instituto de Pesquisa do Maranhão. Estudos sobre clima**. <https://sepe.ma.gov.br/pesquisadores-do-imesc-e-uema-lancam-relatorio-sobre-o-clima-no-maranhao>. Maranhão. 2019. Acesso em outubro de 2021.

MARANHÃO. **Relatório Final de Alfabetização do Maranhão**: Sim, Eu Posso” – Círculos de Cultura Primeira Fase – 2016/2017. 2017.

MARANHÃO. **Decreto n. 30.612, 02-01-2015**. Institui o Plano de Ações Mais IDH e seu respectivo Comitê Gestor e dá outras providências. D. São Luís/MA. 2015.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Caderno de Orientações Pedagógicas e Metodológicas para Educadores e Educadoras**. Jornada de alfabetização do Maranhão: “Sim, eu posso!” - “Círculo de Cultura”. Maranhão, 2017 (mimeo).

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho Descendente nas Américas**. Brasília: (s.p.), 2009.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SAVIANI, D. A educação no centro do desenvolvimento econômico. *In*: A. Barroso, & S. Renildo (Orgs.). **Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional** (pp. 247-264). São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional** (p. 87-128). São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Unesco, 2009.

WHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Report 51 of 11.03.2020**. Disponível em: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57\\_10](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10). Acesso em: 20 maio 2021.

## CAPÍTULO 7

### Seminarios nacionales de formación de educadores de jóvenes y adultos en Brasil de 2006 a 2015: contribuciones y desafíos

*Maria Victoria González Peña\**

*Leônio Soares\*\**

#### INTRODUCCIÓN

La formación específica de los educadores de la EJA, además de haber sido debatida en los SNFEJA en Brasil desde el 2006 hasta el 2015 también ha sido estudiada por varios investigadores, a saber: Di Pierro (2001), Fávero (2009), Laffin, (2010, 2018); Machado (2011), Paiva (2006, 2008, 2011), Porcaro (2008, 2011), Soares (2008, 2011), Soares; Silva (2009), entre otros.

Estos estudios, entre varios aspectos, advierten la necesidad de atender las especificidades de los docentes que actúan en este campo educativo, junto a la diversidad de los sujetos que estudian. Analizan la situación concreta de las políticas públicas en torno al tema. Se configura la identidad del docente. Se cuestiona el perfil a modelar para su formación. Así como también socializan experiencias que ilustran y exhiben resultados en algunas universidades sobre formación inicial y continuada, en los cursos de Pedagogía y a través de la extensión universitaria.

En Brasil existen más de 11 millones de personas con más de 15 años que no saben leer ni escribir, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2019), además de 65 millones de brasileños sin enseñanza fundamental completa (Soares, 2019, p. 24). No es secreto que

---

\* Universidad de Camagüey-Cuba. Pos-doctoranda Facultad de Educación-Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0106-0112>. E-mail: [mariavictoriagonzalezpena@gmail.com](mailto:mariavictoriagonzalezpena@gmail.com)

\*\* Universidade Federal de Minas Gerais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4750-2529> E-mail: [leonciosoares@uol.com.br](mailto:leonciosoares@uol.com.br)

en tiempos de pandemia todas esas estadísticas crecen, por ser el público de la EJA de gran vulnerabilidad social.

Por tanto, las cifras son ilustrativas de la necesidad de atención a este público de forma prioritaria, particular y diversificada. Esto requiere que el personal docente que actúa sobre este público, esté debidamente preparado, y para ello es necesario formarlo de manera específica, flexible y centrada en la diversidad que caracteriza a los educandos de este campo educativo.

Por lo que el objetivo del presente artículo, es ofrecer contribuciones a tener en cuenta en el proceso formativo de los educadores de la EJA, a partir de los avances, desafíos y tratamiento al pensamiento de Freire presentados en los SNFEJA. La metodología empleada, ha permitido producir la información necesaria para lograr el objetivo del artículo y llegar a determinados resultados que avizoran algunos caminos a seguir en la continuidad de los SNFEJA en Brasil.

En el artículo se realiza un breve recorrido sobre la historia y organización de los seminarios y se puntualizan algunas contribuciones al proceso de formación de los educadores de la EJA, concretados en avances, limitaciones y desafíos así como la presencia de Freire en el desarrollo de los mismos. Es importante apuntar que cuando de formación de educadores de la EJA en general se trata, existen varias publicaciones que recogen el pensamiento de Freire en dicha formación, algunas de ellas como: Soares; Pedrosa (2013), Laffin; Santos de Sousa (2020), Voltas; Saul; Saul (2021), Dantas, et. al (2020).

Estas publicaciones, en varios formatos, destacan la formación permanente freireana en la EJA, manifiesta en, experiencias concretas que reinventan políticas y prácticas, la importancia de la dialogicidad, la presencia de los principios humanos en la formación de educadores de EJA, concepciones freireanas, formación y práctica en la docencia, el aprendizaje en personas jóvenes, adultas y ancianas, así como Freire visto en el ámbito de la investigación en este campo educativo. Otras, dedicadas a privilegiar el papel de los sujetos de la EJA a través de sus vivencias, contextos y saberes interculturales, en el que se transversaliza el pensamiento de Freire.

Son significativos los ciclos de programas grabados en vivo, por diferentes plataformas y canales en línea, en el año del centenario del educador y patrono de la educación en Brasil que han tratado su vida, obra y relación con el

campo de la EJA. Tal es el caso de los Círculos dialógicos, iniciados en el mes de marzo ([https://www.youtube.com/watch?v=rIR65WcRO\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=rIR65WcRO_Y)) organizados por iniciativa de la Universidad Federal de Bahía (UFBA) en el que participaron profesores e investigadores con una vasta experiencia en el campo de la EJA y en especial, en la formación de educadores.

En el caso de la presencia de Freire en el desarrollo de los SNFEJA del 2006 al 2015, es necesario apuntar que si bien no estuvo ausente, se constata que en los trabajos analizados solo está tratado en el 20% de ellos de manera citada, referenciado, parafraseado, interpretado, reinventado o indirectamente. Los resultados señalan algunas posibles causas de la secuencia en la realización de los SNFEJA seis años después del último y, animan a los investigadores del artículo a continuar en la sistematización sobre la historia, organización y desarrollo de estos. Finalmente se relacionan algunas interrogantes que tienen la intención de reflexionar con los lectores sobre la continuidad de los SNFEJA en Brasil.

## **SOBRE LA HISTORIA Y ORGANIZACIÓN DE LOS SNFEJA. APUNTES SOBRE SU RECORRIDO**

Los SNFEJA surgen, a partir de las reflexiones realizadas sobre el lugar destacado y necesario que ocupó el tema de la formación específica de los educadores de EJA en los *Encuentros Nacionales de la Educación de Jóvenes y Adultos (ENEJAs)*. Por lo que en el VII ENEJA, realizado en 2005 en el Distrito Federal, se decidió encaminar la propuesta para la realización del primer seminario. Se iniciaron entonces los SNFEJA en el mes de mayo de 2006 del 22 al 25, protagonizado por la Universidad Federal de Minas Gerais en la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais. El tema central del mismo fue la *Formación de educadores de la EJA*.

El segundo seminario, aconteció del 28 al 31 de mayo/2007 en la Universidad Federal de Goiás en la ciudad de Goiânia. Se enfocó centralmente en *Los desafíos y las perspectivas de la formación del educador*. Mientras que el tercero dirigió la mirada central a la temática de las *Políticas públicas de formación de educadores en la EJA*. Este se realizó también en el mes de mayo del 26 al 28/2010, en la Pontificia Universidad Católica en la ciudad de Porto Alegre, Río Grande del Sur.

Por su parte, el cuarto seminario, se desarrolló del 10 a 13 de diciembre/2012 en la Universidad de Brasilia en el Distrito Federal. El tema central se concentró en los *Procesos formativos de la EJA: prácticas, saberes y nuevas miradas*. Hasta la actualidad, el último realizado fue el quinto, desarrollado del 13 a 15 de mayo/2015 en la Universidad Estadual de Campinas, São Paulo, este fue centrado en la *Formación de educadores de la EJA en la perspectiva de la Educación Popular*.

Es importante significar que los cinco eventos contaron con el apoyo del Ministerio de Educación (MEC), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), otras universidades, instituciones y movimientos sociales. La información de los SNFEJA se encuentra en el Portal de los Fóruns de la EJA, (<https://forumeja.org.br/brasil>) herramienta digital, organizada colectivamente, que facilita la consulta detallada de cada aspecto acontecido.

El esfuerzo por el desarrollo de los seminarios estableció los objetivos concretos que permitió algunos avances. Estuvieron dirigidos a reflexionar sobre los aspectos que caracterizan las especificidades de la formación del educador de la EJA. Integrar experiencias formativas y fomentar nuevas pesquisas. Formular propuestas de políticas de fomento a la formación del educador de la EJA y compartir resultados de pesquisas y experiencias de educación formal y no formal sobre la formación de educadores de la EJA.

La organización adoptada en los SNFEJA para divulgar los textos de las contribuciones realizadas, es a través de libros elaborados y publicados en soporte digital e impreso. Es importante aclarar que esta información existe de esa manera, solamente de los tres primeros. El libro del primero, adoptó una estructura organizativa y didáctica que constituye un material de referencia para el resto de los seminarios, por lo que fue una guía orientadora para la continuidad de la compilación a seguir. Estas compilaciones permiten visualizar y analizar las experiencias, proyectos e investigaciones presentadas, los temas, autores, instituciones, espacios y organizaciones que de una manera u otra aportaron a los objetivos declarados.

Del cuarto seminario existe una síntesis general y el Portal de los Fóruns de la EJA informa que las comunicaciones inscriptas se encuentran

publicadas en una edición especial de la Revista Lugares de Educación de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Del quinto sólo existe una síntesis de la relatoría y un folleto que recoge los resúmenes de los trabajos presentados, el texto final se encuentra en fase de elaboración.

Para el aseguramiento de los SNFEJA, se contó con el esfuerzo y apoyo colectivo en el orden logístico, conformación del programa académico y cultural, apoyo a los invitados y participantes, además de la selección y aseguramiento de los espacios para el desarrollo de las presentaciones. Además posibilitó conocer desafíos y caminos formativos en varias regiones del país, así como el intercambio de experiencias entre formadores y educadores. Es significativo apuntar que en las regiones Norte y Nordeste no se desarrolló ningún seminario.

En el primer seminario los participantes fueron esencialmente de las universidades, según lo acordado en el VII ENEJA. A partir del II SNFEJA, a solicitud de lo acordado en el VIII ENEJA, la composición varía con la ampliación de otros segmentos formadores que actúan en el campo formativo de educadores de la EJA, incluyendo a los propios educadores, gestores educacionales, representantes de movimientos sociales, entre otros.

En el orden cuantitativo fue creciente la cantidad de trabajos en los SNFEJA, siendo 16, 21, 54, 46 y 103 respectivamente hasta el V seminario. El número de participantes oscila en un rango entre 130 y 180 participantes de manera creciente también, al igual que se evidencia incremento en la diversidad de temáticas abordadas. En el primer seminario, las exposiciones fueron organizadas a través de conferencias, resultados de experiencias, estudios e investigaciones. En el segundo, los trabajos presentados se organizaron a través de conferencias, mesas redondas, grupos de trabajo y presentación de poster, en los cuales hubo reflexiones, debates, cuestionamientos y propuestas sobre investigaciones concluidas o en desarrollo.

El tercer seminario se organizó a través de paneles y mesas temáticas, unos recogidos en los comentarios de las relatorías, otros a través de los resúmenes y 13 de ellos publicados en su texto íntegro. El cuarto seminario, se organizó por mesas temáticas y grupos de trabajo. También fueron lanzadas siete obras para contribuir al proceso formativo de los

educadores de la EJA. El quinto seminario fue organizado por ejes de diálogo a partir de las comunicaciones orales y relatorías de experiencia.

Entre las temáticas debatidas en los SNFEJA se encuentran: líneas directrices, formación inicial y continuada de educadores de EJA, especificidades, formación en las redes de enseñanza, campos de actuación, alfabetización, experiencias formativas curriculares, saberes docentes en los profesores de EJA, espacios y tiempos de formación, la Educación Popular en la EJA, currículo en la EJA y juventud, currículo y mundo del trabajo, identidad docente, diversidad de sujetos en la EJA, formación de educadores con énfasis en las TIC, ambientes virtuales, multimedias, educación de etnias, quilombolos, género, raza, sexo, educación en prisiones, adultos de la tercera edad, educación especial.

En tiempos de pandemia, el panorama cualitativo y cuantitativo crece en función de las demandas de atención a la EJA y de concretar políticas educativas en torno a este campo educativo. Por lo que se constituye en desafío la continuidad de los SNFEJA, quince años después del primero y seis después del último. En aras de reafirmar el propósito formativo, a partir de quiénes forman, cómo forman, a quiénes forman, cuándo forman y por qué forman, implica un esfuerzo por liderar la continuidad de los mismos y articular con otras estructuras creadas como los Encuentros Nacionales de Educadores de Jóvenes y Adultos (ENEJAs) y los FORUM.

## AVANCES Y LIMITACIONES DE LOS SNFEJA

En diálogo con los objetivos y temas centrales definidos en los SNFEJA, es importante significar algunos avances, limitaciones y desafíos que sin duda contribuyen a la formación de educadores de la EJA. La información analizada y las entrevistas realizadas a organizadores, coordinadores, conferencistas, ponentes y participantes, corroboran que los SNFEJA desarrollados en Brasil durante los años comprendidos del 2006 al 2015 se constituyeron en espacio de aprobación sobre la necesidad de la formación específica de los educadores de la EJA. Sin embargo, la dispersión en los debates, en algunos seminarios, implicó el no cumplimiento de algunos de los objetivos declarados.

El principal avance reconocido por los entrevistados es la *consolidación en el consenso de que la EJA posee especificidades que demandan formación académica inicial y continuada* (Paula, 2020, traducción propia). Con relación al tratamiento de las políticas educativas en los SNFEJA, se reconoce como un tema atendido de manera dispersa y poco sistematizada. La interrupción de la discusión y comunicación alcanzada en los primeros seminarios, incidió en la construcción de bases para la configuración de políticas en la formación del educador de la EJA.

Los entrevistados en general, expresan que el contexto político del 2006 al 2010 favoreció el desarrollo de algunas demandas de la EJA, entre ellas, la realización de los SNFEJA. Agregan la falta de apoyo gubernamental en relación a las políticas públicas dirigidas a esta formación específica, lo que no favorece el diálogo entre educadores, formadores, gestores y el propio gobierno, sólo alcanzado en los primeros seminarios. Por lo que la falencia de políticas de estado, en las demandas cada vez más crecientes de la EJA, es evidente, palpable y visible.

Por otra parte apuntan que la ausencia de personas con experiencia de trabajo en el MEC, limita el avance en atención a las demandas y efectividad de políticas educativas en este campo. Aspecto en el que se avanzó en el período comprendido del 2006 al 2011. Otro de los avances, lo constituye la necesidad de tener en cuenta la atención a la diversidad de los sujetos de la EJA, el romper con la extrapolación que se hace de los modelos de otras enseñanzas correspondientes a otros grupos etarios, así como con el paradigma compensatorio en el que se sostiene. En este sentido, una de las entrevistadas, quien fuera ponente en resultados de pesquisas presentados expresa, *que ello auxilia la construcción de caminos formativos de mayor calidad*. (Maria, 2020, traducción propia). Al respecto, es necesario referir lo apuntado en el primer SNFEJA por la investigadora Di Pierro (2006):

Para la formación de los educadores de la EJA es necesario tener en cuenta la especificidad de los sujetos de aprendizaje, su historia y condición socioeconómica, su posición en las relaciones de poder, su diversidad étnico-racial, cultural, generacional, territorial. En ese sentido, la formación demandará conocimientos de las Ciencias Sociales y Humanas basadas en teorías pedagógicas sobre la juventud y la vida adulta, que fundamenten la reflexión sobre la

constitución de los alumnos de la EJA como protagonistas de la acción pedagógica (DI PIERRO, 2006, p. 281-283, traducción propia).

Se constata también, que entre los trabajos que se presentaron existen limitadas experiencias que abordan metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación, así como en temáticas de género, diversidad sexual, atención al adulto mayor, etnia e raza. Se reconoce que se avanzó en las discusiones y propuestas realizadas en función de la configuración, inspiración y defensa de políticas para la formación de educadores de la EJA.

Se analizan algunos trabajos presentados en los seminarios que demandan y advierten la situación en torno al tema. Sin embargo, continúa siendo “un campo abierto a la pesquisa” (DI PIERRO, 2011, p. 173). Por otra parte se coincide con el término utilizado por las investigadoras Queiroz; Moura (2011), como el “silencio permitido” relacionado con la concreción de políticas públicas que garanticen la formación específica de educadores de la EJA. Las tentativas de romperlo por parte de las instituciones formadoras, como es el caso de los profesores concursados y que aún no constituye un avance (p. 107).

Esse silêncio consentido pelas instituições formadoras, ao tempo em que contraria o que está posto legalmente permite que os professores acessem à docência, na modalidade, sem as habilidades e competências técnica necessárias ao exercício profissional. Perpetua-se um processo histórico de pobreza teórico-metodológico no desenvolvimento das práticas pedagógicas para com os sujeitos trabalhadores (QUEIROZ; MOURA 2011, p. 102)

Unido a lo anterior y en la actualidad se evidencia limitación en este sentido, por lo que constituye una demanda, lograr la efectividad y concreción en el campo de las políticas educativas de formación específica de educadores de la EJA. Se reconoce, que no existe previsión legal obligatoria que incluya como parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la formación de pedagogos, alguna disciplina de la EJA, sólo se imparte con carácter optativo, además de los cursos de especialización y experiencias, entre ellas las de programas de extensión universitaria de la EJA en algunas IES. Como parte del desafío actual

colocado por los entrevistados está, “*la necesidad de continuar articulados local, regional y nacionalmente como movimiento*”.

## PRESENCIA DE FREIRE EN LOS SNFEJA

En el breve recorrido histórico de los SNFEJA, se evidencia la presencia directa o indirectamente del pensamiento de Freire en las temáticas y trabajos presentados. El simple hecho de pensar y realizar los SNFEJA en Brasil para discutir de forma específica y particular la formación de los educadores de EJA, ya contiene en sí mismo la vigencia de Freire.

La organización de los seminarios, permitió reunir docentes, académicos, investigadores, estudiantes, representantes de organismos internacionales y, gestores de la EJA en diferentes partes de Brasil y de otras latitudes, por lo que también demuestra un esfuerzo por el diálogo, la discusión, el respeto, el reconocimiento por el saber del otro y la comunión de intereses en aras de un objetivo común, la formación de los educadores de la EJA.

En general primó, en la organización de los SNFEJA, el espíritu de cooperación y participación colectiva para lograr el desarrollo exitoso de los mismos. Lo que manifiesta también la presencia del espíritu freireano, de armonía entre las partes, para lograr avances en la educación y en particular en este campo educativo, que Freire defendió y trabajó fervientemente, dejando un gran legado.

En los temas centrales definidos para cada uno de los seminarios desarrollados, también está presente Freire, al intencionar la necesidad de fortalecer la formación de los educadores de EJA, a partir de que estos requieren de una formación específica, militante y de compromiso social, de articulación con el contexto socio histórico y cultural en función de la diversidad de los sujetos que atiende y de respeto a sus orígenes, historias de vida, experiencias, saberes y prácticas socioculturales, condición étnica racial, especial, entre otros aspectos. Por tanto, el trabajo pedagógico requiere de mayor diálogo, interacción y sistematización con la práctica social. Como estas condiciones son cambiantes, obligan al docente a reinventarse sistemática y consecuentemente.

El propio legado de la Educación Popular (EP), marca la diferencia en el campo de la EJA, al ser Freire uno de sus grandes inspiradores, defensor de la dimensión política de la educación, de la necesidad del diálogo entre educador y educando, de la participación popular y comunitaria en función de las demandas de la población, la educación como práctica de libertad y su método de alfabetización. Es decir, la EJA desde la perspectiva de la EP, está estrechamente vinculada a la vida y obra de Freire, sobre todo en su compromiso político y social con sus raíces.

Del primer seminario se constata que cerca del 70% de las exposiciones trataron la presencia del pensamiento de Freire. Arroyo, en interacción con Fischer (2006), analizó el posible perfil teórico, didáctico y metodológico a tener en cuenta para formar al educador de la EJA. Por su parte Paiva (2006), aporta cómo las concepciones, movimientos sociales, escenarios y contextos influyen en la formación. Rios (2006), destaca la importancia de aplicar la pedagogía freireana en la formación de los pedagogos. Barreto (2006), apunta la formación permanente del educador de la EJA.

Además, se expusieron experiencias sobre formación continuada como la de Fávero (2006) y de Rummert (2006), también relacionada con esta formación y la alfabetización. Borges (2006) aborda experiencias del trabajo en redes, espacios y tiempos de formación. Moura (2006), trata revelaciones de pesquisas sobre formación de profesores en universidades para alfabetización, habilitación y emergentes. Castro de Oliveira (2006), se refiere a los sentidos y múltiples espacios de tiempos de formación.

De Sousa; De Carvalho (2006), comparten la experiencia de formación en el ámbito de la extensión universitaria desde la perspectiva de la Educación Popular y Angelim (2006), el tránsito de la formación de alfabetizadores a educadores populares y de ahí a educadores de la EJA desde proyectos extensionistas. Todos ellos, abordan teórica, metodológica y prácticamente el pensamiento de Freire como legado esencial en la formación de educadores de la EJA.

En el segundo SNFEJA, Brandão (2008), en su conferencia inaugural y en interacción con la profesora Moura abordan la educación popular y la EJA, sus antecedentes y actualidad, por lo que fue tratado y recreado magistralmente el pensamiento de Freire. La participación de profesores invitados en la primera mesa redonda muestra como Soares

(2008), reflexiona con ideas de Freire, sobre los avances y desafíos en la formación del educador de la EJA. Zanetti (2008), retoma a Freire también en la formación de educadores de EJA en las redes de enseñanza públicas y Pinho (2008), se apoya en reflexiones teóricas freireanas para fundamentar el estudio sobre la habilitación de la EJA en los cursos de Pedagogía.

Resulta significativo, la ausencia y escaso tratamiento del pensamiento de Freire en este seminario, en particular en los trabajos presentados en la segunda mesa redonda, que tenía el propósito debatir sobre la reconfiguración del currículo de la EJA y en los grupos de trabajo organizados con el objetivo de debatir la formación inicial y continuada de los educadores de la EJA, desde las miradas y perspectivas de educadores de la educación básica. Solo el 20% de las presentaciones consideraron la obra y pensamiento de Freire.

En el tercer seminario, Freire también estuvo presente en el 22% de los trabajos presentados. Entre ellos se destacan los de Porcaro (2011), quien interpreta a Freire en relación a la formación de educadores de la EJA en Brasil y la construcción de su identidad docente. Aguiar (2011), lo parafrasea en varios momentos refiriéndose a las relaciones del hombre con su cultura y con el mundo que lo rodea, en la presentación de su trabajo referido a concepciones, prácticas y contribuciones de la Sociología de la Educación y la Educación Popular en la EJA más allá de la escolarización. Dos Reis; et al (2011), retoma varias veces la obra de Freire en las experiencias y desafíos presentados en la formación de educadores de la EJA en el Distrito Federal y su entorno.

Por su parte Paiva (2011), en su trabajo de la formación inicial y continuada a la formación humana, reinterpreta a Freire con su término “inéditos viáveis”. Soares (2011), cita en varias ocasiones a Freire, en su propuesta sobre las especificidades en la formación de educadores de la EJA. En el panel sobre los desafíos y posibilidades de la formación de los educadores de la EJA en América Latina, la profesora uruguaya, Entenza (2011), refiere a Freire al explicar las virtudes a tener en cuenta en el educador. Comerlato; Fis (2011), interpretan a Freire en su trabajo: De las producciones académicas a los principios constitutivos en la EJA. La profesora Possani (2011), fundamenta su investigación, relacionada con la reorientación curricular en la EJA y la formación de profesores, en los

principios freirianos del diálogo, la política en la educación y la transformación social.

Por otra parte, Ferreira (2011), resalta el pensamiento de Freire y su aplicación en la EP, en su trabajo, por un currículo en la EJA al servicio de la vida. En la experiencia presentada por Santos (2011), sobre la importancia de la evaluación agregando valores en la EJA, uno de los referenciales teóricos que utiliza es a Freire. Al igual que la experiencia de Castro de Oliveira (2011), en la evaluación de la EJA en el curso de Pedagogía. Y el último trabajo revisado en el cual se cita a Freire, es el de Souza (2011), con la experiencia sobre el proceso de alfabetización de pescadores artesanales.

Del cuarto seminario, fue encontrado, hasta el momento, un estudio presentado sobre la evaluación del *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)* direccionado a personas que viven en el campo, publicado en la Revista Lugares de Educación, de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), en edición especial del 2013, de las autoras Rodrigues; Prestes (2013). El mismo menciona a Freire como uno de los autores que defiende que la escuela puede asumir su función transformadora y contribuir al cambio individual y social.

Aunque el pensamiento de Freire fue atendido directa o indirectamente en algunos trabajos presentados en los SNFEJA, se coincide con la investigadora Machado (2008) en el II SNFEJA al reconocer que “esa formación, aún es precaria y distante de las reflexiones freireanas” (MACHADO, 2008, p.12, traducción propia). Esto también se indica por entrevistadas que coordinaron algunos de los seminarios, al enfatizar en la necesidad de que la *formación docente en la EJA debe tener como principal matriz teórica el paradigma freireano, de lo cual aún se carece, a pesar de los avances.* (ROSA, 2020, traducción propia).

Cuando se habla de matriz teórica basada en el paradigma freireano, Arroyo (2006), reflexiona, que esas grandes matrices formadoras serían:

Educação e trabalho, movimentos sociais, cultura. Entender que a própria opressão vivida por esses jovens-adultos é uma matriz formadora, como nos lembra Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido. Algo que ninguém mais tinha tido coragem de dizer. O trabalho, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, a cultura, nos falam as ciências humanas, são as grandes matrizes formadoras

e a própria experiência da opressão também. Essas matrizes não são da infância, são vivenciadas tanto pela infância como pela juventude e vida adulta; é por isso que a pedagogia infantil teve sempre dificuldade em entender essas matrizes pedagógicas (ARROYO, 2006, p.27).

La construcción de esa base curricular para la formación específica de educadores de la EJA, debe contener en común esa matriz freireana y agregar lo apuntado por Fischer (2006) en su diálogo interactivo con Arroyo, al provocar la lectura de la *Pedagogía de la Autonomía* a los participantes del primer seminario, “Educar e ensinar exige assunção da nossa identidade cultural” (FISCHER, 2006, p. 42). En opinión de los autores esto también ayudaría a una mejor comprensión de la práctica social como educadores, para entender quiénes son los alumnos de la EJA y lo que se piensa de ellos. Aspectos, que aún constituyen tareas desafiantes. En una de las experiencias de formación de educadores de EJA presentadas en el primer seminario, se distingue la importancia de aplicar la Pedagogía de Freire:

[...] a didática utilizada no interior dos espaços formativos necessita ser reinventada, a partir das necessidades dos atores (alunos e professores), considerados, em sua maioria, meros elementos de pesquisas. Esse público tem voz cheiro, cor e clama por novos discursos. Um discurso que saia do plano meramente explicativo (RIOS, 2006, p. 88-89).

A criterio de estos autores, lo didáctico, metodológico e interdisciplinario, constituyen aspectos en los que se necesita continuar profundizando para elevar la calidad en la formación de los educadores de la EJA. En el segundo seminario, desde la conferencia de apertura, Brandão comienza recordando a Freire con unas de sus frases paradigmáticas “*Existir humanamente e pronunciar o mundo é modificá-lo*” (BRANDÃO, 2008, p. 11).

En su conferencia inaugural Brandão (2008), retoma las ideas de Freire sobre las prácticas de cultura popular que más tarde fue denominada Educación Popular. Aborda experiencias de alfabetización, otras de movimientos populares y sociales que desarrollan prácticas de educación popular en una buena parte de ellas, como realización de acciones políticas

desde la cultura y la educación. En tal sentido, Brandão aborda un poco de historia, concepciones y prácticas concretas de EP, que sustentan el legado de esta en la EJA y en la formación de educadores. En diálogo con Brandão la profesora Moura (2008), retoma el pensamiento de Freire en su libro *Pedagogía de la autonomía*, y vincula y reflexiona con la formación de profesores:

[...] o docente precisa ser formado, não só do ponto de vista acadêmico, mas também de uma concepção de cultura, de consciência política e em relação a toda a sua prática. Nesse sentido, deve-se trazer o saber das diferentes culturas e, a partir dele, trabalhar na perspectiva de uma formação que de fato contemple os anseios dos educadores de jovens e adultos.

[...] por que toda essa preocupação de Paulo Freire não teve a devida compreensão da academia? Essa preocupação surgiu recentemente. Eu me lembro que, na década de 80, discutíamos a formação do professor, do pedagogo, do professor da educação infantil e do ensino fundamental, mas não estávamos discutindo a formação dos educadores de jovens e adultos, nem mesmo do alfabetizador de jovens e adultos. As pesquisas têm mostrado que ainda é muito incipiente o que as universidades e as escolas normais fazem em torno da formação dos professores e dos alfabetizadores de jovens e adultos (MOURA, 2008, p. 51).

Brandão (2008) intenta responder reflexionando en torno a la pregunta y analiza varias posibles causas:

- Ningún político dice que la educación es la cosa más importante en Brasil. Por tanto, está en segundo plano. Lo alcanzado es resultado de luchas, huelgas y batallas para arrancar migajas.

- Tenemos en Brasil una cultura del “*apagamento*”<sup>31</sup>

- También somos un país de la contradicción. Lo que Brasil exportó para el mundo, la educación popular, la teología de la liberación y la pesquisa participante, es aquello que algunas universidades ignoran

---

<sup>31</sup> Leer intervención de Carlos Rodrigues Brandão (2008) en el II SNFEJA. Conferencia inaugural. Final de la conferencia (Págs. 52-54). A riquíssima experiência de Paulo Freire foi, de fato, o único momento da educação brasileira em que nós criamos. Nesse sentido, precisamos manter viva essa chama, não como saudosismo, mas como presença viva na história. Dizem que quando Gadotti foi procurar Paulo Freire para criar o Instituto Paulo Freire, Paulo Freire deu uma grande lição de humildade: “se for para me repetir não vale pena, mas se for para me superar crie”.

sistemáticamente, es justamente lo que excluimos, salvo determinadas experiencias, investigaciones y cursos de formación.

- Por otra parte apunta, que las universidades insisten en resistir en abrir lo que viene en la medida de sus propios objetos: populares y movimientos populares. Y luego pregunta: ¿dónde están los profesores universitarios en un encuentro como este? Existen muchas experiencias pedagógicas que están vedadas en el campo académico (BRANDÃO, 2008, p. 52-53, traducción propia).

Finalmente concluye retomando una frase de Boaventura de Sousa Santos: *“acredito que um dos desaguadouros das ciências de tempos vindouros será o encontro com a sabedoria popular”* (BRANDÃO, 2008, p. 54). En articulación con lo expresado anteriormente por Brandão, sobre la cultura del “apagamento”, se considera como un ejemplo, lo que Soares (2008), expone en este segundo seminario:

A construção da identidade da EJA não se prende a práticas modeladas, ao contrário, ela rompe com o modelo padronizador, centralizador e tecnicista próprios da LDB 5692/71. Isso acontece quando o ensino supletivo é regulamentado, ignorando-se experiências anteriores existentes no Brasil, como as dos Centros Populares de Cultura (CPC), do Movimento de Cultura Popular (MCP), da Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Alfabetização de Adultos (SOARES, 2008, p.62).

En este segundo seminario Soares (2008), reflexionaba sobre la formación inicial y continuada de educadores de la EJA y el papel de las universidades, lo que entra en consonancia también, con lo expresado por Brandão anteriormente:

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (SOARES, 2008, p. 64).

Por tanto, lo expresado anteriormente por Soares (2008), en un breve recorrido legal, histórico y político-pedagógico que hace sobre la formación inicial y continuada de los educadores de la EJA, en la

conferencia presentada en este segundo seminario, deja claro, apoyado en el pensamiento de Freire que:

Tem sido próprio da EJA a oscilação entre momentos de avanços e recuos, continuidades e interrupções, permanências e rupturas, entretanto, inspirados em Paulo Freire, seguimos esperançosos e conscientes de que “mudar é difícil, mais é possível (SOARES, 2008, p. 70).

A tono con lo anterior, se retoma lo expresado por la investigadora Paiva (2011), en torno al empleo del término de Freire “*inédito viable*”.

O desafio de construir processos de formação para educadores de EJA tem significado a possibilidade de concretizar ideias emancipatórias forjadas durante anos de trajetória nesse campo – os inéditos viáveis –, e de estimular não só a luta por espaços legais, institucionais, em que os projetos políticos de atendimento da EJA pela escola se façam como direito, mas também se faça direito o aprender por toda a vida, para homens e mulheres, fortalecendo educadores para intervir na realidade social, educativa e pedagógica, de forma qualificada, consciente e significativa, como requer toda formação humana. (PAIVA, 2011, p. 82).

Y en tal sentido, se destaca la necesidad de significar el papel de las universidades en el acompañamiento de la superación de las situaciones límites que se da en la formación humana de los educadores de la EJA y el deseo y la defensa de conquistar los sueños, la posibilidad de la utopía en relación a esa formación específica.

Finalmente, pensando desde la perspectiva freireana, se quiere reflexionar en la continuidad de los SNFEJA en Brasil, no sin antes citar palabras de Ana Maria Araujo Freire (2010), en el diccionario freireano, que ilustran claramente, desde el análisis del significado, la relación entre estos términos: utopía e inéditos viables. “O “*inédito viável*” é, pois uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (FREIRE, 2010, p. 399).

En tal sentido, este artículo pretende interrogar, a partir de los avances, limitaciones, tensiones, contribuciones y desafíos construidos que forman parte de la historia de la realización de los seminarios en torno a la formación de los educadores de la EJA.

¿Cuáles son las situaciones límites que impiden la continuidad de los SNFEJA?

¿Cómo revertir esas situaciones en inéditos viables?

¿La formación de educadores de la EJA, constituye una utopía freireana?

¿Qué hacer para continuar luchando por esa utopía?

¿Cómo, cuándo, dónde y con quiénes retomar el camino de la continuidad de los SNFEJA?

Al tratarse de un proceso que involucra seres humanos, no está exento de errores técnicos, organizacionales, logísticos, emocionales, intelectuales, sentimentales, de relaciones de poder, también de buenas y malas prácticas, de aprendizaje constante, de toma de decisiones, de gestiones internas y externas, entre otras. Por lo tanto, ¿es posible revertir algunas concepciones, posturas, conductas y valores que contribuyan a encaminar el rumbo de los SNFEJA? El camino no es fácil, pero tampoco imposible. ¿Será que es posible revivir un proceso después de seis años en fase de pausa, después del último y 15 después del primero? ¿Los SNFEJA en Brasil constituyen una utopía o inéditos viables?

## CONSIDERACIONES FINALES

La investigación permitió reconocer avances y contribuciones con la realización de los SNFEJA en Brasil en el período comprendido del 2006 al 2015, también descubrir limitaciones, tensiones y desafíos. El artículo revela las contribuciones del pensamiento de Freire y analiza la ausencia y escaso tratamiento en algunos de los trabajos presentados. Por lo que se indica como un aspecto a continuar trabajando. Se evidencia en la organización de los seminarios, diversidad en la composición de los participantes y la similitud con la de otros espacios de discusión en este campo educativo. Aspecto que pudiera ser analizado como una posible causa de la no distinción de los seminarios como espacio de discusión.

La metodología empleada permitió constatar la dispersión, el desenfoque en la discusión de los temas centrales en algunos seminarios y el calor de los debates medulares en consonancia con la situación política y el contexto histórico que se estaba viviendo. Lo que incide de alguna manera en el ambiente político, académico y emocional de los participantes.

En tiempos de pandemia, todo el panorama se agravó, la vida demostró que el segmento poblacional de la EJA sigue creciendo. Docentes y estudiantes requieren, hoy más que nunca, de atención y tratamiento específico y/o especializado, en contenido y forma.

Se considera que en Brasil existen fundamentos sobrados tanto teóricos como prácticos para la concreción en la continuidad de la discusión del tema que unido al recurso humano pueden influir en la toma de decisiones para continuar el proceso de los seminarios. Al margen de la falta de política de estado y de voluntad política para la atención a las demandas específicas de formación, es necesario reconocer y atender otras causas que impiden la continuidad de los SNFEJA en Brasil.

En consonancia con lo anterior se requiere de continuar sistematizando lo investigado en torno al tema para delimitar acciones a emprender y concretar políticas públicas de formación específica de educadores de la EJA, de comprensión por parte de las instituciones formadoras del compromiso y la responsabilidad social que implica, de articulación entre estructuras gubernamentales y organizaciones sociales a través de un diálogo que permita poner de acuerdo a las diferentes partes en función de lograr un bien común. La historia, luchas, debates, espacios, compromiso, responsabilidad, estudios, estadísticas, educadores y educandos merecen la posibilidad de convertir la continuidad de los SNFEJA en utopía e inéditos viables, desde la perspectiva de Freire.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio. Educação de Jovens e Adultos para além da escolarização: Práticas e Concepções –os contributos da Sociologia da Educação e da Educação Popular. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 43-48. Disponible en [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). Acceso em: 19 abr. 2020.

ANGELIM, Maria Luiza. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de**

**educadores de jovens e adultos.** I Seminário. Belo Horizonte: Autêntica/Secad/MEC/Unesco, 2006. p. 259-280. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 19 abr. 2020.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário.** Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p. 17-32. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 19 abr. 2020.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** I Seminário. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p. 93-102. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 19 abr. 2020.

BORGES, Liana. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. *In*: SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** I Seminário. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p. 141-158. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 19 out. 2021.

BRANDAO, Carlos. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. *In*: MACHADO, Margarida. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** II Seminário. Universidade Federal de Goiás, SECADMEC/UNESCO, Brasil, 2008. p. 17-56. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. acesso 19/abril/2020.

CASTRO DE OLIVEIRA, Edna. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário.** Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p. 223-236. Disponível em:

[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf) Acesso 19 de oct/2021.

COMERLATO, Denise Maria; FIS, Dóris Maria. Educação de jovens e adultos: das produções acadêmicas aos princípios constitutivos. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 178-199. Disponível em:

[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). acesso 19/abril/2020

DANTAS, Tania Regina et al. (Orgs.). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Editora da Universidade Federal da Bahia. Salvador de Bahia, 2020. Disponível em:

<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33054> Acesso em: 12/oct/2021.

DE SOUZA, João Francisco; DE CARVALHO, Rosângela. O Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPED/UFPE): um lugar de formação continuada de educadores/as de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p.237-258. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso 19 de oct/2021.

DI PIERRO, María Clara. **Descentralização, focalização e parceria**: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educ. Pesqui.*, vol. 27, nº 2, São Paulo, jul.-dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p. 281-292. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso 19 de abril/2020.

\_\_\_\_\_. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p.167-177. Disponible en:  
[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf) acceso 19/abril/2020.

DOS REIS, Renato Hilário et.al. Formação de educadores de jovens e adultos na educação popular: experiências e desafios no Distrito Federal e entorno. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 49-70. Disponible en:  
[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf) acceso 19/abril/2020.

ENTENZA, Adelaide. A formação do educador de jovens e adultos em países latino-americanos: desafios e possibilidades. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 146-152. Disponible en:  
[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). acceso 19/abril/2020.

FÁVERO, O. Formação continuada dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p.103-122. Disponible en:  
[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acceso 19 de abril/2020.

\_\_\_\_\_.Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. *In*: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009. p. 154.

FERREIRA, Dulcinéia de Fátima. Por um currículo na Educação de Jovens e Adultos a serviço da vida. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p.234-235. Disponible en [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). acceso 19/abril/2020.

FISCHER, Nilton. Formação de professores de EJA: comentários interativos com o professor Miguel González Arroyo. p. 33-44. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. I Seminário. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p.103-122. Disponible en: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acceso 19 de abril/2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Editora Autêntica. 2010. p.396-399.  
[https://www.youtube.com/watch?v=rIR65WcRO\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=rIR65WcRO_Y)).  
**Círculos dialógicos**: centenário de Paulo Freire. Acceso 31/03/2021.

<https://forumeja.org.br/brasil>) **Portal Fóruns de EJA**. Acceso 28/09/2020.

IBGE. Disponible en: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil> Acceso, 9 de octubre, 2019.

LAFFIN, Maria Herminia. **Processo de formação docente para Educação de Jovens e Adultos (Santa Catarina)**. XVIII Seminário Internacional de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 01, p. 53-71, janeiro/junho, 2018.

LAFFIN, Maria Herminia.; DE SOUSA, Leliana. Apresentação: A Educação de Jovens e Adultos: um olhar para seus saberes e lugares interculturais. Dossiê: Sujeitos, vivências, lugares e saberes interculturais: olhares para a Educação de Jovens e Adultos.

**Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 06, p.14-17, jul./dez. 2020.

MACHADO, Margarida. Introdução. **Formação de educadores de jovens e adultos. II Seminário**. Universidade Federal de Goiás, SECADMEC/UNESCO, Brasil, 2008. p.9-13. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. acesso 19/abril/2020.

\_\_\_\_\_. Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 17-32. Disponível em [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). Acesso en 19/abril/2020.

MOURA, Tania Maria. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. *In*: SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p. 159-186. Disponível en: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso 19 de abril/2020.

\_\_\_\_\_. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. *In*: MACHADO, Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. II Seminário**. Universidade Federal de Goiás, SECADMEC/UNESCO, Brasil, 2008. p.51-52. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. acesso 19/abril/2020.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p. 45-66. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso 19 de abril/2020.

\_\_\_\_\_. Escavações nos labirintos da formação continuada: das raízes do Caapiá às armadilhas da prisão. Pôster. *In*: MACHADO, Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. II Seminário**. Universidade Federal de Goiás, SECADMEC/UNESCO, Brasil, 2008. p. 178. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. acesso 19/abril/2020.

\_\_\_\_\_. Quando duas se fazem uma: de formação inicial continuada a formação humana. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs.). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 71-83. Disponível em [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). acesso 19/abril/2020.

PINHO, Clarice Wilken de. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos Cursos de Pedagogia Responsável. *In*: MACHADO, Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. II Seminário**. Universidade Federal de Goiás, SECADMEC/UNESCO, Brasil, p. 177. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. acesso 19/abril/2020.

PORCARO, Rosa. Núcleo de Educação de Adultos (NEAd/UFV): uma experiência de formação de educadores de jovens e adultos. Pôster. *In*: MACHADO, Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. II Seminário**. Universidade Federal de Goiás, SECADMEC/UNESCO, Brasil, 2008. p. 180. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. acesso 19/abril/2020.

\_\_\_\_\_. A formação do educador de jovens e adultos no Brasil e os desafios da construção de sua identidade docente. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 33-41. Disponible en : [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). Acceso 19/abril/2020.

POSSANI, Lourdes de Fátima. Reorientação curricular na EJA e formação de professores: fundamentos em Paulo Freire. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 231-233. Disponible en: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). acceso 19/abril/2020.

QUEIROZ, Marinaide; MOURA, Tania Maria. Formação dos educadores de jovens e adultos: ainda um “silêncio permitido”. *In*: LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 99-110. Disponible en: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). acceso 19/abril/2020.

RIOS, Rita Cristina. Recorte da experiência do Departamento de Ciências Humanas/Juazeiro (Bahia) no campo da EJA: memórias de formação tecidas no cotidiano dos espaços-tempos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p. 83-92. Disponible en: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acceso 19 de abril/2020.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectiva. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de**

**educadores de jovens e adultos. I Seminário.** Belo Horizonte: Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006. p. 123-142. Disponível em [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso 19 de abril/2020.

SANTOS, Raquel da Costa. A importância da avaliação agregando valores na Educação de Jovens e Adultos. *In:* LOCH, Jussara; FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA.** Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 251. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). acesso 19/abril/2020.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos. II Seminário.** Universidade Federal de Goiás, SECADMEC/UNESCO, Brasil, p.57-72. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. acesso 19/abril/2020.

\_\_\_\_\_. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre as propostas da EJA. *In:* LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA.** Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 84-98. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). acesso 19/abril/2020.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: direito, acesso e permanência. **Revista Presença pedagógica em sala de aula.** Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Ed. 152, ano 23, p.18-24, maio, 2019.

SOUZA, Maria das Dores. Pescando saberes, cultura, autoestima e esperança: o processo de alfabetização de pescadores artesanais de lagosta no Ceará. *In:* LOCH, Jussara y FERRER, Everton. (Orgs). **III Seminário Nacional de Educadores de EJA.** Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 266. Disponível em

[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf). acceso 19/abril/2020.

SOARES, Leôncio.; SILVA, Fernanda. Memória na forma de histórias de sala de aula. Mais que lembrança, instrumento de trabalho na formação do educador de jovens e adultos. *In*: NARCIZO, M.; SOUZA, R. **Práticas de educação de jovens e adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 221-222

SOARES, Leôncio; PEDROSO, Ana Paula. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA**: as contribuições de Paulo Freire. 2013. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/315302857\\_Dialogicidade\\_e\\_a\\_formacao\\_de\\_educadores\\_na\\_EJA\\_as\\_contribuicoes\\_de\\_Paulo\\_Freire](https://www.researchgate.net/publication/315302857_Dialogicidade_e_a_formacao_de_educadores_na_EJA_as_contribuicoes_de_Paulo_Freire).

Acesso: 11/out/2021.

VOLTAS, Fernanda; SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexander. Formación permanente freireana en la Educación de Jóvenes y Adultos: reinventando políticas y prácticas en el municipio de São Paulo. **Revista Práxis Educativa**. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/894/89468047024/html/>. Acceso 7/oct/2021.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. *In*: MACHADO, Margarida. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos. II Seminário**. Universidade Federal de Goiás, SECADMEC/UNESCO, Brasil, p. 77-84. 2008. Disponible em:

<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. acceso 19/abril/2020.

## CAPÍTULO 8

### O encontro de Afonso com Paulo: dialógica, feijão e cachaça nordestina

*Rafael A. Belo\**

#### APROXIMAÇÕES INICIAIS

Paulo e Afonso possuem algumas coisas em comum. Ambos nordestinos, professores humanistas que acreditavam na potência transformadora do ser humano, no poder regenerador do diálogo, seus trabalhos tiveram repercussões internacionais, embora em proporções bastante diferentes. Dentre tantos outros elementos que os aproximavam, eles gostavam de um feijão bem preparado, símbolo da comida brasileira, de uma autêntica cachaça nordestina, e de uma alegre conversa.

Diferenças também são muitas. Mas a fim de melhor identificá-los, enfatizamos que Paulo era pernambucano e Afonso, alagoano. Foram contemporâneos, apesar de Paulo ser 33 anos mais velho que Afonso. O primeiro tem seu trabalho concentrado no âmbito da Educação, o segundo tem seu foco na Psicologia e na sua fundamentação epistemológica, embora como educador, tenha trabalhado na formação de centenas de psicólogos e psicólogas.

O trabalho de Paulo teve maior impacto e repercussão mundial, sobretudo na alfabetização de jovens e adultos, tanto que atualmente, ano de seu centenário de nascimento, diante do aumento da opressão sociopolítica no Brasil, da pobreza, das políticas neoliberais, da intolerância frente à diversidade e às diferenças humanas, da perda de direitos conquistados coletivamente, da subvalorização do direito à Educação e da desconfiança frente à ação transformadora do professor na sala de aula, seu trabalho, livros e ideias tornaram-se ainda mais importantes e necessárias.

---

\* Professor da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Curso de Pedagogia. Mestre e doutorando em Educação. E-mail: rafaelbelo\_paz@hotmail.com

Em consulta ao Open Syllabus<sup>32</sup>, um projeto que consulta cerca de 9 milhões de programas de estudo em língua inglesa, em mais de 140 países, a sua obra mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, aparece com uma pontuação de 99, em uma escala que vai de 1 à 100, com 5.784 citações<sup>33</sup>.

Afonso, embora tenha preferido trilhar um caminho independente do meio acadêmico, é um dos principais responsáveis por uma fundamentação fenomenológica existencial da psicologia humanista, em particular a Abordagem Rogeriana e a Gestalt-Terapia. Trabalhou com Carl Rogers na facilitação de grupos vivenciais, integrando uma equipe internacional de facilitadores, além de ter participado de um livro (ROGERS *et al*, 1983) junto com este importante autor. Nos últimos anos de sua produção, após significativa apuração metodológica e epistemológica, identificou seu trabalho como uma Fenomenologia Gestaltificativa da Ação<sup>34</sup>.

Como já foi possível perceber, estamos falando do educador Paulo Freire (1921-1997) e do psicólogo, psicoterapeuta e facilitador de grupo Afonso Lisboa da Fonseca (1954-2020). Este ensaio pretende abordar o encontro desses dois humanistas, em específico de como Afonso Fonseca encontra com as ideias e o trabalho de Paulo Freire, tendo posteriormente o conhecido pessoalmente, no período em que este voltara do exílio e morava em São Paulo, assim como acerca da influência de Freire em suas ideias e produção intelectual.

Ou seja, trata-se de refletir sobre como uma certa perspectiva da Psicologia Humanista Fenomenológica Existencial foi influenciada pelo pensamento freireano. Para tanto, utiliza-se textos de Afonso Fonseca sobre o pensamento de Paulo Freire, cujo conteúdo de um deles agrega breves relatos autobiográficos, além de vídeos didáticos disponibilizados pelo mesmo.

A fim de situar o leitor quanto àquele que escreve este ensaio, devo dizer que em minha atividade profissional, de estudo e de pesquisa, sempre

---

<sup>32</sup> <https://opensyllabus.org/>

<sup>33</sup> Consulta realizada em 30/10/2021.

<sup>34</sup> <https://sites.google.com/site/eksistenciaescola/eksistencia>. Este site, que permaneceu inconcluso após sua morte, reúne a grande parte da sua produção intelectual, principalmente aqueles textos que não foram publicados no mercado editorial.

estive tanto na Educação como na Psicologia. Conheci as ideias de Paulo Freire, primeiramente, em minha adolescência nas prateleiras de livros de minha mãe<sup>35</sup>, que depois, nos meus 18 anos, me presenteou, com dedicatória, o livro *Pedagogia da Autonomia*.

Posteriormente, na minha formação em Psicologia, e em uma série de diálogos memoráveis que tive com um grande amigo<sup>36</sup> e profundo admirador do trabalho de Freire. Quanto a Afonso Fonseca, tive o privilégio de conhecê-lo presencialmente. Primeiro como aluno, seguido de uma amizade que se estendeu por 20 anos. Neste tempo, tive uma participação ativa na sua escola, que na maior parte de sua história se chamou Laboratório Experimental de Psicologia e Psicoterapia Fenomenológico Existencial<sup>37</sup>.

Tive meu primeiro livro (BELO, 2008) prefaciado por Afonso. Mantenho-me um estudioso da sua obra, interessado no momento, em particular para os meus estudos de doutoramento, na concepção de aprendizagem presente em seus trabalhos. Lembro-me bem de quando o conheci. Eu tinha lido recentemente o Zaratustra de Nietzsche, e fui procurá-lo pois ouvi dizer que havia em Maceió um professor que estudara com Carl Roger, que para mim já era uma referência na tradição humanista. Cheguei naquela casa<sup>38</sup> sem muro, que se mantinha sempre aberta, e no fim do corredor bati na porta do seu consultório. Fui recebido com um acolhimento sentido por mim como atípico para duas pessoas que acabavam de se conhecer.

Após uma breve conversa eu disse que queria estudar e aprender com ele. Ao que respondeu algo como que ele poderia apenas ser um facilitador do meu aprendizado, apoiando no que fosse possível para o meu desenvolvimento. Nada mais freiriano e significativo para um jovem universitário que na época costumava usar uma camisa pintada à mão com a seguinte frase: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78).

---

<sup>35</sup> Anézia Belo, professora de geografia.

<sup>36</sup> O Psicólogo Pacifer Maia Sabiá.

<sup>37</sup> Posteriormente passou a se chamar: Escola Experimental de Fenomenologia Gestaltificativa da Ação.

<sup>38</sup> Localizado no bairro do Farol de Maceió – AL.

Para fins de sistematização histórica, dividimos o encontro de Afonso Fonseca com Paulo Freire da seguinte forma: (1) o conhecimento e leitura da obra, fase que culmina com a escrita, em 1984, do texto *Psicologia Humanista e Pedagogia do Oprimido: um diálogo possível?*; (2) o encontro pessoal em São Paulo, depois do exílio, quando tornam-se amigos; (3) o desdobramento da influência freiriana, já num período de maturidade e apuração da obra de Afonso Fonseca, quando escreve o texto, provavelmente em 2015, *Da abordagem fenomenológica existencial dialógica de Paulo Freire: crítica, empírica, experimental, estética e poética*.

## PSICOLOGIA HUMANISTA E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Este é o título do trabalho que Afonso escreveu antes mesmo de conhecer pessoalmente Paulo. Escrito em 1984, foi apresentado no I Encontro Latino Americano da ACP, acontecido em Petrópolis-RJ. Nesta época o livro *Pedagogia do Oprimido* já era conhecido no mundo todo, em particular na Europa e nos EUA. Para Fonseca (2007a, p. 16) o livro era uma “[...] uma referência para pessoas interessadas na luta contra a desumanização e pela atualização humana”.

Escrito durante o exílio de Freire no Chile, após o golpe militar de 1964, teve sua escrita concluída em 1968. Sua primeira publicação foi na língua inglesa, no ano de 1970. E no Brasil só foi publicado em 1974 (SANTANA; SOUZA, 2019). Portanto, quando Afonso escreveu seu trabalho já havia 14 anos que a obra circulava pelo mundo. Além de já fazer 5 anos que Paulo Freire voltara do exílio. Tempo suficiente para causar alguma repercussão na chamada Psicologia Humanista. De acordo com Fonseca (2007a, p.13) havia “[...] uma sensível tendência, em trabalhos oriundos da prática da Abordagem Rogeriana, no sentido de fazer referências a Paulo Freire e a suas ideias, e no sentido de uma comparação da Abordagem Centrada com a Pedagogia do Oprimido”.

A Psicologia Humanista já havia há muito se constituído como uma das três principais e mais populares abordagens de psicologia e psicoterapia. Ela surgiu como alternativa ao objetivismo do Comportamentalismo (*Behaviorismo*) americano, que teve F. Skinner seu principal representante, e ao subjetivismo da Psicanálise de S. Freud, de origem europeia. Trata-se, no

entanto, muito mais de um movimento, uma tradição, do que uma escola propriamente dita, dada as diferentes elaborações de seus integrantes, que tinham em comum a busca de fundamentação epistemológica e metodológica na fenomenologia e no existencialismo. As duas abordagens de maiores destaques no movimento humanista na psicologia foram a Gestalt-Terapia de F. Perls, e a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) de Carl Rogers.

Também nessa época, Rogers já era muito conhecido, havia se tornado uma referência tanto na área da educação, como na psicoterapia, incluindo um trabalho muito original com grupos. Veio ao Brasil por duas vezes, na década de 1970 e na década de 1980 (FONSECA, 2007b; FEITOSA et al, 2017).

Importante destacar, também, que no Brasil, desde da década de 1960 se desenvolvia no Brasil a Psicologia Comunitária, com a saída dos psicólogos e psicólogas dos consultórios para ir ao encontro das comunidades. Muito embora este tipo de psicologia tivesse um caráter subversivo, dado o contexto da ditadura militar. Um tipo de psicologia social que, em certa medida, também recebeu influência das ideias de Paulo Freire.

Para Fonseca (2007b, p. 85) o que chegou no Brasil e na América Latina, com a designação de Psicologia Humanista foi “[...] o encontro das águas da filosofia e da psicologia que constitui, na Europa e nos EUA, as psicologias e psicoterapias fenomenológico existenciais [...]”. Segundo o autor, a recepção dos produtos do encontro de uma vertente europeia com uma vertente norte-americana não se deu de modo passivo, embora inicialmente tivesse sido recebida de modo “acrítico” e “impessoal”. “Há a constituição de uma perspectiva brasileira e latino americana, e que participa diferenciadamente do encontro das águas que constituem a psicologia e psicoterapia fenomenológico-existencial, dita humanista.” (FONSECA, 2007b, p. 19).

Especificamente sobre as ideias de Rogers, Feitosa et al (2017, p. 792) acreditam que elas “[...]foram problematizadas, assimiladas e desenvolvidas pela Psicologia brasileira conforme algumas perspectivas clínicas, grupais e educacionais de ACP e segundo alguns elementos de influência da Psicologia Comunitária”. Acerca da influência da obra de Paulo Freire em profissionais que atuavam dentro da Abordagem

Rogeriana, Afonso comenta em trabalho, que posteriormente, em 2007, foi publicado como livro:

Muitos profissionais latino-americanos que trabalham dentro dos referenciais teóricos e metodológicos da Abordagem Rogeriana, como eu, vêem-se como que no fundo de um abismo entre as obras de Freire e de Rogers. E não hesitam em invocar e lançar mão das perspectivas da Pedagogia do Oprimido para uma recriação de seus modos de trabalho, no sentido de uma melhor adequação de sua prática e de sua teorização a sua realidade. (FONSECA, 2007a, p. 14).

Para Fonseca (2007a) um dos pontos altos do encontro da *Psicologia humanista* com a *Pedagogia do oprimido* foi a menção e comentário explícitos de Rogers acerca das concepções e trabalhos de Freire, e das relações com seu próprio trabalho e concepções em um capítulo do seu livro *Sobre o poder pessoal*, publicado em 1979. Assim como, de autoria de Maureen Miller O'Hara, um artigo publicado inicialmente em 1979, *Psicoterapia, tecnologia da mudança ou busca de conhecimento*, e depois publicado como capítulo de um livro (ROGERS et al, 1983). Além de um trabalho, também de Maureen, apresentado no *First International Forum on the Person-Centered Approach*, em 1982 no México, *Person-Centered Approach as Conscientização: the Works of Carl Rogers and Paulo Freire*, publicado no mesmo ano como artigo no periódico *Journey*, com o título *Radical Humanism: Facilitating Critical Consciousness*.

Acerca do texto de Rogers, o capítulo 6, denominado *A Abordagem Centrada na Pessoa e a Pedagogia do Oprimido*, Fonseca (2007a) o considera um movimento concreto na direção do “oprimido”. O autor destaca três aspectos significativos, reconhecidos por Rogers: o contexto histórico e sociocultural em que surgiu e se desenvolveu cada uma das abordagens; a quem as abordagens se destinavam; e o fato de que um trabalha suas ideias para o campo da psicoterapia e educação, e o outro desenvolveu suas ideias exclusivamente para o campo da educação, tendo um contexto político definido como referencial.

Por outro lado, Fonseca (2007a, p.52) aprofunda e reconhece que a descrição e análise de Rogers, “[...] são extremamente superficiais, apressadas, e comprometidas, gravemente, pela omissão dos princípios teóricos, filosóficos e políticos das ideias e da metodologia de Freire”. As críticas do autor também caem sobre os trabalhos de Maureen Miller,

considerado por Fonseca (2007a, p.15) como uma das mais “ativas e profícuas” participantes do “natural processo de recriação” da Abordagem Rogeriana.

Embora haja um certo aprofundamento crítico de Maureen Miller em relação às análises de Rogers, há concepções que não foram expostas de modo adequado, tal qual a visão que Freire tem do ser humano em sua dimensão individual atrelada sempre às dimensões de transindividualidade, ao mesmo tempo que se vê nestes sujeitos “situados e datados” uma intrínseca “vocalização de ser mais”.

Em síntese, Fonseca (2007a, p.21) destaca que apesar da boa vontade e honestidade pessoal desses autores ao pretenderem a aproximação da Abordagem Rogeriana com a Pedagogia do Oprimido, parece difícil evitar a priori “[...] elementos de aniquilação conceitual e ideológica das formulações de Freire”, em se tratando de leituras de agentes sociais vindo de países desenvolvidos acerca da produção cultural de países subdesenvolvidos.

Assim, aos profissionais latino-americanos que atuam no referencial de uma Psicologia dita Humanista e que “[...] defrontaram-se com a questão do contato cotidiano com a realidade do oprimido, e das relações de opressão”, assim como “[...] com as questões relativas ao colonialismo e aos imperialismos”, põe-se uma “encruzilhada”: “ou integrar o oprimido e suas perspectivas como dimensões possíveis de seu campo de ação e de reflexão, ou abrir mão do estatuto de *humanismo*” (FONSECA, 2007, p. 17).

## CONTEXTO E ENCANTAMENTO

O contexto da época em que Afonso tem contato com a obra de Freire é importante para se compreender a influência, impacto e encantamento que esta tem sobre ele. Ditadura militar, cerceamento da liberdade política e intelectual, ao mesmo tempo em que gradativamente um movimento de resistência criativa permeia a juventude de sua geração.

Antes, Paulo Freire era para Afonso um “ilustre e significativo “ausentado”: “Daqueles que a gente sabia que fazia muita falta, e que não entendia muito bem por quê o Brasil se dava ao luxo de mandar para o exterior - apenas sentia por perto os ‘dedos’ das forças responsáveis”

(FONSECA, 2007a, p. 25). Até que com mais ou menos 13 ou 14 anos, pré AI5, teve contato, em reuniões de líderes estudantis dos Colégios Maristas do Nordeste, com movimentos progressistas onde Freire, já exilado, era um espírito muito presente. Afonso lembra de uma estória, não sabia se inventada ou verdadeira, mas que ouvira nessa época de um colega mais velho que vivera mais "conscientemente" os anos do pós-64 imediato:

Dizia-se que, quando preso em Recife, Paulo Freire teria sido chamado pelo diretor do presídio. O diretor soubera que ele era um educador famoso, e teria pedido para que ele organizasse um programa de alfabetização no presídio que tinha um grande número de analfabetos. Surpreso, Freire teria respondido, 'Mas é exatamente por isto que eu estou preso!...' (FONSECA, 2007a, p. 26).

Aquelas reuniões estudantis não duraram muito:

Durou enquanto deixaram... Os encontros foram proibidos... E a violência e a paranoia espalhando-se insidiosa, sob um manto maligno de silêncio nervoso. Tudo de mobilização social se desfazendo, como um som que ecoa e se vai perdendo no espaço e no tempo. Cresci dentro do confuso "escuro" daquele tempo. Apenas com fragmentos, frequentemente aterradores, do que acontecia. (FONSECA, 2007a, p. 26).

Quando ele ainda não conhecia de forma sistemática o arcabouço teórico de *Pedagogia do oprimido*, um poema de Thiago de Melo, *Canção para os fonemas da alegria* foi importante para tornar as ideias de Freire claras (FONSECA, 2007a). Tempos sombrios, seguidos e desafiados pelo surgimento de movimentos pela anistia e pela volta da democracia e dos exilados. Em 1977 participa da 29ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) acontecido na PUC-SP, pois a mesma havia sido proibida em Fortaleza:

A reunião da SBPC foi ontológica. [...] Esperávamos que a invasão da polícia, que ocorreria dois meses depois, fosse acontecer ali. Tínhamos até planos para que se isso ocorresse. O TUCA lotado, térreo e mezanino. Olhávamos apreensivos para as portas do teatro, esperando a tropa de choque. No palco sucediam-se Osvaldo Gianotti, Florestan Fernandes, Francisco Weffort, Marilena Chauí, e certamente Ianni [...]. Resistiam à ditadura abertamente... Meses

depois, começaria monumental, e frustrada campanha das diretas já. (FONSECA, 2018a, s/p).

Já em 1979, como estudante e presidente do Centro Acadêmico (CA) de Psicologia, participa do 31º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em Salvador. Conhecido como Congresso da Reconstrução, marca a retomada do movimento estudantil, uma vez que a entidade tinha sido considerada ilegal desde 1964, e que seu último diretor da fase clandestina havia desaparecido em 1973. Para chegar ao Congresso, Afonso fez o percurso Maceió-Salvador em seu fusca, juntamente com outros colegas:

Acordei no meio da noite com uma metralhadora na janela do carro; e um policial do outro lado da arma, escancarando os dentes como só quem está do outro lado de uma arma escancara: *Vocês vão para o festival? Desce!*

Passamos horas num posto da polícia. [...] Fomos liberados após algumas horas. E detidos ainda mais três vezes na estrada. Mas chegamos a Salvador, que estava cercada de tropas, no final impotentes, com a chegada de milhares de estudantes, apesar dos outros que ficaram pelas estradas com os pneus dos ônibus furados pelos policiais. Mas havia milhares de estudantes no Centro de Convenções, e foi fantástico. (FONSECA, 2007a, p. 29).

Mesmo antes de fazer um estudo detido dos aspectos teóricos e filosóficos da *Pedagogia do oprimido*, Afonso fora impactado várias vezes com a presença de Freire. Levado pela leitura de *Liberdade sem medo*, de Alexander Niell, ao tentar decifrar *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich, relata que ficou impactado quando se deparou “[...] com o autor falando fascinadamente sobre suas experiências no Brasil, no interior de Sergipe com um brasileiro, Freire, que alfabetizava adultos em quarenta dias ...” (FONSECA, 2007a, p. 31).

Na pós-graduação em Psicologia Social na PUC-SP passou a ler Paulo Freire sistematicamente. E sua leitura o levava a outros livros, ao mesmo tempo em que não deixava de explorar outros autores e temáticas:

Eu mergulhava na obra de Álvaro Vieira Pinto - Ciência e Existência, estimulado pela leitura de Paulo Freire; estudava Lucien Goldmann, Agnes Heller. Através deles entrei em contato com a

obra de Carlos Nelson Coutinho e João Paulo sobre Canudos; Lucien Febvre, Karl Lowith, fenomenologia, e Nietzsche, naturalmente ... (FONSECA, 2007, p. 31).

Ao mesmo tempo, Afonso continuou a encontrar a presença de Freire em seu caminho. Lembra o quanto ficou perplexo e orgulhoso numa viagem à Europa e aos Estados Unidos para participar do programa de estudos ligado à Abordagem Rogeriana:

Surpreendi-me boquiaberto, na viagem, com italianos me indagando e conversando com intimidade sobre Paulo Freire. Na Inglaterra, encontrei um grupo de latino-americanos, entre os quais dois queridos amigos, desenvolvendo um Seminário de Estudos sobre a metodologia de Paulo Freire, sob orientação de um professor chileno, exilado, que ia periodicamente, de Genebra a Londres. Nos Estados Unidos, encontrei uma suíça que falava carinhosamente sobre Paulo Freire e o seu jeito de ser. E ‘o meu queixo quase caiu’ quando, almoçando com um Austríaco, no Câmpus de San Diego da Universidade da Califórnia, ele me falou de que era pedagogo, e estava desenvolvendo, na Áustria, um trabalho fundamentado nas ideias de Paulo Freire e de Ivan Illich ... (FONSECA, 2007a, p. 30-31).

Tal encantamento tornou-se ainda maior na medida que os dois se encontraram pessoalmente e tornaram-se amigos.

## DIÁLOGO, FEIJÃO E CACHAÇA NORDESTINA

Afonso viu e ouviu Paulo Freire pela primeira vez em 1980, na 32ª Reunião Anual da SBPC realizada no Rio de Janeiro. A intenção era, ali na Concha Acústica da UERJ, homenageá-lo em sua volta ao Brasil. A descrição deste momento é como sendo de emoção intensa, “pelo significado e plenitude daquele momento para todos nós que crescemos da pré-adolescência à juventude em meio àqueles tempos escuros”. (FONSECA, 2007a, p. 24).

Este momento foi considerado por ele como o “ponto zero da contagem regressiva de um encontro que se tornara, felizmente, inevitável.” (FONSECA, 2007a, p. 24). Marcou tanto que deixou guardada a lembrança de um trecho da fala de Freire:

‘Quando eu era menino’, meu pai e minha mãe me ensinaram a nunca esquecer de dizer uma coisa: ‘Muito Obrigado’. E eu quero dizer isto a vocês, agora. **Muito obrigado!** Porque o fato de eu estar de volta deve-se ao fato de que vocês ficaram, e estiveram aqui na minha ausência ... (FREIRE, apud FONSECA, 2007a, p. 24). (grifo do autor).

O impacto daquelas palavras foi lembrado: “Aquele ‘quando eu era menino’ bateu fundo dentro de mim. [...] em particular, porque aquela expressão, com aquele sotaque e jeito de dizer, era uma expressão ‘arquetipicamente’ Nordestina. Pelo menos para mim”. (FONSECA, 2007a, p. 24).

Paulo Freire passa a desenvolver seu trabalho como professor na PUC-SP (onde Afonso fazia a pós-graduação em Psicologia Social), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), além de ser professor visitante da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. A PUC-SP em particular, com D. Paulo Evaristo Arns à frente, possuía um seleto quadro de professores, pois acolhera estudiosos como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e o próprio Paulo Freire. (FONSECA, 2017a, 2018a).

Afonso e Paulo tiveram vários encontros na PUC-SP, inicialmente, de acordo com Fonseca (2007a), concernente à relação entre a *Psicologia humanista* e a *Pedagogia do oprimido*, e também em função do texto de Afonso escrito em 1984, e que fora lido por Paulo. Depois, em função do desenvolvimento dos laços de amizade houve encontros na casa de Paulo, primeiro em Perdizes e depois em Sumaré: “Ficamos amigos, e algumas vezes aceitei convites seus para compartilhar de seu feijão, em alegres papos de almoço, precedidos de doses generosas de sua seleta coleção de cachaças nordestinas” (FONSECA, 2007a, p. 23).

Este relato traz algumas simbologias e significados. O diálogo, não como uma mera conversação, mas como encontro genuíno, fora certamente uma característica dessa amizade, além de ser marca da concepção do trabalho de ambos. A descrição de “papos alegres” nos faz pensar na força, na presença, desses encontros. Ao passo que na expressão “partilhar de seu feijão” remete-nos à palavra comunhão, um lugar de encontro, da criação de espaço de aprendizagem, de crescimento de si e do

outro, daquilo que se faz a partir de humildade e de uma verdadeira generosidade.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber tão homem<sup>39</sup> quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p. 93).

Quanto à simbologia da “cachaça nordestina”, além de indicar uma origem cultural comum, o nordeste brasileiro, nos faz também pensar no impacto que cada uma das doses generosas produz. Tal qual foi o impacto para Afonso de cada uma das vezes que o pensamento e a pessoa de Paulo Freire se tornou presente na atualização de seu caminhar.

## MARTIN BUBER: UMA PRESENÇA EM COMUM

Além das consistentes críticas de Fonseca (2007a) à fragilidade das interpretações de outros autores sobre a relação entre as concepções de Rogers e Freire, em seu texto escrito em 1984, o mesmo destacou uma fonte de inspiração conceitual e metodológica em comum: a filosofia do diálogo do judeu Martin Buber. Aliás, podemos dizer que Buber é uma referência e influência comum também nos trabalhos e concepções de Paulo Freire e Afonso Fonseca.

Elemento que Fonseca (2007a) percebe como bastante óbvio, no entanto, mesmo atualmente, é muito pouco enfatizado. Possivelmente, Rogers conheceu a filosofia de Buber ainda no seminário e início de sua formação superior. Mas depois que os dois se encontraram, em 1957, em Ann Arbor, nos Estados Unidos, Roger passou a citá-lo com frequência. Já na obra de Paulo Freire, o texto que mais marca a influência e inspiração em Buber é o capítulo 3 da *Pedagogia do oprimido: a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade*. (FONSECA, 2007a).

Acerca deste consistente momento de contato entre as duas abordagens, Fonseca (2007a, p. 88) situa: “A valorização da relação

---

<sup>39</sup> Uma melhor compreensão da dimensão existencial do pensamento de Freire implica em entender a expressão “homem” como o ser humano, homens e mulheres.

imediate, e a valorização do desdobramento da atualidade da experiência entre educando e educador, terapeuta e cliente, facilitador e grupo. A valorização e o privilégio do encontro e desdobramento dialógico com a alteridade, com a diferença do outro”.

Destaca, contudo, que a dialógica na obra de Freire “insere-se num contexto crítico com relação à realidade social; o que não está presente na Abordagem Rogeriana. [...] A Abordagem Rogeriana salta por sobre as mediações socioculturais imediatas, reportando-se, de um modo generalizante, à humanidade como um todo.” (FONSECA, 2007a, p. 88).

Apesar da importância desta influência e inspiração em comum, no texto de 1984 Afonso Fonseca (2007a) dedica apenas 3 páginas para esta discussão. Por outro lado, encontramos o desdobramento desta dimensão, e seus fundamentos éticos, epistemológicos e metodológicos, em um momento posterior, e de maior maturidade da obra de Afonso Fonseca. Dizemos que este é o terceiro momento de seu encontro com o educador pernambucano: que chamamos de desdobramentos e fundamentação da influência freiriana.

Consideramos que o texto marco deste momento foi escrito, provavelmente, em 2015<sup>40</sup>: *Da abordagem fenomenológico existencial dialógica de Paulo Freire*. São dessa fase, também, outras duas produções sobre Freire, os vídeos didáticos, supostamente gravados em 2013, e publicados no YouTube: *Paulo Freire, epistemologia, ética e método*; e *Paulo Freire: dialética e empirismo fenomenológico*. Além de um *Manifesto acerca da psicologia da aprendizagem e da pedagogia fenomenológica existencial*, publicado nas redes sociais em 2017.

Nesta terceira fase desse encontro, Afonso Fonseca situa a abordagem de Paulo Freire como sendo fenomenológica existencial dialógica, pois: “[...] privilegia o modo de sermos da ação, o modo de sermos da experimentação, da interpretação compreensiva, fenomenológico existencial dialógica.” (FONSECA, 2018b, p. 120).

---

<sup>40</sup> Trata-se de certa forma de um texto inédito, pois não foi formalmente publicado, sendo divulgado de modo informal nas redes sociais, como nos grupos de Facebook, e por e-mail com amigos e alunos. Por isso o ano do texto é uma suposição, baseado na busca do primeiro compartilhamento digital.

No entendimento de Fonseca (2013a), constatar as limitações da sociedade brasileira para o projeto de uma educação ontológica foi uma das primeiras tarefas de Paulo Freire. Sendo a partir desta crítica e de uma utopia, baseada na perspectiva marxiana, que Freire propõe fundamentalmente a superação da alienação.

Ao situar a pedagogia proposta por Freire como um “projeto de uma educação ontológica”, Fonseca (2013a, 2018b) entende que se trata de uma proposta de educação para todo ser humano, por respeitar fundamentalmente aquelas qualidades e características humanas fundamentais, que através de um método eminentemente dialógico constitui-se como ação, ou seja, “movimento e mudança, a partir da atualização da potência do possível, desencadeada no e pelo limite da condição histórica.” (FONSECA, 2018b, p. 108).

A peculiaridade da obra de Freire, em comparação com outras perspectivas marxianas, é de fato, como disse Fonseca (2018b, p. 89), o saber “[...] articular à metodologia da labuta microsocial da pedagogia e da educação à crítica macrossocial e histórica”. Contudo, o autor alerta que tais aspectos nem sempre são bem compreendidos, ou seja: “[...] o nível da leitura sócio-histórica e marxista da sociedade brasileira; o nível da ética; e o nível da metodológica dialógica, fenomenológica existencial, compreensiva e implicativa.” (FONSECA, 2018b, p. 89).

A dificuldade, normalmente, reside na compreensão de que a abordagem de Freire tanto é uma dialética, como um empirismo. Contudo, não se trata de um empirismo objetivista, o que, como aponta Fonseca (2013b, 2018b) traria um choque com a dialética, exatamente por este não permitir uma teorização e uma crítica, restringindo-se ao já estabelecido e não considerando as determinações não empíricas. Este conflito não existe, contudo, na abordagem de Freire, pois esta não assume um empirismo objetivista e sim um empirismo fenomenológico.

A reflexão freiriana não se encerra, numa linguagem de Martin Buber (1979), no Eu-Isso. E sim, faz parte do fluxo dialógico da alternância Eu-Tu e Eu-Isso, ou seja, está subordinada à força do Eu-Tu. Da mesma forma, o diálogo que fundamenta a metodologia de Freire não se encerra na efemeridade do Eu-Tu. O próprio Freire (2005, p. 91) esclarece esta questão: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Fonseca (2018b) pontua essa relação do empirismo fenomenológico com a reflexão e a teorização:

Um aspecto muito importante do empirismo fenomenológico é que, ao contrário do empirismo objetivista, o empirismo fenomenológico não se move em um preconceito e aversão contra a teoria, e contra a teórica. O empirismo fenomenológico não briga com a teoria e com o teórico. O momento vivencial é incontornavelmente empírico. Mas passada a pontualidade de seu momento, a teorização, a reflexão são inevitáveis e necessárias. A grande questão do empirismo fenomenológico, da ação, da atualização, é que elas, a reflexão e a teorização, são determinadas pela vivência empírica da ação, e a esta se subordinam. A reflexão e a ação não substituem a especificidade, a qualidade, a importância ontológica, da pontualidade da vivência empírica. (FONSECA, 2018b, p. 109-110).

Assim, sendo um empirismo fenomenológico, entende-se como este convive com a reflexão e a teorização, próprias da dialética marxista. A questão é que a reflexão e a teorização em Freire não é um distanciamento da produção do real, e nem da alteridade própria da dialógica. A reflexão freiriana nunca é uma imposição de compreensão do real, como muitas posturas marxistas.

## ARREMATES E DESDOBRAMENTOS

Como exposto inicialmente, dividimos nosso entendimento acerca do encontro de Afonso Fonseca com as ideias e com a pessoa de Paulo Freire em três fases ou momentos. A primeira fase é relativa ao encontro com a obra e produção crítica, principalmente acerca da relação entre a *Psicologia humanista* e a *Pedagogia do oprimido*. A segunda trata-se do encontro presencial que deu origem a uma relativamente breve, mas importante amizade. E o terceiro momento é entendido como o desdobramento da influência freiriana dentro da maturação da obra de Afonso Fonseca e o contexto de desenvolvimento de sua psicologia, que ele veio a chamar nos últimos anos de seu trabalho de Fenomenologia Gestaltificativa.

De nossa perspectiva e análise, compreendemos que Freire tornou-se uma importante referência e influência na Psicologia Fenomenológica Existencial de Afonso Fonseca. Certamente, a influência de Freire na sua

psicologia leva-o a compreender que afirmar o ser humano em sua totalidade, fenomenológica e existencial, significa também considerar dimensões políticas e históricas de opressão,

Buscar incluir o oprimido, e a sua perspectiva da realidade e da vida humana, parece ser parte importante do caminho no sentido que leva a psicologia e a psicoterapia a desenvolverem-se como produtos e processos de humanização e de libertação do homem. Buscar incluir o oprimido e a sua perspectiva, sem assistencialismos e falsas identificações, mais uma vez dissimuladores da opressão e da alienação, parece ser a única forma de pormos os pés no chão, para lidar com o homem (conosco mesmo), seja ele de que mundo for. (FONSECA, 2007a, p. 41).

Isso nos faz pensar que toda a teoria ou abordagem das ciências humanas, seja da psicologia, da educação ou outras, que se queira integradora, e lida com a complexidade do humano, deve considerar a dimensão política e as sutilezas dos processos de exclusão e opressão daí derivados, sob o risco de se tornarem reducionistas ou abstratas.

O caráter crítico das elaborações teóricas de Afonso Fonseca acerca da existência humana, com a inclusão de caráter social, histórico, políticos e relativos à produção cultural, o faz elaborar uma fenomenologia existencial mais apurada de que psicólogos antecessores da tradição humanista, tal como Carl Rogers e Frits Perls. Este caráter crítico parece ter tido influência significativa dos anos em que frequentou a PUC-SP, com leituras diversificadas de fundamentos sociológicos e culturais, além, de modo marcante, do aprofundamento do estudo da obra de Paulo Freire. Obviamente, em paralelo, ele próprio teve intensas vivências, no contexto da Abordagem Rogeriana, que o introduziu dentro de um empirismo fenomenológico.

Parece-nos interessante destacar que discutir a relação da Psicologia Humanista, em particular da Abordagem Rogeriana, e a concepção e método desenvolvidos por Paulo Freire, significa lançar um olhar compreensivo sobre o próprio trabalho de Afonso Fonseca, no caminho de elaboração de uma Fenomenologia Gestaltificativa, com eminente afirmação de aspectos culturais, históricos e políticos que atravessam e constituem em certa medida a própria existência humana.

No prefácio, escrito em 2006, Afonso Fonseca (2007a, p. 9) afirma que as conexões possíveis entre a *Psicologia humanista* e a *Pedagogia do oprimido* são sempre muito interessantes, “dadas as possibilidades que dela emanam, integrando o trabalho de psicólogos com o trabalho de pedagogos progressistas, comprometidos efetivamente com o desenvolvimento humano”. Em suma, destaca que ambas as abordagens são empirismos fenomenológicos, portanto não objetivistas, e “derivadas de um modo importante, em suas concepções e metodologias, dos esclarecimentos de Martin Buber acerca do *diálogo* e do *dialógico*.” (FONSECA, 2007a, p. 9-10).

Sem ignorar as diferenças e conflitos entre as duas abordagens, Fonseca (2007a) sintetiza o diálogo entre elas: “Um inconformismo com relação à desumanização, e uma crença comum na possibilidade de sua superação, pela natural potência no sentido do desdobramento da humanização do ser humano, enquanto pessoa e enquanto coletividade.” (FONSECA, 2007a, p. 89). Ao mesmo tempo considera que o erro básico de Rogers, na comparação de sua abordagem com a de Paulo Freire, foi “[...] não considerar adequadamente e concretamente a alteridade fundamental da pedagogia do oprimido e das ideias de Freire [...]”. (FONSECA, 2007a, p. 59).

Fonseca (2007a) chega a propor uma “desamericanização” da abordagem Rogeriana, assumindo uma atitude crítica honesta e sadia, que contribui para sua recriação no contexto da América Latina. Um dos mais importantes limites da Abordagem Rogeriana, na forma que veio dos Estados Unidos, segundo o autor (FONSECA, 2007a, p. 47), é propor uma “linguagem planetária e generalizável a toda a humanidade”.

Curioso, entretanto, mais uma vez, é ver como a linguagem norte americana, pretensamente universal, é assimilada por pessoas de outros contextos, cuja voz nela não está incluída, e que passam, como toda a desenvoltura, a expressá-la. Isto é frequentemente simétrico, também, com os mecanismos de transferência do poder institucional. (FONSECA, 2007a, p. 47).

Esta crítica, como uma clara influência da perspectiva freiriana, ainda é mais forte e válida para se pensar a psicologia nos dias atuais, quase trinta anos depois, dada a popularidade das abordagens cognitivas e comportamentais entre jovens psicólogos. Assim como o encantamento e

a superficialidade com que comumente os psicólogos assumem o discurso da neuropsicologia, aproximando-se de um cinismo epistemológico e reducionista, típico do modelo biomédico.

Ao nosso ver este cinismo epistemológico, é construído a partir do que Fonseca (2007a, p. 18) chama de “nível fantástico de irrealidade”, aquele que não considera,

[...] honesta e realisticamente as questões concernentes às maiorias oprimidas, a manutenção e reprodução de suas condições (em que estamos também envolvidos, particularmente como agentes especializados da ordem institucional vigente), questões com as quais todos convivemos [...]. (FONSECA 2007a, p. 18).

Há de se suspeitar de tudo que se pretende como uma teoria geral do ser humano, com validade universal, abarcando pretensamente toda sua complexidade. É preciso, como nos ensinou Paulo Freire, não apenas ouvir (algo que se faz muito pouco), mas dialogar com as linguagens e vozes das pessoas, e dos povos, e seus diferentes contextos. Como nos ensinou Afonso Fonseca, nos interessa mais do que a busca da verdade, a criação de verdades de forma dialógica.

Um questionamento que se poderia formular acerca do trabalho de Afonso Fonseca, dado seu trabalho como psicólogo que notadamente recebe influência da perspectiva freiriana, seria acerca do público com que ele trabalhou. Seria este um público mais próximo daqueles com que Paulo Freire trabalhou ou daqueles com que Carl Rogers desenvolveu seu trabalho?

De fato, Afonso Fonseca trabalhou como psicoterapeuta predominantemente com uma classe média, aquela capaz de pagar os custos de uma psicoterapia. Isso talvez o aproximasse mais de Rogers, embora a classe média americana seja muito diferente da classe média brasileira. Como formador, na área da psicologia fenomenológica existencial, e facilitador de grupos, trabalhou predominantemente com estudantes e profissionais da psicologia. No entanto, este questionamento, respondido de forma imediata, pode nos levar ao erro de cogitar que por isso o trabalho de Afonso Fonseca não teria tido desdobramento nas camadas mais oprimidas e excluídas da população brasileira.

Há de se destacar, no entanto, que Afonso Fonseca teve um papel importante na preparação de profissionais de diversos estados brasileiros, sobretudo do Nordeste, que passaram a atuar nas políticas públicas de saúde e assistência social. O tempo em que atuou como formador, desde meados da década de 1980 até o início dos anos 2020, é também um período em que a atuação da psicologia se expandiu para além do consultório propriamente dito, necessitando de uma crítica social e compreensão da existência humana mais ampla.

Lembro-me que enquanto a academia ficava amarrada em certo academicismo, seja por uma formação tradicionalmente clínica, ou por uma psicologia social na maioria das vezes mais teórica do que empírica, os alunos de Afonso e os profissionais da psicologia que buscavam seu suporte, encontravam na fenomenologia existencial um método dialógico que os permitia atuar nos mais diferentes contextos sociais, além de um referencial efetivo para o trabalho com grupos. Assim foi dado suporte para trabalhos em Postos de Saúde, em Programas de Atenção Básica de Saúde, em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e outros. Ou seja, ainda que de forma indireta, o trabalho de Afonso atingiu também as camadas pobres da população brasileira<sup>41</sup>.

Em um manifesto acerca da psicologia e da pedagogia fenomenológica existencial dialógica, Afonso Fonseca (2017) fez a seguinte síntese:

Paulo Freire trilhou, consistentemente, a trajetória de um modelo ontológico, compreensivo de pedagogia. Foi um pioneiro, e embasou sua Pedagogia numa consistente crítica marxista da sociedade brasileira, e de seu colonialismo. É preciso não confundir crítica social com metodologia. A metodologia freiriana é a dialógica de um empirismo fenomenológico. Que não é objetivista, e em nada se opõe à teorização e à crítica teórica, em particular no que concerne à crítica social; que em nada se compromete em suas características dialéticas. (FONSECA, 2017, p. 12).

No mesmo manifesto o autor aponta que “Carl Rogers também compreendeu e foi consistente com o caráter compreensivo,

---

<sup>41</sup> Agradeço estas reflexões à conversa com os vizinhos Maria Angélica e Luís, em um agradável café da manhã na Rua das Crianças, quando estava em vias de terminar este ensaio.

fenomenológico existencial da Aprendizática”. Contudo, ele conclui afirmando que “Paulo Freire foi muito mais fundo e consistente na experimentação de suas concepções e metodologia fenomenológica existencial e dialógica, compreensiva, implicativa, gestaltificativa”. (FONSECA, 2017, p. 12).

Este empirismo fenomenológico, tão enfatizado por Afonso Fonseca, parece ser o ponto chave do temor que a abordagem de Paulo Freire causa em todo governo de tendência totalitarista. Pois é exatamente este aspecto, aliado evidentemente a uma crítica social, que é capaz de causar transformação ao nível micropolítico, e influenciar as transformações do nível macropolítico. E isso não quer dizer que o educador vá “doutrinar”, tentar convencer o educando de qualquer pensamento ou ideia que seja. Ao mesmo tempo em que um educador que se pretende neutro, empobrece consideravelmente o processo educativo pois,

No caso da dialógica entre parceiros educativos, por exemplo, não se demanda que os professores não tenham a sua perspectiva e os seus pontos de vista particulares -- sobre currículo e conteúdo, por exemplo. Mas esta perspectiva e pontos de vista são apenas elementos da alteridade própria destes, que são oferecidos ao e apresentados no encontro dialógico, ao e no interesse, com os outros parceiros educandos; com o radical respeito pela interação com a alteridade de suas posições. E é na dinâmica do encontro dialógico ativo das perspectivas e pontos de vista de uns e de outros que podem emergir os elementos efetivos de pontos de vista e de perspectiva da parceria dialógica – no caso, por exemplo, currículos, e conteúdos. (FONSECA, 2018b, p.112-113).

A leitura de Afonso Fonseca do empirismo fenomenológico de Paulo Freire nos faz entender que nossa perspectiva precisa ser eminentemente dialógica. Como educadores implicados, criando espaços de liberdade, responsabilidade, alteridade e potência criativa de transformação de si e do mundo. Essa é a inspiração que recebemos dos desdobramentos do encontro de Afonso com Paulo.

## REFERÊNCIAS

BELO, Rafael A. **Espiritualidade**: dialógica e experimental. A perspectiva da psicologia fenomenológica existencial diante da espiritualidade humana. Maceió: Edufal, 2008.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 2ª ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

ROGERS, C. R.; WOOD, J. K; O'HARA M. M.; FONSECA, H. L. **Em busca de vida**: da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa. São Paulo: Summus, 1983.

FEITOSA, Ellen A. L.; BRANCO, Paulo C. C.; VIEIRA, Emanuel M. Notas sobre a visita de Carl Rogers ao Brasil: uma revolução silenciosa. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 777-795, maio 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812017000200020&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812017000200020&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 30 out. 2021.

FONSECA, Afonso L. da. **Psicologia humanista e pedagogia do oprimido**: um diálogo possível? Maceió: Livro Rápido, 2007a.

FONSECA, Afonso L. **Para uma história da psicologia e da psicoterapia fenomenológico existencial - dita humanista**: apontamentos. Coleção Beija Flor. Maceió: Livro Rápido, 2007b.

FONSECA, Afonso L. **Paulo Freire, epistemologia, ética e método**. 2013a. 1 vídeo (23 min 58s) Publicado pelo canal Afonso Fonseca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TM0MRBvW3eg>. Acesso em: 30 out. 2021.

FONSECA, Afonso L. **Paulo Freire. Dialética e Empirismo Fenomenológico**. 2013b. 1 vídeo (12min 16s) Publicado pelo canal Afonso Fonseca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mGzyHK5j2Sk>. Acesso em: 30 out. 2021.

FONSECA, Afonso L. Manifesto acerca da psicologia da aprendizagem e da pedagogia fenomenológica existencial dialógica (compreensiva, implicativa, gestaltificativa). *In*:\_\_\_\_\_. **Manifestos da casa de gestalt**.

Casa de Gestalt, Escola Brasileira Experimental de Psicologia e Psicoterapia Fenomenológico Existencial. 2017(no prelo) p. 11-12.

FONSECA, Afonso L. **Um ítalo-brasileiro que sabia de onde vinha e para onde ia**. 25 mar 2018a. Facebook: Academia Brasileira de Gestalt (Fenomenologia Gestaltificativa). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/658165767654285/permalink/1172125679591622/>. Acesso em 30 out. 2021.

FONSECA, Afonso L. Da abordagem fenomenológica existencial dialógica de Paulo Freire: crítica, empírica, experimental e poética. *In*: FONSECA, Afonso L. **Dialógica. Buber. Ensaios**. Cadernos inúteis da casa da gestalt. 2018b. (no prelo), p. 88-120

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

SANTANA, Otacilio Antunes; SOUZA, Suzana Carvalho de. Pedagogia do oprimido como referência: 50 anos de dados geo-históricos (1968-2017) e o perfil de seu leitor. **Revista História da Educação** (Online), 2019, v. 23, p. 1-31, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/hMnnrH6XJz5kQpCW5bxMXLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2021.

## CAPÍTULO 9

### Alphabétisation et développement de l'éducation non formelle en Afrique subsaharienne: l'approche «*reflect*» d'inspiration freirienne au Mali

*Stéphanie Gasse\**

#### INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous inscrivons la situation de l'accès à l'éducation de base dans le contexte de l'Afrique subsaharienne et dans le cadre plus large de l'alphabétisation et du développement de l'éducation non formelle. Le Mali, l'un des 12 pays de cette vaste région d'Afrique de l'Ouest, est notre terrain d'observation depuis nos premiers travaux scientifiques et recherches-actions initiés depuis plus de vingt ans dans l'optique de caractériser les formes éducatives existantes dans le champ de l'éducation pour tous et de la lutte contre l'analphabétisme.

La première partie permettra de porter un regard croisé sur l'état de la scolarisation et les facteurs convergents qui expliquent la crise sociale, sécuritaire et sanitaire profonde que traverse le Mali. Nous aborderons au sein d'une seconde partie les structures qui coexistent en parallèle du système éducatif institutionnel et qui témoignent d'un panorama d'offres complémentaires, additionnelles ou de substitution.

Des structures peu étudiées, peu valorisées, qui souffrent d'un manque de visibilité et de reconnaissance et qui néanmoins s'adressent à plus de 70% des jeunes et adultes déscolarisés ou analphabètes. Ces structures se développent au sein de l'éducation non formelle, encadrées par une multitude d'acteurs de la coopération décentralisée qui se partagent les responsabilités aux côtés des communautés et de la gouvernance locale.

---

\* Docteur en sciences de l'éducation. Professeur à la Faculté d'éducation. Laboratoire Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation (CIRNEF). Université de Rouen Normandie, France. E-mail: stephanie.gasse@univ-rouen.fr

Elles couvrent une multitude de domaines d'apprentissage tout au long de la vie pour rendre effectif le droit à l'éducation au plus près des populations les plus vulnérables et exclues. Enfin au sein d'une dernière partie, nous mettrons en lumière l'approche *REFLECT* à l'origine d'expériences prometteuses dans les dispositifs de lutte contre l'analphabétisme à la lumière des thèses inspirantes de Paulo Freire.

Notre propos vise à mettre en lumière l'éducation non formelle, domaine largement répandu au sein de l'Afrique subsaharienne, mais qui apparaît d'une part comme une sorte de nébuleuse difficile à cerner, caractérisée de «parent pauvre de l'éducation» et d'autre part comme un laboratoire d'innovations pédagogiques, plaidoyer empreint de perspectives de justice sociale, d'émancipation et d'idéologie humaniste pour les exclus que le droit à l'éducation n'atteint pas.

## ACCES A L'EDUCATION DE BASE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE: UNE SCOLARISATION MARQUEE PAR L'INJUSTICE

- Regard critique sur les indicateurs, une évolution vers l'Indice de Pauvreté Multidimensionnel (IPM)

Considérant l'éducation en tant que droit humain pour tous, tout au long de la vie, et que l'accès à l'éducation va de pair avec la qualité, porter un regard sur l'effectivité et l'accessibilité revient dans un premier temps à réaliser un détour sur les caractéristiques propres, les indicateurs retenus pour mesurer la réalisation de l'objectif d'Education pour tous – EPT. Trois indicateurs de référence sont traditionnellement retenus par les collectes de données opérées par les agences internationales pour qualifier l'accès à l'EPT:

- 1- le taux net de scolarisation dans le primaire (indicateur de participation ou de moyen)

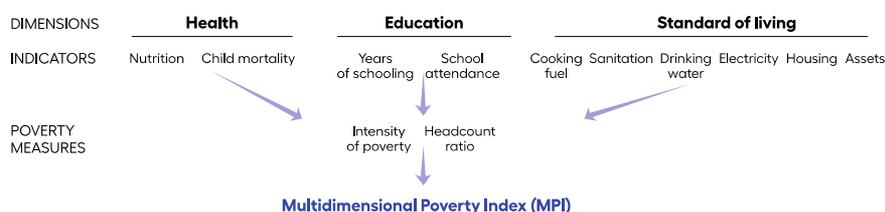
- 2- le taux de scolarisation jusqu'à la 5<sup>ème</sup> année (indicateurs de rétention)

- 3- le taux d'alphabétisation des 15-24 ans (indicateurs de résultat)

L'indicateur, plus qu'un simple vecteur d'informations, est un instrument «*d'évaluation de la nature d'un système à travers ses composantes et les relations d'interdépendance existant entre celles-ci (...), et des progrès accomplis vers la réalisation d'un objectif ou d'une norme*». (Demeuse & Strauven, 2013).

Les indicateurs ayant été confrontés à de vives critiques, les récents travaux initiés depuis le Rapport sur le développement humain de 2010 ont permis d'introduire l'Indice de Pauvreté Multidimensionnel (IPM) qui fait ressortir plusieurs privations superposées dont souffrent les personnes dans trois dimensions: la santé, l'éducation et le niveau de vie. Deux indicateurs sont utilisés pour évaluer la santé (Nutrition/Mortalité infantile) et l'éducation (Années de scolarité/Inscription des enfants à l'école, et six pour le niveau de vie (Combustible de cuisson/Assainissement/Eau potable/Électricité/Logement/Biens).

**Figure 1:** l'Indice de Pauvreté Multidimensionnel (IPM), UNDP, 2020



- Le Mali au sein de l'Afrique subsaharienne

Le Mali est un pays d'Afrique de l'Ouest enclavé, qui dispose de sept frontières. Avec près de 21 millions d'habitants (ISU, 2020) et une croissance démographique continue très élevée de 3,6% par an, soit plus de 50% en 11 ans, c'est l'un des pays les plus peuplé de cette région et également l'un des plus pauvre, ce qui le place en 2020 selon l'IDH au 184<sup>e</sup> rang parmi 189 pays.

**Carte n°1: Continent Africain, Afrique subsaharienne, Mali**  
(World Data Bank II, 2011)



Au Mali, 68,3% de la population (soit 13,036 milliers de personnes) vit en situation de pauvreté multidimensionnelle et 15,3% sont considérés comme des personnes vulnérables à la pauvreté multidimensionnelle (soit 2,911 milliers de personnes). L'ampleur, l'intensité des privations est telle, que la moyenne atteint les 55% de la population totale. Ce qui place une personne sur deux en situation de pauvreté multidimensionnelle extrême et une espérance de vie de 59 ans. La population, majoritairement rurale (71%) se répartit à 90% au sud du pays, autour de sa capitale Bamako et le long du fleuve Niger, axe économique structurant majeur. Plus d'une personne sur deux travaille dans l'économie informelle. Resituons le Mali au sein de la région Afrique subsaharienne. On estime qu'en 2050, 11,5% des adultes d'Afrique subsaharienne n'auront pas achevé les études primaires.

A l'échelle mondiale, un enfant en âge de fréquenter le primaire sur douze (59 millions), un adolescent en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire sur six (61 millions) et 1/3 des jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire (138 millions) ne sont pas scolarisés. Un peu plus de la moitié des enfants non scolarisés vivent en Afrique subsaharienne. En 2018, la région comptait la population non scolarisée la plus nombreuse du monde.

**Figure 2:** Indicateurs sélectionnés relatifs à la participation à l'éducation (GEM, ISU, 2018)

	Primaire		Premier cycle du Secondaire		Deuxième cycle Du secondaire	
	Efants non scolarisés (000)	(%)	Adolescents non scolarisés (000)	(%)	Jeunes non scolarisés (000)	(%)
<b>Monde</b>	<b>59 141</b>	<b>8</b>	<b>61 478</b>	<b>16</b>	<b>137 796</b>	<b>35</b>
Afrique subsaharienne	32 214	19	28 251	37	37 026	58

En ce qui concerne le taux d'achèvement, qui comptabilise les élèves qui parviennent en dernière année, même après l'âge attendu, la progression des taux de scolarisation stagne depuis le milieu des années 2000, ce qui pourrait s'expliquer, entre autres raisons, par la poursuite d'une croissance démographique soutenue.

**Figure 3:** Taux d'achèvement par niveau (GEM, ISU, 2018)

	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire
<b>Monde</b>	<b>85</b>	<b>73</b>	<b>49</b>
Afrique subsaharienne	65	40	28

Les taux d'achèvement au primaire et secondaire sont très faibles et en ce qui concerne les compétences acquises en langue d'enseignement et mathématiques, d'après les données du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2014) qui vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs, afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives, le rapport de 2014 montre que dans neuf pays d'Afrique subsaharienne francophone, les élèves ont des niveaux de compétences faibles aussi bien au début qu'en fin de scolarité.

En début de scolarité, 70% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » en langue et 50% en mathématiques. En fin de cycle primaire, 60% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » en lecture et mathématiques (CONFEMEN – PASEC, 2014). Quitter précocement le primaire et ne pas maîtriser les apprentissages fondamentaux à la fin du premier cycle, engendre le risque de tomber dans l'illettrisme (Cf. Enquête PISA-D pour le développement 2014 dans l'optique du suivi des objectifs internationaux en matière d'éducation des ODD 2015).

Il faut toutefois se garder d'interpréter *« les résultats d'apprentissage isolément ou les considérer comme seul critère valide de la qualité de l'éducation »* (Lauwerier, 2019, p. 92). Ces résultats sont à appréhender à la lumière d'autres dimensions que l'on retrouve notamment dans les offres déclinées au sein de structures parallèles à destination des publics exclus, que le droit à l'éducation n'atteint pas.

A moyen et long terme, la scolarisation primaire universelle, et l'amélioration de la qualité de l'éducation, peuvent réduire au maximum l'analphabétisme, mais *« tant que ces objectifs ne sont pas réalisés, des individus qui n'auront pas été scolarisés, ou auront eu accès à l'école mais n'auront pas eu une scolarité primaire complète ou de qualité suffisante pour savoir effectivement lire et écrire, seront analphabètes »* (Mingat, Ndem & Seurat, 2013, p. 27).

En effet les répercussions sur l'alphabétisation des jeunes (15-24 ans) et des adultes (+ de 15 ans) sont visibles à travers ces grandes disparités au sein de la région. Si la proportion d'adultes analphabètes recule depuis quelques années en Afrique subsaharienne, leur nombre continue en réalité à augmenter du fait de la croissance démographique et la proportion des femmes analphabètes est restée constante depuis 20 ans (1990-2018, ISU).

**Figure 4:** Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes  
(GEM, ISU, 2018)

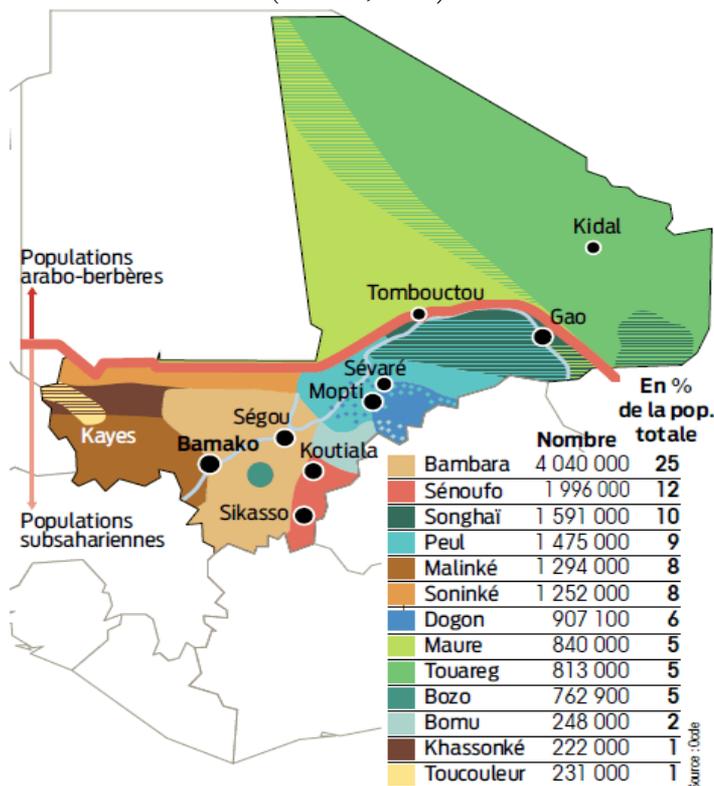
	Jeunes (15 à 24 ans)			Adultes (+ de 25 ans)		
	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes
<b>Monde</b>	<b>91,7</b>	<b>90,4</b>	<b>92,9</b>	<b>85,3</b>	<b>82,3</b>	<b>89,8</b>
Afrique subsaharienne	76,7	73,7	79,8	65,8	58,9	72,9

Le Mali n'échappe pas à cette réalité, il figure parmi les pays de l'Afrique subsaharienne qui a les taux d'alphabétisation les plus bas et les nombres les plus élevés de personnes vivant en dessous du seuil de la

pauvreté. Cette pauvreté se manifeste en termes d'absence de capacités dans les domaines majeurs du bien – être: analphabétisme, malnutrition, longévité réduite, mauvaise santé, habitat insalubre, participation réduite à la vie économique et sociale, etc. Si des stratégies permettant de promouvoir la croissance sont en cours au Mali, force est de constater qu'elles n'atteignent pas les populations les plus vulnérables.

Le Mali est un pays constitutionnellement laïc, la religion dominante est musulmane pour près de 87% de la population. Ce pays est riche de sa jeunesse, de sa diversité linguistique et culturelle, 47% de la population est âgée de moins de 14 ans et 50% de la population est âgée de 15 à 64 ans. La diversité ethnique se caractérise par plus de 70 ethnies recensées, correspondant à une organisation sociale, économique et culturelle spécifique, une langue et plusieurs dialectes.

**Carte n° 2: Répartition des principales ethnies au Mali**  
(OCDE, 2011)



Les statistiques sur l’alphabétisme se réfèrent aux langues officielles. On ne connaît pas le nombre d’analphabètes qui parlent des langues minoritaires ou non officielles et vivent en un lieu où la langue d’enseignement diffère de celle parlée à la maison, mais *«l’Afrique subsaharienne est le réceptacle de près d’un tiers des langues vivantes du monde»* (Gasse, 2008). Une richesse culturelle peu exploitée, non visible et peu reconnue.

Les politiques linguistiques de 1996 ont permis de reconnaître 13 langues nationales au côté de la langue administrative officielle représentée par le français, héritage de 130 années de domination de l’Empire colonial français. L’indépendance est proclamée le 22 septembre 1960. Ces langues nationales et dialectes constituent *«la norme familiale et communautaire que tous les enfants apprennent et utilisent»*, même si elles ne sont pas soutenues par les institutions officielles (Eberhard *et al.*, 2020).

De nombreuses contraintes pèsent sur le système éducatif malien que nous analysons à partir d’un bref détour historique. A la proclamation de la République du Mali en 1960 se succèdent trois périodes marquantes et significatives de l’état des lieux actuel de l’école que nous résumons de la manière suivante (Gasse, 2008):

1. 1960 – Une éducation de masse

S’il s’agit principalement de former massivement les fonctionnaires d’État, de «décoloniser» les esprits, ce tournant ne s’opère pas et on ne note aucun changement remarquable. Nous retrouvons aux postes stratégiques et de gouvernance, une élite nationale globalisée formée dans les hautes administrations publiques (ministères, directions nationales). Cette période se caractérise par un manque d’innovation et de progrès du système éducatif, la reproduction du système dominant de l’héritage colonial français.

En ce qui concerne la masse des crédits consacrés à l’éducation par les différents États, *«son augmentation constante est en fait inséparable, depuis l’accession des États à l’indépendance, d’une diminution simultanée du pourcentage du Budget qu’elle représente; quant à la répartition des crédits entre les divers ordres d’enseignement, l’enseignement primaire vient en tête avec plus de 50% du budget, l’enseignement secondaire et les écoles de formation des maîtres avec 15% respectivement, l’enseignement technique avec 10% environ»* (Moumouni Dioffo, Caille, 2019).

Ces chiffres sont d’ailleurs sensiblement identiques à ceux des années antérieures, tout traduit l’inexistence d’une «doctrine», soulignent les

auteurs, d'une politique cohérente en matière d'enseignement et d'éducation. La République du Mali devenue un état souverain politiquement, maintient pour l'essentiel la politique de l'ancienne puissance coloniale. Une continuité réalisée sans planification cohérente.

Les écoles sont construites sans cohérence avec la répartition des élèves sur le territoire, celles-ci sont sous dotées en infrastructures sanitaires et dans des conditions précaires, les personnels enseignants formés sont en nombre insuffisants et de moins en moins qualifiés.

## 2. 1980 – Une éducation «sous contrat»

Ces éparpillements des moyens donnent lieu à des appels à crédit via les Programmes d'Ajustement Structurels – PAS, qui endettent la jeune république malienne. Cette période bien que symbolisée par la reconnaissance de l'éducation comme 4<sup>ème</sup> pilier majeur de l'aide d'urgence avec un soutien technique et financier massif des organisations internationales et des ONG de plus en plus présentes sur le terrain, entrainera le pays dans un paternalisme et «un schéma de dépendance sous le voile de l'interdépendance» (Gasse, 2008, 2011).

## 3. 1990 – L'Alphabétisation fonctionnelle

Ce nouvel «ordre éducatif mondial» orchestré par les Nations Unies et la Banque mondiale, renforce la mise en place d'une politique de décentralisation de l'éducation, des services et des structures éducatives, une déconcentration sur les Régions et communautés locales. En effet, suite à l'insurrection populaire en 1991, le Mali passe d'un régime de parti unique à un système démocratique décentralisé. De nouvelles entités locales / territoriales autogérées voient le jour passant de 19 à plus de 700 communes.

Les mesures entreprises pour lutter contre l'analphabétisme, et garantir l'accès à la scolarisation ciblent les besoins en compétences spécifiques. L'alphabétisation dite «fonctionnelle» tente de combler le fossé entre les offres et l'accès, l'efficacité et l'efficacités, celle-ci se réfère à la capacité d'une personne à s'engager dans toutes les activités dans lesquelles l'alphabétisation est nécessaire pour le fonctionnement efficace de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour ses propres besoins et le développement de la communauté.

Aux côtés du système formel d'éducation porté par l'état et les ministères dédiés, se positionnent ainsi une voie parallèle de propositions éducatives orchestrées par une multitude d'acteurs. Une période marquée par une dynamique partenariale sans précédent qui donnera lieu à une désarticulation progressive État – Formation – Société, une multitude de projets et d'investissement qui souffrent de concertations du local vers le global, une pensée à sens unique descendante et peu ancrée dans le quotidien, les besoins immédiats, la réalité culturelle, linguistique de l'apprenant (Gasse, 2011).

## DES STRUCTURES PARALLELES POUR GARANTIR L'ACCES ET LE DROIT A L'EDUCATION

En 2018, le taux brut de scolarisation (TBS) dans le primaire n'atteint que 75,6% et 59% en taux net de scolarisation (TNS) avec une disparité de 8 points entre les garçons et les filles (GEM, ISU, 2018). Les investissements stagnent et bien que 50% soient investis dans le primaire, au Mali, la plupart des écoles sont dépourvues d'un accès élémentaire à l'eau, à des installations sanitaires minimales et à des lavabos, cela concerne 80% d'entre elles.

Le secondaire enregistre un TBS de 41% et un TNS d'à peine 30% avec cette même disparité de genre constatée. En ce qui concerne le taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes de plus de 15 ans, celui-ci est de 35,5% en 2018 (avec une répartition inégale: 46,2% chez les hommes / 25,7% chez les femmes). Ce taux atteint à peine 50% chez la population la plus jeune des 15-24 ans avec ce constat également alarmant de disparités hommes (57,8%) / femmes (43,4%).

Au Mali le taux de redoublement est de 21% dans le primaire et de 36% dans le premier cycle du secondaire. Pourtant il est reconnu que le passage automatique en classe supérieure accompagné de mesures de soutien scolaire est bénéfique pour les élèves les plus défavorisés.

A cela s'ajoute une insécurité grandissante, devenue très préoccupante depuis quatre ans. En effet, une crise majeure de conflits armés touche le Nord Mali depuis 2012 avec une perte de contrôle du territoire, conséquence d'une rébellion suite à la marginalisation ancienne des Touaregs et une menace des mouvements islamiques radicaux qui ont

exploités ces tensions (OECD/SWAC, 2013). Le conflit à l'échelle de la bande subsaharienne devient durable et s'enlise ces quatre dernières années. Le Mali reste particulièrement affecté puisque cette zone touche 50% du territoire.

La conséquence directe a été le déplacement des populations et par voie de conséquence des élèves et des enseignants vers le sud du pays et les pays limitrophes. Le nombre d'écoles fermées pour cause d'insécurité a été multiplié par deux entre 2017 et 2019, ce qui a contraint plus de 400000 enfants à interrompre leur scolarité: *«sur le chemin de l'école, beaucoup d'enfants courent le risque d'être victimes de catastrophes naturelles, de violences armées, de harcèlement sexuel et de dangers liés à la circulation»* (UNICEF, 2019). Les plus affectés sont les plus jeunes, et on note un taux de scolarisation qui a chuté de 9 points depuis les conflits et les déplacements des populations directement affectées.

A cette crise politique, sociale, le Mali est affecté en 2019 par la pandémie Covid-19, crise sanitaire majeure dont la première issue engage des mesures de fermeture de classe pour raisons sanitaires. Cette conjoncture et crises cumulées ne font que renforcer le développement d'offres éducatives en dehors du système institutionnel au sein de l'éducation non formelle pour répondre à la demande grandissante d'accès à l'éducation pour les jeunes, les adultes, les publics exclus.

La pertinence contestée de l'école publique provoque une perte de confiance des familles et le développement de structures parallèles, d'initiatives locales et d'investissements étrangers au sein d'un système d'éducation non formelle porté en grande partie par les communautés (Gasse, 2008, 2011). Les espaces désertés par la puissance publique sont réinvestis par des acteurs locaux, régionaux, nationaux et internationaux.

Le PRODEC, Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC/MEN/Mali, 2000) vise, d'un point de vue pédagogique, l'augmentation rapide de la scolarisation, l'accès pour tous les jeunes à un enseignement de base de qualité, le développement de la formation professionnelle et, d'un point de vue institutionnel, engage l'État malien vers une déconcentration de l'éducation et la création de structures éducatives d'encadrement et de formation.

Conformément à ce programme, les moyens et compétences sont transférées vers les structures régionales et locales, qui se voient accorder

une plus grande autonomie d'organisation et de gestion. Dès lors la constitution d'un partenariat devient de plus en plus la condition nécessaire et quasi incontournable pour induire des processus de changement et de développement au niveau local qui ne sont pas à la portée d'un seul acteur, même institutionnel (Gasse, 2008, 2011).

Aux côtés de l'État malien gravitent trois cercles de partenariat représenté par (Gasse, 2011):

- Les PTF - Partenaires techniques et financiers, rassemblés au sein de la coopération bilatérale et multilatérale;
- Les partenaires opérationnels tels que les ONG, les Associations à vocation éducative, le secteur privé;
- Les partenaires sociaux, représentés par les communautés, les Associations de parents d'élèves, les syndicats d'enseignants.

La Loi N° 99-046/ du 28 décembre 1999 portant Loi d'orientation sur l'éducation stipule en son Article 42 que l'ENF *«a pour but de mettre en œuvre toute forme appropriée d'éducation des jeunes non scolarisés ou déscolarisés et d'adultes analphabètes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique»*. Cette loi associée au PRODEC a permis au Mali de s'engager dans une approche curriculaire par compétences, dans le but d'améliorer la qualité de son système éducatif. Le curriculum, qui est la suite logique de la pédagogie convergente (l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental), a été mis à l'essai dans 80 écoles à pédagogie convergente.

Selon Cros *et al.* (2010), *«la conception malienne de la réforme curriculaire par compétences est fondée sur les compétences «disciplinaires», «transversales», «de vie», comprenant une approche globale et intégrée de l'apprentissage, un décloisonnement des disciplines et leur regroupement en “domaines”, un apprentissage basé sur la démarche de résolution de problèmes se fondant sur la liaison entre l'école et la vie pour donner du sens aux apprentissages scolaires»* (Cros *et al.* in Loua, 2017, p. 40). L'enseignant change de rôle et devient un facilitateur pour l'acquisition des compétences, en créant un environnement favorable à l'apprentissage. L'approche par compétences a été adoptée car les résultats des apprenants maliens n'étaient plus satisfaisants depuis plusieurs années.

En soutien à ces expérimentations conduites dans les écoles primaires, différentes formes éducatives cohabitent afin de s'engager dans le défi de la scolarisation primaire et l'acquisition des savoirs de base,

d'éviter la déperdition scolaire et l'augmentation de l'analphabétisme. Rappelons qu'au Mali 47% de la population est âgée de moins de 14 ans et 50% de la population est âgée de 15 à 64 ans. L'enseignement fondamental compte six années d'apprentissage et à ces cotés coexistent des formes complémentaires et additionnelles pour les jeunes déscolarisés, sortis du système de manière précoce ou analphabètes.

- Panorama des structures / offres complémentaires, additionnelles ou de substitution au système dominant

- Les écoles communautaires

Il s'agit de structures éducatives d'initiatives des OSC – Organisations de la société civile et de partenaires extérieurs, à destination également d'un public exclu du système formel âgé de 9-15 ans. Majoritairement présentes en zone rurale, les jeunes y suivent le programme officiel. Ces écoles sont presque aussi nombreuses que les écoles primaires.

- Les écoles confessionnelles: Médersas et écoles coraniques

Le développement de la sphère islamique dans les années 1990 a constitué un terreau fertile au développement des médersas: *«l'ouverture démocratique et ses corollaires — la liberté d'association et d'expression — a ouvert la porte à la prolifération des associations islamiques qui, dans leur élan d'islamisation de la société, ont fait des écoles coraniques et des médersas des institutions privilégiées de socialisation»* (Villalón, Idrissa, Bodian, 2012).

Les écoles coraniques accueillent les enfants sans limite d'âge, l'éducation à l'islam est le programme enseigné et ces structures sont à fonctionnement exclusivement privé et aucune transparence ne permet d'en connaître le nombre exact. A leurs côtés les Médersas accueillent les enfants dès six ans, l'enseignement dispensé suit à 50% le programme officiel et 50% l'enseignement religieux. Ces Médersas sont des écoles privées sous contrat avec l'état. Les médersas et les écoles confessionnelles sont apparues pour répondre à une demande sociale croissante. *«Elles se développent dans la sphère islamique et restent un élément central du dispositif éducatif au Mali. On dénombre, dans cette sphère islamique, plusieurs instances d'éducation comptant en leur sein une bonne partie de la population scolarisable (Bodian, 2012)»*.

Le Décret n°2017-0735/p-rm du 21 août 2017 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement des structures de l'éducation non

formelle fixe sous l'autorité de l'État un certain nombre de structures qui viennent en complément des structures existantes.

- Le CED – Centre d'Éducation au Développement

Ce centre accueille les jeunes de 9-15 ans, ces structures sont ouvertes aux filles et garçons non scolarisés ou déscolarisés précoces. La formation menée est une formation générale et professionnelle qui s'étend sur quatre années. Ces centres sont gérés par les communautés, l'État et les ONG impliquées et délivrent des formations qualifiantes. La mise en œuvre des activités du CED est assurée par la communauté dans un cadre de partenariat entre l'État, les Collectivités territoriales, la société civile et les partenaires au développement.

- Le Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF)

Une structure-cadre d'éducation non formelle et de formation appartenant aux communautés, est ouvert aux adultes, femmes et hommes âgés de plus de seize ans, aux jeunes analphabètes et aux déscolarisés précoces. Au sein de ces structures, la durée d'une campagne d'alphabétisation varie de 450 à 480 heures.

- Le Centre d'Apprentissage Féminin (CAFé)

Il s'agit d'une structure - cadre d'éducation non formelle et de formation qualifiante appartenant aux Communautés, ouverte aux filles et aux femmes non scolarisées ou déscolarisées, âgées de 16- 45 ans.

- Le Centre d'Éducation pour l'Intégration (CEI)

Une structure - cadre d'éducation non formelle et de formation qualifiante appartenant aux communautés, ouverte aux filles et garçons de 9-15 ans non scolarisés ou déscolarisés, aux femmes et hommes âgés de 16 ans et plus. Le cycle de formation dans le CEI est de 2 à 4 ans, alternant formation théorique et formation qualifiante. Depuis 2011, des centres pilotes transfrontaliers Mali-Burkina Faso sont positionnés au sein de la frontière sahélienne afin d'axer leurs programmes sur l'apprentissage des langues nationales transfrontalières dans l'optique de s'adapter aux flux migratoires. Il s'agit d'espaces socio-éducatifs multifonctionnels au service de l'intégration et du développement.

- Partage des responsabilités éducatives et gouvernance locale

La mise en œuvre des activités de ces centres et structures additionnelles, complémentaires ou de substitution est assurée en grande

partie par la communauté dans un cadre de partenariat entre l'État, les Collectivités territoriales, la société civile et les partenaires au développement.

Au Mali, et globalement en Afrique subsaharienne, une communauté est constituée par la population du village, de la fraction ou du quartier. Celle-ci est tenue de fournir l'espace pour la construction des centres, d'inscrire les auditeurs/trices, de recruter l'animateur/trice selon des critères établis, de prendre en charge l'animateur/trice selon les modalités convenues; de participer à la gestion des centres, d'accompagner au besoin la formation qualifiante dans les centres spécialisés ou les ateliers; de participer au suivi / évaluation.

L'État malien prend en charge le développement du curriculum et le matériel didactique. Il s'assure de la formation des formateurs, d'apporter un appui pour la prise en charge des animateurs/ animatrices; d'assurer le contrôle de qualité à travers le suivi/évaluation et la supervision des centres.

Les partenaires au développement, constitués par les partenaires techniques et financiers (PTF), les Organisations non gouvernementales (ONG), les associations, projets et autres organisations appuient les communautés et les collectivités territoriales dans la construction et l'équipement des centres, la formation des formateurs. Ils accompagnent les collectivités territoriales et les communautés dans la formation initiale et continue des animateurs/animatrices et des membres des Comités d'alphabétisation.

La possibilité de passerelle est offerte aux finalistes de l'Éducation Non Formelle vers le système formel et les structures de formation qualifiante. Un arrêté interministériel des ministres en charge de l'Éducation et de la Formation professionnelle fixe les modalités d'organisation de cette passerelle.

Nous pouvons donc constater une décentralisation forte et des responsabilités majeures et accrues sur les communautés en charge de ces structures et des offres proposées. Des structures peu étudiées, peu valorisées, visibles et reconnues qui pourtant s'adressent à sept jeunes et adultes sur dix déscolarisés ou analphabètes (70% des 15-64 ans).

## PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APPROCHE «REFLECT» A LA LUMIERE DES THESES FREIRIENNES

Au-delà d'un simple panorama des structures et offres offertes aux publics exclus que le droit à l'éducation n'atteint pas, le système d'éducation non formelle investit différents niveaux dans l'éducation. Au sein d'une recherche conduite en 2008 et actualisée en 2015 auprès de 22 ONG investies auprès des communautés locales dans des programmes d'éducation non formelle au Mali, nous montrons trois niveaux d'investissement (par ordre de priorité) au sein de ces structures éducatives aux offres additionnelles, complémentaires ou de substitutions (Gasse 2008, 2017, 2019):

**Encadré n°1:** 3 niveaux d'investissement au sein des structures éducatives non formelles

1<sup>er</sup> Niveau: l'alphabétisation fonctionnelle, la formation professionnelle, les actions de sensibilisation (genre, nutrition, santé, hygiène de vie);  
2<sup>nd</sup> Niveau: «l'approche genre», l'insertion professionnelle, les AGR (Activités génératrices de revenus), l'épargne et le micro-crédit, le droit et la citoyenneté, le planning familial;  
3<sup>ème</sup> Niveau: la réinsertion, la post-alphabétisation, les technologies éducatives, l'éducation à la petite enfance / l'éducation préscolaire.

Ces trois niveaux d'investissement sont interdépendants et témoignent d'activités transversales et d'une approche pluridisciplinaire dans leur mise en œuvre. Au-delà des aspects matériels, financiers, humains et logistiques inhérents à ces activités dans leur déploiement, le plus grand défi reste pour les acteurs l'approche privilégiée dans leur mise en œuvre pédagogique. Si depuis 2011 au Mali, c'est l'Approche par compétences (APC) qui domine sur le terrain de l'enseignement et de la formation professionnelle, celle-ci insufflée par les partenaires techniques et financiers auprès des communautés locales, souffre d'une véritable opérationnalisation et s'adresse majoritairement à un public néo-alphabétisé ou à un jeune public en situation passerelle «éducation non formelle –

éducation formelle». Le déploiement de l'APC au Mali s'avère disparate, morcelé et ne se développe pas de manière unifiée.

Une approche d'alphabétisation pour adultes est née de la fusion entre les théories de Paulo Freire et une méthodologie inspirée des techniques d'évaluation rurale participative - ERP «*Participatory Rural Appraisal*». Insufflée par une ONG des pays du Nord et notamment ActionAid, ONG britannique, l'approche «*REFLECT*» rencontre l'adhésion des communautés et des publics marginalisés.

#### L'approche «*REFLECT*»

Sur la base de différents fondements théoriques, l'ONG ActionAid International a développé l'approche *REFLECT* dans un premier temps au sein de projets pilotes durant deux années en Afrique, Asie, Amérique latine (octobre 1993 - septembre 1995) puis celle-ci s'est diversifiée et étendue jusqu'à atteindre une utilisation par plus de 350 organisations basées dans 60 pays (Enquête *REFLECT*, 2000). Le terme «*REFLECT*» fait référence à l'acronyme anglais «*Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques – REFLECT*» (Archer & Cottingham, 1997, p.199).

Cette approche est utilisée par des ONG locales, nationales et internationales, des organisations de la société civile, des mouvements sociaux, des organisations populaires et des administrations locales.

Plutôt que de partir d'un abécédaire, avec l'approche *REFLECT*, chaque cercle d'alphabétisation, par analogie aux cercles culturels de Paulo Freire, produit son propre matériel d'apprentissage analysant son propre village et sa situation immédiate. Au lieu de commencer chaque leçon par une «*codification*», chaque cercle commence par la construction d'une carte, d'une matrice, d'un calendrier. Ceux-ci sont construits sur le sol en utilisant tous les matériaux disponibles localement - bâtons, pierres, graines ou haricots. Par exemple, en construisant une carte des lieux d'habitation (maisons) du village, le groupe peut utiliser des bâtons pour représenter les routes et les chemins, des pierres pour représenter les maisons, des haricots pour représenter le nombre d'hommes dans chaque maison et des graines pour représenter les femmes (Archer & Cottingham, 1996).

Ces techniques sont issues des praticiens de l'Évaluation rurale participative – ERP «*Participatory Rural Appraisal*». Les praticiens de l'ERP partent du constat que les communautés pauvres possèdent une richesse de connaissances techniques et sociales endogènes. L'ERP s'inspire de

différentes approches participatives: le développement communautaire des années 1950 et 1960, la dialogique et la conscientisation de Paulo Freire la recherche-action (Kurt Lewin, 1946) et le travail des ONG militantes dans les années 70 (Chambres, 1993; Dyer & Choksi, 1998). Au cours des deux années d'expérimentation, *REFLECT* a développé une méthodologie cohérente avec l'approche idéologique suivante: l'alphabétisation ne peut être exclusivement perçue comme une force de changement introduite de l'extérieur pour un bénéficiaire passif.

Tous les apprenants peuvent participer à la construction d'un de ces «graphiques» sur le terrain et le graphique peut être modifié jusqu'à ce que tout le monde s'entende à considérer que celui-ci est exact. Exemple: Élaboration des calendriers.

**Encadré 2 – Approche REFLECT: Les calendriers (Archer & Cottingham, 1996)**

- *Calendriers de précipitations* - qui représentent les modèles/tendances climatiques et peuvent conduire à des discussions sur les réponses aux sécheresses et aux inondations.
- *Calendriers de travail agricole* - sur lesquels les différentes activités (par exemple, défrichage, plantation, désherbage, fertilisation, récolte, stockage, vente) associées à chaque grande culture locale sont tracées.
- *Calendriers de charge de travail de genre* - qui représentent les principales activités des hommes et des femmes tracées tout au long de l'année et qui peuvent conduire à une réflexion très structurée sur les rôles de genre.
- *Calendriers de santé* - sur lesquels toutes les principales maladies locales sont identifiées et leur apparition relative au cours de l'année, conduisant souvent à un débat très ciblé sur les raisons pour lesquelles différentes maladies surviennent plus souvent à des moments différents.
- *Calendriers des revenus et des dépenses* - pour explorer les tendances d'une famille typique tout au long de l'année, ventilées par source de revenu et type de dépense

Ainsi, un jeu d'environ 100 cartes visuelles est développé dans chaque zone de projet, dessiné par un artiste local (et testé sur le terrain)

dans chaque cas. Ce sont des dessins de contour très simples qui peuvent être facilement copiés. Ces cartes permettent le transfert du sol au papier et peuvent être utilisées pour aider à construire des cartes, etc. sur le terrain. Chaque fois qu'une carte est présentée pour la première fois, elle est discutée avec les participants jusqu'à ce qu'elle soit reconnue et acceptée.

*REFLECT* est un processus qui vise la participation de tous y compris, à la vie démocratique, à la prise de parole et de position. Chaque personne est mise en situation de communiquer et d'analyser les relations de pouvoir. Paulo Freire a reconnu que les apprenants devaient «prendre de la distance» (Freire, 2006) par rapport à leur vie quotidienne afin de pouvoir voir leur situation d'une manière nouvelle.

Lenoir et Lizardi analysent la notion de «situation» dans la pensée freirienne à travers une conception socio-anthropologique, culturelle et politique: «une pédagogie critique qui vise la transformation sociale, pour tous les êtres humains, dominés, comme dominants, des rapports sociaux, incluant au premier chef les processus d'enseignement – apprentissage, et qui s'appuie sur un ensemble de paramètres qui reposent sur la dialectique à la fois comme philosophie, comme axiologie et comme praxéologie» (Lenoir et Lizardi, 2011, p. 62). Autrement dit une éducation politique de la pensée humaine.

Freire appelle en effet au concept de situation en l'associant à cinq autres termes: «la situation peut être gnoseologique (*situação gnoseológica*), existentielle (*situação existencial*), concrète (*situação concreta*), limite (*situação-limite*), clef (*situação chave*), problème (*situação-problema*), d'apprentissage (*situação de aprendizagem*)» (Lenoir et Lizardi, 2011, p. 54).

Le moyen de se référer à cette situation Freire la nomme une «codification». Les «codifications» sont des images ou des photographies produites après des recherches approfondies dans une zone locale, qui capturent dans leurs images des problèmes ou des contradictions essentiels dans la vie des apprenants. Les apprenants réfléchissent à ces images, les décrivent d'abord, puis en les «problématisant», analysent leur structure profonde, jusqu'à ce qu'ils se retrouvent face à leur propre vie. La codification est donc un «instrument de cette abstraction» - pouvoir y voir d'un peu plus clair la réalité en s'en éloignant d'un pas.

Le processus d'analyse d'une codification est appelé «décodification» et implique un «dialogue».

*REFLECT* a été introduite au Mali en 2000. Cette méthode se caractérise également par le recours à des outils d'analyse qui permettent de visualiser le processus à l'œuvre dans le groupe et de voir où celui-ci en est dans le cheminement. L'approche *REFLECT* est utilisée pour travailler sur des thèmes aussi divers que les droits fondamentaux, les droits de la femme et les relations de genre, la violence conjugale, la planification familiale, l'analyse de la politique structurelle, le travail organisationnel, la gestion et les relations de pouvoir, l'analyse budgétaire, la mobilisation démocratique, la santé, le sida, l'accès à l'eau potable, l'agriculture, l'éducation environnementale, l'épargne et les micro-crédits, la production de revenus, la paix et la résolution de conflits, le développement organisationnel, la subjectivité, les préjugés, les relations interculturelles, l'éducation, la formation des adultes, etc.

Le rôle du formateur est de faciliter l'expression individuelle, l'échange des points de vue, les expériences de vie de chacun. Par étapes successives, le groupe se constitue, chaque individu se situe dans le groupe sur le plan subjectif *«moi comme sujet»*. Il parle de ses émotions, de ses valeurs. L'individu s'exprime par rapport à sa sphère familiale, professionnelle ou amicale *«moi et mon environnement immédiat»* et les activités initiées ont pour objet de réfléchir et de se positionner par rapport à ses propres valeurs en lien avec le contexte socio-économique, politique et culturel *«moi et mon environnement social»*. Sont discutés ce qui peut être transféré vers le contexte professionnel ou personnel. Le groupe prend alors conscience du processus de transformation mis en œuvre au sein de l'atelier et peut proposer des pistes d'action en lien avec les thématiques travaillées *«positionnement du groupe»*. Action et réflexion forment dès lors un tout indissociable.

Avec pour dénominateur commun *«dialogue, conscientisation, encodage et décodage»*, l'approche *REFLECT* s'inspire des thèses et principes freiriens suivants:

- L'école n'est pas l'espace éducatif unique *«Cité éducative»*
- Toute éducation présuppose un sujet de société *«Lecture du monde»*
- Récuser la pensée fataliste néolibérale *«Théorie critique de la connaissance»*

- La pédagogie comme citoyenneté active «*Éducation comme pratique de liberté*»
- Éthique comme référence centrale de quête de la démocratie «*Utopie comme réalité de l'éducation*»
- Éducation comme Droit humain «*Pratiques émancipatrices*»

*REFLECT* développée au sein de structures éducatives non formelles, positionne l'éducation comme bien public, comme un droit universel et un processus social de libération.

Pour conclure ce chapitre, nous souhaitons rappeler que les politiques d'alphabétisation restent marginalisées au Mali malgré l'application de décrets encadrant le fonctionnement des structures additionnelles, complémentaires ou de substitution. Le panorama de l'éducation de base en Afrique subsaharienne témoigne de défis conséquents à relever pour rendre effectif l'accès et le droit à l'éducation pour tous.

Le Mali est présenté ici comme un pays à fort potentiel à travers une population jeune, une diversité linguistique et une situation géographique stratégique en Afrique subsaharienne, mais qui s'enlise dans une crise plurielle sans précédent qui contribue à paralyser les initiatives mises en place. Pourtant engagées dans une politique de décentralisation qui permet une plus grande place laissée à la gouvernance locale sur les communautés et leurs partenaires, ces structures développées au sein d'une offre d'éducation non formelle, restent peu considérées et valorisées bien qu'elles s'inscrivent dans la souplesse, la flexibilité, la proximité avec les populations.

Elles sont les témoins d'une école intégrée dans son milieu aux compétences transversales à partir d'alternatives éducatives plurielles. Elles intègrent des activités additionnelles, complémentaires, parfois de substitution au modèle institutionnel dominant, elles relèvent d'une capacité d'ouverture à partir de programmes novateurs en adéquation avec les attentes – besoins des publics cibles. Elles sont en effet amenées à prendre en charge 70% de déscolarisés ou analphabètes de la population jeune et adulte âgée de plus de 15 ans.

Enfin, dans l'optique du centenaire de Paulo Freire, nous avons mis en lumière la méthode *REFLECT* inspirée des thèses freiriennes,

prometteuse d'un dispositif de lutte contre l'analphabétisme qui inscrit le sujet dans son apprentissage, dans une lecture critique de son environnement immédiat, son émancipation, dans un processus démocratique de participation active.

Dans une période d'instabilité liée à la crise pandémique de COVID-19, les espaces de formation humaine (Gasse, 2019, 2021) sont amenés à se réinventer en lien avec des savoirs endogènes, autochtones, d'initiatives citoyennes où «*Toute ignorance est ignorance d'un savoir particulier, et toute connaissance triomphe d'une ignorance particulière*» à l'image de l'écologie des savoirs développée par le sociologue Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 39), enracinée dans le tissu social, culturel afin que ces différentes connaissances mises en réseau (Barbosa de Oliveira, 2017) puissent faire émerger des solutions durables et accessibles à tous.

## BIBLIOGRAPHIE

ActionAid - <https://actionaid.org>

Archer, D., & Cottingham, S. (1997, May). "REFLECT: A New Approach to Literacy and Social Change". *Development in Practice*. Vol.7, n° 2. Published By: Taylor & Francis, Ltd.

Archer, D., & Cottingham, S. (1996). *Action research report on Reflect-Regenerated freirean literacy through empowering community techniques. The experience of three Reflect pilot projects in Uganda, Bangladesh, El Salvador*. Londres: Overseas Development Administration.

Barbosa De Oliveira, I. (2017). «L'émancipation sociale, les réseaux des connaissances et les différents fils dont celles-ci sont tissées», *Questions Vives*, n° 28.

Boaventura de Sousa Santos (2011). «Épistémologies du Sud». *Études rurales*, n°187, pp. 21-50.

Chambers R. (1993). *Challenging the Professions: Frontiers for Rural Development*. London, IT Publications.

Cros F., De Ketele, J-M. et al. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Rapport de recherche AFD/OIF.

Décret n° 2017-0735/P-RM du 21 août 2017 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement des structures de l'éducation non formelle. JO / MEN / République du Mali.

Demeuse, M., Strauven, C. (Dir), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: Des options politiques au pilotage*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, pp. 225-245.

Dioffo, A.-M., Caille, F. (2019). *L'éducation en Afrique*. Collection Mémoire des Suds, Québec:Éditions Science et bien commun [esbc]

Dyer, C., & Choksi, A. (1998). The Reflect approach to literacy: Some issues of the method. *Compare*, 28(1), pp. 75-88.

Eberhard, D. M., Simons, G. F. and Fennig, C. D. (2020). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Tex.: SIL International.

Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. (trad. J.-C. Régnier), Ramonville Saint-Agne, Érès (1<sup>re</sup> éd. 1997).

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Suivi de *Conscientisation et révolution*. FM/Petite collection Maspero.

Gadio, M. (2011). L'approche REFLECT et la transformation sociale au Mali. *Éducation des adultes et développement*. EAD, DVV International, n° 76.

Gasse, S. (2021). «*Interculturalité et conscientisation: une acculturation aux compétences interculturelles*». Journée d'études inter laboratoires LIRTES – CIRNEF: Interculturalité, compétence et approche interculturelle en formation professionnelle. Epale /Agence Erasmus+ Education Formation / UPEC - Université Paris Est Créteil, Paris, 15 juin 2021

Gasse S. (2019). «*Direito à educação, sujeitos e políticas de EJA*». Conférence d'ouverture. A educação como prática da liberdade: o legado de Paulo Freire na contemporaneidade. ALFAeEJA, Salvador - Bahia, Uneb, 30 octobre – 1<sup>er</sup> novembre 2019.

Gasse, S. (2017). Éducation non formelle. In A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon (Dir.) «*Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «Éducat*ions à». Paris: L'Harmattan.

Gasse, S. (Juin, 2014). «Éducation non formelle: contexte d'émergence, caractéristiques et territoires ». *Revue Éducation permanente*. n° 199-2014.

Gasse, S. (Juin, 2011). «La dynamique partenariale en contexte décentralisé: une conception de l'ingénierie au sein de l'expertise éducationnelle». *Revue TransFormations – Recherches en Éducation des Adultes*, n° 5, Université de Lille, USTL / CUEEP / Laboratoire TRIGONE.

Gasse, S. (Juin, 2009). “Inclusão versus exclusão escolar: as estratégias de luta contra o analfabetismo no Mali”, *Revista TELAS*.  
www.revistateias.proped.pro.br vol. 10, n°. 19. ProPed/Uerj, Université d'Etat de Rio de Janeiro, Brésil.

Gasse, S. (2008). *L'éducation non formelle quel avenir? Regard sur le Mali*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, sous la Direction de Jean Houssaye.

Lauwerier, T. (2012). Quelle place pour l'alphabétisation au Mali ? Une analyse des politiques. *Archive ouvertes UNIGE*, n° 13. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23646>

Lenoir, Y., Lizardi, A., O. (2011). «Le concept de situation chez Paulo Freire: une perspective socio-anthropologique, culturelle et politique». *Recherches en éducation*, n°12.

Loi 99-046 AN RM du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation. République du Mali

Loua, S. (2017). «Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 75, 34-40.

Mingat, A., Ndem, F., Seurat, A. (2013). «La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 12, pp. 25-47.

OECD/SWAC (2013), *Conflict over Resources and Terrorism: Two Facets of Insecurity*, West African Studies. Paris: OECD Publishing  
<https://doi.org/10.1787/9789264190283-en>

PNUD (2020). *La prochaine frontière: le développement humain et l'Anthropocène. Rapport sur le développement humain*. NY: PNUD  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020\\_fr.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020_fr.pdf)

PRODEC (2000): *Programme Décennal de Développement de l'éducation: les grandes orientations de la politique éducative*. Mali, Bamako/MEN.

Tabouré, B. (2015, octobre). L'alphabétisation en milieu périurbain au Mali: une analyse de l'utilisation des compétences acquises dans la vie quotidienne des femmes de Missabougou. *Revue malienne de science et de technologie*, n° 17.

UIL (2007). *Faire la différence: Pratiques efficaces d'alphabétisation en Afrique*. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie.

UNDP (2020). *The 2020 Human Development Report. Technical notes*. NY: UNDP.  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020\\_technical\\_notes.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020_technical_notes.pdf)

UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Paris: Unesco.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNICEF (2020, June). *For every child, reimagine. UNICEF Annual Report 2019*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF).  
[https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/UNICEF-annual-report-2019\\_2.pdf](https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/UNICEF-annual-report-2019_2.pdf)

Villalón, L. A., Idrissa, A., Bodian, M. (2012, Avril). Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Mali: Quand les acteurs sociaux poussent l'État à encadrer la transition des médersas arabo- islamiques au system franco-arabe. *Research Report 07*, Africa Power & Politics.

PARTE 2  
CULTURAS ORGANIZACIONAIS  
ESCOLARES E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

## CAPÍTULO 10

### Redes rizomáticas das culturas organizacionais escolares

*Ana Luisa Tenório dos Santos\**

*Paulo Marinho\*\**

*Marinaide Freitas\*\*\**

#### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a rede rizomática epistemológica das culturas organizacionais escolares em investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), e tem como foco as pesquisas inspiradas nesta temática. A referida rede teve origem em uma investigação mais ampla no âmbito do primeiro Pós-Doutorado outorgado no Centro de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) conforme (MARINHO; FREITAS, 2020), e iniciada no referido Grupo no ano de 2014 financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Segundo Marinho e Freitas (2020) a investigação em uma rede rizomática constitui-se:

[...] na produção e articulação de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar que se entrelaça e reconfigura as novas

---

\* Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo Multieja e membro da Curadoria Café com Paulo Freire em Alagoas. E-mail: ana.tenorio@cedu.ufal.br

\*\* Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. É membro efetivo da comunidade de prática de investigação - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe) - do CIIIE/Uporto e membro do Grupo Multieja. E-mail: pmtmarinho@fpce.up.pt

\*\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Docente na graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira no PPGE/Cedu/Ufal e Curadora do Café com Paulo Freire em Alagoas. Coordenadora do Grupo Multieja. E-mail: naide12@gmail.com

possibilidades de saber, aprender e conhecer, dentro de um tronco comum. Pode ainda possibilitar mutações e proporcionar a emergência de outras linhagens de pesquisa e conhecimento. Cada ponto de chegada constituir-se-á quase sempre em um ponto de partida para novos percursos e novos olhares investigativos. Neste quadro rizomático de investigação a produção e (re)construção de conhecimento dá-se de forma interativa e articulada a outras possibilidades de investigação e produção de conhecimento – uma espécie de investigação ‘aberta’ a outras reconfigurações teórico-metodológicas e epistemológicas (MARINHO; FREITAS, 2020, s/p)

É tendo por base este conceito de rede de pesquisa/produção de conhecimento e o desenvolvimento do Pós-Doutorado sobre as culturas organizacionais escolares e profissionais docentes que se desenvolveram duas pesquisas de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic/Ufal/CNPq). Ocorreram respectivamente nos anos de 2015/2016 e 2016/2017; e uma terceira investigação realizada entre 2017/2018 financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal).

Além de seções em duas teses de doutoramento defendidas no ano de 2019, uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2020 e uma investigação de doutoramento iniciada em 2021. Tais estudos constroem a rede rizomática de investigações no âmbito das culturas organizacionais escolares e que comentamos na seção seguinte.

Este estudo deve ser visto pelos entrelaçamentos que tecem com as pesquisas da rede rizomática das culturas organizacionais escolares, o que sustenta que a cultura está assente nas formas e conteúdos que se desenvolvem nesses contextos organizacionais e têm diferentes implicações para a escola; para o trabalho dos/as professores/as (MARINHO; FREITAS, 2016) e para os demais atores educativos. Desta forma, são necessárias as reflexões e compreensões que venham contribuir para realidades vivenciadas pelos/as professores/as, bem como pelos jovens, adultos e idosos, especificamente nos contextos da Educação de Jovens e Adultos (EJA, foco das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Multieja.

## DOS PERCURSOS INICIAIS: DO PÓS-DOC ÀS PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Os grupos Multieja e o então Teorias e Práticas<sup>42</sup> em Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da EJA, reúnem acervos constituindo-se em tradições de pesquisas relacionadas à História da educação e memória; à Linguagem; à Permanência Escolar; e às Culturas organizacionais escolares<sup>43</sup>, - tradições de pesquisas que desencadearam Pibic, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, além de outras articulações e intercâmbios.

Em relação às culturas organizacionais escolares, a temática foi iniciada por meio da pesquisa de Pós-Doc, em articulação com o Centro de Investigação Educativa (CIIE) da Universidade do Porto, em Portugal. Especificamente com o Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe)<sup>44</sup> e que resultou no Programa de Pós-graduação em Educação (Cedu/Ufal) duas ofertas da disciplina *Cultura e Educação* e a publicação do livro *Educação e cultura escolar: focus contemporâneos* (MARINHO; FREITAS, 2018)<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> Este grupo deixou de existir em 2007, momento em que houve a criação do grupo Multieja.

<sup>43</sup>As tradições de pesquisas organizam-se em quatro linhas, sendo a primeira relacionada à História da educação e memória, iniciada em 2006 com o projeto financiado pela Secad/MEC, ainda no grupo Teorias e Práticas coordenado pela Profa. Dra. Tânia Moura. Essa tradição tem articulação com o Ifal Piranhas; a segunda tradição relacionada à Linguagem, iniciada em 2011 com o “Observatório alagoano de leitura em EJA”, e com pesquisas voltadas para Alfabetização e letramento, possui articulações luso-brasileiras; a tradição de pesquisa relacionada à Permanência iniciou-se em 2014, após contatos do Multieja com o grupo de Permanência Escolar, que na época era vinculado à Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) em Campos dos Goytacazes - RJ, e em articulação com o Ifal Câmpus Maceió e Piranhas, que preocupados com a evasão passaram a dialogar, no sentido de estudar não o aspecto negativo, mas os aspectos que contribuem para que os estudantes permaneçam na escola; e a tradição de pesquisa relacionada às Culturas organizacionais escolares, iniciada em 2014.

<sup>44</sup> O Grupo é coordenado pela Professora Doutora Carlinda Leite e pela Professora Doutora Preciosa Fernandes da Universidade do Porto, Portugal.

<sup>45</sup>MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide (Orgs.). **Educação e cultura escolares: focus contemporâneos**. Maceió: Edufal, 2018.

Esta investigação mais ampla inspirou uma pesquisa de iniciação científica (2015/2016) denominada: *A cultura organizacional escolar: um estudo genealógico e cartográfico*. Teve como objetivo geral: apresentar a genealogia e cartografia analítica e compreensiva sobre culturas organizacionais escolares, por meio de um trabalho de análise dos diferentes referenciais teóricos luso-brasileiros. Genealogia essa conceitual, analítica e interpretativa apoiada em uma cartografia temática sobre culturas organizacionais escolares. Esse estudo gerou um banco de dados bibliográficos sobre a temática que passou a fazer parte dos arquivos digitais no Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal/Cedu/Ufal).

A terceira pesquisa - sendo a segunda desenvolvida no âmbito Pibic (2016/2017) - é continuidade da primeira e denominou-se: *Da genealogia/cartografia da cultura organizacional escolar à construção de um glossário de fundamentos teórico-epistemológicos*. Assumiu como objetivo aprofundar os princípios, fundamentos, conceitos e autores luso-brasileiros que a genealogia conceitual e analítica explanada em uma cartografia temática expressou, em relação às dimensões emergentes sobre as culturas organizacionais escolares.

Essas pesquisas desenvolvidas inicialmente com inserção no Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho, financiado pelo CNPq/Capes/Inep – 2012-2017), assumiram como eixos temáticos: Educação Continuada, Currículo e Práticas Culturais, no âmbito do Nepeal, e envolveu as instituições públicas de Ensino Superior: a) Universidade Federal de Alagoas (Ufal – coordenação geral do projeto), b) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj - Associada I) e c) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Associada II). No âmbito dessas pesquisas chamou nossa atenção o fato que nenhum dos estudos, cuja temática envolvia a cultura organizacional escolar possuíam enfoque sobre a EJA.

Nesse sentido, em um momento de possibilidade o Multieja elaborou um projeto de investigação tendo como base a temática da cultura organizacional escolar e o foco na EJA, que se consolidou numa quarta, sendo esta pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal - 2017/2018) denominada: *A cultura organizacional escolar e o trabalho docente na educação de jovens e adultos*. Esta

investigação objetivou produzir conhecimento sobre cultura organizacional escolar na EJA e envolveu os sujeitos estudantes, gestores/as e professores/as de três escolas municipais situadas na periferia urbana de Maceió, em três regiões geográficas diferentes.

A quinta pesquisa foi desenvolvida no mestrado em Educação da Ufal denominada: *As culturas organizacionais escolares: um estudo sobre o trabalho docente na educação de jovens e adultos*, e constituiu-se na continuidade da pesquisa realizada entre 2017-2018 financiada pela Fapeal, cuja temática ainda é pouco estudada na educação segundo (GOMES, 2000; HARGREAVES, 1998; SANTOS GUERRA, 2001; TORRES, 2008; MARINHO, 2014) em geral e, em particular, na modalidade de educação de jovens e adultos onde há uma vigorosa ausência de estudos nesta área (SANTOS, 2016).

E em busca de aprofundamento sobre as categorias criadas na pesquisa Pibic (2015/2016), já citada houve a revisitação ao Banco de Dados do Nepeal, no sentido de ampliar as buscas – de estudos com enfoque nas culturas organizacionais escolares –, anteriormente circunscritas aos anos 2005 a 2015. De modo que, nesse recorte foram localizadas 46 produções com enfoque sobre as culturas organizacionais escolares no Brasil e em Portugal. Ao ampliarmos a busca para os anos de 2016 a 2019 localizamos mais 2 produções congregando ao que na sequência apresentou-se por levantamento bibliográfico sobre as culturas organizacionais escolares.

Os levantamentos foram realizados em sites de repositórios de trabalhos acadêmicos de universidades do Brasil e de Portugal, onde 14 foram localizadas em sites de Portugal e 34 em sites do Brasil. Dessas produções, 1 do tipo artigo, de autor brasileiro e publicada em site de repositório de Portugal e 4 produções, também em forma de artigo, de autores portugueses em sites de repositórios do Brasil.

Além destas pesquisas, desenvolveram-se ainda, como encaminhamentos desta rede rizomática, seções em duas Teses de Doutorado<sup>46</sup>. A primeira denominada: *O formador de professores no curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Alagoas: da profissionalização à*

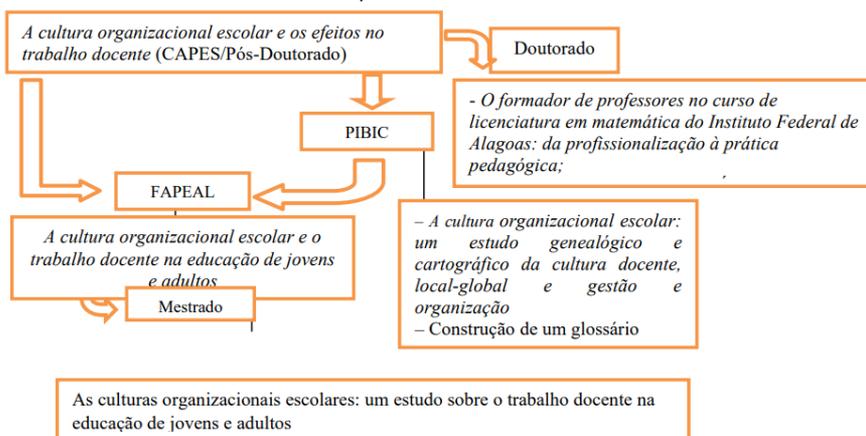
---

<sup>46</sup> Teses de doutorado de Regina Brasileiro (2019) e de Irailde Oliveira (2019), respectivamente.

*prática pedagógica*; e a segunda investigação chamada *Formação docente: (entre)laços teoria prática – uma análise da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da Ufal*, defendidas no ano de 2019. Ambas fizeram parte do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad – CNPq - 2012-2017) no eixo Educação Continuada.

Esses percursos caracterizaram-se por uma Rede Rizomática de Pesquisas em Culturas Organizacionais Escolares, como mostra a figura n.º 1.

**Figura 1 - Rede Rizomática de Pesquisas**



Fonte: Marinho e Freitas. Relatório Capes 2020.

Ressaltamos que conhecer e compreender as culturas organizacionais escolares é pertinente e necessário na formação inicial de professores/as. Uma vez que, esse aguçamento do olhar epistemológico sobre as culturas escolares, e como interferem no cotidiano da escola e de seus agentes educativos permite a compreensão das instituições de ensino.

## TECENDO OS FIOS DAS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO MULTIEJA

As pesquisas desenvolvidas em uma raiz epistemológica das culturas organizacionais escolares e profissionais docentes assumem a cultura como paradigma, que potencializa um modelo de explicação e compreensão do homem no mundo e da sua ação cotidiana no seu espaço e tempo desse mesmo mundo (MARINHO, 2020). Nesse quadro

paradigmático tecem-se conceitos relevantes para abordar e tratar os processos complexos vivenciados nas organizações em diferentes perspectivas e focos de análises. Apresentamos a seguir, sem intenção de esgotar, tessituras desta raiz epistemológica.

## DA PESQUISA DE PÓS-DOC

A raiz investigativa Culturas Organizacionais Escolares teve seu início, como já mencionamos, a partir de uma pesquisa de Pós-Doutoramento, financiada pela (Capes 2015-2019), desenvolvido no PPGE/Cedu/Ufal. Marinho (2020) mostrou nesse seu estudo que investigações nesse contexto têm se assumido como chave para compreensão das manifestações culturais diversas que se expressam nas organizações.

Essa pesquisa do Pós-Doc, foi desenvolvida em uma escola da rede pública no município de Maceió, e teve como sujeitos professores/as que atuam no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais nos períodos diurno e noturno, com o foco na modalidade Educação de Jovens Adultos (EJA). A investigação assumiu como objetivo identificar e caracterizar categorias êmicas-éticas que emergem na cultura escolar e profissional docente e, que implicam nas ações cotidianas de professores/as.

Resultou em um processo dialógico êmico-ético e organizou-se por meio de categorias que emergiram dos referenciais culturais dos sujeitos investigados, que o pesquisador denominou/organizou por: *De um isolamento e individualismo a um sofrimento profissional; Um apartheid organizacional e profissional; Uma colaboração em enclaves pedagógicos; Uma escola lutadora.*

A pesquisa apontou que as culturas escolares e profissionais docentes a partir das categorias destacadas, resultam e estão implicadas no ser e fazer dos/as professores/as em suas ações cotidianas, de onde emergem as dificuldades e as motivações que os/as impulsionam a ressignificar a vida na escola.

## DAS INVESTIGAÇÕES NO ÂMBITO DO PIBIC

As investigações no âmbito do Pibic (2015/2016; 2016/2017) – cujos títulos expressamos na seção anterior –, apontaram inicialmente uma

lacuna em relação à temática nas publicações de artigos no Brasil e, além disso, a ausência de pesquisas com enfoque na EJA. A primeira pesquisa desenvolvida entre 2015-2016 evidenciou a existência de 46 produções bibliográficas nos âmbitos do Brasil e Portugal, que possuíam enfoques multirreferenciais em contextos escolares. E apresentou por meio da análise dos diferentes referenciais teóricos, a multidimensionalidade no foco interpretativo sobre as culturas organizacionais escolares. A análise realizada permitiu organizar as publicações levantadas em quatro dimensões:

- *da gestão e organização escolar* – reuniu trabalhos cujo enfoque da gestão escolar e a liderança que exerce são determinantes e norteadores para a cultura organizacional da/na escola;

- *do local e global* – nesta dimensão a escola é o espaço de transmissão de uma determinada cultura ou mediadora das culturas produzidas e/ou existentes na sociedade, assim como recebe as influências determinadas pelas políticas educativas;

- *identidades profissionais* – enfoca na profissão docente, criação de oportunidades, maior autonomia, tempo para a reflexão sobre a prática e relação interpessoal com os pares, e aponta também, que a cultura docente se constitui como fundamental para que se desenvolva a cultura organizacional escolar nas instituições escolares;

- *do cotidiano escolar e os sujeitos alunos(as)* – os estudos identificados nessa dimensão apontaram o(a) aluno(a) como sujeito social e detentor de direitos, autor(a) e produtor(a) da cultura escolar, o que inclui pensar na proposta pedagógica que, também, valorize as experiências e os interesses que surgem deste sujeito.

Esse encaminhamento multidimensional permitiu o aprofundamento temático e a organização de um glossário sobre as culturas organizacionais escolares na segunda pesquisa de iniciação científica, realizada de 2016-2017, por meio de um trabalho de análise dos diferentes referenciais teóricos que surgiram nas dimensões cartografadas apresentadas acima. A pesquisa Pibic (2017/2018) financiada pela Fapeal envolveu 8 pesquisadores (entre professores/as da universidade) e 1 bolsista, em um mergulho no cotidiano que levou a diferentes *espaçotempos* da escola. Esse movimento permitiu reunir narrativas de estudantes, professores/as e gestores/as no cotidiano escolar de três escolas de

comunidades periféricas de Maceió. O material da pesquisa foi organizado em acervo no Banco de Dados do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização (Nepeal).

Apresentou como resultado<sup>47</sup> a produção de conhecimento teórico-epistemológico sobre as culturas organizacionais escolares nas três categorias: *a cultura escolar e profissional docente, os sujeitos estudantes e os sujeitos gestores*, que foram estudadas de forma sintetizada, onde já apontava a importância da escola e seus agentes conhecerem-se para além do visível. Isso no sentido de identificar e compreender suas situações contextuais, crenças, concepções, valores, mitos e narrativas que se constroem em referenciais culturais e que implicam na ação cotidiana, entrelaçados em um caldo cultural que se (re)constrói em seus papéis de autores e atores dentro de um “entreposto-cultural” (TORRES, 2005).

Nesse entreposto cultural há o entrelaçamento entre as culturas existentes no *dentrofora*<sup>48</sup> da escola, onde os sujeitos, a organização escolar, o entorno e as normas que orientam o sistema escolar, se entrecruzam num complexo de maneiras, que corroboram para a identidade de cada escola.

## INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DO MESTRADO

A pesquisa ampliou a análise dos dados reunidos no estudo financiado pela Fapeal (2017/2018) – já mencionada no tópico acima, por meio de uma (re)visita ao material disponível no acervo do Banco de Dados do Nepeal. Teve enfoque em investigar as implicações da cultura organizacional escolar no trabalho dos/as professores/as da EJA. Nessa lógica analisamos os dados das sessões conversas<sup>49</sup> com os/as

---

<sup>47</sup> Com o propósito de disponibilizar os resultados das investigações construímos um acervo *online* (site) onde organizamos as produções desenvolvidas nas pesquisas. Estas podem ser visitadas pelo link <https://culturascolares.wixsite.com/multiplosolhares>.

<sup>48</sup> O *dentrofora* escrito juntos para destacar que não há dicotomia, mas sim uma dependência e/ou um processo de simbiose no desenrolar da ação dos sujeitos na construção da cultura escolar (MARINHO; FREITAS, 2018).

<sup>49</sup> Sessão conversa conforme definida por Lira (2019, p. 50): “a sessão conversa não é apenas uma composição espacial de cadeiras, mas, a possibilidade de um grupo dialogar sobre um tema de forma aberta, sem a preocupação única da convergência e sim de partilhar olhares diversos, que se entrecruzam para contribuir em uma ação transformadora”.

professores/as e os registros dos cotidianos dos/as estudantes de duas das escolas pesquisadas.

Os achados demonstraram implicações das culturas organizacionais escolares no trabalho dos/as professores/as da EJA, e demonstraram que o trabalho e a ação docente são vividos e reconstruídos em *espaçotempos* organizacionais que têm potenciado a cultura de isolamento e individualismo; o *apartheid* organizacional e profissional; e a colaboração em enclaves pedagógicos. Estes entrelaçamentos que se tecem com as culturas e se desenvolvem nos contextos organizacionais escolares têm diferentes implicações para a escola; para o trabalho dos/as professores/as e para os sujeitos estudantes que também são produtores de culturas.

Nesse sentido, o estudo evidenciou que as duas escolas – que consistiram nos loci desta investigação –, diferenciam-se no sentido das implicações das culturas organizacionais em torno do trabalho docente. Mostram ainda que cada escola é única, configura-se por uma complexidade e, por isso, nem sempre é possível definir uma mesma categoria para contextos diferentes, já que os cotidianos em constante movimento promovem (re)configurações culturais distintas em cada escola.

Dessa forma, dois pontos foram destacados acerca das culturas organizacionais escolares – o trabalho e a ação docente estão fortemente imbricados com as culturas que se reconstróem *dentrofora* da escola operado por via da agência humana no contexto da organização escolar; e os cotidianos, permanentemente em movimento, potenciam (re)configurações culturais singulares.

## DAS INVESTIGAÇÕES NO DOUTORADO

Na tese de doutoramento intitulada *O formador de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas: da profissionalização à prática pedagógica* (2019), o foco foi a formação de professores e a relação *teoriaprática* desenvolvida durante o processo formativo de professores formadores. A investigação objetivou compreender como os professores dos cursos de licenciatura em matemática percebem-se enquanto docentes, considerando sua prática pedagógica, a sua profissionalização e a sua qualificação como dimensões potenciadoras ou não na formação de professores de matemática.

Este estudo abordou em uma de suas seções a cultura organizacional escolar e cultural docente, e de acordo com Brasileiro (2019, p. 85) “a ação e os saberes dos professores podem ser melhor compreendidos tendo por base a cultura organizacional e a cultura profissional, que constroem e desenvolvem cotidianamente no seu contexto de trabalho”.

Vista pelo prisma da cultura, a pesquisa apontou que a cultura profissional docente se assumiu por culturas individualistas manifestadas nas práticas cotidianas pelos/as professores/as, como resultado da ausência de *tempospaços* para o planejamento das suas práticas pedagógicas. Bem como há a sobrecarga/intensificação do seu trabalho, o que vem a reforçar a perspectiva do isolamento profissional e do individualismo. A pesquisadora sinalizou serem necessárias ações coletivas e vivências transformadoras de colaboração e integração que visem romper com as culturas que resultam na solidão no exercício da atividade docente.

A tese cujo título foi *Formação docente: (entre)laços teoria prática – um análise da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da Ufal* (2019) teve, também, como foco a formação inicial de professores/as da educação básica, no âmbito dos cursos de licenciatura, a partir dos Projetos Integradores, ao problematizar em que medida estes projetos em desenvolvimento se constituem em articuladores das dimensões teóricas e práticas da formação docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas. Teve como loci três cursos de licenciatura da Ufal, e envolveu os sujeitos docentes e discentes de diferentes áreas do conhecimento.

Dentre os caminhos percorridos por Oliveira (2019) – analisado pelo prisma da cultura organizacional -, ela assinalou a desestabilização das práticas pedagógicas legitimadas por uma cultura organizacional arbitrária e legalista, que corroboram dentre outros fatores com a manutenção da desvalorização da profissão docente. A pesquisa destaca ainda a necessária construção de uma nova cultura que se configuraria por meio de novas práticas cotidianas e coletivas reverberadas por meio do pensar e fazer, *teoriaprática*, tempo de formação e ação.

Visto por essa perspectiva, o cotidiano plural e dinâmico, alicerçado em crenças, valores e interações características de cada organização constitui-se na sua cultura e vida em ação, que pode refletir e fortalecer uma

cultura de participação e criação de espaços democráticos que venham romper com determinados efeitos do poder, sobre a instituição e sobre os sujeitos da ação educativa, ou de ordens e lógicas autoritárias e perversas.

Há ainda uma terceira pesquisa de doutoramento em desenvolvimento intitulada *As culturas organizacionais escolares da EJA e o GERM infeccioso: movimento hegemônico e contra-hegemônico*, que objetiva compreender as lógicas de padronizações que influenciam os currículos e avaliações inseridas nos Movimentos Globais de Reformas na Educação (GERM), e em que medida as culturas escolares e profissionais docentes implicam em ações hegemônicas ou contra-hegemônicas em relação aos GERMtos, e tem como foco a Educação de Jovens e Adultos.

Nos movimentos globais de reformas educacionais, a maioria dos países desenvolvem políticas centralizadoras que seguem estruturas homogeneizadoras. Ou seja, os currículos e avaliações são estruturados considerando os aspectos globais e não as especificidades territoriais, regionais, locais (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019). E nesse sentido, seguindo perspectivas mercadológicas, enfraquecem a autonomia dos agentes educativos e empobrecem as experiências curriculares que valorizam as práticas sociais e culturais dos/as estudantes, professores/as e da própria escola. Esta pesquisa encontra-se em seus encaminhamentos iniciais.

Considerando os aspectos abordados pelos estudos nesta raiz investigativa, concordamos com Santos Guerra (2002) que as instituições escolares sofrem determinações externas, que foram e ainda são forjadas com base em arranjos empresariais. E isso ocasiona em um duplo perigo. Assim, ao adotar os moldes de instituição empresarial, a escola perde o seu caráter de individualidade e características peculiares que a tornam uma instituição única, e pode gerar conflitos entre o poder e a cultura escolar.

A este respeito os pesquisadores desta raiz investigativa (SANTOS, 2020) destacam a escola como possuidora de uma cultura que a identifica e que norteia seus objetivos e suas ações, assim possuidora de uma identidade própria, sendo esta um lugar de construção e reconstrução de práticas sociais e culturais. Nesta perspectiva, o cotidiano escolar é percebido por um olhar plural e dinâmico, alicerçado em crenças, valores e interações características de cada organização, tornando-se a cultura organizacional a vida em ação. Isso pode refletir e fortalecer uma cultura de participação e

criação de espaços democráticos, que venham romper com determinados efeitos do poder sobre a escola e sobre os sujeitos da ação educativa, ou de ordens e lógicas autoritárias e perversas.

## PARA NÃO CONCLUIR...

No quadro de ideias apresentado pelos pesquisadores é pertinente destacar aspectos mencionados e que constituem esta raiz investigativa no ano de 2021. Indicam as investigações que a cultura organizacional escolar se lança aos complexos comportamentos implícitos nos sujeitos, e refletem em produção de sentidos em suas maneiras de agir, o que se configura em construções de identidades próprias em cada instituição.

De acordo com Marinho e Freitas (2018, p. 676), “a cultura (re)constrói-se e reconfigura-se, assente em uma tessitura de redes que possibilitam entrecruzamentos e reconexões entre os sujeitos em contexto de ação”. E, nesse movimento definido pelos autores de ordens e desordens vão sendo forjadas nos contextos escolares novas formas de culturas que “movem-se e reinventam-se”.

As diversas culturas que se renovam nos contextos escolares estão costuradas numa “rede intercultural que se (re)conecta, constantemente, por meio de vários canais comunicacionais formais e informais, conscientes e inconscientes” (MARINHO; FREITAS, 2016, p. 162), e implicam nas relações entre os sujeitos em suas ações cotidianas.

Cada instituição escolar possui uma cultura que a define como única, alicerçada em um conjunto de pessoas que, mesmo vinculadas aos controles e regras globais dos mecanismos organizativos, criam e recriam suas relações e práticas cotidianas, diferenciando-as umas das outras. Nesse contexto, a escola não se constitui como agente passivo de uma cultura imposta, mas capaz de criar e recriar sua própria cultura com base nos elementos e exigências externos.

A cultura escolar abarca em si outras culturas, sendo uma delas a cultura docente, assumida como um lugar de possível construção e mudança identitária profissional, na qual os/as professores/as, cotidianamente, vão estabelecendo relações nas várias dimensões das suas práticas, nas relações pessoais e interpessoais com seus pares. Portanto, a cultura escolar constitui-se como pressuposto básico na (re)construção das

identidades profissionais docentes onde as relações entre os sujeitos da escola; os usos dos *espaçostempos*; as estruturas escolares; as lideranças; a gestão e organização das escolas se caracterizam por elementos de fortes tensões e contradições.

O mergulho na cultura organizacional provoca como nos diz Marinho (2014, p. 214), o “desocultar o *iceberg* cultural organizacional, ou seja, conhecer as percepções, crenças e valores” em que estão imersas nos espaços e, conseqüentemente, nas relações que se desenvolvem na escola. Relações estas que se manifestam por meio da cultura profissional docente assente em “valores, crenças, e os modos como [os/as professores/as] atuam e se relacionam entre si” (p. 117).

Nessa direção, a produção de conhecimento sobre as culturas organizacionais escolares que se tem construído por meio das pesquisas desenvolvidas no Multieja tem demonstrado que cada escola se configura por uma complexidade que define sua singularidade e, por isso, nem sempre é possível estruturar uma mesma categoria para contextos diferentes, já que os cotidianos em constante movimento promovem (re)configurações culturais singulares.

Os estudos apresentam análises e conceituações, que nos têm permitido compreender o funcionamento das organizações escolares nas suas especificidades culturais por intermédio da relação que se desenvolvem no ambiente organizacional e entre sujeitos da escola e o *dentrofora* da escola. Esse quadro de análise tem potencializado ainda compreender como os/as professores/as se apropriam do seu trabalho e como agem e reagem com as culturas que estão lhes permeando, em tempos de insegurança e incertezas, onde o campo educacional vem sendo marcado por tantos conflitos e ataques.

Cabe ainda destacar que nas pesquisas que temos elaboradas nesta rede rizomática optamos por uma investigação predominantemente qualitativa, e seguimos ora estudos de caso, ora pesquisa bibliográfica. Utilizamos das técnicas de recolha de dados – grupos focais, entrevistas, observação e a análise documental. Para a análise dos dados tem se recorrido à técnica da análise de conteúdo. Fundamentam teoricamente as pesquisas no enfoque das culturas organizacionais escolares autores como Hargreaves (1998), Louis e Lee (2016), Marinho (2014), Santos Guerra

(2001), Schleicher (2016), Silva (2006), Torres (2005), Tura (2000), dentre outros.

Ressaltamos que o diálogo com os pesquisadores mencionados tem contribuído, sobremaneira, para aprofundamentos investigativos-críticos-reflexivos, e potenciadores de compreensão dos aspectos da cultura organizacional, e que nos apontam caminhos para observar e reinterpretar as realidades escolares vivenciadas pelos/as professores/as e estudantes e o mergulho nos cotidianos escolares. Em síntese, e tendo por base os contributos que esta rede de investigação tem oferecido para a produção e aprofundamento desta temática atual e ainda pouco investigada, consideramos a vigorosa pertinência de permanecermos desenvolvendo pesquisas nesta raiz investigativa das culturas organizacionais escolares, e ampliar a sua ramificação dentro de um processo de investigação rizomático.

## REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. **O formador de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas**: da profissionalização à prática pedagógica. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

GOMES, Duarte. **Cultura organizacional**: comunicação e identidade. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda. 1998.

LIRA, Iolita Marques de. **Da cópia à criação no curso Técnico em Artesanato do Ifal**: experiências na Educação Profissional de Jovens e Adultos. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LOUIS, Karen Seashore; LEE, Moosung. Moosung. Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 27, n.º 4, p. 534-556, 2016.

MARINHO, Paulo. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico:** contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal. 2014.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. "**GERM infeccioso**" nas culturas escolares: possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. 2019.

MARINHO, Paulo, FREITAS Marinaide. **Relatório de atividades no âmbito do Pós-Doutorado em desenvolvimento no Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).** Maceió 2020.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teórico-epistemológicos. *In:* FREITAS, M. (Orgs.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais.** v. 1, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016, p. 159-169.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide. A (re)produção da cultura docente na cultura escolar. v. 24, **Linhas Críticas**, Brasília, DF, 2018.

OLIVEIRA, Iralde Correia de Souza. **Formação docente:** (entre)laços teoria prática – uma análise da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da Ufal. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SANTOS GUERRA, Miguel. Angel. **Entres bastidores – o lado oculto da organização escolar.** Lisboa: Edições Asa, 2001.

SANTOS. Ana Luisa Tenório dos. A cultura organizacional escolar e o trabalho docente na educação de jovens e adultos. **Relatório final do projeto de iniciação científica** (Fapeal/Ufal). 2017/2018. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS. Ana Luisa Tenório dos. A cultura organizacional escolar: um estudo genealógico e cartográfico. **Relatório final do projeto de iniciação científica** (Pibic/CNPq/Ufal). 2015/2016. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS, Ana Luisa Tenório dos. Da genealogia /cartografia da cultura organizacional escolar a construção de um glossário de fundamentos teórico-epistemológicos. **Relatório final do projeto de iniciação científica** (Pibic/CNPq/Ufal). 2016/2017. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SCHLEICHER, Andreas. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World. **International Summit on the Teaching Profession**, OECD Publishing, Paris, 2016.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

TORRES, Leonor. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, n.º. 1, 59-81. 2008.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Dez 2005, vol.13, n.º. 49, p. 435-451. ISSN 0104-4036.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver**: histórias da escola. Editora Vozes, 2000.

**PARTE 3**  
**PERMANÊNCIA ESCOLAR**

## CAPÍTULO 11

### Permanência escolar: vozes de egressos do curso técnico em cozinha

*Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes\**

*Manoel Santos da Silva\*\**

#### INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que ganha espaço cada vez maior nos estudos acadêmicos de pesquisadores como Paiva (2018); Soares, (2019); Di Pierro (2000), dentre outros, nas universidades brasileiras, principalmente pelas ausências de políticas públicas que, ao longo da história foram negadas ao público jovem, adulto e idoso, mesmo sendo um direito constitucional. O diálogo entre o legal e a realidade não vem acontecendo e o desmonte se agrava no Brasil a partir do golpe de 2016, que culminou com o afastamento da presidenta Dilma Roussef da gestão do Brasil. Os avanços acontecem, mas ainda de forma localizada em municípios e estados brasileiros.

Nesse contexto, os estudos contemporâneos sobre a permanência escolar surgem como uma nova tendência de pesquisas voltadas à EJA, rompem com o interesse em pesquisar os motivos da evasão, uma vez que tais estudos destacam, de modo pujante, o lado negativo, dando destaque às situações que apresentam sinais de fracasso escolar. Com o agravante de que culpabilizam apenas o estudante como responsável pela desistência, ou seja, é sempre o aluno que precisa trabalhar para sustentar a família, não tem interesse, não consegue acompanhar as aulas, dentre outros aspectos.

As reflexões sobre a permanência escolar fazem parte das redes rizomáticas inseridas no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar de Educação de Jovens e Adultos (Multieja), do Centro de Educação da Universidade

---

\* Doutora em Educação. Docente do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Marechal Deodoro. E-mail: fatimanutri@gmail.com

\*\* Doutorando em Educação. Técnico Administrativo do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Satuba. E-mail: manoelsos@gmail.com

Federal de Alagoas. O envolvimento surgiu a partir dos estudos de Carmo, G. e Carmo, C. (2014), com a realização da pesquisa: *A permanência escolar na educação de jovens e adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1988 a 2012 no Brasil*, e publicada em 2014, com foco no lado positivo – dos sujeitos e das práticas pedagógicas e sua articulação com o Núcleo de Pesquisas sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleap)<sup>50</sup>.

A perspectiva apresentada serviu como norte para Cardoso (2016), que investigou a *Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do Curso Técnico em Cozinha*. O estudo teve como objetivo compreender a permanência dos estudantes que resistiram e concluíram o Curso Técnico em Cozinha, no Ifal, Câmpus Marechal Deodoro, da turma iniciada em 2011. Por sua vez Cardoso (2016, p. 18-19) nos revelou que,

[...] a partir das narrativas dos estudantes, o caminho apontado nos levou a definir como categorias de análise desta pesquisa, as condições **de permanência material e simbólica** (grifos nossos) que possibilitaram aos estudantes do Proeja chegarem à fase final do curso de Cozinha.

A autora demarcou o estudo com as categorias citadas baseada em Reis (2009). Outra pesquisa que contribuiu com as reflexões sobre permanecer foi de Lira (2019), que buscou compreender no cotidiano do Curso Técnico em Artesanato do Ifal – Câmpus Maceió -, como se dá o processo de formação para a criação artesanal, por meio da experiência de uma egressa.

A pesquisa não teve a intenção de investigar a permanência, mas apontou pistas de como a egressa permaneceu e chegou à conclusão do curso. A autora revela que “Para permanecer, [a egressa] precisou contar com o apoio do marido e da família para fazer o curso e, assim, concluir o ensino médio e inovar na sua produção artesanal” (LIRA, 2019, p. 53). Explicitou-se que a permanência simbólica (REIS, 2009) foi fundamente para que a egressa concluísse os seus estudos, no âmbito da Educação Básica e depois no Ensino Superior.

---

<sup>50</sup> O Nucleape foi criado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), em dezembro de 2014 em parceria com a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Por sua vez Silva, J., Freitas e Silva, S. (2021) ao pesquisarem as razões da permanência escolar também no Proeja – Instituto Federal de Alagoas - Câmpus Piranhas -, no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos, envolvendo trabalhadores/as-estudantes sertanejos/as constataram a partir das narrativas desses sujeitos que a permanência material (REIS, 2009) surgiu como elemento que contribuiu para a manutenção dessas pessoas no processo formativo. Anunciaram os autores que,

[...] durante as entrevistas percebemos que o auxílio oferecido pelo Instituto [Ifal] é um meio de garantir parcialmente que os estudantes continuem, pois, embora o valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) seja considerado irrisório, é um modo de garantir a existência individual enquanto estudante. (SILVA, J.; FREITAS; SILVA, S., 2021, p. 51).

Para Cardoso (2016) a permanência material foi importante, mas não o fator preponderante para que os sujeitos permanecessem, uma vez que consideravam que o processo formativo tinha maior importância para o desenvolvimento das suas atividades no mundo do trabalho. Por outro lado, Gomes (2021, p. 110), não descartando a importância da permanência simbólica, esclarece “que a bolsa tem uma função importante na ajuda de sobrevivência familiar tornando-se um fator de permanência material para atraí-los para os cursos do Ifal”. Nesse sentido, tanto a permanência material quanto a permanência simbólica contribuem para que os sujeitos jovens e adultos concluam os seus cursos de formação profissional.

Nestes escritos apresentamos os resultados de uma pesquisa denominada *Estudantes que permaneceram no Proeja do Câmpus Marechal Deodoro: memórias, histórias e trajetórias*<sup>51</sup> (2019-2021) que teve como objetivo identificar os motivos que contribuíram com a permanência dos egressos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que concluíram o curso técnico e o que fazem após o seu término. Tratou-se de um estudo qualitativo, com dados coletados por meio de entrevista

---

<sup>51</sup> A pesquisa fez parte do Edital nº 10, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal de Alagoas (PRPPI/Ifal), de 21 de maio de 2019, para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/Ifal).

semiestruturada, com uma amostra de 27 egressos das turmas ofertadas nos períodos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015 do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha (CTC), ofertado pelo Ifal, na modalidade EJA no Câmpus Marechal Deodoro.

Este artigo está composto de 3 partes. Na primeira discutimos os caminhos metodológicos e apresentamos as lógicas instrumentais e as fontes que foram fundamentais para o alcance dos resultados que socializamos. Na sequência, caracterizamos os egressos-concluintes das turmas investigadas, a partir de um levantamento de dados junto ao Arquivo de Controle de Registro Acadêmico do Ifal e comentamos sobre quais os motivos levaram os que concluíram a permanecerem. Por fim, tecemos as considerações finais.

## O TRAJETO DA CAMINHADA

Para chegarmos aos resultados que socializaremos, conforme já anunciamos, metodologicamente dialogamos com os pesquisadores Bogdan e Biklen (1994), que nos sinalizaram ser importante perceber nas características do objeto investigado parte da tessitura da pesquisa, sem com isso se constituir em uma camisa de força. Corroborou, também, Minayo (2016, p. 20) ao enfatizar que a abordagem de pesquisa qualitativa se apresenta como a mais adequada, tendo em vista que “ocupa [...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” das pessoas.

Para a coleta de dados optamos pela técnica da história de vida, e amparados em Queiroz (1988, p. 20) ao defender que esta técnica é entendida, como um “[...] relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

No processo do estudo, – com a devida autorização - utilizamos o arquivo da Coordenação de Registro Acadêmico do Câmpus Marechal Deodoro, para colhermos dados dos egressos, sujeitos da nossa pesquisa. E com base nessa fonte foram identificados os estudantes que concluíram o CTC e, por meio das informações pessoais constantes nas fichas de matrículas listamos os números dos telefones. E, em seguida, saímos à busca dos nossos interlocutores por meio de contatos via telefone e muitas

vezes pelos endereços residenciais.

É importante ressaltar que na busca pelos informantes enfrentamos várias dificuldades e a mais constante foi a falta de localização de parte dos egressos, devido a mudança de endereço e ou de número de telefones. Esse fato ocorreu com frequência, sobretudo quando os sujeitos da pesquisa são egressos e a terminalidade do curso faz muito tempo. E como Silva (2021, p. 43), nos sentimos “[...] diante de um grande desafio [...]”, uma vez que os sujeitos da EJA migram com suas famílias constantemente em busca de trabalho.

Localizamos 35 egressos, sendo que, 27<sup>52</sup> aceitaram participar do estudo, e agendamos, inicialmente, uma sessão conversa<sup>53</sup> compreendendo que:

[...] o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo [...] pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças (LARROSA, 1999, p. 212).

E nesse contexto de diferenças marcamos entrevistas individuais. Tanto a sessão conversa quanto as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para melhor possibilidade de aproveitamento das narrativas durante as análises das histórias de vida. Cabe antecipar que nas suas narrativas, eles contaram de forma emocionada e sem amarguras as suas histórias de vida/escolarização e apontaram as “situações-limite” (FREIRE, 1994), sem perderem a perspectiva de superação.

## PERMANÊNCIA ESCOLAR – CONTRIBUTOS TEÓRICOS

A preocupação em estudar as especificidades da permanência escolar pelos grupos de pesquisa, a exemplo o Multieja é recente, visto que, antes estudava-se a saída dos sujeitos da escola (CARMO, G., 2010), fato

---

<sup>52</sup>Identificamos nas ações previstas no cronograma do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/Ifal) 2 estudantes, sendo 1 bolsista e 1 voluntário também sujeitos da pesquisa, com participação na seção conversa e nas entrevistas individuais.

<sup>53</sup> A sessão conversa consiste em uma reunião coletiva com os sujeitos participantes da pesquisa e os pesquisadores, onde ocorrem diálogos acerca do objeto de estudo e das suas histórias de vida.

denominado de evasão escolar. Porém, há uma virada epistemológica, conforme sinalizam os autores e os estudos ganham novas abordagens para compreender o motivo que os fazem permanecer na escola até concluírem as etapas de ensino. Desse modo Carmo, G. e Carmo, C. (2014, p. 18) nos revelam que “Parece-nos ser este o caso da ampliação do uso da expressão permanência escolar como capaz de conter um certo simbolismo de ruptura em relação ao discurso da evasão escolar, em especial no discurso acadêmico”. Desse modo, Soares (2019, p. 1) esclarece que;

[...] são muitos os trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorado sobre a educação de jovens e adultos que investigam desde práticas de alfabetização, passando características dos sujeitos da EJA, regulamentação, políticas, até a formação específica do educador de EJA.

Diante desse cenário de múltiplos olhares para a educação de jovens e adultos, a sua oferta torna-se um direito à educação que possibilite a esses sujeitos retomarem os estudos e provocarem mudanças em suas vidas, principalmente àqueles que vêm das camadas populares, como sinaliza Giovanetti (2006, p. 246), ao enfatizar que,

Este direito é [...] entendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, mas também como propiciador de sua permanência em uma escola que proporcione um processo educativo marcado por sua inclusão efetiva; enfim, o direito a uma educação de qualidade, por parte daqueles excluídos.

É nessa perspectiva, de uma educação de qualidade que os sujeitos buscam no CTC, principalmente por ser ofertado por uma instituição que apresenta expertise na educação profissional, o apoio material e simbólico - para que consigam avançar até à conclusão do curso que está ligada aos recursos financeiros (REIS, 2009), que são disponibilizados para os sujeitos em formação. Articulada a isso há o diálogo com a permanência simbólica, entendida como a necessidade que, “[...] os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele” (REIS, 2009, p. 68). As duas categorias - permanência material e permanência simbólica - avançam nos estudos sobre a permanência escolar ao que vinha sendo discutido nos estudos sobre essa temática.

Nesse contexto Reis (2009, p. 68) defende que “[...] a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência”. Para a autora, vai muito além, uma vez que apresenta,

Uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um (REIS, 2009, p. 68).

Ressaltamos que a dualidade ‘tempo e transformação’ favorece aos sujeitos em processo de aprendizagem, principalmente, aos jovens e adultos por compreenderem que “Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (REIS, 2009, p. 68). Assim sendo, permanecer está para além de frequentar a escola - se materializa no estudante que insiste e persiste pelo seu direito à educação e que, por meio desta transforma a si e ao mundo (FREIRE, 1994).

## CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS-CONCLUINTE

As turmas envolvidas na investigação foram definidas por dois motivos: a) primeiro por representarem as primeiras cinco turmas com estudantes concluintes do CTC e, b) o segundo motivo, por coincidir com a realização da pesquisa de iniciação científica no período de 2019 a 2020, conforme já informamos anteriormente, tendo como objeto de estudo os 27 egressos do curso em tela o que corresponde a 42,85 % dos 63 estudantes que concluíram o curso. Isso corresponde a uma amostra de quase metade dos ex-alunos concluintes.

Os resultados alcançados revelaram quem são os egressos, de onde vieram, o gênero a que pertencem e o que os fizeram permanecer no CTC até à conclusão. E onde estão, o que fazem atualmente e que perspectivas almejam para o futuro. Esses dados foram levantados com os egressos localizados das turmas ofertadas nos anos de 2011 a 2015 descritos na tabela 1 abaixo:

**Tabela 1** - Distribuição do número de alunos matriculados por turma, sexo, os que concluíram o curso e os percentuais correspondentes

TURMAS	MATRICULADOS	MASC.	FEM.	CONCLUÍRAM	% DE CONCLUSÃO
2011	29	12	17	9	31,03
2012	34	6	28	12	35,29
2013	42	6	36	17	40,47
2014	33	7	26	11	33,33
2015	36	7	29	14	38,88
TOTAL	174	38 (21,8%)	136 (78,16%)	63 (36,20%)	-

Fonte: Dados levantados pelos autores

Ao realizar a leitura da tabela acima observamos que dos 174 alunos matriculados, nas turmas que foram ofertadas nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, apenas 63 concluíram o curso. Um dado que ficou bem evidente é que, a procura pelo curso é maior entre as mulheres que entre os homens, e há menor diferença na turma de 2011, quando foram matriculados 12 homens e 17 mulheres. Nas ofertas seguintes, nos anos de 2012 a 2015, os números se distanciaram e surgiram mais mulheres matriculadas em relação ao número de homens. Das 5 turmas envolvidas na pesquisa concluíram o curso 21,84% de alunos do sexo masculino e 78,16% do sexo feminino. É importante perceber que:

[...] As mulheres estão rompendo com estas amarras e estão construindo novas possibilidades, novos caminhos. Assim sendo, conscientes de que são sujeitos de sua história, desconstruem paradigmas e transpassam fronteiras. Saem do luto. Vão à luta. Mesmo com essas interpretações estáticas e repletas de estereótipos desfavoráveis, o universo feminino vem buscando estratégias de se fazer ouvir no interior de uma sociedade que nega voz histórica, política, educacional e culturalmente (LOURO, 1997, p. 49).

Retornar à escola, em qualquer época da vida não minimiza e nem discrimina a mulher, o tempo é quando for possível e a hora é quando possível, desta forma, não nos causou estranheza a frequência maior de

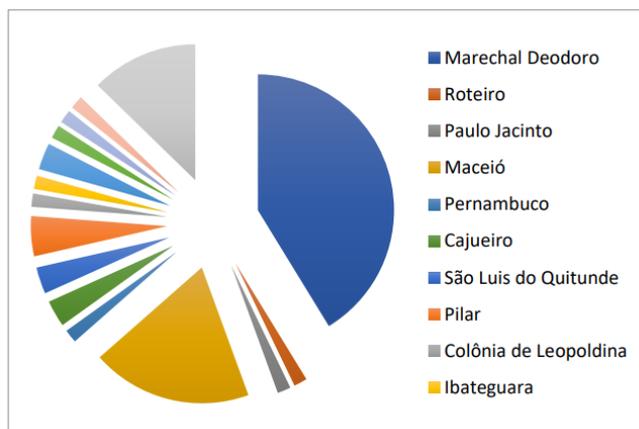
mulheres nas salas de aula da EJA e entendemos que fazem o seu tempo e o seu destino, agem na “surdína”. Usam de táticas e ficam à espreita aguardando a oportunidade certa de agirem sem enfrentamento diante de seus companheiros, familiares e filhos (CERTEAU, 2014). Conforme nos alertam Freitas e Cavalcante (2021, p. 13),

Mulheres essas, que depois de muitas entradas e saídas da escola, abandonaram a possibilidade de permanecer estudando, por motivos, sobretudo, de machismo do pai, provocando a opção pelo casamento e se tornarem mães precoces, sem, com isso, sair das ‘amarras’ do machismo, dessa vez do companheiro.

No estudo em referência identificamos que apenas 63 estudantes (36,20%) concluíram o curso, enquanto 111 estudantes (63,8%) não conseguiram fazer o mesmo percurso dos colegas. Esses últimos fazem parte daqueles que no contexto da EJA “[...] vivem um movimento pendular de saídas e entradas da escola” (FREITAS; CAVALCANTE, 2021, p. 13).

Outro dado considerado relevante foi identificar a origem desses egressos. No gráfico 1 apresentamos a naturalidade dos educandos participantes do estudo:

**Gráfico 1** – Naturalidade dos estudantes do Curso Técnico em Cozinha – turmas 2011-2015



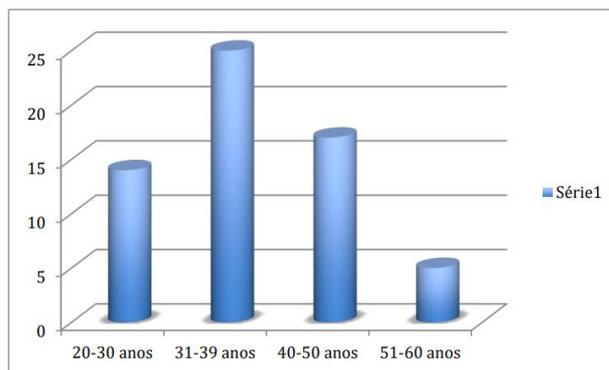
Fonte: Dados levantados pelos autores

No gráfico 1 notamos que os sujeitos que foram matriculados nas turmas selecionadas apresentam a naturalidade de diferentes cidades alagoanas. A maioria (41%) é natural da cidade de Marechal Deodoro e consolida o papel social que o Câmpus exerce em atender aos sujeitos da própria cidade, ao garantir educação gratuita e de qualidade. A segunda é Maceió com 19%, o que inferimos ser pela proximidade do Câmpus, que fica na região metropolitana, e distante da capital apenas 28 km e pelo bom funcionamento dos transportes públicos entre os municípios.

No que se refere à faixa etária dos/das estudantes do CTC, nós constatamos a ocorrência da juvenilização que, conforme o gráfico 2 concentra a maior prevalência nas faixas etárias de 20 a 39 anos. Esse fato pode ser associado às características do curso em tela, onde sua prática laboral ocorre em ambiente de certa forma desgastante, com altas temperaturas e com uma dinâmica agitada no cotidiano, o que provoca a falta de interesse dos que possuem mais idade.

Destacamos que o processo de juvenilização se dá pela “[...] diversidade e complexidade que circunda os sujeitos jovens na Educação de Jovens e Adultos” (LIMA, 2017, p. 17), que cada vez mais cedo chegam nas salas de aula. Desse modo, é necessário compreender as especificidades desses sujeitos, principalmente, “a compreensão de como o cotidiano escolar desses jovens produz os (des)encontros entre juventudes e escola” (LIMA, 2017, p. 17).

**Gráfico 2** – Faixa etária dos estudantes do Curso Técnico em Cozinha – turmas 2011-2015



Fonte: Dados levantados pelos autores

Os números revelaram ainda a heterogeneidade etária, e conta com a presença de pessoas de 20 a 60 anos, confirmando o que dizem as pesquisas de Lima (2017), que traz o fenômeno da juvenilização e a de Soares (2019, p. 2), ao dizer que “A EJA é por si heterogênea [...] salta aos olhos de qualquer um que chegue a uma sala de aula [...]. Ali encontramos adolescentes, jovens, adultos e idosos”.

Na sequência das questões postas que tratou do estado civil, dados complementares deram conta de que, os solteiros são a maioria com 52% dos respondentes, conforme o gráfico 3. O que corrobora com a questão da juvenilização e desmistifica que os sujeitos da EJA são casados/as e com grande número de filhos.

**Gráfico 3** - Estado civil dos estudantes egressos do Curso Técnico em Cozinha – turmas 2011-2015

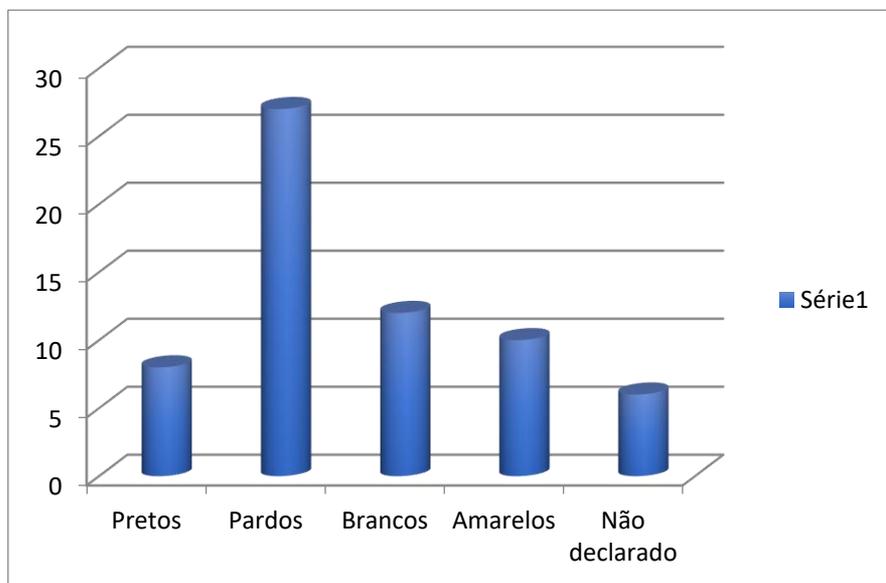


Fonte: Dados levantados pelos autores

O fato de serem casados ou solteiros que nos aponta o perfil, o que importa mesmo são as táticas (CERTEAU, 2014), cada um buscando saídas de situações-limite para a criação dos inéditos-viáveis (FREIRE, 1987), nos seus afazeres enquanto donos/donas de casa, que buscam na educação caminhos para superar as dificuldades vivenciadas nos seus cotidianos. Outro dado importante foi saber qual a etnia declarada pelos sujeitos da pesquisa, conforme o Gráfico 4 a seguir. A cor parda se destacou nas

respostas, apenas 8 respondentes de um total de 27 confirmaram que são pretos.

**Gráfico 4** – Etnia declarada pelos estudantes egressos do CTC – turmas 2011-2015



Fonte: Dados levantados pelos autores

Ao refletirmos sobre esses dados observamos que as pessoas ainda têm dificuldades de assumirem as suas reais etnias e por isso se assumem como pardas. Na realização desse estudo, e durante a entrevista individual, notamos a dificuldade que uma das egressas teve em declarar-se parda. E, antes de se decidir verbalizou “Eu não sou negra”. A indecisão/relutância em assumir-se negra/o, provavelmente, sofreu a influência de quem já foi vítima do racismo e das injustiças sociais cometidas a pessoas negras e de baixo poder aquisitivo. Se levarmos em consideração essas estatísticas e compararmos ao percentual de negros existente no país, concluímos que os espaços escolares são pouco frequentados por esses sujeitos.

Os dados levantados nos ajudaram a compreender o perfil dos sujeitos que frequentaram o CTC durante o recorte temporal para o estudo e, principalmente, identificar as principais motivações que os fizeram permanecer, considerando as vozes dos egressos, que tratamos em seguida.

## O QUE DIZEM AS VOZES DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA

Organizamos este tópico em duas categorias que consideramos pertinentes para compreender e responder o objetivo da pesquisa, que foram: a) ações endógenas que permitiram a permanência; b) motivações para a permanência escolar – o que dizem as vozes dos egressos. As categorias apresentadas surgiram diante da recorrência com que foram citadas pelos respondentes. Outras categorias surgiram no decorrer da seção conversa e das entrevistas individuais, porém, não foram selecionadas para este artigo.

### AÇÕES ENDÓGENAS QUE PERMITIRAM A PERMANÊNCIA

As narrativas mostraram que os principais motivos para permanecer estudando e chegarem à conclusão do curso foram: a vontade de vencer na vida, o sonho de concluir o ensino médio e ter conhecimento, o que indica a valorização que esses sujeitos transferem para a educação, considerando-a redentora para sua condição de vida. Conforme a estudante *A* da turma de 2012 revelou: “Quando vim fazer esse curso, eu tinha o objetivo de ter o ensino médio, pelo menos isso eu queria. Seria pra mim uma vitória muito grande, já que eu não consegui antes, agora seria possível”.

Outro aspecto que favoreceu a permanência, considerado relevante pelos estudantes, foi a confiança na qualidade do ensino do Ifal e o “apoio” recebido por parte dos professores, traduzido por eles em atenção para esclarecer dúvidas, na convivência diária e na valorização deles como pessoas que têm o direito de permanecer naquela escola.

Nesse sentido o estudante *B* da turma 2011 reportou que,

Quando eu cheguei aqui na escola, eu achei tudo muito bonito, tudo novo. Na sala de aula tem computador, ar-condicionado, tudo funciona direitinho. Aí eu pensei, essa escola é de rico e eu vou estudar aqui.

Na fala do estudante acima o valor da permanência simbólica (REIS, 2009) evidenciou-se ao destacar o diferencial do Câmpus Ifal quanto

à preservação da sua estrutura física e dos equipamentos disponíveis para as aulas. Ficou clara a importância do cuidado visual do ambiente escolar, e chamou a atenção dos estudantes que muitas vezes não possuem uma estrutura adequada em suas residências.

Destacaram ainda os interlocutores do estudo: a importância das aulas práticas, a falta de laboratórios [especificamente as turmas de 2011, 2012 e 2013 quando ainda não havia sido disponibilizado um laboratório móvel no Câmpus, para as aulas práticas de culinária], a importância das visitas técnicas em estabelecimentos que promovem a vivência prática de serviços de alimentação.

Nesse contexto a estudante *C* da turma 2013 enfatizou:

Eu fui conhecer o Restaurante Hibiscus<sup>54</sup>, eu nunca tinha ido lá. Moro em Marechal e fica muito longe, e ainda é muito caro, a senhora viu professora quanto é para entrar lá? O rapaz falou. Dá pra mim não. Se não fosse a escola eu nunca tinha vindo. Tá vendo como é bom estudar aqui no Ifal?

As visitas técnicas são práticas que agradam e envolvem bastante os estudantes, uma vez que saem do campo da abstração para a prática, e o ganho do conhecimento com esses momentos é incalculável. De volta à sala de aula as discussões são acaloradas, ricas em detalhes e geralmente são utilizadas pelos estudantes como exemplos relacionados aos assuntos discutidos em sala e promoveu a articulação *dentrofora* do ambiente escolar.

A participação em eventos locais [como palestras, seminários e *workshops*] ou em outros estados e municípios foram atividades citadas pelos egressos como impulsionadoras da permanência escolar. Percebemos que todas as práticas que de alguma forma retiram os estudantes do interior da sala de aula e da própria escola, foram citadas de forma positiva. Com relação a uma dessas experiências o estudante *B* da turma 2011 externou:

[...] a gente chegou lá no Fórum Mundial, em Santa Catarina, eu nunca pensei de ir em Santa Catarina e no dia do evento a sala tava cheia e a gente ia fazer uma oficina de gastronomia. A gente usou sururu, muita gente lá nem sabia o que era isso, nunca tinha visto. E eu e a minha colega teve que explicar, eu tremia e o reitor tava lá assistindo.

---

<sup>54</sup> O restaurante fica localizado à beira-mar na Praia de Ipioca, a 20 km de Maceió.

Outro aspecto relevante lembrado pelos/as estudantes foi a concessão da bolsa Proeja, anteriormente extensiva aos estudantes da EJA/EPT e, desde 2016, não contempla a totalidade dos estudantes devido aos cortes nos orçamentos da rede federal de ensino. Os egressos verbalizaram também a importância dos demais auxílios concedidos pela instituição de ensino, como por exemplo, a alimentação que representa fator de permanência material de que nos fala Reis (2009).

Nesse contexto a estudante *D*, da turma 2014, enfatizou:

[...] eu trabalho e vinha direto do trabalho para a escola, não tinha tempo de ir em casa e às vezes também não tinha dinheiro para comer alguma coisa antes de vim assistir aula. Daí era bom quando a gente chegava e tinha direito a jantar aqui no Sane (Serviço de Alimentação e Nutrição Escolar).

Ressaltamos que a política de Assistência Estudantil do Ifal representa uma grande aliada à permanência escolar, e está vinculada à permanência material, que tenta minimizar as dificuldades desses estudantes que teriam de continuar estudando sem a garantia mínima de alimentação, transporte, óculos, moradia, uniformes e material escolar. Tais auxílios são cada vez mais escassos e prejudicados pela falta de recursos, desta forma, a cada ano diminui o contingente de estudantes atendidos e, conseqüentemente, o aumento da evasão, que não está vinculada à falta de interesse e sim ao não atendimento das necessidades materiais básicas do ser humano para poder frequentar a escola.

Os respondentes ainda opinaram sobre as ações que o Ifal poderia implementar para que mais estudantes permanecessem sem interrupções dos estudos e avaliaram a importância de terem estudado em uma instituição de qualidade – assunto que se repetiu de forma predominante -, e se constitui em fator central e determinante nos percursos pós-Ifal. Nas suas interlocuções indicaram a ampliação das aulas práticas, a disponibilidade de insumos para as aulas e maior participação nos projetos de extensão e pesquisa. Essas ações foram prejudicadas também pelos cortes sucessivos de recursos, que impedem a maior concessão de bolsas para estudantes extensionistas e pesquisadores, e precariza a participação dos estudantes da EJA/EPT.

Por meio das vozes dos egressos constatamos, também, a possibilidade que a conclusão do CTC provocou na transformação das condições de vida dos interlocutores. Pois uma vez que vários egressos estão trabalhando na área de formação – técnico em cozinha –, seja em escolas do estado, do município, em restaurantes ou em casas de família. O estudante *E*, da Turma 2015 narrou que:

[...] depois que terminei o curso, apareceu um edital de um concurso do Estado para ser contratado. Era para trabalhar em uma escola aqui mesmo em Marechal. Participei da seleção e fui aprovado. Trabalho na merenda escolar, olha só? Tudo a ver com o que eu estudei. Fico me lembrando de tudo das aulas quando estou trabalhando, é muito bom.

A conclusão do curso possibilitou a inserção de vários egressos no mundo do trabalho, o certificado com a chancela do Ifal, “Abre portas, o povo quando sabe que a gente estudou no Ifal já diz, muito bem, vamos lhe contratar” como nos confidenciou a estudante *F*, da turma 2014.

Existem aqueles que não estão trabalhando, mas não externaram os motivos, e inferimos que seja porque não encontraram emprego na área específica ou não procuraram. E outros nos contaram que conseguiram trabalho, mas não puderam ficar em razão de estarem com outras prioridades na família no momento.

## MOTIVAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR – O QUE DIZEM AS VOZES DOS EGRESSOS

A indicação de práticas que possibilitariam a expansão da permanência evidencia a capacidade de avaliação dos estudantes quanto às ações pedagógicas que mais favoreceriam o ensino-aprendizagem, confirmando que o aluno que aprende, permanece (CARMO, G.; CARMO, C., 2014). Nesse sentido, é preciso que a instituição valorize e implemente a realização de mais aulas práticas, que possibilite o funcionamento de todos os setores no horário noturno e construa o laboratório de práticas culinárias.

Outro aspecto que não passou despercebido pelos estudantes foi a importância de ofertar mais cursos para a formação continuada durante e depois dos três anos que permanecem na Instituição. Para o estudante *E*,

da turma 2015 “A formação continuada é importante porque pode aprender novas maneiras de manipular os alimentos, e por fazer uma reciclagem dos conhecimentos”. Nesse caso, a instituição teria que promover atividades que proporcionasse o retorno desses sujeitos que buscam aprimorar os conhecimentos.

Desse modo, é importante perceber no contexto da oferta dessa modalidade que “O avanço conquistado pelo campo da educação de jovens e adultos colocou a EJA em outro patamar em que já não é possível mais conviver com a improvisação, isto é, sua prática exige ações mais permanentes” (SOARES, 2019, p. 4).

Outras necessidades como melhorar o transporte público, principalmente no final das aulas e realizar atividades com as crianças que vêm com as mães para as salas de aula. São ações que promoveriam a permanência escolar, sobretudo das mulheres da EJA. Pois em sua maioria já possuem filhos na adolescência, porém, observa-se um grande número de crianças nas dependências da escola no horário noturno justificada pela juvenilização dos/as estudantes, fato muito presente no Câmpus Marechal Deodoro. Segundo a fala da estudante *D*, da turma 2014: “O fato da deficiência de transporte para o retorno para casa deixava apreensiva e não prestava atenção nas últimas aulas”. Nesse sentido, causa receio aos estudantes que conseguem frequentar as aulas e buscam esse tempo para aprenderem mais.

Contudo, o enfrentamento das dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem funciona como combustível para permanecerem, mesmo que, em alguns casos, as mães tenham que trazer os filhos para a instituição mesmo conscientes que não seja o espaço propício para eles. No entanto, deixá-los em casa seria bem mais preocupante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo deste artigo é socializar os achados da pesquisa *Estudantes que permaneceram no Proeja do Câmpus Marechal Deodoro: memórias, histórias e trajetórias*, destacamos que, dentre os pontos levantados no estudo que motivaram os egressos a permanecerem e chegarem à conclusão do curso estão à vontade de vencer na vida e a melhoria na qualidade de vida, juntamente com os seus familiares, como motivações

pessoais. No que se refere ao ambiente escolar, foram enfatizadas as visitas técnicas realizadas durante o percurso da formação, as aulas práticas nos laboratórios, onde conseguiram acompanhar e colocar a “mão na massa” e as viagens de estudo que proporcionaram repensar o seu lugar na sociedade enquanto sujeitos em formação.

O estudo aponta que é importante levar em consideração a permanência material e também simbólica, pois isso contribui de forma significativa para mantê-los no curso até a conclusão. Além disso, destacamos a realização de interlocuções com o setor produtivo por meio de visitas técnicas e viagens de estudo, na busca por uma educação completa para consolidar a formação propedêutica e a formação profissional.

Os achados oportunizados pela pesquisa atenderam satisfatoriamente os objetivos iniciais do estudo, dando-nos respostas que irão contribuir com as mudanças pedagógicas necessárias aos estudantes da EJA. Será possível implementar novas diretrizes na política estudantil no Câmpus e proporcionar a permanência de um maior número de estudantes com a aplicabilidade das sugestões apresentadas pelos egressos.

Apontou finalmente que o Curso Técnico em Cozinha proporcionou adquirir experiências para se manter no mercado de trabalho, estreitar relações com os setores produtivos, e ganhos pessoais por terem concluído o curso em uma instituição com renome no Estado, e que tem a expertise para a formação técnica além de estreitar as relações dos seus egressos com os setores produtivos.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico de cozinha**. 2016. 133 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, C. T.; **A permanência escolar na educação de jovens e adultos: proposta de categorização discursiva a partir**

das pesquisas de 1988 a 2012 no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 22, n. 63, 2014.

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos**: um estudo das evasões e retornos á escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 2010. Tese de Doutorado. Centro de Ciências do Homem. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). 2010. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/251274025/TESE-O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T-PPGSP-UENF-2010-pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. A arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 [f]. Tese (Doutorado em Educação) – PUC – São Paulo, 2000.

GIOVANETTI, Maria A. G. de C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio J. G., GIOVANETTI, M. A. G. de C. e GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; CAVALCANTE, Valéria Campos. Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA: mulheres relendo suas realidades e o mundo. **Educação (UFSM)**, 46 (1), e 30/ 1-25, 2021. doi: <https://doi.org/10.5902/1984644460844>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim. **Permanência escolar na educação de jovens e adultos**: in(re)sistência pelo direito à educação. 2021. 249 [f]. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1999.

LIMA, Divanir Maria de. **O cotidiano dos jovens na/da educação de jovens e adultos**: compreensão dos (des) encontros entre juventude e escola. 2017. 217 [f]. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2017.

LIRA, Iolita Marques de. **Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal**: experiências na educação profissional de jovens e adultos. 2019. 190 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAIVA, Jane. Uma arqueologia da memória. *In*: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares**: para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). Maceió: Editora Viva, 2018.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do indizível ao dizível. *In*: SIMON, O. de M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 [f]. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; SILVA, Suzi Cristiane Soares da. As razões da permanência escolar no Proeja: narrativas dos trabalhadores-estudantes do sertão de Alagoas. **Revista Teias**, [S. l.], v. 22, n. 64, p. 41-54, mar. 2021. ISSN 1982-0305. Disponível

em:<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50079>.  
Acesso em: 21 out. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2021.50079>.

SILVA, Manoel Santos da. **Narrativas dos sujeitos egressos do Proeja-FIC: vida pessoal e profissional**. 2021. 256 [f]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 4, n. 12, jan/mar, 2019.

## CAPÍTULO 12

Estamos no mesmo barco: compartilhando saberes,  
permanecemos estudando

*Vanda Figueredo Cardoso\**  
*Edvan Horácio dos Santos\*\**  
*Rodrigo de Melo Lucena\*\*\**

### INTRODUÇÃO

O título deste artigo é inspirado nos achados da pesquisa de Milleteo (2009) sobre a permanência dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde foi destacado que a ação colaborativa e o apoio entre eles se constituíram elementos fundamentais para continuarem os estudos e concluírem o curso.

Apresentamos neste estudo os dados preliminares do Projeto de *Ensino Estamos no mesmo barco rumo ao secundário* (IFAL, 2019), desenvolvido em parceria com o professor de Matemática e a turma do primeiro módulo do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, projeto cujas ações foram pensadas e os resultados analisados tomando-se como referência a pesquisa de mestrado de Cardoso (2017). Ela aponta que a visão dos/as estudantes do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha e os fatores que os/as ajudaram a concluir o curso.

A necessidade de realização de ações na etapa inicial do curso é destacada por Cardoso (2017), que observou a ocorrência de 31% de desistência nas matrículas do 2º módulo, e as demandas dos estudantes para continuarem estudando e terem oportunidade de avanço na aprendizagem.

---

\* Mestra em Educação Brasileira (Ufal). Pedagoga do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Marechal Deodoro. E-mail: vanda.cardoso@ifal.edu.br.

\*\* Mestre em Educação Matemática (Profmat/Ufal). Professor de Matemática do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Marechal Deodoro. E-mail: edvan.santos@ifal.edu.br.

\*\*\* Mestre em Engenharia de Produção (UFPE). Professor de Administração e Diretor de Ensino do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Câmpus Marechal Deodoro. E-mail: rodrigo.lucena@ifal.edu.br.

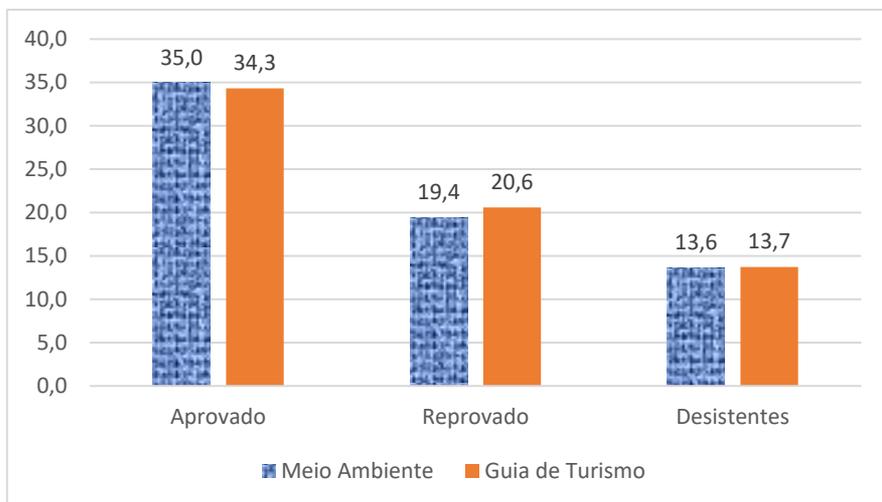
A pesquisa foi realizada com os 9 estudantes concluintes, representando 31% de permanência na turma de 2011, conforme dados de matrículas do 6º módulo, etapa final do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos

Tomamos como referência os indicadores da pesquisa sobre evasão desenvolvida sob a orientação da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN/IFAL (2015/2016), descrito no Relatório do Projeto Institucional de Diagnóstico da Evasão Escolar nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, IFAL/Campus Marechal Deodoro (2016), resultante da escuta aos estudantes e identificação das possíveis causas da evasão escolar no Campus Marechal Deodoro, no período de 2011 a 2014.

Os dados desse diagnóstico apontaram um cenário preocupante, pois 57% dos estudantes pesquisados já haviam pensado em desistir do curso e 43% mantiveram o foco na continuidade dos estudos. Destacaram os principais fatores que contribuíram para a permanência no Ifal, Câmpus Marechal Deodoro: as aulas e conteúdos interessantes (9%); a companhia dos amigos do Ifal (11%); identificação com o curso (5%); maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho (10%); apoio e acompanhamento do Serviço Social (13%).

Outro fator que mobilizou a elaboração do Projeto de Ensino *Estamos no mesmo barco rumo ao segundão* (IFAL, 2019) foi a análise da situação das turmas de ingressantes nos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Guia de Turismo e Meio Ambiente, no ano letivo 2018, conforme informações do gráfico 1 a seguir:

**Gráfico 1** - Situação dos/as estudantes de Meio Ambiente e Guia de Turismo – Turmas de 1<sup>as</sup> anos do ano letivo de 2018



Fonte: Elaboração dos Autores (2021)

Os dados revelam que há problema da grande quantidade de estudantes com resultados de reprovação e desistência também nas turmas dos 1<sup>os</sup> anos, problema que precisa ser estudado, com adoção de ações administrativas e pedagógicas que possibilitem a continuidade dos estudos. Nesse sentido, o referido projeto de ensino teve como objetivo oportunizar a permanência e sucesso na aprendizagem dos/as estudantes das turmas de 1<sup>os</sup> anos e 1<sup>os</sup> módulos dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, do Ifal - Câmpus Marechal Deodoro.

Esta ação foi realizada com foco no componente curricular de Matemática, por meio do desenvolvimento do processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva diagnóstica e formativa, segundo Hoffman (2009). E de estratégias pedagógicas de estudo colaborativo entre os/as estudantes, mediado por monitores/as e docentes, durante as aulas de matemática, com a realização de *Plantões Tira-Dúvidas*, e em outros horários na sala dos atendimentos do Programa de Monitoria.

Neste trabalho desenvolvemos o estudo de caso (ANDRÉ, 2005), da ação realizada com a turma do 1<sup>o</sup> módulo do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem, na modalidade EJA. De acordo com André (2005, p. 21), consiste no “estudo de caso avaliativo”, com o objetivo

de “fornecer aos atores educacionais as informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições”.

A implementação de ações com vistas à permanência dos/as estudantes, implica na disponibilidade das condições materiais no âmbito institucional, como também, nos “[...] recursos materiais e financeiros necessários à existência individual como estudante”. É necessário considerar as condições simbólicas, que perpassam o contexto desses/as estudantes no processo educacional e se referem às possibilidades “[...] que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele”, conforme aponta a pesquisa de Reis (2009, p. 68). A busca por reconhecimento, elemento constitutivo de permanência, também estudado por Carmo (2010), reflete sobre os mecanismos de exclusão que perpassam as práticas escolares e o não reconhecimento dos estudantes da EJA, como sujeitos capazes de aprender.

Diante da complexidade que envolve o fenômeno da permanência escolar na EJA, compreendemos que a escuta e a troca de conhecimentos com os estudantes são fundamentais, porque possibilitam perceber e refletir sobre os conceitos que já dominam, e outras questões a partir do olhar desses sujeitos a respeito da realidade que vivenciam. Para a realização do projeto de ensino e análise dos impactos iniciais na aprendizagem e permanência dos estudantes tomamos como referência os estudos de Carmo (2010), Dayrell (2001), Freire (1996), Hoffmann (2009), Marinho (2014), Milleto (2009), Reis (2009), Vigostsky (1991), entre outros autores.

Os resultados da ação realizada com a turma do 1º módulo do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem, na modalidade EJA, indicam que houve melhoria da integração dos/as estudantes e participação nas aulas e nos estudos no Programa de Monitoria de Matemática, realizados no contraturno. Observamos avanços na aprendizagem, neste componente curricular, e o prosseguimento dos estudos de 25 estudantes que foram matriculados no segundo módulo.

Apresentamos neste artigo as considerações sobre a ideia do barco e o percurso rumo ao “porto segundão”, e detalhamos a proposta desta ação e da metodologia do estudo que desenvolvemos. Em seguida refletimos sobre as questões que permeiam o fenômeno da permanência escolar, com a base nos fundamentos teóricos sobre estratégias de ensino e processo de avaliação da aprendizagem, Na sequência, analisamos os

resultados preliminares, e tecemos reflexões sobre os avanços e os limites dessa experiência com a turma do curso Técnico em Hospedagem, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e as possibilidades de otimização dessa proposta, às quais comentamos nas considerações finais.

## A IDEIA DO BARCO E O PERCURSO RUMO AO PORTO SEGUNDÃO

O Projeto de Ensino *Estamos no mesmo barco rumo ao segundão* (IFAL, 2019), foi idealizado por membro da equipe pedagógica do Ifal - Câmpus Marechal Deodoro, em diálogo com o professor de matemática, orientador do Programa de Monitoria de Ensino (IFAL, 2013), diante da reflexão dos dados de participação dos/as estudantes nos horários de estudo com os/as monitores/as desse componente curricular. Observamos a ocorrência de pouca ou nenhuma presença dos/as estudantes que apresentavam baixo rendimento.

Diante desse contexto, o referido projeto de ensino foi elaborado para ser desenvolvido nas turmas de 1ºs anos e 1ºs módulos dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do IFAL - Câmpus Marechal Deodoro, tendo em vista os percentuais de reprovação e desistência evidenciados nos resultados dos estudantes ingressantes apresentado na introdução deste trabalho.

O Programa de Monitoria, Ifal (2013) tem oportunizado a prática colaborativa de estudo em grupo, com a mediação da equipe de monitores/as, que compartilham conhecimentos e contribuem para o esclarecimento de dúvidas, a organização de horários e desenvolvimento da dinâmica de estudo em grupo, no contraturno das aulas. No entanto, constatamos que os/as estudantes dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, não estavam participando dessa ação.

Os diversos fatores que incidem na realidade desses/as estudantes e trabalhadores/as podem ter dificultado a frequência dos sujeitos da EJA nos momentos de atendimento das monitorias, porém, vimos a importância de oportunizarmos outras formas de desenvolvimento dessa estratégia pedagógica. Nessa direção, o projeto de *ensino Estamos no mesmo barco rumo ao segundão* (IFAL, 2019) foi planejado para o desenvolvimento da metodologia de estudos compartilhados, também, durante os horários das

aulas de Matemática, mediados por monitores/as e docentes, no formato de Plantão Tira-Dúvidas.

A possibilidade do estudo cooperativo como estratégia de promoção da aprendizagem e prosseguimento dos estudos implica em mudanças na prática pedagógica e utilização de metodologias de ensino, que oportunizem a participação e colaboração entre os/as estudantes, com a mediação de docentes.

Compreendemos que o desenvolvimento do trabalho conjunto contribuiu para o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente de sala de aula, ao oportunizar o entendimento à diversidade entre as pessoas em interação. Assim como, para a organização dos estudos em grupo, e no desenvolvimento da autoconfiança, autonomia e a formação de uma rede de apoio à aprendizagem.

Nessa perspectiva o projeto de ensino desenvolvido nas aulas de Matemática buscou o acompanhamento do processo de aprendizagem por meio da avaliação contínua. Bem como, do estudo entre pares de estudantes da mesma turma, e denominado de Plantão Tira-Dúvidas, coordenado pelo docente durante o horário de aula, com o suporte de 4 membros da equipe da Monitoria de Matemática.

O trabalho foi planejado de forma coletiva com o docente, o membro da equipe pedagógica e a equipe da monitoria, e destacamos as orientações quanto aos assuntos, objeto de revisão, e procedimentos necessários para a escuta e a forma de abordagem nos momentos dos esclarecimentos sobre os conteúdos apresentadas pelos/as estudantes da turma do 1º módulo do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem. Para o melhor diálogo da equipe da monitoria e professor com os/as estudantes, a turma foi dividida em 4 grupos, organizados em duplas para realizar o estudo e responder o exercício, com a mediação de monitores/as para auxiliar no esclarecimento de dúvidas junto com o docente.

Consideramos essencial o registro das dúvidas dos/as estudantes, pela equipe de monitores/as e o professor, para sistematização do diagnóstico dos conhecimentos assimilados e os não compreendidos. Acompanhamento esse fundamental para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas posteriormente pelo docente, centradas nas

demandas e evolução da aprendizagem da turma, conforme a perspectiva da avaliação mediadora, diagnóstica e processual em Hoffmann (2009).

A abordagem do diálogo entre os/as estudantes, a equipe de monitores/as e professor é o ponto fundamental nesse processo, de modo a possibilitar a troca de conhecimento durante a execução da atividade e o avanço da aprendizagem. Para Vygotsky (1991), os sujeitos envolvidos, por meio da escuta atenta, conseguem identificar com detalhe o aspecto do assunto que ainda não foi assimilado por outra pessoa e ao trocar informações, estão atuando na zona de desenvolvimento proximal, o que possibilita outras aprendizagens.

A apresentação dessa equipe e da proposta do Plantão Tira-Dúvidas inicialmente causou estranhamento, mas logo conseguiu envolver os/as estudantes, que foram surpreendidos com outras práticas pedagógicas, mobilizadoras da colaboração e o respeito mútuo, ao incentivar a superação da vergonha de perguntar e dizer que ainda não aprendeu aquele assunto. Observamos a importância desse trabalho no relacionamento dos estudantes com os/as professores/as da EJA criou no ambiente de sala de aula situações de ensino e possibilidades de novas aprendizagens, ao fortalecer a confiança nos estudantes de serem sujeitos capazes de aprender, conforme ensinamentos do mestre Paulo Freire (1996).

Para análise das ações e impactos desse projeto de ensino na turma do 1º módulo do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem, nós utilizamos a metodologia de Estudo de Caso (ANDRÉ, 2005), para o levantamento de dados sobre o trabalho desenvolvido e discussão das contribuições da estratégia do Plantão Tira-Dúvidas, como processo de avaliação diagnóstica e possibilidades de articulação com o Programa de Monitoria.

Foram utilizados como procedimentos para coleta de dados (ANDRÉ, 2005), a observação do desenvolvimento do Plantão Tira-Dúvidas, reunião de avaliação do projeto de ensino, análise de documentos, anotações da equipe de monitoria, elaboração e análise de gráficos com dados referentes às matrículas e à permanência dos/as estudantes, entre outras técnicas. André (2005, p. 35) destaca que uma das qualidades “atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular

e iluminando suas múltiplas dimensões”, situações que refletimos no próximo tópico, com base nos fundamentos teóricos.

## REFLEXÕES TEÓRICAS

Tomamos como referência os dados da pesquisa de Cardoso (2017, p. 79), sobre a permanência na EJA, para refletirmos sobre a necessidade de definição de estratégias pedagógicas focadas nas turmas iniciais. Os indicadores do fluxo de matrícula da turma estudada pela autora apontam um elevado índice de interrupção de estudos entre o 1º e o 3º módulos, do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha, turma do ano letivo de 2011, representando 51,7% e observamos a ocorrência de estabilidade do quantitativo de estudantes a partir do 3º módulo, com previsão de 31% de concluintes nessa turma.

Esta situação tem sido observada em outras instituições de ensino, como destacado por Noro (2011), nos estudos realizados com turmas do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), Câmpus Sapucaia do Sul. Constatou-se o movimento de interrupções e retornos ao longo do curso, como fato recorrente com os sujeitos da EJA, sendo necessária maior atenção para a implementação de iniciativas de caráter administrativo e pedagógico, principalmente com as turmas de ingressantes.

De acordo com a pesquisa de Reis (2009, p. 68), o fenômeno de permanência escolar apresenta implicações de ordem material e simbólica, e envolve processos complexos, e que dizem respeito à “[...] constância do indivíduo”, em um determinado lugar, acarretando “[...] transformação e existência”, por meio do “[...] diálogo e pelas trocas necessárias”. Portanto, para o sujeito permanecer é necessário que tenha condições materiais de participar do processo educativo, e sentir-se inserido, reconhecido como membro da comunidade escolar e em movimento de evolução na aprendizagem.

Nesse sentido, Carmo (2010, p. 13) revela que “[...] os alunos que voltam a estudar querem e gostam de ser exigidos, o que os amedronta é a distância que os conteúdos ministrados têm de sua realidade”. Destaca que os aspectos relacionados ao não “[...] reconhecimento social” estão atrelados a “[...] problemas com professor, diretor, associado ao motivo

notas baixas/reprovação”. Situações que podem interferir na inserção dos sujeitos da EJA no processo educativo, e implicam em possíveis interrupções dos estudos.

Considerando os pressupostos que embasam as pesquisas sobre o fenômeno da permanência escolar, nós vimos a necessidade de utilização de práticas de ensino que permitam o diálogo, a interação, a socialização e colaboração entre os/as estudantes; para que possam se sentir confiantes na relação com professor/a e colegas, e externarem suas dúvidas, e trocar conhecimentos, ao vivenciarem situações de aprendizagem de forma cooperativa. Perspectiva de ensino essa que precisa ser incorporada à dinâmica escolar, pois segundo Dayrell (2001, p. 151) “[...] Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos”.

Com o foco na permanência escolar para o desenvolvimento do projeto de ensino em análise, foi fundamental realizar mudanças de estratégias pedagógicas no ensino da Matemática, ao imprimir uma cultura de participação dos/as estudantes, estudo cooperativo, com ênfase no acompanhamento do processo de aprendizagem, por meio de práticas avaliativas de caráter diagnóstico, processual e formativo. Proposição que se coaduna com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) em seu artigo 24, que define os critérios para a avaliação do rendimento escolar traz: [...] V - a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais; [...]” (BRASIL, 1996).

A avaliação da aprendizagem, de caráter formativo, é destacada na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 04/10) devendo ser adotada pelas instituições de ensino como estratégia que promova o desenvolvimento contínuo dos/as estudantes, conforme aponta o artigo 47:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a longo prazo para

sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; [...] (BRASIL, 2010).

*As propostas de ações do projeto de ensino Estamos no mesmo barco rumo ao secundário*, Ifal (2019), também estão embasadas nas Normas de Organização Didática, do Ifal (2014), que preconiza o caráter diagnóstico, formativo e somativo ao processo de avaliação da aprendizagem, definindo no Art. 32, que deverá estabelecer “[...] estratégias pedagógicas que assegurem uma prática avaliativa a serviço de uma ação democrática incluyente, que viabilize a permanência com sucesso do aluno nesta instituição”.

Com base nos pressupostos legais, reiteramos a proposição de desenvolvimento de uma cultura de avaliação na perspectiva diagnóstica e formativa no IFAL, como caminho de inclusão dos/as estudantes, haja vista os dados de reprovação e desistência apresentados nesse estudo caso do projeto de ensino. Consideramos fundamental a utilização dos resultados dos processos avaliativos como possibilidades para redimensionar o ensino.

Nesse sentido, nós concordamos com o pensamento de Marinho (2014), que essa perspectiva de avaliação permite que o/a estudante supere suas dificuldades e se aproprie de novos conhecimentos. E possibilita ao/a docente a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e outras questões que envolvem o processo educativo e interferem na aprendizagem, na busca de novas estratégias de ensino que auxiliem para a superação dos problemas identificados.

Segundo Marinho (2014), o processo de avaliação formativa pressupõe 3 etapas importantes a serem planejadas pelo/a docente: a) identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes; b) definição dos objetivos a serem alcançados no processo de ensino; c) desenvolvimento das estratégias pedagógicas para que os/as estudantes tenham sucesso na aprendizagem.

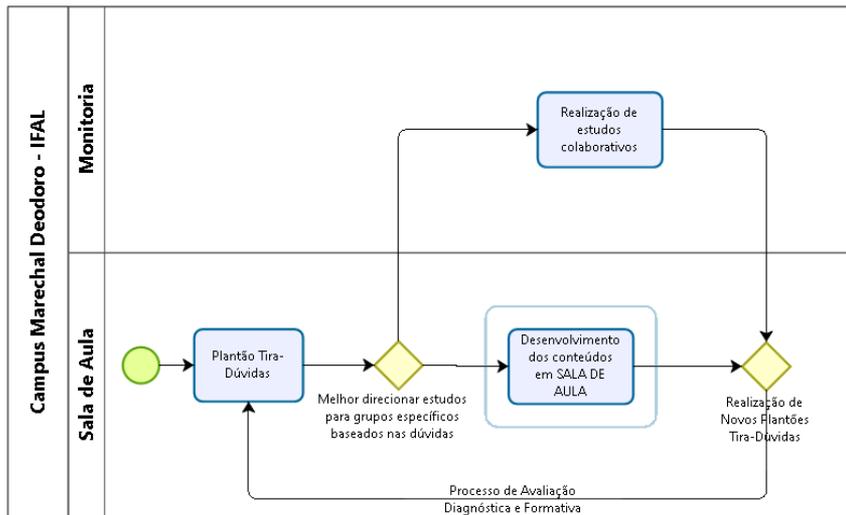
Em diálogo com os pressupostos teóricos sobre o ensino, a aprendizagem e a permanência com sucesso dos/as estudantes no contexto escolar abordamos no próximo tópico a análise dos resultados observados no desenvolvimento do projeto de ensino *Estamos no mesmo barco rumo ao secundário* (2019).

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico analisamos o trabalho realizado no plantão Tira-Dúvidas com a turma do curso Técnico de Hospedagem, durante a aula de Matemática, as observações registradas pela equipe da monitoria e professor, bem como, sobre a participação dos/as estudantes da EJA nos atendimentos de estudos cooperativos oportunizados pelo Programa de Monitoria no contraturno das aulas.

A imagem abaixo traz a representação gráfica da estratégia de ensino e da avaliação na perspectiva diagnóstica e formativa desenvolvida na proposta do Plantão Tira-Dúvidas. Observamos a articulação entre o ensino e a avaliação da aprendizagem como processos interdependentes e, a experiência do estudo colaborativo, como momentos de novas aprendizagens na sala de aula e em outros horários com o apoio do Programa de Monitoria.

**Imagem 1** – Representação gráfica do desdobramento das ações dos Plantões Tira-Dúvidas



Fonte: Elaboração dos Autores (2021)

Com base na avaliação do docente de Matemática, essa experiência pedagógica com realização da lista de exercício e do diálogo com as duplas

de estudantes, nos momentos do esclarecimento de dúvidas possibilitou identificar que as dificuldades apresentadas estavam relacionadas às operações básicas, divisão e regra de sinais. Foi possível resgatar e revisar conteúdos anteriores ao estabelecido no programa de Matemática para o 1º módulo do curso Técnico em Hospedagem.

Ainda destacou a importância do registro elaborado da equipe da monitoria, documento que sistematizou o diagnóstico individual dos conhecimentos já consolidados e as dificuldades de cada estudante. Isso se constituiu em um material de apoio à docência para o replanejamento do ensino e a adoção de medidas visando à melhoria da aprendizagem da turma. Além das observações sobre as intervenções pedagógicas dos/as monitores/as nos momentos dos esclarecimentos sobre os assuntos, que revelaram as contribuições para a compreensão dos conteúdos de matemática.

O diálogo proporcionado entre as/os estudantes, a equipe de monitoria e o docentes, durante o Plantão Tira-Dúvidas foram fundamentais para que pudessem tomar consciência das dificuldades, identificar os conhecimentos já assimilados, e criar possibilidade de novas aprendizagens. Arredondo e Diago (2009, p. 473) afirmam que “não basta dizer ao aluno que ele vai mal, ou que não sabe, ou que não tem razão; é preciso orientá-lo para que ele se dê conta de seus erros ou deficiências, indicando-lhe em que vai mal, o que é que não sabe”.

Na etapa final do período desse módulo, após o plantão de estudo foi constatado pelo docente que houve avanço na aprendizagem sobre equação do 1º grau e a possibilidade de outras orientações quanto à resolução de problemas e transposição do texto na forma de equação. E foi destacada a melhoria no processo de socialização, integração e participação dos/as estudantes, que passaram a fazer perguntas durante as aulas.

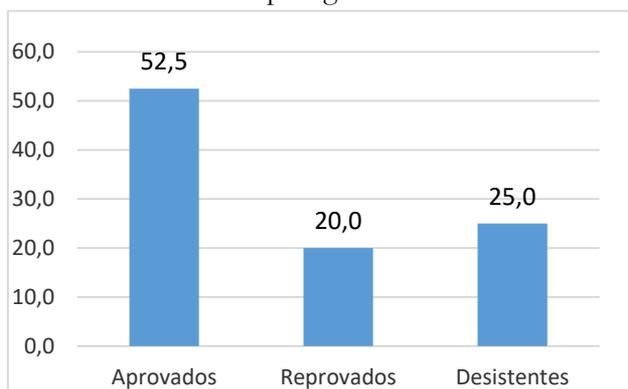
Em decorrência da mobilização da turma para a continuação do estudo colaborativo no Programa de Monitoria, houve o aumento na procura pelos atendimentos nos horários da monitoria de Matemática, que apresentou a necessidade de seleção de monitor/a para ampliar a equipe, orientada e acompanhada pelos docentes desse componente curricular, a fim de atender à demanda específica da EJA/EPT. Detectamos a ampliação gradativa da participação dos/as estudantes nas atividades desenvolvidas pelo referido programa, no contraturno das aulas.

Inferimos que houve melhoria no processo de organização dos estudos e possível avanço na aprendizagem. Também, com base em relatos de docentes de Matemática, durante reunião de avaliação do Programa de Monitoria, a realização do Plantão Tira-dúvidas possibilitou superação das dificuldades dos/as estudantes em relação aos assuntos estudados. Esse fato foi avaliado de forma positiva a partir da contribuição dos/as monitores/as na estratégia de ensino utilizada nesta ação. Foi sugerida a realização dos plantões com as novas turmas ao longo do ano letivo de 2020.

Com base nos dados de matrícula do 2º para o 3º módulo, e ao comparar as turmas do curso de Cozinha (2011) e Hospedagem (2019) verificamos que na turma de Cozinha houve a permanência de 70%, com 14 estudantes matriculados, e no curso de Hospedagem (2019) atingiu 96%, com 24 estudantes que continuaram os estudos.

Vimos que os/as estudantes da turma de Hospedagem que cursaram o 2º módulo permaneceram estudando no 3º módulo, com exceção de um que não efetivou matrícula. Dados que evidenciam certa estabilidade do quantitativo dos que continuaram os estudos na turma que participou do projeto de ensino em 2019. No entanto, ao analisar o resultado do 1º módulo do curso Técnico em Hospedagem, turma 2019, constatamos uma situação preocupante revelada nos elevados índices de 20% de reprovações e 25% de desistências, conforme dados apresentados no gráfico 2.

**Gráfico 2** – Situação Final do 1º módulo do curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem - Turma 2019.1



Fonte: Elaboração dos Autores (2021)

As informações do gráfico 2 indicam que a ação do projeto de ensino *Estamos no mesmo barco rumo ao secundário*, embora tenha demonstrado avanços no desempenho dos estudantes, com 52,5% de aprovação, precisa ser redimensionada, haja vista que o Plantão Tira-Dúvidas, no caso analisado no componente curricular de Matemática, ocorreu uma única vez e, após dois meses de aula, devido ao período de aprovação do referido projeto. Considerando a organização semestral para o desenvolvimento do módulo, a possibilidade do replanejamento do ensino ficou restrita à etapa final do primeiro módulo, pouco tempo para a realização de atividades e possibilidade de melhoria na aprendizagem dos estudantes.

Vimos a necessidade de implementação do processo de avaliação diagnóstica e formativa, com o planejamento e realização de Plantão Tira-Dúvidas no início do semestre letivo, durante a segunda semana de aula, e antes do primeiro e segundo momentos das avaliações programadas no componente curricular. Entendemos que, com essa sistemática, poderá subsidiar o ajuste no planejamento do ensino e contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de estudo colaborativo e impactar na permanência e êxito dos/as estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados analisados na etapa de implantação do projeto de ensino *Estamos no mesmo barco rumo ao secundário*, afirmamos a importância dessa ação como estratégia pedagógica, que oportunizará melhoria na aprendizagem dos estudantes no componente curricular de Matemática, e apresentará a possibilidade de ampliação das condições de permanecerem estudando.

No que diz respeito à articulação com programas institucionais, nós vimos que foi possível o envolvimento e a contribuição da equipe de monitores/as do Programa de Monitoria de Matemática, durante a realização do Plantão Tira-Dúvidas ao longo do horário da aula de matemática, com efetiva participação dos estudantes na atividade de estudo colaborativo, mediado pelo docente. Além disso, os dados dos relatórios dos atendimentos deste programa apontam a presença dos/as sujeitos da EJA nos horários da monitoria de Matemática, durante o segundo semestre de 2019.

Constatamos melhoria na aprendizagem da turma do primeiro módulo do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem, com 25 estudantes aprovados em Matemática, que representou 64,1% de aprovação neste componente curricular. Foi destacado pelo docente, na reunião de avaliação sobre o Projeto de Ensino, que após o Plantão Tira-Dúvidas houve maior engajamento dos/as estudantes durante as aulas, o que demonstrou segurança em fazer perguntas, pois é comum o receio de perguntar.

Apontamos que houve melhoria no processo de organização dos estudos e possível avanço na aprendizagem. Também, com base em relato dos docentes de Matemática, durante reunião de avaliação do Programa de Monitoria a realização do Plantão Tira-dúvidas possibilitou a superação das dificuldades dos estudantes em relação aos assuntos estudados, sendo avaliada de forma positiva a contribuição dos monitores na estratégia de ensino utilizada nesta ação. Foi sugerida a realização dos plantões com as novas turmas ao longo do ano letivo de 2020.

No que se refere aos índices de permanência, e ao comparar os dados do fluxo de matrícula entre as turmas de 1 módulo do curso Técnico de Nível médio em Cozinha- turma 2011, e a turma do 1º módulo do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem-turma 2019, objeto de estudo neste trabalho notamos que o percentual de estudantes que continuaram os estudos no 2º módulo requer muita atenção da gestão. E da equipe de ensino do Ifal para a realização de ações sistemáticas nessa fase inicial do curso e desenvolvimento de uma cultura de avaliação diagnóstica e contínua do processo de aprendizagem.

De acordo com os dados do curso Técnico em Cozinha/turma 2011, exatos 68,9% dos estudantes efetivaram matrícula no 2º módulo; e 65% do curso Técnico em Hospedagem/turma 2019. Esses índices apontam a ocorrência do elevado número de estudantes que interromperam os estudos logo no início do curso; situação que ainda persiste nos cursos da EJA ofertados no Câmpus Marechal Deodoro.

Ao analisarmos o problema com foco no Curso de Hospedagem (2019) e a partir da ação de intervenção do projeto de ensino *Estamos no mesmo barco rumo ao segundão*, os resultados de reprovação e interrupção no primeiro módulo mostram a necessidade do desenvolvimento de uma cultura de avaliação diagnóstica e formativa. Isso com vistas a oportunizar

a ampliação de tempo para o ensino e estudo, com a implantação do Programa de Suporte de Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa (IFAL, 2015), também nas turmas iniciais da Educação de Jovens e Adultos, no Instituto Federal de Alagoas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ARREDONDO S. C. e DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 10. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 46 p. (Série Legislação, n. 130).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB 04/2010.

CARDOSO, Vanda. **Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha**. 133 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas UFAL. 2017.

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política)- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: [http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE\\_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf](http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf). Acesso em: 5 nov. 2014.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IFAL, **Normas de Organização Didática do Ifal**. Resolução nº 32/CS. Conselho Superior do Instituto Federal de Alagoas. 2014.

IFAL. **Programa de Suporte de Aprendizagem na Educação Básica nos Campi do Ifal**. Deliberação nº 07/Cepe. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Instituto Federal de Alagoas. 2015.

IFAL. **Programa de Monitoria de Ensino do Instituto Federal de Alagoas**. Portaria nº 1.130/GR, 2013.

IFAL. **Projeto de Ensino “Estamos no mesmo barco rumo ao secundário”**. (2019). Edital nº 11/2018. Pró-Reitoria de Ensino/Proen-Instituto Federal de Alagoas. 2019.

IFAL. **Relatório do Projeto Institucional de Diagnóstico da Evasão Escolar nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado**. Instituto Federal de Alagoas - Câmpus Marechal Deodoro. 2016.

MILLETO, Luís Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos**. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/lu%EDs%20fernando%20monteiro%20miletto.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/lu%EDs%20fernando%20monteiro%20miletto.pdf). Acesso em 12 jun. 2015.

MARINHO, Paulo. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contribuições para a sua compreensão na sua relação com o sucesso escolar**. 2014. Tese de Doutorado em Ciências da Educação.

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal, 2014.

NORO, M. M. C. **Gestão de processos pedagógicos no Proeja: razão de acesso e permanência.** 2011. 177 [f]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36311>. Acesso em: 15 nov. 2014.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 [f]. Tese (Doutorado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/944.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paul. Martins Fontes, 1991.

## CAPÍTULO 13

### Permanência escolar no contexto do Proeja: dimensões conceituais

*Nathalia Rissane Costa Gomes\**

*Lélia Cristina Silveira de Moraes\*\**

#### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Assim, a discussão que traz em seu bojo a luta por um acesso à educação, dentre outros direitos, tem permeado o universo escolar, reconhecendo as diversas especificidades que estão entrelaçadas neste direito, em que podem se destacar as condições e nível de desenvolvimento social, dentre demais fatores influenciadores.

Além da garantia do acesso ao ensino, é necessário assegurar a permanência escolar, a qual, segundo Santos (2009), constitui-se um processo contínuo e está relacionada com a duração do tempo do estudante no curso e com o reconhecimento deste aluno em seu grupo, o que derivam daí múltiplos fatores que podem contribuir para a permanência do aluno na escola.

Tendo em vista a relevância deste estudo, objetiva-se discutir a permanência escolar no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no sentido de compreender os elementos que podem contribuir para o processo de permanência dos estudantes e seus desdobramentos.

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Email: nathaliarissane@hotmail.com

\*\* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Email: lelia.silveira@ufma.br

Para tanto, esta pesquisa, ainda em andamento, se ancora numa abordagem qualitativa, em que o objeto de estudo é tratado na sua historicidade (GUNTHER, 2006), bem como a compreensão e explicação são processos articulados na construção do objeto que requer o entendimento do significado-contexto no qual se insere (GAMBOA, 2001), utilizando-se a pesquisa bibliográfica e documental e assim recorrendo-se à literatura pertinente, bem como aos documentos e legislação orientadores do Proeja.

Neste capítulo, inicialmente situamos o Proeja com foco em sua concepção, princípios e orientações. Na sequência, refletimos sobre a permanência escolar, abordando algumas dimensões, elementos presentes nesse fenômeno, destacando como o Proeja, em seu Documento Base, visualiza a permanência. Por fim, enfatizamos o objetivo pretendido neste estudo, recuperando as concepções que mobilizaram a discussão ao longo do texto.

## SITUANDO O PROEJA: CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS EM FOCO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instaurado pelo Decreto nº 5.840/2006, sendo norteadado pelo Documento Base (2007) em nível de educação profissional técnica de nível médio. A finalidade do Proeja consiste em ofertar educação profissional integrada à educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de contribuir para a integração sociolaboral dos jovens e adultos que historicamente são excluídos do direito à educação e da condição de formação humana que permita a sua inserção de forma consciente na sociedade.

A princípio a sua oferta era restrita às instituições federais de educação tecnológica ao nível médio de ensino, em que 10% das vagas para os cursos relacionados deveriam ser garantidas, o que não foi bem admitido pelas instituições, uma vez que não tinham preparo e experiência com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (POUBEL, 2015), sendo esta questão resolvida posteriormente.

Mas com estas implicações iniciais, o programa se ampliou para outras instituições públicas estaduais, municipais e entidades privadas

vinculadas ao Sistema S (Sesi, Senai, SESC, Senac, Sebrae, SEST). Também foi ampliado o atendimento para o nível fundamental, sendo implantado o Proeja – Formação Inicial e Continuada (FIC) regido especificamente por outro Documento Base.

O Documento Base do Proeja nível médio, sobre o qual este trabalho se refere, contou, em seu processo de elaboração, tanto na sua coordenação, quanto na organização com a participação de estudiosos e pesquisadores<sup>55</sup> das áreas de educação de jovens e adultos, bem como da educação profissional. Conhecer quem faz parte dessa estrutura e elaboração é indispensável para compreensão das concepções que norteiam o documento.

O Documento Base apresenta, inicialmente, a situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na sequência, explicita as concepções, princípios e organização do Projeto Político-Pedagógico integrado. Por fim, apresenta os aspectos operacionais, os quais se constituem pela coordenação geral da Setec/MEC<sup>56</sup>. A compreensão da operacionalização do programa demonstra os processos que regem o seu funcionamento, principalmente no que tange às condições de permanência dos alunos na escola, pois apresenta fatores relevantes como os itens financiáveis referentes ao auxílio à permanência dos estudantes por meio de transporte, alimentação, material didático, dentre outros.

O Proeja, por meio do Documento Base (BRASIL, 2007), traz como principal concepção a formação integral, a qual objetiva a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, sendo consolidada pelos princípios de inclusão e inserção da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio, trabalho como princípio educativo, pesquisa como fundamento da formação e condições geracionais de gênero e relações étnico-raciais.

Desta forma, nos cursos do Proeja é necessário que se compreenda a polissemia da categoria *trabalho* nas dimensões em que é tratado: com fins

---

<sup>55</sup> Como coordenadores da proposta participaram: Jaqueline Moll e Caetana Juracy Rezende Silva, e na organização os autores: Benedito Correia, Dante Moura, Denio Arantes, Jane Paiva, Maria da Conceição Oliveira, Marilise Braivante, Simone dos Santos e Tânia de Souza.

<sup>56</sup> Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional.

pedagógicos, do ponto de vista histórico, que corresponde às diversas formas assumidas pelo trabalho ao longo do desenvolvimento dos modos de produção; na perspectiva ontológica, em que se dá a generacidade e especificidade do ser humano e social, em que este se faz sujeito da história e produz sua existência, pois pelo trabalho os seres humanos criam e recriam a sua própria existência (MARON, 2016).

Nesse sentido, é indispensável a compreensão dos princípios do Proeja, sobretudo o trabalho como princípio educativo, uma vez que a articulação do programa se dá em torno da viabilidade de acesso à educação e ao trabalho. Para melhor entendimento, Saviani (2003, p.133) explicita as questões do trabalho no processo educativo:

[...] à medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Entendo, pois, que o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao construir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna.

Para Ciavatta (2005), focalizar o trabalho como princípio educativo significa superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual e considerar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, tendo como principal objetivo da formação a compreensão dos fundamentos científicos que estão na base do próprio processo produtivo.

O Documento Base, ao se referir sobre essa concepção, ainda não deixa muito claro esta abordagem para que se possa efetivar melhor a dimensão técnica aliada à dimensão humana. No entanto, afirma a promoção de atividades pedagógicas com base nas metodologias em um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007).

A proposta de integração vislumbra um Projeto Político Pedagógico em que o currículo integrado, conforme Santomé (1998 apud RAMOS, 2008) contempla uma compreensão global do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade como superação da ciência

fragmentada e sem comunicação com outros campos. Em termos desta integração, o currículo pode ser traduzido no Documento Base como um desenho pedagógico, que articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes, considerando em sua estrutura a concepção de homem como ser histórico-social, a perspectiva integrada.

E ainda a experiência do aluno na construção do conhecimento, o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas, a implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem, a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade, construção dinâmica e a prática da pesquisa (BRASIL, 2007).

Para o Proeja, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar na concepção de ensino em que considera os diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, atentando-se assim para as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos, entendida no Documento Base como modalidade de ensino como estratégia de formação continuada. As funções do Proeja, expressas como reparadora, equalizadora e qualificadora, e que revelam o sentido da EJA, são compreendidas da seguinte maneira:

A função reparadora do Proeja é exercida, segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2000 e o Documento Base do programa, ao se afirmar que a EJA seria uma modalidade de ensino onde o dever do Estado de garantir o direito de todos à educação seria exercido, reparando então a falha do Estado em momentos anteriores, onde não propiciou as condições para que a atual população de jovens e adultos tivesse tido acesso ao ensino na idade própria [...]. Ao propor reparar o dano causado pela exclusão da população do acesso ao sistema educacional, a EJA – Educação de Jovens e Adultos – e o Proeja estariam exercendo a função equalizadora, na medida em que diminuiriam as desigualdades existentes entre o público desta modalidade de ensino e os que tiveram acesso à educação na idade própria [...]. Quanto à função qualificadora, coloca-se no Documento Base do Proeja que esta função: [...] revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural (BRASIL, 2007, p. 46) (HOTZ, 2008, p. 2-7).

Estas funções se referem à concepção de EJA, em que no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 são discutidas as funções que garantem aos jovens e adultos o direito ao acesso à escola e ao mundo do trabalho, afirmando uma perspectiva de educação integrada, entendida como a base que sustenta a construção do programa, ou seja, a defesa de uma condição humanizadora de educação:

[...] nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhorias das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação de vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2000, p. 13).

Neste raciocínio, resgata-se o sentido de *politecnia* abandonando a concepção de educação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, e associando-se com a perspectiva da escola unitária, que possibilite o acesso à cultura, ciência e ao trabalho de forma que propicie aos alunos a produção da vida por meio do trabalho (RAMOS, 2008). Assim, Saviani (2003) afirma que a politecnia deriva do conceito de trabalho, pois este define a existência humana a partir da compreensão dos mecanismos que caracterizam o trabalho, o que é possível mediante o desenvolvimento do processo escolar.

Nesse contexto, é imprescindível a formação de professores para atuação no Proeja, em que se podem verificar lacunas na formação docente tanto para a Educação de Jovens e Adultos, quanto para Educação Profissional Tecnológica, que, segundo Maron (2016), são decorrentes da ausência de políticas claramente definidas para estas modalidades de educação. Não basta somente ter domínio de conhecimento sobre a área específica de trabalho. O professor que atua na EJA e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) precisa conhecer as especificidades dos sujeitos e as implicações pedagógicas que daí derivam.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2010) aponta para a necessidade da formação do professor contemplar não só os fundamentos teóricos, sendo

fundamental “experimentar em algum momento de sua trajetória, e de alguma forma, a prática de trabalho que se propõe a ensinar” (KUENZER, 2010, p. 506). O que significa que “não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral [...]” (KUENZER, 2010, p. 508).

E no contexto de transformações no mundo do trabalho, o professor deve ser capaz de compreender essas mudanças ocorridas, conferindo significado e materialidade aos conceitos e construindo categorias de análise que possam lhe permitir aprender as dimensões pedagógicas, identificando as novas demandas de educação, ou seja, entender os processos de formação humana em todas as suas articulações com a vida, de modo que produza conhecimento em educação. Na mesma linha de pensamento, e na defesa de que o professor não é um aventureiro que possa ensinar sem domínio de conhecimentos, Paulo Freire afirma:

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2001, p. 260).

Com proposições para uma formação docente que contemple a construção de um quadro de referência das concepções e práticas pedagógicas do programa, o Proeja desenvolve ação em duas frentes: programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados pela Setec/MEC, que assume a responsabilidade por programas de formação que incidam em áreas afins do Proeja.

Portanto, as instituições ofertantes se organizam mediante as propostas, possibilitando que os docentes tenham formações conforme as concepções discutidas até aqui. É substancial pensar na formação de professores, como a mola propulsora para o desenvolvimento de uma educação integrada por meio de um currículo integrado, tendo em vista que por meio deste podem-se traçar caminhos que colaborem para a permanência do estudante e a conclusão do curso.

Pensar então sobre a permanência escolar no Proeja tomando por base a dimensão conceitual pode levar ao seguinte questionamento: o que contribui para o estudante da EJA permanecer na escola?

## A PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PROEJA: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES

Ao se pensar no processo de permanência escolar, é importante que se leve em consideração as diversidades que envolvem os sujeitos e suas especificidades para se determinar fatores que influenciam no estado de permanecer na escola. É possível, aqui, tratar algumas dimensões conceituais que refletem este processo, cabendo, preliminarmente, destacar que o processo de exclusão escolar e problemas correlacionados são temas complexos, que devem ser analisados de forma muito cuidadosa nos estudos que remetem à permanência escolar, sobretudo, quando se trata de Educação de Jovens e Adultos:

A questão da Educação de Jovens e Adultos com baixa escolaridade (e às vezes, nenhuma) tem dimensão nacional inserida na pauta das preocupações de políticos e governantes sérios, e é, sem dúvida, um problema nacional grave e de difícil solução, sendo preciso aprofundar as discussões sobre os problemas educacionais que, apesar dos esforços, persistem em nosso país (CAMPBELL, 2016, p. 31).

Enunciam-se aqui alguns conceitos que revelam motivações na influência da permanência, a partir dos estudos de Ricetti (2015), sob a ótica das perspectivas política, social e motivacional. A referida autora destaca alguns fatores que interagem no contexto escolar e que se encontram no âmago dos problemas educacionais. Tais fatores sinalizam dificuldades que podem levar ao fracasso dos alunos e que estão relacionados com a situação de pobreza, diferenças étnicas e culturais, famílias imigrantes, domínio e tipo de linguagem, o tipo de escola que frequentam e a falta de apoio social para o acesso e permanência.

Dessa forma não se pode refletir sobre o processo educacional como se fosse neutro, pois está ligado aos problemas sociais, políticos e econômicos, sendo “preciso um olhar prospectivo que procure os meios

adequados para tornar a educação um projeto exequível” (ARANHA, 1996, p. 15). O sistema neoliberal colabora para o aumento da pobreza e exclusão social, pois desestrutura as políticas de direitos e garantias constitucionais, manifestando-se também nos níveis de escolaridade, tendo em vista que os sujeitos, principalmente o público da EJA, ficam sem condições de acesso à escola.

Paulo Freire reflete a exclusão social relacionada à educação na perspectiva do reconhecimento do sujeito e na sua ressignificação pelo conhecimento. Assim, a escola deve ser a base que sustenta essa dimensão, cumprindo a sua função social e política, de modo a romper com qualquer forma de opressão que conceba esses alunos apenas como receptores de conteúdos. Assim, Freire (1987, p. 33) explicita que:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

Nesse contexto, o fracasso escolar se manifesta como forte fator de exclusão, entendendo-se que são fatores externos que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar e ao possível abandono, o que fragiliza a tendência de culpar a vítima pelo fracasso, pois esse fenômeno não é um fato isolado:

Existe uma tendência em culpar a própria vítima pelo fracasso, projetando essa culpa sobre o aluno e a família, sobre o professor e sobre a escola, mas o fracasso escolar não é uma questão isolada e, muito menos, individual ou unicamente de origem patológica, ele está associado a questões sociais muito graves que se abatem sobre o país (CAMPBELL, 2016, p. 39).

Estes elementos são condicionantes para o distanciamento do aluno da escola, o que requer elaboração e concretização de políticas públicas que possam minimizar esses índices históricos. É necessário ainda

políticas que reconheçam o ser jovem e adulto na sua essência mais concreta, para que se assuma um compromisso que garanta educação democrática para estas pessoas. O que se se defende não é somente a reparação do dano escolar causado por eventualidades da vida, mas a garantia do direito básico à educação previsto na própria Constituição Federal.

Um dos pontos que se considera como relevante para permanência do aluno na escola consiste no reconhecimento do aluno como sujeito de aprendizagem e isto pode se dar na relação com a escola, pois segundo Dayrell (2011, p. 63):

As experiências escolares desses jovens são diferenciadas. Alguns deles foram excluídos da escola nos mais variados estágios, a maioria antes de completar o Ensino Fundamental, com uma trajetória marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva. Outros continuam a estudar, alguns no Ensino Fundamental e outros no Ensino Médio, sendo possível perceber que os significados que atribuem a essa experiência são bem diversos, variando desde a indiferença – a escolha lhes parece uma instituição distante e pouco significativa – até a frequência escolar carregada de sentido negativo, contribuindo para reproduzi-los na condição de subalternos.

O referido autor denuncia que a escola ainda é pouco eficaz no que se refere ao enfrentamento das condições adversas de vida com as quais os indivíduos se defrontam, não contribuindo com a construção de vida dessas pessoas. É preciso reconhecer quem são esses sujeitos da EJA, que não são somente alunos ou qualquer outra categoria generalizante, “são sujeitos que estão situados num determinado tempo da vida, possuindo assim especificidades próprias” (DAYRELL, 2011, p. 55).

Assim, um novo olhar deverá ser construído, em que, de acordo com Arroyo (2011), se reconheçam percursos sociais em que se revelam os limites e as possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos de direitos. Então, “como ver esses jovens-adultos? Reconhecendo e entendendo seu protagonismo” (ARROYO, 2011, p. 24).

Isso implica considerar a pluralidade cultural presente na sala de aula, as mais diversas culturas juvenis, reconhecendo e estimulando as habilidades e potencialidades dos alunos e levando-os a se inserirem no

processo de produção do conhecimento, o que gera satisfação e consciência, sendo um fator contributivo para a sua permanência na escola.

Para tanto, é necessária a adoção de um currículo numa perspectiva multicultural, que contribua para a compreensão das diferenças. Para Moreira e Candau (2008, p. 185), “estar atento para os grupos de identidade com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos do agir dos alunos”, e favorecer o bem-estar e as relações com o ambiente escolar.

A partir desse reconhecimento do qual vem se tratando aqui, das relações com a escola, que contribui significativamente para a inclusão no sentido da garantia da aprendizagem e, conseqüentemente na permanência do aluno, destaca-se a relação mais próxima que faz muita diferença nessa dinâmica: a relação professor-aluno. Assim, o ato de ensinar também está nas relações em que se exercem influências intelectuais, sociais e emotivas. Isto pode acontecer a partir de uma postura reflexiva do professor, pois:

[...] quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 106).

A permanência e escolarização dos jovens e adultos repousam sobre essas interações que se estruturam no trabalho docente. Quando os alunos se sentem pertencentes a um ambiente, podem confiar no professor e mantêm com ele uma relação saudável, gerando o sentimento de prazer e vontade de continuar a frequentar aquele espaço, tendo mais forças para superar desafios externos ao longo de sua trajetória.

Entretanto, um dos desafios mais complexos se encontra justamente na formação de professores, em que a trajetória das políticas para a formação docente é influenciada pelo setor privado, sendo eficaz no estabelecimento de critérios para programas de formação com Esforçando-

se cada vez mais em alocar recursos e investimentos para um mercado de formação com discursos referentes a uma formação estritamente técnica e competente (ZEICHNER, 2013).

O desafio se estende à formação docente para atuar no Proeja, cujas propostas pedagógicas devem organizar os conteúdos que são ofertados na perspectiva de educação integral. Estes saberes devem estar ao alcance dos estudantes, de maneira que estes entendam aquilo do que se fala, da linguagem entre alunos e professores que Freire (1987) coloca como um problema pedagógico, quando os conceitos não estão associados a uma realidade concreta. Propostas em que estes alunos sejam produtores de conhecimento, o que significa que o professor necessita compreender-se como um profissional, um ser crítico, disposto a aprender permanentemente, conforme explicita Freire (1996, p. 50):

Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 50).

A partir daí então, pode-se refletir sobre as seguintes proposições: “que conteúdos que o professor/educador da EJA deverá selecionar para trabalhar com seus alunos? Um questionamento pertinente e necessário, por ser estes um dos fatores que levam alguns destes a desistirem de seus estudos” Ricetti (2015, p. 89). Portanto, defendem-se aqui conteúdos que devam considerar a exigência do processo de ensinar, que é compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo, que reconheça que a educação é ideológica, crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, e de que a mudança é possível (FREIRE, 1996). Formar o professor do Proeja nessa perspectiva é fundamental para fomentar estratégias de permanência do aluno no curso.

Outro fator motivacional para a permanência no curso do Proeja está concentrado na possibilidade de empregabilidade, uma vez que o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de um curso técnico aumenta as chances para ingresso no mundo do trabalho,

principalmente no que tange às próprias transformações no mercado de trabalho, que exige cada vez mais o domínio de técnicas.

Logo, para os jovens e adultos, frequentar a escola e chegar até o final do curso significa possuir condições para concorrer a um espaço no mercado de trabalho, com a aquisição de um diploma que possa favorecer essa vaga ou melhoria salarial dentro do emprego. Importante, neste contexto, notar que o Proeja explicita que “os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos” (BRASIL, 2007, p. 38).

As dificuldades de acesso ao trabalho se dão por diversas razões, e uma delas é inerente à falta de escolarização para essas transformações no cenário produtivo, que afeta a vida dos sujeitos, à medida que se encontram em condições desvantajosas, sem o mínimo de dignidade laboral. Muitos alunos deixam de frequentar também por não terem possibilidades de conciliação entre trabalho e estudo, pois cumprem carga horária exaustiva e muitas vezes não conseguem chegar até a escola.

Diante da escolha entre o emprego e a estudo, se veem obrigados a permanecer no trabalho, que para Clot (apud MARTINS, 1997) faz com que esses sujeitos elaborem negativamente a sua identidade com o mesmo, fazendo surgir o trabalho intermitente e a vontade de empreender, pois são comprados pela falsa liberdade que está por detrás do plano empresarial, levando assim muitos estudantes a não concluírem seus cursos, ou se inserirem em “cursos rápidos” na corrida da busca pelo diploma.

Nesse contexto, a frequência dos alunos perpassa pela busca de um comprovante, certificado, diploma, que pode assegurar melhor condição de vida. A relação com o saber e a escola mediante essa perspectiva volta-se para uma função técnica, o que, mesmo que possa colaborar para a permanência, torna-se uma formação esvaziada, não cumprindo com a formação necessária a esse segmento que retorna à escola, faltando melhor apropriação do conhecimento, indo a sua essência e fomentando a conscientização e a criticidade.

A relação com o saber, nesse sentido, precisa ser repensada, sendo necessário distinguir e articular as relações de identidade com o saber, conforme Charlot (1996, p. 49):

A relação com o indivíduo se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em faces da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais... falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escola?... aí então falamos de relação epistêmica com o saber.

No que tange à discussão tecida até aqui, o Documento Base (BRASIL, 2007) reafirma a concepção pedagógica em um currículo integrado, que se traduz na construção coletiva e na abordagem de conteúdos inter e transdisciplinares promovendo a valorização dos diversos saberes e do espaço em que o estudante se reconheça, se identifique e construa sua aprendizagem. Da mesma forma em que traz como princípio a inclusão não somente como forma de acesso, mas como sistema que assegura a permanência e o sucesso dos estudantes na escola.

Portanto, a partir destas reflexões iniciais, depreendem-se alguns fatores que implicam a permanência do aluno na escola, destacando-se que tanto o acesso como a permanência se concentram em uma motivação, seja pela busca de mais conhecimento, pela inclusão social, ou pela empregabilidade. A motivação é o que pode determinar sua permanência:

De acordo com a autora Ragazini (2011) ‘a motivação e a desmotivação se constitui em duas faces de uma moeda na vida do trabalhador/aluno’ e em vez de nos preocuparmos em motivar nossos alunos, precisamos nos avigorar mais para não desmotivá-los. Se não pudermos despertar neles a motivação natural para o interesse em aprender, pelo menos cuidemos para não destruí-las e sim preservá-la para quando encontrarem a oportunidade certa (RICETTI, 2015, p. 157).

Nesse sentido, importa ressaltar que a preservação da motivação deve direcionar-se também, para inibir o despertar da desmotivação, concentrada em vários determinantes, presentes, por exemplo, no estilo de vida moderno que exige a intensa execução de tarefas e leva a uma ocupação de tempo que interfere na frequência escolar, nas transformações sociais, econômicas e culturais conduzindo a um possível desajuste dos próprios profissionais face as novas exigências, dentre outros. Assim, preservar a

motivação e não destruí-la é, sobretudo, garantir primeiramente o direito à educação de qualidade que perpassa também por uma valorização e formação docente motivadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se discutir neste texto algumas dimensões conceituais que fazem parte de um trabalho ainda em andamento sobre a temática da permanência escolar. Assim, considera-se que os estudos teóricos contribuíram para as primeiras aproximações referentes ao processo de permanência escolar dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O qual oferece cursos em uma perspectiva integrada, e traz como fundamento a formação integral por meio da proposta do currículo integrado.

Foram enunciados alguns elementos que influenciam no processo de permanência escolar e conseqüentemente na trajetória do aluno participante do Proeja, a partir das perspectivas política, social, econômica e motivacional que interagem no contexto escolar, tais como o processo de exclusão social, reconhecimento do aluno como sujeito de aprendizagem e suas experiências escolares, o que requer a adoção de um currículo numa perspectiva multicultural para compreensão das diferenças e da pluralidade cultural.

A permanência na busca da escolarização e profissionalização dos jovens e adultos impõe interações que estruturam o trabalho docente. Nessa perspectiva, a formação de professores para a atuação no Proeja é fundamental para garantia das concepções e princípios que fundamentam o programa. Contudo, este ainda é um desafio complexo, tendo em vista a própria trajetória das políticas de formação docente para Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica.

A crescente demanda de formação de trabalhadores para o mercado de trabalho contribui também significativamente para o desafio na superação da dissociabilidade entre conhecimentos específicos e gerais, o que leva também a um fator condicionante para que o aluno permaneça na escola: a busca pelo diploma para a empregabilidade. Portanto, admite-se que o estudo da permanência escolar no contexto do Proeja não pode se

dar de forma neutra e isolada, nem tampouco considerar o fenômeno da permanência por meio de fatores isolados. Ainda há muito que se buscar no que se refere a este tema.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: Diálogos na educação de jovens e adultos*. Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Proeja**. Documento base. 2007.

BRASIL. **Decreto 5.840/2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000**. Brasília. 2000.

BRASIL. **Parecer nº CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível de Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília: CNE/CP, 2001<sup>a</sup>.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

Clavatta, Maria. **Formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. 2005. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATT A.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATT A.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.

Dayrell, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. *In: Diálogos na educação de jovens e adultos*. Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).

Freire, Paulo. Carta aos professores. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 15, n. 42, 2001.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

Gamboa, Silvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In: Pesquisa educacional*: quantidade-qualidade. José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sanchez Gamboa (Org.). 4. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.42).

Gunther, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago. 2006.

Hotz, Karina Grigio. **Proeja**: limites e possibilidades para a classe trabalhadora. 2008. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/karinagrigiohotz.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

Kuenzer, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. *In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben et.al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARON, Neura Maria Weber. **Formação docente do Proeja**. Curitiba: CRV, 2016.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (Orgs.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

POUBEL, Clarissa Menezes de Souza. PROEJA: Trajetória da educação profissional com a educação de jovens e adultos. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 162-173, mai./ago. 2015.

RAMOS, Marise. Currículo Integrado. *In*: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.

RICETTI, Miriam Aparecida. **A permanência dos alunos na EJA**: um olhar nas dimensões políticas, social e motivacional. Curitiba: CRV, 2015.

SANTOS, Dyane Brito Reis dos. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Bahia, Salvador, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

## CAPÍTULO 14

### Permanência no ensino superior: olhares sobre a política estudantil da Universidade Federal de Alagoas - Ufal

*Ana Karla Loureiro da Silva\**

#### TRAÇADOS INICIAIS

[...] o narrador se esforça em vislumbrar o desenho final do labirinto e ordenar o caos, dando às histórias um aspecto mais ou menos inteligível, com seu começo e seu fim, com suas causas e suas consequências [...].

Rosa Montero  
*A louca da casa*

Ao escrever este artigo, somos tomadas pelo sentimento que inspira a escritora Rosa Montero, expresso na epígrafe acima, de que o narrador, ou como podemos compreender o escritor na contemporaneidade, se esforça, de modo quase hercúleo, para tornar “as histórias um aspecto mais ou menos inteligível”, isto é, “com seu começo e seu fim”. Assim, nosso desafio é criar os começos e os fins - “o desenho final” - do texto, com suas ideias e discussões ordenadas.

Este texto se apresenta a partir de conceitos que vêm demarcando o território acadêmico, e criando novas formas de compreender as experiências dos sujeitos com a escola, e também, com as instituições de modo geral, a saber: *a permanência escolar*. É importante dizer inicialmente que o fenômeno da permanência na educação, ainda se configura como um campo em construção, que visa superar a visão fugaz que culpabiliza, exclusivamente, os sujeitos por suas interrupções escolares.

---

\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Graduada em Serviço Social e Pedagogia, pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq). Email:anakarlaloureiro@hotmail.com

Nessa direção, destacamos a preocupação do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), com a produção de conhecimento que permita a compreensão dos fatores que possibilitem a tessitura da permanência na escola, e de forma particular, em nosso estudo, no ensino superior.

É que desde 2014, no referido Grupo há um continuum de estudos que tem lançado luz sobre essa problemática e permitindo o entendimento de múltiplas questões que se encaminham para a construção de trilhas de uma Política de Permanência, juntamente com outras instituições. Bem como com Grupos de pesquisas com os quais se associa, a exemplo do: Núcleo de Estudos de Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), do Instituto Federal Fluminense, e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

E no âmbito local, o Instituto Federal de Alagoas (Ifal) por meio do Grupo Interdisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Gipeja)<sup>57</sup>, que tem levado à elaboração de projetos de iniciação científica. E também, nesse processo, alguns professores do Ifal têm realizado suas formações *stricto sensu* no lócus do Multieja, em nível de mestrado e doutorado.

Nosso foco de estudo é a permanência que ocorre no âmbito do ensino superior, dando ênfase, mais explicitamente, aos processos institucionais que criam possibilidades materiais para a construção de percursos estudantis duradouros e longevos. Dentre os quais analisamos a Política estudantil da Ufal, compreendendo-a enquanto permanência material.

Ou seja, a garantidora de recursos que fazem com que os estudantes tenham mais chances de ficar e, conseqüentemente, se dedicar integralmente aos estudos, o que pode resultar em transformações duradouras, a partir das interações que mantêm com os grupos, e do tempo dedicado aos estudos dentro e fora da universidade.

Entendemos que o olhar sobre os trajetos dos que permanecem seja um desafio premente, tendo em vista questões que se fazem presentes no contexto do debate brasileiro, destacadamente acerca da não universalização do ensino superior para todos. Nesse sentido, observamos

---

<sup>57</sup> Grupo fundado em 2019 e liderado pelo professor Dr. Jailson Costa da Silva pertencente ao Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Câmpus Piranhas.

a entrada de grupos que antes estavam excluídos desse espaço. Muitos sujeitos, inclusive faziam amplas jornadas e deslocamentos, para conseguirem estudar. Isso porque, o ensino superior no Brasil chega tardiamente<sup>58</sup> e não é para todos, e nem era ofertado até pouco tempo em regiões afastadas dos centros urbanos mais populosos.

Com base nessa perspectiva, e a partir de 2007 – especificamente a partir dos governos Lula e Dilma Rousseff (2003-2006; 2007-2010 e 2011-2013; e 2014-2016, respectivamente) -, que há um crescente acesso de estudantes das classes populares nas universidades. Isso se deveu, em grande medida, à implementação de políticas estudantis, que acabam beneficiando os sujeitos que também nas suas andarilhares, se situam na categoria de migrantes (BRANDÃO, 2008).

Ou seja, saem de suas cidades para estudarem longe de casa, o que demanda, de certa forma, condições materiais para a própria sobrevivência. São compreendidas como os recursos financeiros que garantam moradia, alimentação, aquisição de materiais de estudos, locomoção, dentre outros. Afinal, concordamos com Marx e Engels (2007), quando dizem que para existir é preciso comer, vestir, se locomover, entre outras coisas, e é na garantia dessas condições que os sujeitos – homens e mulheres, segundo os autores citados, teriam possibilidades de fazer história e, prolongar suas existências.

Este artigo tem como objetivo apresentar elementos teóricos e contextuais acerca da Política estudantil da Ufal, no que se refere à permanência dos sujeitos estudantes, e nesse sentido, está organizado, além da introdução, em 3 seções. Na primeira fazemos a discussão sobre o caráter coletivo da permanência estudantil, entendendo-a como o “correspondente desejável” (CARMO G.; CARMO C., 2014).

Em seguida tratamos da Política estudantil da Ufal, especificamente da sua dimensão, que se interliga com outras políticas macro de democratização do ensino superior, e que estão em curso no Brasil, especialmente nas últimas duas décadas. Por fim, tecemos os fios que

---

<sup>58</sup> O ensino superior no Brasil tem seu início de modo mais destacado, nos anos 1920, com a criação da Universidade do Brasil, e que mais tarde veio a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para saber mais sobre esse histórico, ver: FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

urdem as nossas inconclusões, apontando perspectivas e desafios ainda relativos à materialização da referida política.

## O ANÚNCIO DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA: O MOVIMENTO DE (RE) PENSAR A EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS COM AS INSTITUIÇÕES

[...] permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes. É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir [...].

Emicida  
*AmarElo*

Considerando a tese de que as pessoas têm voz e, portanto, não podemos “dar” essa condição a elas, partimos do entendimento de que é preciso permitir que falem, no sentido de expor “não as [suas] cicatrizes”, mas suas experiências, suas subjetividades, e seus modos de compreender o mundo à sua volta. E nesse caso particular, a relação com os saberes e com as instituições educativas seja na educação básica, na educação profissional, e também no ensino superior.

Dizemos isso pelo fato de que, por muito tempo perdurou a crença de que os estudantes eram os únicos responsáveis por seus sucessos ou “fracassos” na escola, o que induziu a uma culpabilização exclusiva dos sujeitos pelas interrupções em seu percurso escolar, sobretudo aqueles oriundos das classes populares.

Nessa perspectiva, nossa pretensão, é situar as discussões que surgem a partir de um movimento nacional com a finalidade precípua de uma construção coletiva sobre a permanência escolar, em denúncia à perspectiva que estuda, em desmesura o “fracasso escolar” e a “evasão”. Comumente descritos como “falta de interesse”, o que acaba negligenciando, de forma perversa, fatores internos e externos, que interferem nos processos escolares dos educandos (CARMO, 2010).

Para tanto, iniciamos com os estudos locais realizados no âmbito do Multieja, e que mantêm intersecção com outros estudos, em razão dos fios da coletividade que se desenrolaram a partir de 2014, como veremos

mais adiante. Ressaltamos que os primeiros olhares se deram com a inserção de membros do referido grupo, no Nucleape, já citado.

A partir desse momento, movidos pelos desejos de empreender esforços conjuntos é que Cardoso (2016), que estava iniciando sua pesquisa de mestrado em educação “vira a mesa” e passa a se interessar em ouvir a positividade. E o que vinha dando certo nas trajetórias dos sujeitos que permaneceram no Curso Técnico em Cozinha, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, Câmpus Marechal Deodoro.

Em relação a ser uma temática ainda pouco explorada na época, Cardoso (2016, p. 15-16) diz que:

Tínhamos dúvida porque em conversas informais com educadores da Instituição [Ifal], a questão da evasão de jovens e adultos era por motivo da ‘falta de interesse’ desses estudantes. Incomodava-nos esse olhar estático, sem aprofundamento das causas subjacentes, imbricadas ao contexto social, econômico, político e das próprias instituições de ensino, onde esses sujeitos estão ou estiveram imersos, causando a impressão de que estamos diante de um problema individual, que só dependia do estudante querer e se esforçar para resolver (grifo original).

Esse imaginário, exposto pela pesquisadora, permanece ainda latente nos discursos pedagógicos e funciona, por vezes, como afirma Charlot (2000) enquanto um objeto de estudos “sociomediático”. Ou seja, como um conjunto de representações e crenças, que serviam/servem para explicar o porquê determinada criança ou jovem não conseguia aprender aquilo que a escola desejava que aprendesse.

Nesse sentido, Patto (1990) também contribui dizendo que desde o final do século XVII, até a Revolução Industrial, no século XIX, a ideia que se tinha em diversas áreas do conhecimento, especificamente a medicina e a psicologia de vertente funcionalista, era a de que os sujeitos, por serem pobres e negros possuíam estruturas anatômicas diferenciadas. O que os levavam a não aprender como os ricos e brancos, por isso, o “fracasso” se explicaria a partir de uma visão do déficit hereditário e, portanto, no nosso entendimento, de forma estritamente preconceituoso.

Com base nessa compreensão vamos acompanhar o declínio dessa vertente nos primeiros anos do século XX, e a partir do final dos anos 1990, especialmente no Brasil, quando começam a aparecer análises importantes

no campo das Ciências Sociais sobre a experiência dos sujeitos com a escola.

Se considerarmos que a pesquisa de Viana (1998) ao investigar as trajetórias de longevidade educacional em classes sociais vulneráveis, é uma das primeiras dessa corrente de investigadores em educação que se debruçam sobre o que leva os estudantes a permanecerem estudando. Mesmo considerando todas as adversidades que encontram no percurso. Nos referimos à mudança, pelo fato de que se trata de um olhar que pensa aspectos que não tinham sido foco de interesse da maioria dos pesquisadores brasileiros da época.

Nessa lógica, ainda sobre as ideias de Cardoso (2016) - pioneira dos estudos de permanência em Alagoas, na perspectiva contemporânea -, é importante dizer que esta começa a ter contato, juntamente com a líder do Grupo Multieja, a um coletivo que se une no sentido de denunciar a perspectiva alertada por Bragança (2008) acerca do volume exponencial de estudos sobre a evasão.

Ao mesmo tempo, anunciam a imanência e a potência da permanência escolar, como objeto verdadeiro, que de fato, carece de investimento de pesquisa, e busca criar um novo paradigma, que dê conta de explicar como ocorre este fenômeno. E quais os condicionantes internos às instituições que podem ser gerenciados com o propósito de garantir o direito à educação.

Nessa mesma trilha teórico-metodológica Gomes (2021) também segue os rastros dos estudos locais (CARDOSO, 2016; SILVA; FREITAS 2020; 2021) nacionais (SANTOS, 2007; MILETTO, 2009; CARMO G.; CARMO C., 2014; MACHADO; FISS, 2014) e internacionais (TINTO, 2006) e provocam reflexões sobre as razões da permanência no lócus do curso de Artesanato do Ifal, Câmpus Maceió. No sentido de compreender, por meio das narrativas dos sujeitos artesãos-estudantes, quanto às contribuições da referida formação em suas vidas pessoais e coletivas/familiares. Os achados apontaram mais uma vez, fatores de ordem dos afetos com o grupo, e das mobilizações que os estudantes realizaram com o objetivo de ficarem e, conseqüentemente, se transformarem nesse transcurso temporal. Assim, a união, a coletividade, os diálogos e as políticas institucionais permitiram a conclusão do curso.

É importante dizer que a referida pesquisadora busca enxergar os pontos de convergência entre as proposições do curso, e as perspectivas dos sujeitos, e que esse olhar positivo sobre a escola e os sujeitos tem em mente a vida que se move dentro desta, se perguntando, nas brechas da pretensa harmonia cultural da escola, sobre as múltiplas redes de entrecruzamento que transformam a ideia de passividade.

E dá provas de que, o que ocorre dentro dela pressupõe as diversas mobilizações engendradas por seus habitantes, que criam e recriam a noção de lugar. Conforme nos diz Certeau (2014) transformando-o em *lugar praticado*, que se configura como as *artes de fazer* e, também, as *artes de sobreviver* dos sujeitos, que continuamente *burlam* as lógicas instituídas.

O que estamos querendo dizer é que a permanência se preocupa com o que vem sendo construído de positivo, ou seja, o que vem dando certo, e negando a crença de que os sujeitos são meros reprodutores do que ocorre na escola, pois permanecer é,

[...] o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre em transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas (REIS, 2009, p. 68, grifo original).

Com base nessa compreensão, observa-se que a permanência ultrapassa a ideia de apenas ficar, de durar no tempo e espaço escolar, e envolve a experiência - como algo que nos acontece e nos passa (LARROSA, 2016). Ou seja, situa, também, os sentidos que o “ficar” propicia, e destaca, nesse rol, os acontecimentos insurgentes que pulsam no interior da escola e, na mesma proporção, da sala de aula. O que pode possibilitar a transformação e existência dos estudantes.

Imbuídos nesse sentimento e impulsionados pela continuidade dos estudos sobre a temática Silva e Freitas (2020) trazem como perspectiva, o estudo da permanência do sertão de Alagoas, ao situar os aspectos materiais da vida no espaço geográfico citado; na tentativa de entender as táticas que foram acionadas pelos sujeitos no sentido de permanecerem no curso técnico em alimentos pertencente ao Proeja. Na sequência, continuam a

pesquisa com projetos voltados às dimensões mais focalizadas na materialidade e nos simbolismos existenciais, dos quais fala Reis (2016).

Os achados dão conta de que os sujeitos desenvolvem muitas maneiras de fazer que os possibilitem singrar as estratégicas moveções, muito presentes a partir da lógica impetrada nos modos de produção capitalista que tenta conformar as pessoas a uma dada realidade, sem meios de conseguir galgar outros espaços formativos.

Desse modo, no sentido de fortalecer os debates e romper com a tradição dos estudos sobre a evasão, e na condição de membro do Multieja, também nos juntamos, e reafirmamos a necessidade de desinvisibilizar os condicionantes envolvidos nas trajetórias dos que permanecem. Desse modo, focalizamos a dimensão da Política estudantil de Assistência na Ufal, no sentido de entender as lógicas institucionais que permitem que estudantes que não teriam como ficar de outra forma, tenham chance de conquistar seus lugares e se afirmarem em um espaço que oferece educação de qualidade.

Essa ênfase nos documentos legais se deve aos resultados das investigações citadas anteriormente, que foram mostrando a centralidade das dimensões internas das escolas, e das instituições em geral, para a permanência. Millete (2009), por exemplo, em pesquisa realizada no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro chegou à conclusão que a escola tem um papel muito importante nas decisões de continuar ou interromper os estudos.

E chama atenção para esses condicionantes (apoio pedagógico, diálogo horizontal, respeito aos saberes prévios, e às culturas) que pesam quando se trata de permitir uma experiência positiva entre os alunos. Nos parece que enquanto herdeira da modernidade, a lógica a que se conformou essa importante instituição social foi a de reprodutora das desigualdades e do status quo.

Defendemos e acreditamos nas contravenções e, sobretudo, nos movimentos vanguardistas, que se instituem novas formas de ser e de estar em sintonia com o outro, e também com as diversas formas de conhecimento. Esse ideário, segundo Carmo G.; Carmo C. (2014) e Linhares (2007) tem a ver, especificamente com a *experiência instituinte*, que se configura enquanto formas de habitar os espaços. E deles fazer pulsar a

criatividade, a inventividade, e a diversidade humana e de saberes, num processo ecológico e plural, onde emanam “sabenças” e crenças diversas, e nos quais é possível construir novos entendimentos acerca das culturas e do olhar das pessoas sobre o mundo que os cercam.

Por isso, acreditamos, ainda, que o movimento nacional de pesquisadores, que se unem por meio do desejo comum de construir compreensões sobre um mesmo fenômeno, citado ao longo deste artigo, busca oferecer constructos teóricos que contribuem e iluminem as ações e práticas cotidianas. Em direção a uma política nacional que dê conta de fazer com que a educação seja efetivamente um direito de todos os sujeitos, independentemente de idade, cor, raça e credos. A seguir tratamos um pouco sobre a Política estudantil.

## **OLHARES SOBRE A POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL: TRAÇANDO MAPAS DE PESQUISA**

Ao reconhecer a educação enquanto direito social em seu art. 5º, a Constituição Federal (1988), que dá escopo à Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamenta a política de educação contemplando aspectos relativos à permanência (art. 3º - inciso I). E a elaboração de programas voltados ao atendimento ao educando (art. 4º – inciso VIII), começa a delinear o arcabouço da política nacional que, posteriormente, passa a subsidiar os dispositivos necessários à efetivação dos projetos e programas voltados à permanência a serem desenvolvidos nas universidades federais.

O referido processo, de caráter longitudinal, foi marcado por intensas lutas e participação de diversos segmentos que passaram a se constituir e fortalecer as discussões, em torno de garantias de igualdade de oportunidades e vinculadas à democratização da educação superior. Lutas essas empreendidas por movimentos sociais estudantis que se organizaram na busca pela efetividade desse direito, fato que acaba gerando ações e lócus específicos onde se passaram a discutir tais demandas, a exemplo da criação de organismos como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

Nesse sentido é que a política estudantil, que se caracteriza como ações em torno de necessidades concretas dos estudantes de ensino superior, especificamente, tem sua essência voltada principalmente à materialidade, como é o caso da oferta de moradia, por meio das Residências Universitárias, e alimentação, através da garantia de refeições no Restaurante Universitário, bem como de outras ordens, como é o caso de recursos - bolsas para arcar com outras despesas.

Essas demandas, ao longo do tempo surgem paralelas à própria constituição da Universidade no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1930. No entanto, nessa época, elas não tinham nenhum tipo de parâmetro que regulamentasse essas ações a nível nacional. Portanto, acabou gerando, ao longo do tempo, descontinuidades, uma vez que até os anos 2000 eram geridas de maneira autônoma por cada universidade. Desse modo, sem uma definição de orçamento específico, os gestores na busca de atender as demandas estudantis, utilizavam parte da dotação orçamentária da instituição.

No entanto, cabe salientar que à medida que as políticas estudantis vão sendo delineadas, abarcaram um amplo contingente de estudantes que passaram a ter maiores oportunidades de concluir seus estudos. Sem com isso sacrificar seus tempos tendo que trabalhar em períodos integrais para sobreviverem, sobretudo, aqueles que migravam para estudar em outros lugares.

Portes e Sousa (2008) ao realizarem um estudo sobre a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público narram que, suas presenças nas universidades romperam com as barreiras institucionais e sociais, uma vez que antes não tinham acesso a esses espaços pelo próprio escopo que representavam, ou seja, eram elitizados.

No entanto, esclarecem os mesmos autores que o acesso desses sujeitos, apesar de serem registrados ao longo da história do ensino superior, não havia uma preocupação institucional e que “[...] no máximo recebiam a caridade por parte de estudantes mais abastados, mereciam os favores da igreja ou se dedicavam ao trabalho remunerado” (PORTES; SOUSA, 2008, p. 03).

Já Reis (2016) ao analisar a situação de acesso e permanência de estudantes cotistas em cursos de alto prestígio social da UFBA, concluiu que apenas a entrada não garantia que esses sujeitos ficassem, pois a

demanda material, por vezes, é muito superior às suas reais condições estruturais de vida. Um dado importante que a pesquisadora nos revela que, portanto, contribui para pensarmos esses casos, é o fato de que muitos estudantes são os primeiros de suas famílias a terem acesso ao ensino superior. O que acaba provocando uma espécie de influência nas suas comunidades, e despertando o interesse para que outros também façam o mesmo percurso.

Diante da escassez de recursos em algumas famílias entendemos que as políticas assistenciais são de suma importância para que os sujeitos tenham mais chances de existir nesse lugar, uma vez que os custos de se fazer um curso superior de qualquer natureza é alto, o que requer meios para sobreviver.

Dessa forma, nossa pesquisa, ao qual apresentamos um recorte neste artigo, situa essas questões mais gerais, na tentativa de compreender as concepções de permanência implícitas na política estudantil da Ufal, no sentido de perceber se a demanda real e potencial estão sendo atendidas, e como esses recursos vêm sendo distribuídos para os alunos.

Vargas e Hering (2017) possuem uma percepção muito importante acerca dos dois conceitos que mencionamos acima - políticas de permanência e assistenciais -, e que se torna central nesse momento, pois, conforme explicam,

As políticas de permanência possuem maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio à participação em eventos, entre outras atividades.

Já no que se refere às políticas de assistência estudantil, as pesquisadoras esclarecem que as estas,

[...] estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Assim, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira (VARGAS; HERING, 2017, p. 06).

Consideramos, assim como pontuado pelas autoras, que se faz necessário esse olhar sensível, quanto ao atendimento a todo e qualquer estudante que precise se manter na universidade. Mas, a escuta pelas demandas dos que conseguiram romper com todas as barreiras impostas pelas dificuldades sociais, culturais e econômicas é que garantirá a tão defendida democratização.

Nesse sentido, é importante dizer que buscando uma melhor compreensão de como se desenvolve a supracitada política, e de que forma essas ações contribuíram para a permanência dos estudantes, buscamos interlocução entre as fontes teóricas e documentais. Realizamos buscas de materiais - exploramos bancos de dados específicos - no intuito de compreender e contribuir para o avanço do conhecimento na área em que estamos investigando, utilizamos como marco temporal os anos 2007 - 2020, com foco na permanência no Ensino Superior.

Os materiais encontrados nos deram valiosas contribuições, no sentido de compreender a permanência no ensino superior, e especificamente os seus sentidos, e destacam, dentre outros aspectos: a Lei de Cotas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Plano Nacional de Assistência estudantil (Pnaes), e corroboram para a construção das categorias recorrentes em nossa pesquisa, a exemplo a de permanência e de política estudantil.

Esse percurso nos fez refletir quanto às diversas dimensões que constituem as políticas de democratização que visam à permanência dos sujeitos na universidade, de modo que situam também a política estudantil como dispositivo destinado aos alunos “vulneráveis” socioeconomicamente, podendo, os recursos materiais atuarem na garantia mínima de condições para permanência e conclusão da graduação.

Exploramos as questões acerca da noção de permanência e seus diversos sentidos, em teses e dissertações que possuíam como objeto de estudo a temática permanência no ensino superior. Fato que pode nos permitir compreender as estratégias de permanência no âmbito da Pró-Reitoria Estudantil da Ufal - lócus deste estudo -, enquanto órgão legitimador e indutor de ações dessa natureza.

E tendo em vista o princípio que regem tais instituições, que é o de garantir aos que acessam a possibilidade de conclusão, uma vez que nos

últimos anos temos acompanhado, com maior ênfase, a implantação de políticas que primam pela democratização do ensino superior, sendo uma delas o Programa Nacional de Assistência estudantil.

O levantamento das fontes na busca por documentos oficiais foi realizado sob duas perspectivas, a saber: a) inicialmente o levantamento abrangeu as bases legais nacionais direcionadas ao ensino superior e as políticas de democratização como: legislações (leis, portarias, decretos, resoluções), b) e as bases legais específicas do lócus de estudo (atos oficiais, editais). A operacionalização desse levantamento se deu prioritariamente em sites oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Universidade Federal de Alagoas.

Esses documentos nos auxiliaram no sentido de compreender, de forma abrangente e aprofundada, as especificidades que perfazem as políticas educacionais para o ensino superior no Brasil. Observamos, nesse contexto, que as normativas, leis, decretos, portarias, são a materialização das referidas políticas, pois situam o caráter das ações no campo concreto das instituições.

Assim, essa operação que nos levou a construir esse acervo documental, se deu considerando “[...] o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho” (CERTEAU, 1983, p. 80). É que a “distribuição cultural” dada aos materiais nos permitiram compreender um raio de ações articuladas ao nosso objeto, e fez com que tivéssemos na mesma proporção subsídios para recuperarmos suas lógicas histórico-contextuais, e de suas influências na composição na construção da documentação que levantamos no âmbito local.

As buscas realizadas nos documentos vinculados às políticas estudantis (editais, instruções normativas, perfil socioeconômico e cultural) voltadas à permanência implementados na Ufal, se deram na perspectiva de identificar a demanda e oferta com base nas vagas disponibilizadas para acesso das camadas populares. Isso em observância às vagas disponibilizadas pelos programas de permanência, no intuito de entendermos as possibilidades e níveis de atendimento, bem como o perfil dos estudantes atendidos pelo programa.

Abrimos um espaço para destacar que, ao longo da pesquisa, que foi atravessada pelo período pandêmico, outros dispositivos legais foram

elaborados e publicados, tendo em vista a necessidade de adequação do atendimento aos estudantes, no que se refere à permanência no formato remoto. Para tanto, a Ufal, entre os meses de setembro de 2020 a fevereiro de 2021 publicou 10 (dez) editais para o atendimento relativo à assistência estudantil e dentre eles está o que disponibiliza *chips* de telefonia móvel para acesso à internet, e concessão de auxílio para a aquisição de equipamentos.

Estas alternativas foram criadas no sentido de viabilizar o acesso aos meios digitais como alternativa de participação nas aulas no Período Letivo Excepcional (PLE), instituído na Ufal pela Resolução nº 34, de 08 de setembro de 2020 do Conselho Universitário, que em caráter *excepcional*. Ela permitiu a substituição das disciplinas que seriam ofertadas no formato presencial, pelo formato remoto, mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação, cumprindo, dessa forma, a orientação do Ministério da Educação (MEC), que por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 sinalizou essa possibilidade, ao dar autonomia às IEs. Esclarecemos que esses documentos não fizeram parte do nosso corpus documental analisados na pesquisa.

E retomando o sentido das políticas para a permanência dos estudantes no ensino superior, ressaltamos que observamos um salto qualitativo no que se refere às bases legais nacionais. Especificamente a partir de 2007, tempo histórico no qual observamos que o governo federal empreendeu esforços no sentido de instituir políticas voltadas ao acesso e permanência de estudantes nas universidades públicas. A exemplo no caso da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007 e do Programa Nacional de Assistência estudantil (Pnaes) via Decreto nº 7.234/2010.

Consideramos que a criação do Pnaes foi um marco para as políticas estudantis, sobretudo, pelo fato de estabelecer em seu artigo 2º, que estão previstas a garantia das condições básicas de vida para os estudantes de baixa renda, como: I - moradia estudantil; II - alimentação; III- transporte; IV- atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, Art.2º).

Com relação à sua materialização, no art. 3º, do mesmo Programa citado, é estabelecida autonomia às instituições, ao passo que na Ufal, a Pró-Reitoria Estudantil (Proest) é a responsável por promover a política de assistência. De modo que esta última define o desenvolvimento de “[...] programas mediante quatro linhas prioritárias de ação – inclusão e *permanência*; apoio ao desempenho acadêmico; promoção da cultura, do lazer e do esporte; e assuntos de interesse da juventude” (UFAL, 2021). E dentre os objetivos está o de “Ampliar o número de formandos anuais em relação aos ingressantes” e “que têm por finalidade a garantia de condições para a permanência estudantil e para a qualificação do desempenho acadêmico” (UFAL, 2019, p. 265).

Ela vem seguindo o que preconiza o Pnaes, quanto à implementação e ampliação gradativa da oferta de atendimento aos estudantes, que participam dos processos seletivos através de editais – elaborados pela própria instituição e direcionados a cada serviço ou bolsa ofertado. Tudo disponível no site; onde é possível acessar e preencher o questionário de avaliação socioeconômico, sendo necessária comprovação das informações prestadas, a fim de que seja atestada a necessidade.

Dessa forma, ao analisar o Edital nº 2/2018 de seleção para modalidades de assistência estudantil na Ufal, observamos um chamamento para um cadastro único no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), por parte dos discentes. Ao referenciá-lo, quando na sintetização das informações prestadas pelo corpo discente, o PDI 2019-2023, constatamos que 3.675 estudantes preencheram o questionário, e dos que participaram deste cadastro, destacamos que: 60,19% eram do sexo feminino; 56,77% declararam a condição de cotista; mais de 70% cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e 92,46% relataram que a renda não era suficiente para a família se manter.

O recorte que realizamos, no destaque, remetem ao que é possível observar em estudos e pesquisas que vêm nos conduzindo na construção deste estudo, demonstrando a mudança de perfil “decorrente da adesão das universidades ao Enem/Sisu, a partir de 2010, e dos efeitos da Lei de Cotas de 2012, ações promotoras de maior mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial” (UFAL, 2019, p. 258) percebida também na Ufal.

O PDI 2019-2023 apresenta um conjunto de avanços provenientes dos aportes financeiros oriundos do Pnaes, e destaca o alcance da nota 4

no quesito “programas de atendimento aos estudantes” no processo de credenciamento da Ufal, em 2018 e referenda sua importância para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, emergem outras questões, visto a necessidade de ampliação dessa estrutura de atendimento por conta das demandas que vêm se ampliando que somadas à “mudança na composição social do corpo discente” sofre com o corte de verbas orçamentárias.

Mesmo diante do salto qualitativo evidenciado quanto à implementação das políticas voltadas à permanência, a exemplo do Reuni e Pnaes, os documentos avaliativos e os documentos propositores de ações demonstram que as ações ainda não são suficientes para atender à demanda crescente de estudantes que a procuram.

## TRAÇADOS FINAIS

Com a intenção de apresentar elementos teóricos e contextuais que focalizam a concepção de permanência na política estudantil da Ufal, trazemos no percurso estudos sobre a temática permanência, que o grupo de pesquisa Multieja vem realizando no sentido de problematizar e ampliar as discussões em torno de um coletivo nacional que vem estudando a temática nos mais variados níveis de ensino. Sobretudo em relação aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Nesse continuum, delinhamos os contornos da nossa investigação, e destacamos como nos aproximamos de tais debates.

Nesse processo observamos por meio dos achados parciais, que há um salto qualitativo no que se refere às políticas de permanência no ensino superior, de forma geral, e no caso específico, no âmbito da Ufal. Reconhecemos também, a existência das políticas voltadas à permanência no âmbito da Pró-Reitoria Estudantil, bem como identificamos que as mesmas convergem ao que propõe o Programa Nacional de Assistência estudantil (Pnaes).

Os desdobramentos foram, por exemplo, a garantia de recursos orçamentários destinados a esta finalidade, por parte do Pnaes, que destina recursos para a permanência e conclusão da graduação. E nesse sentido, vem propiciando a construção de percursos longevos, e a inclusão dos

sujeitos nas instituições, uma vez que tem permitido, na maioria das vezes, uma experiência integral na universidade.

Dizemos isso, pelo fato de que no Câmpus A. C. Simões da Ufal, em Maceió, há o Programa Residência Universitária (RUA), que abriga os sujeitos que não são da capital, e que necessitam deste espaço para continuarem seus cursos, pela impossibilidade de se manterem fora de seus municípios de origem. Além disso, os beneficiários da RUA têm acesso gratuito às refeições no Restaurante Universitário (RU).

O RU, assim como a RUA desempenha uma função importante no contexto universitário, pois permite que o/a aluno/a venha para a instituição e tenha condições de ficar mais tempo, uma vez que não precisa se preocupar aonde irá se alimentar, o que mostra a importância desse Programa no âmbito da Ufal. No entanto, percebemos que os referidos Programas ainda demonstram contradições e impasses, uma vez que, os recursos destinados para tal finalidade não são suficientes para suprir a demanda existente e, especificamente, pela crescente expansão de vagas.

Esse aumento quantitativo apresentado em nível nacional é refletido na Ufal, ao nos depararmos com um percentual significativo de alunos (92, 46%) que afirmam não terem condições de se manterem na universidade. Acreditamos na emergência da ampliação das discussões, em vários setores, especificamente internos, uma vez que entendemos que pensar a permanência no ensino superior é urgente, sobretudo, no que se refere à materialidade que pode ser garantida pelas políticas de assistência estudantil. Isso é lutar para superar as desigualdades que ainda nos cercam, tanto de acesso quanto de permanência. Por isso, reiteramos a importância em prosseguirmos com a investigação sobre o desenvolvimento dessas políticas estudantis e de permanência escolar no ensino superior brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Grazielle Avellar. **A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007)**. 2008. 189 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In*: STRECK, Danilo; REDIN Euclides; SITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. *Decreto 7.234 de 2010*. Plano Nacional de Assistência estudantil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096 de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — Reuni. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Ministério da Educação, 1996.

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cyntia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 22, v.63, 2014.

CARMO, Gerson Tavares. **O enigma da educação de jovens e adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 2010. 350f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2010.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja**: olhares dos estudantes do curso técnico em Cozinha. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim. **Permanência escolar na educação de jovens e adultos**: in(re)sistência pelo direito à educação. 2021. 220f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

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

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. Cuiabá, **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 31, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

MACHADO, Jefferson; FISS, Dóris. Educação de jovens e adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 61, v. 22, 2014.

MILETO, Luís Fernando. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**: estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos. 2009. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. **O nó da questão**: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. Disponível em:  
[http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao\\_Ecio\\_Portes.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf).  
Acesso em: 12 jun. 2021.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REIS, Dyane. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. *In*: CARMO, G. T. **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

SILVA, Jailson Costa; FREITAS, Marinaide. **Permanência na educação de jovens e adultos**: narrativas dos trabalhadores-estudantes do Proeja. Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação de Iniciação - Instituto Federal de Alagoas - Câmpus Piranhas, 2020.

\_\_\_\_\_. **Entre o material e o simbólico**: as razões da permanência escolar dos trabalhadores-estudantes do Proeja. Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação de Iniciação - Instituto Federal de Alagoas - Câmpus Piranhas, 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos**: o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TINTO, Vicente. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 2006.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Edital nº 2/2018 – Seleção para modalidades de assistência estudantil**. Disponível em: <https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil>. Acesso em: 21 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – (2019 – 2023)**. Disponível em: <https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil>, Acesso em: 15 jun. 2021.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, 2017.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Macció, 1998.

## CAPÍTULO 15

### EJA e igreja, salvam? Reflexões para compreender o caso de um jovem no “fundo do poço”

*Gerson Tavares do Carmo\**

*Maria Teresa Monteiro Carneiro\*\**

#### INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é aprofundar reflexões produzidas na pesquisa de doutorado intitulada *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões à escola sob a perspectiva do reconhecimento social*<sup>59</sup>. Pesquisa que instigou Carmo (2010) a desvendar o enigma que diz respeito a pessoas – consideradas sem chances de evoluir nos estudos – que retornam a escolas, neste caso, com vagas para a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Onze anos após a defesa, em 2010, em parceria com a doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Maria Teresa Monteiro Carneiro, nos propomos a retomar uma discussão muito cara às reflexões que Carneiro (2015), em sua dissertação *Empregadas domésticas: da luta de classes entre as mulheres da Ralé* (2015), pautada na questão moral no processo histórico-civilizatório defendida por Taylor (2009) com foco naqueles sujeitos que, estando no “fundo do poço”<sup>59</sup>, a partir de uma entrega

---

\* Professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Doutor em Cognição e Linguagem (UENF); Doutor em Sociologia Política (UENF); Pós-doutorado em Sociologia Pragmática (Universidade Nova de Lisboa); e-mail: gtavares@gmail.com

\*\* Graduada em Ciências Sociais (UENF); Mestre em Ciência Política pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); e-mail: teresacchsp@pq.uenf.br

<sup>59</sup> A expressão é metáfora conhecida, entretanto neste texto “estar no fundo do poço” é utilizado como “corpo sonoro dentro de outro”, voz que mesmo nas palavras escritas “continua lá, não se deixando abater” (ZUMTHOR, 1993), tal qual a narrativa a seguir que inspirou o título: “Usei tanta maconha, que chegou uma hora que não fazia mais

“absoluta a Deus” reverterem a sua situação existencial e assim redescobrem como é viver “fora do poço” e, por vezes, voltam à escola para “ser gente”, “melhorar de vida”.

O capítulo possui quatro subtítulos, após os quais, apresenta-se o mini retrato sociológico (LAHIRE, 2004) do jovem *Ciro Carvalho* (nome fictício), morador na comunidade *Matadouro*, em *Campos dos Goytacazes*, RJ, cuja trajetória assemelha-se com a que foi descrita em nota de rodapé. Os subcapítulos serão redigidos na terceira pessoa, como uma alternativa para mesclar as autorias de *Carmo* (2010) com as reflexões de *Carneiro* (2015) que mesclam religião com escolaridade, evitando assim incontáveis citações em paráfrases.

Também, para evitar seguidas citações do título da pesquisa de doutorado mencionada, ou citar trechos no corpo do texto ou com recuo, será usada a expressão “pesquisa-base” ou simples parênteses com o número da página em questão. E ao finalizar, o recuo 2,5 e letra tamanho 12 foram utilizados para identificar citações da tese a fim de não as confundir com as citações dos outros autores.

---

efeito. Era só fumar e dormir. Eu já conhecia a Igreja evangélica, mas encarava com muita má vontade. Com o passar do tempo, sem o anestésico da maconha, entrei em depressão profunda. Uma angústia me torturava o tempo todo e chegou aquele momento do “fundo do poço” em que eu já me despedia e pedia perdão à minha família, pois não aguentava mais: eu ia me matar. Daí, envolvida nesse abandono da esperança, tive a ideia de pedir perdão também a Deus; e disse: Senhor, eu não aguento mais! Nesse momento tive o impulso de abrir a Bíblia, e o que li fez pra mim um sentido certo. Sentei na cama e comecei a chorar. Foi quando o Consolador, na minha frente e sobre mim, me consolou. Nunca em minha vida havia experimentado a sensação de consolo. Aconteceu da seguinte maneira: eu chorava e não conseguia falar: mas acontecia que comecei a balbuciar; e quando balbuciava, em minha mente, aquilo era uma pergunta. A esta pergunta o Espírito Santo respondia. Aliás, várias perguntas. Ele me consolava ao me fazer entender o porquê daquelas coisas estarem acontecendo comigo. Balbuciar como um bebê; uma língua estranha. Essa é a linguagem que não passa pela razão; ela vem direto do coração. Isso foi o que pude entender, e a partir daí, acreditei, tive fé e reverência a Deus em agradecimento, todos os dias, por ter-se revelado a mim” (Acervo Etnográfico\_MTMCarneiro).

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): MOVIMENTOS E REALIDADES INSTITUCIONAIS E SUBJETIVAS

Inicia-se com a perspectiva que envolve a EJA, como “caminho estreito” ou “fio da navalha”, para aqueles que precisam trabalhar e, por isso, em condições mais restritas para se dedicar ao estudo, chamando a atenção para os alunos que evadem da escola, mas retornam a ela, várias vezes. Assim, apresentam-se perguntas problematizadoras da pesquisa-base, realizada entre 2007 e 2010, com o propósito de compreender:

A) Por que jovens e adultos que voltam e abandonam a escola por seguidas vezes, resistem a um abandono definitivo?

B) O que motiva os jovens e adultos a voltarem a estudar?

C) E por que muitos, depois de voltarem, desistem novamente, e retornam e desistem outra vez, mas não desistem do sonho de estudar?

De forma complementar, constata-se a virada paradigmática na EJA (DI PIERRO, 2002), quando,

Mudanças de duas ordens distintas provocaram a transformação da concepção de educação continuada ao longo da vida que predominou na V Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) e que informou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Uma primeira mudança está relacionada ao desenvolvimento das ciências cognitivas e do pensamento pedagógico contemporâneo; uma segunda mudança é de natureza societária, e corresponde à transformação dos nexos entre educação e trabalho (DI PIERRO, 2002, p. 1).

Assim, acordos firmados internacionalmente contribuíram para que a EJA assumisse o status de modalidade própria de educação, disposto suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Portanto, há um movimento, uma dinâmica em operação, levando adiante as superações de EJA, enquanto campo institucional em desenvolvimento. Contudo, mais importante para termos em conta, no desvelamento de nosso Enigma, são as transformações socioeducacionais dispersas, assim como se compreende hoje as revoluções silenciosas, que são as revoluções das consciências. Dessa forma, destaca-se que:

No sistema público de ensino de Campos dos Goytacazes, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos EJA, dentre os alunos pesquisados foi possível observar alguns movimentos que podem ser entendidos como derivados de conflitos sociais mais abrangentes. Por exemplo: os jovens de 15 a 17 anos que rejeitam ostensivamente o caráter meritocrático/excludente do sistema público municipal de ensino; as mulheres que constituem maioria expressiva das matrículas, na faixa estariam acima de 30 anos, evidenciando uma reação de gênero aos ditames familiares que sobrecarregam mais as mulheres que seus companheiros; a própria evasão, alegada em sua maioria ao trabalho, deriva de um conflito silenciado pela naturalização da desigualdade social; os idosos que retornam aos estudos desprovidos de uma racionalidade instrumental em busca de diploma; enfim, tudo que não foi permitido existir, e que, interpela o presente em nome de uma dignidade social negada historicamente (p. 99).

A citação anterior guarda proximidade com o que diz Reis (1998), parafraseando Lefort (1981), ao ver os movimentos sociais atuais como anunciadores do novo tipo de movimento social, dentre os quais se inclui a EJA, como eixo articulador da resistência dos que persistem no sonho de aprender, e que cabe compreender contemporaneamente que,

[...] a noção de direitos humanos transcende o contexto burguês que lhe deu vida, para tornar-se uma dimensão simbólica da política que constitui uma conquista da humanidade. Tais direitos conformam não uma realidade, mas princípios que reinventam a democracia a cada instante (REIS, 1998, p. 89).

A comprovação dessa transcendência da democracia de seu berço está nos movimentos de mulheres, jovens, direitos humanos, ecológicos, pacifistas e outros que são exemplos de ações coletivas, cujas formas da mobilização e luta têm características próprias e contemporâneas.

Entretanto, especialmente no Brasil, o direito a educação, sobretudo a modalidade EJA, se apresenta ainda desconhecida como um dever do Estado para cumprir um direito, na medida em que não dá conta de sua realização eficaz, posto que atrelado, a um modelo ultrapassado, repleto de contradições. Acrescenta-se que conforme Haddad (2000, p. 49):

Por exemplo, pretender dar garantias do cumprimento do direito à escolarização básica, antes negado aos alunos, mas não corresponder

ao que o aluno espera dela, no que se refere às mudanças desejadas em seu cotidiano; principalmente na realidade profissional, mesmo que isto não dependa apenas da escola.

O que o aluno de EJA espera, é que, o reconhecimento universal do direito a aprender por toda a vida leve em consideração a especificidade de seu contexto e condição social.

## INTRODUÇÃO AO “ENIGMA DA EJA”

Desde o final do século XX, os sistemas públicos de ensino estão marcados por uma “crise de sentido” frente ao desemprego estrutural, os sistemas escolares universalizados seriam incapazes de assegurar empregos, mobilidade social e mesmo acréscimos ao desenvolvimento. A dita “crise de sentido” aparece como uma oportunidade privilegiada de recolocar seu problema, seu Enigma: Diante da crise de sentido, é ainda mais evidente a enigmática resistência dos que continuam voltando, seguindo suas trajetórias irregulares, sem nunca desistir:

Mas se essa tese é verdadeira em toda a sua extensão, os indivíduos que retornam à escola seriam no mínimo desinformados acerca do mercado de trabalho o que é pouco provável. Desse modo o enigma do “por que” esses indivíduos voltam a estudar toma forma mais ampla e profunda. O que a EJA traz de novo para a discussão da consolidação democrática do direito à educação de qualidade, da crise de sentidos na escola do século XXI e o conseqüente fracasso/evasão escolar, é justamente o retorno. O enigma do retorno que intriga assistentes sociais, historiadores, sociólogos, professores, leigos; retorno, cujas causas e motivações ainda não foram suficientemente estudadas de modo a compreendê-la para além de modelos reducionistas de explicação (p. 55).

Se a proximidade progressiva entrevê o que está por trás do aparente enigma, é porque interioriza-se uma “compreensão renovada da modernidade”, tal como a desenvolveu Taylor (2009), e que postula, como molas propulsoras das transformações sociais, as fontes morais de nossa identidade. Para além de poder e dominação, haveria em nós, um potencial para reconhecer valores, discriminar entre o certo e o errado, o melhor e o pior. O superior e o inferior, de forma que não esteja atrelada a interesses

ou fins exteriores, utilitários, por exemplo, mas simplesmente por serem considerados como bens que valem a pena serem perseguidos e protegidos, em si mesmos.

Dentre as potencialidades desenvolvidas por nós modernos, e que integram nossa identidade, como o ideal do autocontrole e da autorresponsabilidade, um terceiro ideal se erige na História, paralelamente a estes e a partir de uma reação de mal-estar contra a homogeneização ou nivelamento que tais ideais trazem embutido, e este é o ideal da autenticidade, sintetizado na seguinte citação de Taylor (2009, p. 42):

[...] voltando ao ideal da autenticidade: este adquire uma importância fundamental devido a um processo que se dá depois de Rousseau e que associo a Herder que, também neste caso, deu corpo a uma ideia que não concebera. Herder desenvolveu a ideia de que cada um de nós tem um modo próprio e original de ser humano. Afirma que cada pessoa tem a sua ‘medida’. Esta ideia gravou-se profundamente na consciência moderna. É uma ideia nova. Antes do final do século XVIII ninguém tinha pensado que as diferenças entre os seres humanos tivessem este sentido moral. Há uma certa maneira de ser humano que é *minha*. Sou chamado a viver a *minha* vida desta maneira e não a imitar a vida de outrem. Mas este facto confere uma nova importância à verdade para comigo mesmo. Se não for verdadeiro para comigo mesmo, malograr-se-á o sentido da minha vida e fracassarei naquilo que para *mim* significa ser humano. (grifo do autor)

Ser verdadeiro comigo mesmo; ser fiel à minha originalidade; algo que só eu posso explicitar e descobrir; posto que se define por meio de potencialidades e fragilidades próprias: “(...) É este o chão no qual se apoia o ideal moral da autenticidade e os objetivos de autorrealização como normalmente são formulados”. (TAYLOR, 2009, p. 43)

Contudo, estes podem se manifestar em formas degradadas, absurdas ou triviais. Para o jovem adulto de EJA, é por meio do diálogo intersubjetivo que suas vidas práticas se renovam, e o que está em perigo, não é tanto o fato destes partilharem, como todos, da cultura da autenticidade, mas a “ponderação das condições em que a intenção de ser reconhecido pode fracassar” (TAYLOR, 2009, p. 56).

É chegado o momento de “colocar as mãos” no enigma, posto que se trata mais imediatamente de seu portador, o sujeito-aluno resistente. Já

compreendemos que a existência desse intrigante personagem vivo fundamenta-se, não simplesmente na satisfação material que EJA pode lhe proporcionar. A força de sua fonte tem de ser maior que isto; ela vem do reconhecimento do valor de seu empreendimento: continuar, voltar, resistir, persistir.

Mas sabemos também, que este reconhecer não se dá no vazio, como num monólogo interior. O reconhecimento de seu próprio valor, e de sua busca autêntica por realização, depende da anuência do olhar externo, que pode ser o reconhecimento do próprio docente de EJA, em sua atitude de incentivo. Ou o olhar de colegas que permaneceram, e que constituem a esperança de uma promessa; contudo, desejo referir a própria existência/oferta institucional de EJA, como que constituindo o olhar de reconhecimento do próprio movimento de EJA, como um olhar daqueles que zelam pelo mesmo valor cuja resistência vem de fontes próprias. Pois são morais; o resistente da EJA, e a resistência à EJA, constituem o olhar humanitário, o reconhecimento moral de que aquela experiência, a da aprendizagem, vale a pena ser buscada; ela é um bem moral, pois o esforço vale por si mesmo.

## EJA: ESTIGMA, ENIGMA E PARADOXOS

Até aqui fundamenta-se o empreendimento de voltar a estudar, quantas vezes for possível ou capaz, no reconhecimento de um bem “inextrincavelmente social”, o aprendizado. Entretanto, para dar início ao tópico menciona-se o valor ético de um paradoxo comum de modo a referir ao modo como esses sujeitos-alunos interagem de modo a promover o voltar a estudar diante de condições, por vezes, tão adversas.

Para introdução à articulação entre “estigma, enigma e paradoxos”, segundo Honneth (2003), o sentido das ações sociais emerge dos confrontos do indivíduo com situações práticas a serem solucionadas e, assim, “[...] do meu gesto que significa para o outro, eu posso me conscientizar ao produzir em mim mesmo, simultaneamente, seu comportamento de resposta” (HONNETH, 2003, p. 129). Para Borges (1999, p. 48), o essencial para Honneth (2003) é perceber “até que ponto as injúrias à integridade social do indivíduo podem ser canalizadas e expressas na forma de conflito na busca de uma vida ética”.

A partir de agora, aborda-se o assunto da violência letal urbana que estigmatiza suas vítimas, os possíveis sujeitos-alunos resistentes, como se estes nunca tivessem “tido um futuro”. Nesse sentido, para Ramos (2009, p. 26) “A ideia é associar o tema da vida ao tema da violência e convidar jovens a produzir olhares solidários em que se reconheçam como aqueles que optam ativamente por ficar vivos e cuidar para que outros se mantenham vivos”. Ou, concordando com Taylor (2009), mesmo as situações bizarras ou violentas têm como motivo de sua ação a busca por reconhecimento. Ou, ainda de outro modo, em linha de reforço da concepção acima, Paiva (2005) e Andrade (2004) sugerem que, o sair da escola e voltar a ela faz parte de um movimento próprio da modalidade de EJA, composto pelas trajetórias irregulares desses alunos, no qual o reconhecimento social é o “fio da meada” que lhes dão sentido.

Em conclusão fecha-se o círculo hermenêutico que pretendeu dar clareza ao que se parecia enigmático, e guardou-se uma carta na manga, talvez o achado mais precioso, que nada mais é que um também aparente paradoxo, este, complementar ao primeiro apresentado. Diante do Enigma, vislumbra-se um paradoxo, derivado da relação paradoxal entre alunos e docentes de EJA, e a compreensão do preconceito de EJA como campo de segunda linha, que só a Teoria do Reconhecimento Social é capaz de esclarecer.

O dito preconceito de EJA como campo de segunda linha fica bem descrito na frase de Moura Castro et al (1980, p. 3): “[...] os exames supletivos nos pareciam uma forma disfarçada e levemente demagógica de se facilitar o diploma acadêmico”. O comentário de Moura Castro (1980), mais conhecido como jornalista, e na função de pesquisador em educação em 1980, publicou pela Universidade Federal do Ceará o livro intitulado *O enigma do supletivo*, que por sua vez serviu de inspiração para a referida tese que serve de base para o presente texto. O vínculo entre o enigma e o paradoxo encontrado pelo autor, embora revelador de um preconceito traz uma contribuição que se encontra na apresentação de Moura Castro (1980, p. 3):

Um dos aspectos interessantes da presente pesquisa reside no fato singular de que os autores estavam redondamente enganados em suas convicções iniciais. Pensávamos que os exames supletivos

fossem uma forma facilitada de se obter o diploma secundário. Acreditávamos que a prova contivesse enormes deficiências. Acreditávamos que atendesse a uma clientela socioeconomicamente carente e fora do mercado de trabalho. Acreditávamos que os determinantes do êxito fossem os mesmos em ação em outros tipos de programa. [...] **Os exames supletivos nos pareciam uma forma disfarçada e levemente demagógica de se ‘facilitar’ o diploma acadêmico.** [...] Os dados contrariaram inteiramente nossas expectativas. (grifos do autor)

A citação, no trecho em negrito, sugere um preconceito em relação aos exames supletivos da época, mas não deixa de sugerir-lo, igualmente, em relação àqueles que prestavam os exames. Dessa forma, os dados da pesquisa de Moura Castro, realizada em 1975, geraram resultados contrários às expectativas de que aluno de supletivo só adquira diploma com facilidade e, por isso, tais resultados foram designados como enigma. Entretanto, o que não foi dito pelo grupo de pesquisa de Moura Castro (1980) é que o “enigma do supletivo” foi desvendado: pessoas pobres podiam trabalhar, voltar a estudar, fazer um exame supletivo qualificado e serem aprovados dignamente.

O paradoxo, que compõe o enigma EJA, o qualifica para além de quaisquer convicções intelectuais, ou de senso comum. Alinhada com preconceitos, por mais enraizados ou sedimentados no senso comum, pergunta-se: Como um campo de educação de segunda linha, com sujeitos alunos pobres portadores de trajetórias escolares irregulares, com docentes desrespeitados no mínimo salarialmente, pode conter níveis de satisfação e realização profissional maiores que o campo do ensino regular? E a partir desse paradoxo, indaga-se, mais uma vez: “[...] o que faz os alunos de EJA desejarem tanto a escola, a ponto de levar os docentes a manifestarem um olhar positivo sobre esse campo de educação de segunda linha”?

## PAULO FREIRE E CHARLES TAYLOR: O IDEAL MORAL NO DESEJO DE VOLTAR À ESCOLA

Há que se admitir que o fundamento que estigmatiza a EJA está calcado na realidade. Há o desrespeito aos docentes, no mínimo material; mas há, em contrapartida, como fruto mesmo da natureza da profissão que abraçaram um manancial de realizações humanas, cujos elementos são

recíprocos; como ensinar também é cuidar, sinônimo de amar, os profissionais docentes de EJA têm uma oportunidade, cujo único requisito é a troca autêntica. Ou seja, uma relação em que se pode de fato encarnar aquilo que se valoriza e, portanto, sentir como parte do docente e, conseqüentemente, o fortalecimento da sua identidade docente em sua plena realização. Conforme Freire (2000, p. 67):

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente nossa opção. Encarná-la, diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Destaca-se que, a tradição e o legado pedagógico de Freire (2000), que postula o crer no ser humano como ser inacabado e de comunicação, e na sua vocação para ser mais, foi o suficiente para dar sustentabilidade à permanência histórica de sentimentos morais de injustiça e de indignação diante da imensa desigualdade social brasileira. Nesse sentido, fazer parte de EJA, é fazer parte da solução, e esse deve ser um elemento de autorrealização, apesar de todos os pesares. A partir desse ponto de vista, pode-se articular o postulado freiriano com o que Taylor (2009, p. 31) entende por ideal moral: “[...] uma imagem do que seria um modo de vida melhor e mais elevado, em que melhor e mais elevado se definem, não em função do que desejamos ou necessitamos, mas relativamente a um padrão do que devemos desejar”.

Nestes termos, a moralidade, a aptidão para perseguir a melhor vida possível, uma vida que valha a pena, é uma fonte para o agir, ela a todos mobiliza. Contudo, a fonte da moralidade, a valorização do bem, ensino-aprendizagem, pode estar entulhada de engenhocas argumentativas que tornam opacas as motivações. As fontes para desejar o que, por fim, é desejável por si mesmo, como um bem a ser perseguido e protegido. As fontes para a motivação em direção a esse bem podem ainda estar obstruídas pela tentação de poder e dominação, num contexto de desigualdades massivas, extremas e naturalizadas.

No último caso, a citação que fecha o texto é um alerta, pois o enigma só é insolúvel para os que se mantiverem cativos do que Taylor (2000) chama de simulacros de autenticidade, e fecha a mensagem principal

deste texto, que deve ser, de alguma maneira levada àqueles que ainda resistem à desistência de um bem, cujo preço a ser pago pela desistência, é a própria dignidade humana:

[...] Se há alguma verdade nisto, é importante estar habilitado a dizê-lo. Porque então há alguma coisa a dizer, com fundamento racional, às pessoas que investem as suas vidas nesses simulacros de autenticidade. E isto pode fazer a diferença nas suas vidas. Alguns destes argumentos podem ser ouvidos. A explicação de razões tem aqui um valor moral não apenas por corrigir o que possa estar errado em tais maneiras de ver, mas também por conferir força a um ideal que as pessoas já vivem, apresentando-o como algo mais palpável, mais nítido; e ao torná-lo mais nítido, permite-lhes orientar para ele as suas vidas de modo mais pleno e integral (TAYLOR, 2009, p. 37).

A mensagem aqui, é a de que a articulação do que está implícito em nosso posicionamento moral, pode liberar o poder inerente do ideal vivido, como uma fonte de poder, para nos capacitar na busca e na defesa do que consideramos o melhor.

## EJA E CLASSE PERIGOSA: DIÁLOGO ENTRE MICHEL MISSE E LUIZ ANTONIO MACHADO

Aqui apoia-se num simulacro de revisão bibliográfica a respeito do tema da criminalidade entre os jovens e, especificamente, sobre a noção de “sociabilidade violenta”<sup>60</sup> do sociólogo Luiz Antonio Machado da Silva (2004) (IURPERJ; IFCS), bem como os correspondentes comentários feitos pelo sociólogo Michel Misse<sup>61</sup>(2005) coordenador do Núcleo de Estudos da Cidadania, do Conflito e da Violência Urbana da UFRJ (NECVU/UFRJ). Foram estes os dois trabalhos, sobre os quais foi construída a argumentação em resposta à indagação de Taylor (2004), na qual alguns trechos da pesquisa-base seguem no formato informado na seção “Introdução” do presente texto:

---

<sup>60</sup> MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *In: Sociedade e Estado*, Brasília, vol.19, n° 1, p. 53-54, jan./jun. 2004.

<sup>61</sup> MISSE, Michel. **Crime urbano, sociabilidade violenta e ordem legítima. Comentários sobre as hipóteses de Machado da Silva.** Disponível em: <http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/texto.asp?ChvMn==>. Acesso em: 1 4 mar. 2010.

A escolha foi determinada pela presença de um diálogo de Misse com as hipóteses de Machado sobre a sociabilidade violenta nas periferias urbanas brasileiras, no qual se encontra uma discussão em torno do axioma hobbesiano - explicitamente colocado por Machado - e aspectos das teses do reconhecimento social - indiretamente colocados por Misse - que pode ser alinhada com a argumentação aqui desenvolvida com o propósito de mostrar, em última instância a preponderância e o vínculo forte dos processos formativos fundados na dialogicidade com o ideal moral da autenticidade, mesmo em escolas públicas inseridas nas periferias urbanas.

Dessa forma, o que apresentarei a seguir são fragmentos que evidenciam argumentos e contra-argumentos em torno da tese hobbesiana, dentro do contexto analítico da violência urbana empreendido por Machado, portanto deixarei de lado todos os outros elementos, discutidos tanto por Machado quanto por Misse, que integram o trabalho tais como causas, históricos, justificativas e comparações conceituais e empíricas (p. 128).

Conforme Machado da Silva (2004, p. 59), o que veio a se chamar de “violência urbana” não é um conceito, mas sim objeto de uma representação de práticas (vandalismos, assaltos, sequestros, homicídios etc.) e de modelos de conduta que são justificados subjetivamente, e, por isso, conformam uma construção simbólica “pelo fato de ela constituir o que descreve”.

Machado da Silva (2004) critica os trabalhos que apresentam a violência urbana como um tipo particular da “violência em geral”, ao lado da violência no trânsito, da violência familiar, violência do Estado etc. Porque a violência urbana como representação, do ponto de vista dos atores, tem um significado singular, que a distingue nitidamente de outras representações da violência em geral, ela é “objetivamente adequada, normativamente impregnada e produz resultados objetivos”. Nesse sentido, Machado da Silva (2004, p. 60) sugere que a representação da violência urbana reconhece um padrão específico de sociabilidade, que passa a chamar de “sociabilidade violenta”.

Para Machado da Silva (2004, p. 70), ao contrário da bibliografia que tende a negar autonomia lógica a esse objeto, as práticas e modelos de conduta representados como “violência urbana” são logicamente autônomos e constituem um ordenamento social específico. Por isso podem ser compreendidos sem precisar recorrer à noção de ordem

institucional-legal, isto é, a questão da violência urbana pode ser estudada sem apoiar-se, exclusiva ou principalmente, na referência ao Estado como, por exemplo, nas noções de “ausência do Estado” ou de “violência do Estado”.

Assim a representação da violência urbana abrangeria um amplo espectro de práticas como assaltos, roubos, sequestros, linchamentos etc., mas que, por sua frequência, deixam de ser percebidos como desviantes e ocasionais por seus agentes, suas vítimas ou seus observadores. Nesse sentido, conforme Machado da Silva (2004, p. 61) a “violência urbana” vai ser interpretada como um complexo de práticas hierarquicamente articuladas – ou seja, uma ordem social – e não apenas um conjunto inorgânico de comportamentos individuais.

O objetivo de Machado da Silva (2004) é captar a natureza e o sentido da radical transformação de qualidade das relações sociais a partir das práticas de criminosos comuns, entendendo-a como uma “sociabilidade violenta”. Toma este complexo de práticas como uma das expressões atuais do desenvolvimento histórico do individualismo anômico moderno, no qual a expressão “violência urbana” é central para a formação discursiva que manifesta uma forma de vida constituída pelo “uso da força como princípio organizador das relações sociais”. Assim diz Machado da Silva (2004, p. 59):

[...] a representação da violência urbana capta, simbolicamente, um âmbito da vida cotidiana em que ocorre a universalização da força como fundamento de um complexo orgânico de práticas que suspende – sem, entretanto, cancelá-la ou substituí-la integralmente – a tendência à monopolização da violência pelo Estado, generalizando e “desconcentrando” seu uso legitimado.

Sua intenção é constituir uma base teórico-metodológica para sugerir um programa de investigação voltado para a compreensão do desenvolvimento de uma forma radicalmente nova de organização social, a “sociabilidade violenta”, que nada tem de revolucionária e nem representa a simples expressão da ineficácia dos controles estatais, pois tem um desenvolvimento relativamente independente destes (p. 129).

Segundo Machado da Silva, é possível caracterizar os agentes das práticas dessa nova ordem social como uma espécie de caso-limite do desenvolvimento do individualismo, no caso anômico, em que o

abandono de referências coletivas mediadoras dos interesses individuais acaba por eliminar também o autocontrole desses agentes, deixando livre o raciocínio instrumental para alcançar os “fins” ou “interesses” a partir de puros “desejos” irrestritos ou “pulsões”. De acordo com Machado da Silva (p. 74):

[...] para os portadores da violência urbana, o mundo constitui-se em uma coleção de objetos (aí incluídos todos os demais seres humanos, sem distinguir seus “pares”) que devem ser organizados de modo a servir a seus desejos. Há, certamente, limites para a realização de tais desejos, mas eles têm o estatuto da resistência material representada pela objetividade do mundo (inclusive os limites impostos pelo reconhecimento da força dos demais portadores).

O autor propõe que se entenda a ordem da violência urbana como práticas que se articulam por meio de demonstrações factuais de força e não por intermédio de referências de valor compartilhadas, e acrescenta da Machado da Silva (2004, p. 77): “pouco se sabe sobre a natureza desse processo, mas cabe a **metáfora da guerra de todos contra todos** – com a ressalva de que falta qualquer movimento para minimizá-la” (grifo nosso). Em outras palavras, para Machado da Silva (2004, p. 74), o que ocorre é uma ruptura na formação das condutas entre os portadores da violência urbana e os agentes dominados, capazes de, sob certas circunstâncias, aderir a esta ordem sem excluir a aceitação da ordem estatal (p. 130).

Assim, resumidamente, Machado da Silva (2004) afirma que estamos diante de uma sociabilidade violenta, expressão legítima da tese hobbesiana da guerra de todos contra todos, no qual o individualismo anômico está em seu caso-limite, dado a universalização da força como fundamento de um complexo orgânico de práticas sociais. Por isso ele defende que está em andamento um processo acelerado de uma nova forma de sociabilidade, marcadamente violenta, que não se fundamenta na intersubjetividade compartilhada e que não entra em conflito com, nem destrói, as outras formas de sociabilidade, mantendo-se numa relação permanente de contiguidade e coexistência (p. 130).

Ainda, vale ressaltar que a ênfase de Machado da Silva (2004) a esse “mundo novo”, que se institui de forma contígua a outras formas de sociabilidade, dá a entender que é “novo” porque até então os aparatos institucionais legais o minimizavam. Na crise desses aparatos, portanto, diante da “falta de qualquer movimento para minimizá-lo” (p. 77), não há

como conter-lhe a pulsão, emergindo assim o que há de “antigo” de fato na “natureza humana”, conforme Hobbes (1998) já havia explicitado em sua obra.

Ao apelo do homem “egoísta” sem freios, não há como negar, é difícil fazer-lhe resistência, mesmo na academia. E me parece que a representação de uma espécie de “juventude da classe perigosa”, implícita no neologismo “desreconhecimento” da classe docente para com os jovens de 15 a 17 anos por ocasião do impasse da “alocação” destes na modalidade de EJA, estaria assentada no mesmo axioma que Machado da Silva (2004) utiliza para, em última instância, fundamentar o surgimento histórico de uma nova sociabilidade em acelerado andamento.

Nesse momento, menciona-se a frase do arquiteto Nelson Brissac Peixoto (2004, p. 280) que, por pertencer a um texto que discute “o novo e o antigo na paisagem urbana”, permite uma analogia fecunda e bem-vinda: “Essas coisas aparentemente mortas são atravessadas por um rumor interior, têm as entranhas revoltas, um lençol freático as anima. Daí seu estado de convulsão.” E a partir daí interroga-se: o que é esse “antigo” que se revolve subterraneamente nas periferias urbanas? Será o individualismo anômico instrumental de Hobbes (1998), como afirma Machado da Silva (2004), ou o individualismo como ideal de autenticidade de Hegel, como sugere Taylor (2009)?

Misse (s/d), com seus comentários sobre o ensaio de Machado da Silva (2004), contribuirá para o esclarecimento da dúvida. Necessário dizer que o autor vê o trabalho de Machado com uma riqueza sem precedentes nas Ciências Sociais brasileiras, dado “o olímpico desprezo que a sociologia brasileira manteve, por décadas, pela temática do crime urbano” (s/d, p. 12). Assim, em seus comentários, confirma vários pontos fortes nas formulações de Machado da Silva (2004), havendo, de modo geral, apenas um ponto nevrálgico: o axioma hobbesiano.

São dois os contra-argumentos de Misse: o primeiro trata de indagar como que uma sociabilidade anômica fundada somente na força poderia se sustentar ao longo do tempo sem constituir formas de dominação que garantissem sua reprodução, afinal ela não pode se “alimentar” apenas do consumo individual e do poder “de fogo” pessoal. Se no modelo de Machado da Silva só há indivíduos objetos,

sem subjetividade, como uma “acumulação social” poderia ocorrer de modo a garantir sua reprodução? (p. 130)

Conforme Misse (s/d, p. 6):

Uma sociabilidade em que a unidade de análise nega a sua alteridade não poderia se constituir como “sociabilidade”, mas como “a-sociabilidade”, se a unidade de análise for o indivíduo. Mesmo a tipologia weberiana, que toma o indivíduo como última instância da produção do sentido, precisa vertebrar sua existência social socorrendo-se do conceito de dominação legítima. (...) que vertebraria esse “novo tipo de indivíduo” numa forma de sociabilidade que não valoriza alteridades?

De acordo com Machado da Silva (2004, p. 6), a partir de sua hipótese, quer enfatizar justo o seu caráter inflexível hobbesiano, para o qual não há como pensar em uma “sociabilidade”, porque esta, sob o limite da inflexibilidade apontada, fica reduzida apenas à noção de “reciprocidade violenta”. Ademais, as relações de força e de enfrentamento são constitutivas de qualquer forma de sociabilidade, conforme sempre defendeu Weber.

Misse (s/d) evidencia que, sob a perspectiva weberiana, a autoridade puramente violenta é instável, de curto prazo e não legítima, sendo incapaz de constituir uma “ordem social”. Em outras palavras, a rigidez de conduta, o baixíssimo “autocontrole” das emoções e a negação do outro são condições da sociabilidade violenta que tendem à autodissolvência. Até mesmo “no terrível sentido de que a oferta de corpos para a violência é inelástica”, conforme apresenta Misse (id. p. 6). Nesse sentido, a tese de Hobbes (1998), se levada ao extremo de sua lógica interna, como quis Machado da Silva (2004), torna-se insustentável (p. 131).

Já, no próximo contra-argumento, Misse (s/d) pondera que efetivamente no meio social das periferias há justificativas para a frequência do “homicídio”, seja pela via da “legítima defesa” da arbitrariedade policial ou pela defesa da “pena de morte” ou do “extermínio” dos bandidos. Mas, ele aponta que, isso não sugere que seja um elemento constituinte de uma sociabilidade violenta, ao contrário parece mais “apontar para um reforço da ‘boa’ sociabilidade, representada como ameaçada” (s/d, p. 8), dado que

a prática arbitrária e violenta do policial, nessa situação, pertence à ordem da vida cotidiana do “fazer justiça com as próprias mãos” e não da institucional-legal. Assim, para Misse [s/d], no interior da ordem da vida cotidiana da periferia urbana, há ‘esferas morais’ afins que sustentam a ordem institucional-legal, o que configura uma complexidade que o modelo hobbesiano não alcança, “afinal, as duas ordens são tipos ideais” (p. 131).

Nesse segundo contra-argumento, Misse [s/d.] enfatiza o caráter contraditório presente na vida das periferias dominadas pelo tráfico:

Por supor que os agentes se movem sempre e simultaneamente nas duas ordens, e que a fricção entre fins práticos ou expressivos (ordem da vida cotidiana) e valores institucionalizados (ordem institucional legal) num mesmo *self* ou sujeito produz um “autocontrole” dotado de uma forte capacidade de maleabilizar e manipular modelos de conduta e práticas *objetivamente contraditórias* [...].

Nessa direção, o autor (s/d, p. 10) relembra que na maior parte das áreas do tráfico, a lógica de “herança” do território era predominantemente familística, até muito recentemente:

[...] na Cidade Alta, por exemplo, a viúva do primeiro traficante, “Nego”, passou a controlar a área. Como “derrapou nas contas” com fornecedores de outras áreas, a área passou para o primo de Nego, Zé Penetra. Mas a viúva de Nego, Vilma, continua recebendo uma pensão vitalícia dos traficantes. Com a prisão de Zé Penetra, a área passou para seu irmão Mineiro. Com a prisão de Mineiro em 1996, o controle passou para seu gerente “Papagaio”, mas o “dono” continua sendo Mineiro, e todos os moradores sabem disso. Em Lucas, Robertinho de Lucas era irmão mais novo do antigo “dono”, etc. No Morro de São Carlos o controle continua, há quinze anos, com o mesmo Balbino que ali nasceu e cresceu. Mesmo quando as redes não seguem o parentesco, elas seguem uma lógica de confiança baseada na amizade e lealdade, mas também na subordinação pelo medo.

Mesmo que haja várias diferenças em relação ao que acontece hoje “que parecem seguir agora um padrão mais etário, os mais ‘garotos’, mais ‘bicho-loucos’, contra os mais ‘experientes’, mais ‘cabeças’, cuja violência era seletiva”, Misse (s/d) reforça que o “recurso universal à violência” tem

muitos matizes (s/d, p. 10), e que são as mediações de conteúdo não violento que impedem que ele se generalize definitivamente, o que seria próprio de uma dinâmica que tem a ver com as duas ordens. Portanto, para atender às premissas de Machado da Silva (2004) seria necessário demonstrar que essas mediações de conteúdo não violento estão em declínio definitivo, ou em ascensão em favor da vida, via ideal da autenticidade, como aposta Taylor (2009). O que para Misse, “até o momento, não é possível verificar, pois não há base empírica para sustentar nenhuma das duas hipóteses” [s/d.].

### IGREJA E EJA: O CASO DE UM JOVEM NO “FUNDO DO POÇO”

Parte-se da premissa de que o resultado de tantos trabalhos, que hoje analisam o pentecostalismo, não consegue fazer justiça à experiência dos que se sabem salvos pela conversão evangélica e acabam, pelo contrário, a dar-lhes um relato degradante, composto por juízos que taxam de ignorância ilusória e enganadora, o caminho trilhado pelos que se sabem salvos pela pedagogia do Evangelho de Cristo.

São pautas que mesmo respaldadas nas pontas das ciências, as quais há muito tempo, já vêm, duramente, desafiando e “esmagando” o conjunto discursivo das igrejas e, portanto, tendenciando qualquer pesquisa à adoção da postura cética, e constantes críticas depreciativas aos aspectos e valores da crença religiosa. Toma-se como exemplo um comentário expressivo sobre o sítio Bom Samaritano<sup>62</sup>: “Como um lugar maravilhoso como esse, pode ser desfrutado por uma classe de gente que, sabemos muito bem por nossas estatísticas, deveria não só nascer, mas viver e permanecer no pior dos buracos: o fundo do poço!”.

Entretanto, pode-se fazer o inverso, perguntar sobre a realidade que “salva”. Por exemplo, diante de um “Aceite Jesus hoje!”, qual o sentido deste chamado, assumido por um viciado em *crack*, fim de linha; fundo do poço? Qual a natureza dessa corda, que é lançada pela religião? Quanta força é necessária para agarrar-se a ela? Em outras palavras: quais os

---

<sup>62</sup> Clínica de recuperação para dependentes químicos, nomeada Sítio de Oração Bom Samaritano, pertencente à Associação Bom Samaritano (ABS), situada em Itaipuaçu, distrito do município de Maricá, RJ.

pressupostos, cognitivos, morais, existenciais, espirituais, que compõem uma tal força, que “escolhe” a direção da salvação. Ou ainda, se atentarmos para a impossibilidade fática de se traçar uma rota para esse horizonte, incerto, movediço; onde se encontra a “pré-ontologia”, ou o “pano de fundo”, que permite a este indivíduo encontrar um caminho, apostar numa rota religiosa, e finalmente: Como a igreja se torna operante, na manutenção da abstenção da autodestruição?

A princípio, partiu-se do reconhecimento de que drogados estão, ou estiveram, à beira de um precipício: o fundo do poço! Mas, destaca-se aqui, não os drogados em geral, mas somente daqueles que tiveram a ventura de pedir ajuda; procurar ajuda; atitude esta, que também deve ser esclarecida em sua possibilidade, na medida em que se abre para alguns, mas não para todos. E mais, essa ajuda pode vir de qualquer um. No caso de *Ciro Carvalho*, foi seu primo que o incentivou a retornar aos estudos na modalidade EJA.

O jovem *Ciro Carvalho* (nome fictício), com 23 anos à época, foi entrevistado de acordo com a metodologia proposta por *Lahire* (2004), porque representativo da amostra entre os que afirmaram “nada/nenhum motivo (só doença ou morte) os faria parar de estudar novamente”. Foram realizadas seis entrevistas longas (no mínimo 60 minutos cada) orientadas por seis matrizes de socialização<sup>63</sup> (família, escola, trabalho, sociabilidade, cultura/religiosidade, corpo/lazer). Com base nesse material foram descritas duas situações contextualizadas pela interrupção e retorno aos estudos de *Ciro Carvalho*, de forma a ilustrar a aplicação da metodologia proposta por *Lahire* (2004):

---

<sup>63</sup> “A construção das matrizes de entrevista, do conjunto de sua arquitetura para a natureza das diversas questões colocadas, correspondeu às seguintes exigências teóricas: 1) Em primeiro lugar, desejou-se captar os efeitos causados nos entrevistados pelas grandes matrizes socializadoras que são, acima de tudo, a família (e todas as “instituições educativas” ligadas à primeira infância: escola maternal, creche, jardim de infância), a escola e o universo de trabalho, assim como as instituições culturais, esportivas, religiosas, políticas, movimentos de jovens. Portanto, uma parte da divisão em seis matrizes diferentes está ligada à importância dos grandes universos de socialização” (LAHIRE, 2004, p. 38).

## A TÍTULO DE RETRATO SOCIOLÓGICO

### *Aventuras e zoações no longo percurso para obtenção do diploma.*

Ciro, com 18 anos, aparentemente, voltou a estudar convidado por um primo de terceiro grau, que também pertencia a sua turma de mais ou menos doze jovens traficantes de maconha. Giro esteve nesse grupo desde os 12 anos. Giro até os 8 anos morou no Parque Santa Rosa em companhia da mãe, irmãos, primos, tias, tios e do avô, nesse período frequentava a escola desde a educação infantil. Por causa de uma desavença de sua mãe com um tio que bebia muito, sua mãe mudou com os filhos para a comunidade Rui Barbosa (conhecida como “Tira Gosto”). Dessa época em diante, às vezes faltava à escola dias seguidos porque sua mãe o mandava para a casa das tias, quando faltava comida em casa. Giro lembra que foi se afastando da escola aos poucos, até escolher parar de estudar para ficar com os amigos. Foram muitas “aventuras e zoações” que Giro viveu, depois de ser aceito num grupo de jovens que traficava maconha, para se sentir “livre” das dificuldades que a mãe, suas duas irmãs e seu irmão passaram a viver depois que se mudaram para a comunidade Rui Barbosa. Nem mesmo um tiro que levou bem próximo à coluna vertebral aos 14 anos, quase o deixando definitivamente na cadeira de rodas, o fez abandonar a vida de “zoação” e de “poder” que havia conquistado. No entanto, num desses momentos de zoação com seu grupo, já aos 17 anos, um dos colegas propôs que cada um escrevesse o seu nome em um papel. Giro não conseguiu lembrar como escrevia *Ciro*, “um nome tão pequeno”, apesar de ter frequentado a escola, mesmo que irregularmente, até os 11 anos, e ter aprendido a escrever seu nome. “A galera me zoolou muito e eu fiquei muito sentido, fiquei vendo que eu estava perdendo até meu nome” disse ele. Segundo Giro, a partir desse fato, ele começou a pensar que aquela vida estava “tirando ele dele mesmo”. O primo de terceiro grau, mais velho que ele quatro anos, se matriculou numa escola e o chamou para estudar com ele. O primo se matriculou na 7ª Fase e Giro na 2ª Fase. Na mesma época, Giro também foi convidado por outros primos a participar dos cultos de uma igreja evangélica do bairro, e após algum tempo de insistência, Giro começou a participar dos cultos. Em 2009, Giro está com 23 anos na 7ª fase da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, trabalha como frentista em um posto de combustível com carteira assinada (depois de três ocupações sem registro trabalhista). Perguntado sobre o motivo de ter retornado a escola Giro diz que no começo “não foi para aprender mais não, foi mesmo pra conseguir um diploma para melhorar cada vez mais no meu trabalho”. No entanto, esse pragmatismo foi matizado pelo ambiente de reconhecimento social vivido em sala de aula como

extensão do reconhecimento que passou a ter de seus grupos de convivência (família, igreja, trabalho, vizinhança, amigos de infância) por ter conseguido “sair do mundo das drogas”. Ciro contou, com satisfação, que um dia “depois que terminou a aula, chamei a professora num particular e falei que ela estava dando mole pra uma galera da sala que estava a fim de zoar ela e ela não estava percebendo”. Um outro exemplo em que o pragmatismo do “querer um diploma” também é matizado pode ser observado em um momento de aprendizagem significativa vivido por Ciro em sala de aula, quando a professora de Ciências deu uma aula sobre “o que significava jogar lixo no chão” e que nas palavras dele “depois dessa aula, entendi tudo” e não joguei mais lixo no chão, “se for preciso, eu coloco no bolso”. Esses são apenas dois exemplos de reconhecimento social vivido por Ciro (o primeiro, sentindo-se de igual para igual com a professora a partir da “altura” de sua experiência, e o segundo, reconhecendo o significado cidadão de não jogar lixo no chão). Esses e outros momentos em que Ciro tomou iniciativas “sociais” e que podem ser consideradas cidadãs, após ter retornado aos estudos, tem sua origem na ruptura cognitiva provocada pelo fato de não conseguir lembrar como escrevia seu nome “tão pequeno” seguido de grande zoação por parte dos colegas de tráfico. Ciro levou mais ou menos dois anos, frequentando e interrompendo os estudos até decidir voltar e não parar mais até completar o Ensino Médio. Essa decisão coincidiu com a de se envolver por inteiro com a igreja que frequentava e mudar a forma de se relacionar com os antigos amigos de tráfico. Os motivos de abandono e a volta à escola para Ciro estão entrelaçados pelo desconhecimento social. Primeiro quando pela fome é levado a fazer interrupções seguidas na escola levando-o a repetências seguidas, o que o faz buscar autoestima e reconhecimento num grupo que em vive “aventuras” e tem “poder” para “zoar” quem quisesse. Segundo, quando ele próprio percebe que a sua forma de viver estava fazendo-o “não saber quem era”, não saber mais “nem escrever o próprio nome” coisa que sabia antes de sair da escola. Ciro vive um processo de auto-desconhecimento, de não respeito com ele mesmo. Dessa forma, entende-se que o “retorno à escola” para Ciro é um processo que se inicia com uma ruptura moral, que segue sendo fortalecida por idas e vindas à escola e à igreja, concretizando-se através de micro atitudes que se acumulam e passam a dar sentido a uma necessidade de transformação, decidida conscientemente, de ordem moral e disposicional em relação a sua identidade perante seus antigos e novos relacionamentos socioafetivos. Ou seja, de uma disposição passiva para a cultura ilegítima do mundo do tráfico, na qual buscou reconhecimento social por aproximadamente seis anos, após uma ruptura de caráter identitário, Ciro passou a valorizar uma cultura legítima, através da qual emergiu uma disposição para a liderança,

como foi possível observar em sua atitude com sua professora e outras não mencionadas aqui. Por isso, quando perguntado sobre possíveis motivos que poderiam fazê-lo parar de estudar respondeu “nenhum motivo”. A igreja e a escola para Ciro são saídas existenciais, são lugares que renovam de forma continuada formas concretas de se relacionar com o mundo. Se o senso comum, para “tirá-lo” do mundo das drogas, levou-o para a igreja e para a escola, não foi o senso comum que o fez decidir continuar na escola e na igreja, foram disposições antes adormecidas que se insurgiram frente ao perigo de perda de sua identidade (p. 267-268).

Na passagem em que Ciro esquece como escrever seu nome, e fica sentido por ter sido “zoadado”, é interessante notar que ele refere a seu sofrimento, não pelo fato de ter sido “zoadado”, mas por ver que estava perdendo a si mesmo. Ciro percebe a questão como uma perda para sua identidade, posto que um nome é como me chamo, ou seja, como sou chamado a entrar numa conversação, e ser um interlocutor entre interlocutores. Perder o próprio nome, percebe com clareza Ciro, é não saber quem se é, de onde fala, ou a quem fala. Não ter um nome, é não poder ser chamado, ou seja, o que Ciro está perdendo é seu espaço da interlocução, onde é preciso saber quem se é (de onde falo), e a quem falo.

## CONCLUSÃO

Concluimos que para o jovem adulto de EJA, é por meio do diálogo intersubjetivo que suas vidas práticas se renovam, e o que está em perigo, não é tanto o fato destes partilharem, como todos, da cultura da autenticidade, mas imaginar que as condições e a vontade para ser reconhecido pode fracassar. Isso poderia se dar quando de um entendimento puramente pessoal de autorrealização, instrumentalizando assim a comunidade em seu significado. Isso tornaria qualquer compromisso com uma comunidade, uma quimera. E o sentido de dever ou aliança para com a comunidade abrangente, ou seja, a cidadania política cada vez mais fraco e periférico.

Quanto a nós autores, escrever esse capítulo serviu como uma espécie de experimento ao articular academicamente educação com religião, articulando a base teórica de Maria Teresa Carneiro com a base empírica de Gerson Carmo. Como reflexão final, dar visibilidade ao nosso esforço

teórico e metodológico – nessa mesclagem, ainda considerada herética pela academia – que não feriu o rigor científico próprio do campo sociológico e educacional, ao qual pertencemos, representa um passo nesse campo de pesquisa em construção e, por que não, em evolução.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Renata. **Gravidez na adolescência e reconhecimento social:** estudo de caso entre adolescentes grávidas no bairro Saco Grande/Monte Verde, zona urbana de Florianópolis, SC. Florianópolis, SC: dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 1999.

CARMO, Gerson Tavares. **O Enigma da Educação de Jovens e Adultos:** um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.

CARNEIRO, Maria Teresa Monteiro. **Empregadas domésticas:** da luta de classes entre as mulheres da Ralé. Dissertação (mestrado), Departamento de Ciência Política da Universidade Federal Fluminense, orientador: Prof. Dr. Carlos Sávio Gomes Teixeira, Niterói, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Transição de paradigma na educação de jovens e adultos: do ensino supletivo à educação continuada ao longo da vida. **Olhares pedagógicos**, Embu: Secretaria de Educação, v. 1, n. 0, p. 65-68, dez. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). **Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HOBBS, Thomas. O Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo, **Os Pensadores**, 4. ed., Nova Cultura, 1998.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática e os limites do totalitarismo**. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1981.

MISSE, Michel. **Crime urbano, sociabilidade violenta e ordem legítima**. Comentários sobre as hipóteses de Machado da Silva. Rio de Janeiro: NECVU / UFRJ, [2005?]. Disponível em. Acesso em: 14 fev. 2010.

MACHADO, Luiz Antonio da Silva. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *In: Sociedade e Estado*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-54, jan./jun., 2004.

MOURA CASTRO, Cláudio; SORIANO, Eliane Mota; MELO, Maria Margarida Gomes de; NACCARATO, Miguel. **O enigma do supletivo**. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 1980.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. Niterói, RJ: Tese (doutorado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens urbanas**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

RAMOS, Silvia. Meninos do Rio: jovens, violência armada e polícia nas favelas cariocas. *In: Boletim segurança e cidadania*, Centro de Estudos de Segurança e Cidadania – *CESec*. Rio de Janeiro, n.13, ano 8, dez./2009.

REIS, Elisa Pereira. **Processos e escolhas – estudos de sociologia política**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. Lisboa: Edições 70, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# **PARTE 4**

## **CURRÍCULOS**

## CAPÍTULO 16

### Os currículos na/da Educação de Adultos (EDA), de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Física (EF): história e identidade

*Lyzandra Santos da Silva\**

*Nara Martins-Oliveira\*\**

*Leonéa Santiago\*\*\**

#### PALAVRAS INICIAIS

Frente às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a Educação de Adultos (EDA), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Física (EF) pelo Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq) e também em parcerias entre o Multieja e outras universidades<sup>64</sup> reunimos no presente capítulo, um mapeamento que envolve esses campos de investigação.

Partilhamos recortes de dois<sup>65</sup> ciclos de pesquisas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). O primeiro ciclo

---

\* Pedagoga. Estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Cedu/Ufal). Membro do Grupo Multieja.

\*\* Professora de Educação Física. Estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Cedu/Ufal). Membro dos grupos de pesquisa Multieja e Gepexe.

\*\*\* Professora Titular do Instituto de Educação Física e Esporte – Iefe/Ufal, membro do Multieja e líder do grupo Gepexe.

<sup>64</sup> Os dois ciclos do Pibic fizeram parte de uma investigação maior com o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho/CNPq/Capes/Inep), tendo o foco na Educação Continuada, Currículos e Práticas Culturais que envolveu a Universidade Federal de Alagoas (Ufal – coordenação geral do projeto), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - Associada I) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Associada II).

<sup>65</sup> Ambas as investigações de Iniciação Científica tiveram a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Marinaide Freitas e a Coorientação do Professor Dr. Paulo Marinho e foram executadas pela bolsista Lyzandra Silva.

2017/2018 sob o título *os currículos na/da Educação de Adultos (EDA) e de Jovens e Adultos (EJA): história e identidade de 1947 a 2016* teve como objetivo apresentar a partir dos anos de 1940 a 2016, um mapeamento no campo educacional brasileiro das concepções de currículo que permearam a Educação de Adultos (EDA) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse direcionamento, o segundo Pibic (2018/2019) fora a continuidade do primeiro e investigou *O currículo na/da EF na Educação de Jovens e Adultos (EJA): das relações históricas às concepções curriculares* e buscou (des)invisibilizar o currículo na/da Educação Física, enquanto componente escolar em atendimento às demandas da Educação de Jovens e Adultos a partir da Lei n. 10.793/2003.

Os resultados de ambas as investigações apontaram pistas para a desarticulação desses campos originando subsídios necessários para se repensarem as dinâmicas curriculares e invenções reveladas na trajetória histórica entre os dois campos de estudo, em foco. Diante disso, elencamos como objetivo deste artigo socializar o mapeamento das concepções curriculares que permearam a Educação de Adultos (EDA), Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Educação Física (EF) compreendendo seus formatos e identidade dos anos 1940 aos anos 2016.

Partilhamos os achados dessas investigações por meio de estudo analítico e interpretativo dos currículos a partir dos anos 1940, década em que a EDA tornou-se oficial, no campo educacional brasileiro a partir da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947 e outras subsequentes que chegam ao ano 2016 tendo em vista que o primeiro ciclo do Pibic iniciou-se em 2017.

Dessa forma esperamos contribuir para o aprofundamento das pesquisas sobre currículos, especificamente na EJA - anos iniciais, em contextos escolares, na EF, nos âmbitos das formações inicial e continuada, que fazem parte das Redes Rizomáticas de Pesquisas do Multieja.

## **DO TECNICISMO CURRICULAR AOS APONTAMENTOS FREIRIANOS: VALORES MORAIS, CÍVICOS E HIGIENISTA DA EDA E EF DOS ANOS 1940 AOS ANOS 1960**

Historicamente, segundo Betti e Zuliani (2002) desde a década de 1920, a EF tinha objetivos determinados de fora para dentro da escola, pelo

fato de não ter uma fundamentação epistemológica que a diferenciase do treinamento militar, da eugenia, do nacionalismo e da preparação de atletas sendo vista como uma atividade isolada nos currículos escolares, e perpassou assim até a década de 1970. Isso fez com que a sua prática fosse materializando-se por meio da ginástica, e enfatizasse o aspecto biologicista e higienista de seus praticantes, e originou o chamado Currículo Ginástico (NEIRA; NUNES, 2009).

As práticas desse currículo tradicional estavam relacionadas com os cuidados do corpo; com a aptidão física e a técnica do movimento tendo “[...] pretensão de formar uma forte identidade nacional, portanto ser formada pelos ‘melhores sujeitos’” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 42). Deixou de lado a discussão social, política, cultural e pedagógica, o que colaborava para disseminar os modos de ser das elites dirigentes para com as demais classes sociais. E não construir identidades saudáveis no seio de uma sociedade de qualidade (NUNES; RÚBIO, 2008), cuja preocupação excessiva era com a formação de indivíduos saudáveis, com um físico equilibrado organicamente e menos suscetível a doenças.

A EDA<sup>66</sup> teve seu início marcado com a chegada dos jesuítas ao Brasil que passaram a alfabetizar os índios na língua portuguesa. Contudo, as suas ações de alfabetização vêm dos anos de 1930, com o início da industrialização no país. Na década de 1940, as autoras Oliveira e Cavalcante (2016) apontam que o Brasil estava voltado para o capitalismo industrial demandando mão de obra qualificada não existente. Nesse sentido, as ações educacionais foram influenciadas por esse contexto e, conseqüentemente, refletiu na EDA a construção de um currículo prescrito, desconsiderando os saberes dos trabalhadores-estudantes.

Nessa época a institucionalidade da modalidade dava-se por meio de Campanhas de Alfabetização e nessa direção, foram elaborados livros didáticos para materializar o currículo voltado para alfabetização de adultos como,

[...] guias de leitura de saúde que tinham como metodologia o uso do sistema silábico de alfabetização. Nas últimas lições havia

---

<sup>66</sup> No final dos anos 1980 ocorreram as primeiras referências à Educação de Jovens e Adultos (EJA); assim, a anteriormente denominada Educação de Adultos (EDA) passou a ser reconhecida como EJA.

pequenas frases e textos de conteúdo moral e com informações sobre higiene, saúde e técnicas de trabalho (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2016, p. 29).

Destacamos que mesmo focando em aspectos da saúde, estas lições estavam distantes de relacionar-se com o currículo da EF. Após os anos 1950 é que começou a repensar as práticas hegemônicas dentro da EDA em uma perspectiva freiriana, na tentativa de romper com as Campanhas de Alfabetização que, apesar de terem se constituído para muitos trabalhadores na única oportunidade de acesso às escolas, elas deixaram um contingente populacional de analfabetos funcionais bastante significativo, pela ausência da continuidade dos estudos dos seus egressos.

Esse diálogo sobre o rompimento das Campanhas fora mais aguçado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, quando Freire apresentou a sua experiência nos mocambos em Recife - Pernambuco. E, mesmo sem ser um curricularista, ele nos forneceu pistas para um currículo emancipador, que teve como base o diálogo, e deu voz aos saberes dos estudantes da EDA.

É nesse cenário que afirmamos que Freire não formulou um currículo sistematizado, mas em suas práticas educativas esboçou uma teoria do currículo, considerando, que: “a educação ‘emancipadora’ (grifo do autor) se constitui como uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, domesticá-lo” (FREIRE, 1996, p. 12).

Essa educação fora considerada subversiva e não aceita pelo governo federal, que permaneceu com as Campanhas de Alfabetização que perduram até hoje, a exemplo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). No entanto, as organizações não governamentais existentes à época aderiram às propostas de Freire e ofereceram a alfabetização com base nos princípios da conscientização e politização.

A década de 1960 fora inicialmente bastante significativa com as experiências dos Movimentos de Cultura Popular (MCP); Movimentos de Educação de Base (MEB) e da Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, iniciativas essas interrompidas a partir de 1964 com o golpe

civil-militar. Ocorreu a partir desse contexto uma mudança radical no cenário político, fato que refletiu categoricamente na educação.

Surgiu no âmbito da EDA uma campanha de ação curta, chamada de Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e na sequência houve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que subsumiu com um currículo prescritivo e autoritário a discussão crítica e reflexiva, bem iniciada nos meados dos anos de 1950 até o início de 1963. É que o Mobral implantado em 1967 retomou em seus currículos ações engessadas que “[...] apontava para um currículo que deveria trazer temas que versassem sobre moral e civismo” (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2016, p. 32).

Nesse caminhar a EDA e a EF mesmo fazendo uso de leituras e conteúdos que tratavam da saúde dos estudantes, não interagiam no plano curricular, no entanto, demonstravam similaridades ao promoverem valores morais, cívicos e higienistas.

## **DO ESPORTE AO CARÁTER PEDAGÓGICO DA EF À CONSOLIDAÇÃO DE PROJETOS EDUCATIVOS EMANCIPATÓRIOS NO CURRÍCULO DA EDA: DÉCADAS DE 1970 A 1980**

No tópico anterior evidenciamos que o golpe civil-militar de 1964 constituiu-se, simultaneamente, um golpe na (re)organização curricular da EDA, e proporcionou um vertiginoso retrocesso e a supressão da perspectiva emancipatória de Freire. Pois, com o objetivo de preparar a mão de obra minimamente pronta para atender às expectativas do modelo econômico vigente, o currículo do Mobral não reconhecia os saberes dos estudantes alinhando-se à monocultura do saber, e “[...] associava-se a intencionalidades que se situavam muito além dos aspectos meramente didático-pedagógicos entrando no campo político-ideológico, mesmo que de modo subliminar” (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2016, p. 33).

Ainda nesse contexto de golpe civil-militar no campo da EF, Neira e Nunes (2009) apontaram que o esporte tornou-se o meio reconhecidamente eficaz, e também ideológico, de preparar o homem na década de 1970, o que originou na escola o Currículo Esportivo, sendo concebido na perspectiva do controle social. A Educação Física passou a ser dominada pelos esportes, e compreendida como sinônimo de esportes, e onde a competição passou a ser o objetivo do processo, pois a saúde física

se tornou um tema importante para atender aos futuros atletas (FERREIRA, 2009).

Com o fim da ditadura, e já na década de 1980, um movimento que ficou conhecido como Movimento Renovador da Educação Física (MREF) segundo (CAPARROZ, 1997) e provocou a reconfiguração no currículo da EF. É que ideias pedagógicas inseridas em seu contexto fizeram com que a EF fosse reconhecida como um meio de educação e, conseqüentemente, em uma área do conhecimento. Nesse sentido a EF passou a ser vista não apenas como prática esportiva, ou manutenção da saúde, mas como um meio educativo e agente para a transformação social por meio das reflexões curriculares que surgiram nessa disciplina.

A EF passou a ser entendida como uma disciplina que trata pedagogicamente na escola do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nessa esteira estimulou-se o currículo pautado na cultura corporal de movimento que rompeu com os alicerces biologicistas vigentes da época, ao adotar a compreensão do movimentar-se humano que tem como temas, o jogo, a ginástica, o esporte, as lutas e as danças. Outros currículos também surgiram, a exemplo do Currículo Globalizante que fora influenciado pela educação psicomotora, psicomotricidade ou educação pelo movimento e, também, o currículo Desenvolvimentista que visava à conquista de habilidades motoras no nível mais alto (NEIRA; NUNES, 2009).

A partir de um contexto de lutas ressaltamos que a década de 1980 apontou uma referência importante para a EDA, com a aprovação da Constituição Federal de 1988. Esse documento ficou conhecido como “Constituição cidadã”, e consolidou a obrigatoriedade da educação para crianças, jovens e adultos, ao tornar a educação um direito. Além disso, trouxe a redemocratização do país, o retorno de Paulo Freire ao Brasil e o debate pedagógico influenciado pelas teorias críticas impactaram as propostas pedagógicas da EDA. E sob essa influência, vários municípios produziram propostas mais democráticas e de base dialógica em seu currículo (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2016).

Os municípios do Sul e Sudeste implantaram cursos de EDA, e envolveram os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Esses municípios retomaram as discussões de Freire (1996) ao questionarem as condições da realidade, e repensarem o currículo e as práticas hegemônicas.

Essas iniciativas chegaram lentamente aos municípios das regiões Norte e Nordeste, a partir dos anos de 1990, conforme o tópico a seguir.

## A CONSOLIDAÇÃO DA EJA, EF E EF PARA/NA EJA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DA REINVENÇÃO DO CURRÍCULO “OFICIAL” AS CRIAÇÕES COTIDIANAS: DOS ANOS 1990 AOS ANOS 2016

Na década de 1990 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 1996, época, que a modalidade passou a denominar-se EJA, e assumiu o segmento jovem – jovens em sua maioria advindos do ensino dito regular que trazem um conceito pejorativo de *fracassados*. A presença do jovem trouxe impasses no currículo da EJA, que à época ainda não tinha avançado para um entendimento sobre as juventudes.

No ano de 1997 país teve ainda o Programa Alfabetização Solidária (PAS) lançado pelo governo federal e que passou a denominar-se Alfabetização Solidária (AlfaSol) no ano seguinte. De acordo com Oliveira e Cavalcante (2016) esse programa seguia a proposta curricular esvaziada de conhecimentos e experiências dos sujeitos da EJA. Além disso, os avanços curriculares numa direção mais emancipatória da década anterior não se consolidaram.

Em 1998 houve iniciativas a exemplo da Ação Educativa – Organização Não Governamental, situada em São Paulo -, que dialogava com os pares de EJA em todo Brasil, e lançou uma Proposta Curricular para os anos iniciais de EJA, que tinha como carro chefe as Ciências Sociais. Proposta essa que se tornou hegemônica no Brasil inteiro e assumida posteriormente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Trazia um conceito de currículo, que mesmo sendo prescrito permitia a reflexão e o extrapolamento de ações para um currículo como prática cotidiana.

Com relação à EF esta também se consolidou no contexto educacional brasileiro, por meio da LDBEN nº. 9.394 de 1996 e passou a ser concebida como *componente curricular*, e ultrapassou a perspectiva de mera “atividade” escolar (BRASIL, 1996). No entanto, ainda não era considerada disciplina obrigatória nas escolas, e ficou a cargo da direção escolar ofertar ou não a disciplina.

No final dos anos 1990 o currículo da EF teve um papel central no processo de convencimento da primazia pela aparência e estética corporal por meio da valorização de conteúdos relativos à nutrição, ao exercício e à vida saudável, entre outros. Currículo esse, que fez emergir uma extrema preocupação com a aparência física, e proporcionou o currículo da Educação para a Saúde - ou currículo saudável, que ressuscitou o discurso biológico da área e promovia a prática sistemática de exercícios físicos (NEIRA; NUNES, 2009). Mas, não repetia os conceitos do currículo ginástico cujo enfoque era higienista e nem do currículo esportivo, com enfoque na competição.

Esse currículo não questionava e nem atuava em direção oposta às práticas hegemônicas ou às condições sociais e governamentais que promoviam o estresse ou outras doenças decorrentes do ritmo do trabalho ou das más condições de vida. Reforçava a preocupação centrada no rendimento dos estudantes, o que retomou propostas curriculares mais tradicionais e tecnicistas. No entanto, seu objetivo era ensinar conceitos básicos da relação atividade física e saúde, e estimular uma vida saudável, e para isso, a EF é fundamental.

Foi a partir dos anos 2000, que houve a mudança na redação da LDBEN n. 9.394/1996 e surgiu a Lei 10.328/2001 que dizia:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 2001).

Com esta nova lei foi possível tornar obrigatório o ensino da EF no “ensino dito tradicional”. Porém, como a EJA geralmente é uma modalidade ofertada em turno noturno, a oferta da disciplina na EJA e no turno noturno ficou condicionada mais uma vez às decisões da direção escolar. Coube aos diretores incluírem ou não a disciplina EF no currículo noturno e, conseqüentemente, na EJA.

A Lei do ano de 2003 fez da EF um componente escolar obrigatório e novos paradigmas curriculares foram postos. Nesse direcionamento, a EF inseriu-se nos currículos da EJA, no entanto, a Lei 10.793/2003 tornou facultativa a parte prática da disciplina ao estudante que se enquadre em algum dos seguintes critérios: trabalhe por seis horas

ou mais; tenha mais de 30 anos de idade; tenha filhos ou que esteja prestando serviço militar.

Ressaltamos que grande parte do público da modalidade situa-se nos critérios elencados o que gerou um problema entre a EF e a EJA. E nesse sentido, concordamos com Marques (2015) ao citar que a EF enquanto componente curricular obrigatório e/ou facultativo ainda é um imbróglio. Em nosso entendimento, esse imbróglio, também é fomentado por não considerarem o movimento e a expressão corporal como uma experiência valorizada, principalmente na EJA.

Com relação aos currículos observamos que a EF era e ainda é percebida como um meio de manutenção corporal. No dizer de Darido (2012), essa percepção é bastante aceita pelo imaginário social e que fundamenta as respostas mais prontamente dadas por grande parte dos professores (DARIDO, 2012) – predominantemente os professores de EF que atuam na EJA. É nesse enquadramento perceptual que se compreende que a temática da saúde é permanentemente inserida nos currículos da EJA. Com isso, o conceito que se tem da EF na EJA aparece atrelada à abordagem de saúde renovada, onde as práticas dos exercícios físicos são em prol do desenvolvimento corporal dos trabalhadores-estudantes.

Consideramos que o conceito de saúde que se tem no currículo da EF para EJA é diferente da perspectiva do currículo saudável da década de 1990. A saúde renovada incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens de ensino, ao inserir o enfoque sociocultural (DARIDO; RANGEL 2005) na EF para/na EJA. Tendo em vista que, seu sentido passa a ser o de garantir o direito ao acesso aos conhecimentos relacionados à saúde, manutenção e qualidade de vida dos sujeitos, e deixa nítida a materialização de uma “nova” perspectiva saudável no currículo da EF para/na EJA.

Em estudos mais recentes Pich e Fontoura (2013) destacam ser notória a necessidade de uma reviravolta das concepções da EF para/na EJA, na perspectiva de superação do viés tecnicista que ainda prevalece. Isso vem sendo destacado nos trabalhos apresentados em congressos, sobretudo, aqueles específicos de Ciências do Esporte, que preconizam a EJA rumo à apropriação de conhecimentos da cultura corporal, tais como: danças, *slackline*, gênero e sexualidade (SANTOS et al., 2015).

O caráter saudável da EF parece ser predominante nos currículos da EJA e a cultura corporal do movimento surge pontualmente, em algumas experiências que se consolidam pelo investimento de professores e pesquisadores da área. Além disso, essa disciplina ainda carrega características do esportivismo. Como nos lembra Camilo (2014), há uma memória de EF muitas vezes marcada pela hegemonia dos esportes coletivos, com a prática do esporte a ideia de manutenção do corpo.

Entendemos que a partir dos anos 2000 a entrada da EF na modalidade em questão vem apresentando também a construção do currículo *pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2012) Currículo esse, que é (re)criado, pensado e praticado cotidianamente em sala de aula tanto pelos professores quanto pelos estudantes por meio das suas redes de conhecimentos, assumindo, também, que existem outras possibilidades curriculares.

Com relação à EJA, observamos que nos anos 2000 rompe-se com os currículos prescritivos da modalidade e de acordo com Oliveira e Cavalcante (2016), assume-se uma postura mais crítica e dialógica e instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB) com o Parecer CNE/CEB 11/2000 que normatizou em âmbito nacional, a educação de pessoas jovens e adultas em todos os níveis.

A partir dos anos 2000 as leituras evidenciaram iniciativas curriculares que oscilaram e ainda oscilam entre ações tradicionais e as mais avançadas, sendo esta última de forma localizada. Como exemplo o município de Maceió, que já consolidou a proposta em rede temática na perspectiva freiriana, mas seu sucesso depende das condições escolares que serão dadas para o seu desenvolvimento, para que definitivamente possa se tornar uma prática cotidiana.

No ano de 2002 foi elaborada uma nova proposta Curricular para o primeiro segmento da EJA e apresentava a organização curricular tradicional. No entanto, a transformação para um currículo com maior representatividade de interesses de classes e pela fuga de um modelo fechado na monocultura do saber foi ganhando notoriedade a partir desse *espaçotempo*. Também por meio das teorizações curriculares pós-críticas que influenciaram os currículos da EJA dos anos 2016 e segue influenciando as propostas educativas da EJA ao longo de 2021.

A exemplo disso, temos as experiências do Observatório Alagoano de Leitura em EJA, realizadas entre os anos 2010 e 2014 em escolas públicas em Maceió, cuja perspectiva curricular de formação de professores buscou o fortalecimento na metáfora da rede<sup>67</sup>, e desenhou outras possibilidades democráticas para o currículo da EJA (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2016). Apesar de agir de forma tímida, começou a existir a desinvisibilização dos sujeitos e de seus saberes na estrutura desse currículo, ainda no dizer de Oliveira e Cavalcante (2016, p. 39):

É nesse caminho, e sob essa influência [Projeto Educativo Emancipatório - SANTOS, 2006)], que se desenvolvem atualmente algumas pesquisas na EJA, que trabalham para a construção de um currículo que escute e respeite os partícipes da ação, suas experiências e conhecimentos, revisitando seus repertórios formativos, problematizando-os, sobretudo, a partir da escuta do outro.

Essas novas possibilidades curriculares buscam pela superação do pensamento hegemônico a partir de práticas do cotidiano e potencializam a construção do currículo *pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2012), tendo como possibilidade a visibilidade das práticas e existências escolares, por meio da reinvenção das ações propostas pelo currículo “oficial”, ao oferecer um potencial emancipatório dos sujeitos por meio de problematizações de situações cotidianas.

## (IN)CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Com o objetivo de socializar um mapeamento das concepções curriculares que permearam a Educação de Adultos (EDA), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Física (EF) e compreendendo seus formatos e identidade dos anos 1940 aos anos 2016, partilhamos nesse capítulo, os resultados de dois ciclos de pesquisas originárias do Pibic. Isso tendo em vista que as identidades curriculares são constantemente deslocadas e constituídas em meio a circunstâncias históricas e entre

---

<sup>67</sup> De acordo com Alves (2002) os sujeitos desenvolvem conhecimentos em extensas e poderosas redes de contato, comunicação e informação, assumindo um lugar de criadores que vão além da passividade.

avanços e retrocessos, tanto da EDA/EJA quanto da EF e que foram intensamente modificadas pelo contexto social e político em que estiveram atreladas.

O estudo analítico e interpretativo dos currículos que realizamos a partir dos anos 1940 aos anos 1960, apontou que o currículo tecnicista da EF tinha como papel formar mão de obra sadia, e favorecer a identidade curricular e histórica da EF como sinônimo de saúde com a criação de hábitos higiênicos.

Assim, percebemos que a EF era vista como um meio de manutenção corporal. Com relação à EDA, seu currículo prescrito estava voltado para a necessidade do mercado de trabalho e de mão de obra qualificada. Por isso, um currículo também tecnicista, ainda engessado pelos interesses da indústria, no entanto, novos rumos apontavam para a construção de um currículo com uma identidade emancipatória, conforme sugerido por Paulo Freire na busca por uma educação mais dialógica.

Com a implantação do Mobral retomou-se a identidade prescritiva do currículo da EDA, e os conteúdos curriculares não tinham um olhar holístico sobre a realidade sendo voltados para os valores morais, cívicos e higienistas na perspectiva do mundo do trabalho. Diante disso, percebemos que embora não houvesse diálogo entre os currículos da EDA e da EF ambas apresentavam enquanto identidade curricular valores higienistas mostrando-se em sintonia com as necessidades sociais também impostas à época.

Diante desse caminhar, e já nas décadas de 1970 a 1980 ficou claro que as identidades curriculares passaram por avanços e retrocessos, ao demonstrar que o enraizamento e a valorização do pensamento hegemônico e da monocultura do saber foram fortes na práxis curricular e, que promoviam em sua identidade aspectos fortes do civismo e moralismo dentro da escola. As configurações curriculares da EDA/EJA retomaram em seu currículo ações engessadas a partir da implantação do Mobral e a EF reassumiram o tecnicismo esportivo nas escolas. Ademais, o currículo esportivo é muito representativo na área da EF (FERREIRA, 2009) e suas raízes ainda influenciam as identidades dos currículos escolares dos anos 2021.

Notamos que durante as décadas de 1970 e 1980 o campo curricular da EDA/EJA e EF repensou suas identidades, e apontaram para um

sentido mais democrático. Identidades freirianas reacenderam na EDA/EJA com propostas curriculares mais críticas, que buscavam levar em consideração os saberes dos sujeitos. Quanto à EF, seu currículo adquiriu uma identidade mais pedagógica, como foi o caso dos currículos Globalizante e Desenvolvimentistas que romperam os alicerces biologicistas do currículo esportivo, sobretudo, com o currículo pautado na Cultura Corporal ao estimular a totalidade do movimento humano.

A década de 1990 foi decisiva para os campos em foco. Com a LDBEN n. 9.394 do ano de 1996 houve a primeira referência à modalidade EJA, anteriormente definida enquanto EDA. No entanto, as propostas curriculares oficiais não contemplavam os conhecimentos dos sujeitos da EJA. Nos anos 2000, as identidades críticas e dialógicas foram retomadas no currículo e buscavam se distanciar da monocultura do saber. Observamos que ações curriculares isoladas foram ganhando notoriedade por meio da valorização dos conhecimentos dos sujeitos da EJA, e isso vem permitindo uma nova identidade aos currículos da EJA ao desinvisibilizar os conhecimentos dos sujeitos da EJA por meio do currículo *pensadopracicado*.

Quanto à EF, essa mesma LDBEN n. 9.394 do ano de 1996 inseriu a EF na escola enquanto componente curricular e, ainda na década de 1990 emergia um currículo que identificava-se com a aparência física e a saúde dos estudantes, e sendo conhecido como currículo da Educação para a Saúde ou currículo saudável.

Especificamente referente aos campos percebemos a consolidação da EJA e EF no currículo das escolas brasileiras a partir da década de 1990. No entanto, a interlocução curricular da EF para/na EJA se deu a partir da LDBEN 10.793 do ano de 2003 onde os currículos pautados na cultura corporal de movimento e na saúde vêm sendo reinventados a partir desse momento histórico. Apontam também para a identificação com os currículos *pensadospraticados* e que se fundamentam nas criações cotidianas dos jovens, adultos, idosos e professores das áreas em questão.

Compreendemos que os currículos, durante as décadas estudadas, tiveram uma identidade predominantemente prescritiva, e prevaleceram práticas e concepções hegemônicas. Ao projetar as identidades “adequadas” ao projeto social, as políticas educacionais organizam currículos que definem quais posições os sujeitos da educação devem assumir enquanto

cidadãos. No entanto, propostas curriculares mais avançadas a exemplo dos currículos *pensadospraticados* vêm sendo desenvolvidas enquanto outras possibilidades de ensino na EJA e na EF para/na EJA e que primam por uma identidade mais emancipatória também nas perspectivas social, política e econômica - que são indissociáveis do campo da educação, para superar situações engessadas em salas de aula, e que difere do que predominantemente está posto.

Enfim, a partir desse estudo apontamos alguns elementos para outros estudos, onde o eixo articulador do currículo seja a inclusão das pessoas, e um currículo multifacetado, portanto, propomos um referencial teórico-metodológico centrado nas práticas discursivas. Isto é, que se parta do discurso para a ação, e pautado na vida cotidiana, numa tentativa de compreender as práticas discursivas e as suas produções de sentidos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre redes de conhecimento e currículo em rede. **Revista de Educação da AEC**. Brasília, v.31, n.112, p.94-107, jan/mar. 2002

BETTI, M. ZULIANI, Luiz R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 jun. de 2019.

BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 13 dez. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110328.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110328.htm). Acesso em 11 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

"estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 02 dez. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm). Acesso em: 17 jun. de 2019.

CAMILO, Christiane, de H. As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na Educação em Direitos Humanos. **Motrivivência**, Goiânia, v. 26, n. 43, p. 245-261, dez. 2014.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFDF/UFES, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. **Coleção Magistério 2º grau** – série formação do professor.

DARIDO, S. C. Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. *In*: Suraya Cristina Darido. (Org.) **Cadernos de formação: conteúdos e didática de educação física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 34,50.

DARIDO, Suraya C. RANGEL, Irene, C. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Ed. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, H. S. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3: tendências da educação física**. Trabalho não publicado. Fortaleza, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, G. R. D. Educação física na educação de jovens e adultos: publicar experiências positivas e romper com a ficção nos currículos, **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 74-90, jan-jun, 2015.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário Luiz F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F, RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul-dez, 2008.

OLIVEIRA, Inês e CAVALCANTE, Valéria Campos. Currículo da EJA no Brasil: ruptura, retrocessos, avanços e visibilidade. *In: Educação continuada, currículo e práticas culturais*. (Orgs.). LOPES, Denise, OLIVEIRA, Inês Barbosa, FREITAS, Marinaide. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

PICH, S. FONTOURA, M. P. A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta de prática corporal. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículo como criação do cotidiano**. Petrópolis: DP et Alii, Faperj, 2012.

SANTOS, A. A. et al. Trabalhando gênero e sexualidade com alunos do ensino médio e EJA noturno: um relato de intervenção. *In: XIX Conbrace e VI Conice*, 2015, Vitória. **Anais**. Vitória: Ufes, 2015.

## CAPÍTULO 17

### Currículos inéditos na EJA(1)<sup>68</sup>: vivências do/no Observatório Alagoano de Leitura na EJA

Valéria Campos Cavalcante\*

#### PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo assume como objeto de estudo os currículos *pensados/praticados*<sup>69</sup> (OLIVEIRA, 2003) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é um recorte da pesquisa denominada: *A leitura e a formação de leitores, no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização*, realizada pelo Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos, enquanto atividade de investigação científica vinculada às ações do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal).

O referido núcleo é pertencente ao Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), e a pesquisa fora financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>70</sup>.

---

<sup>68</sup> Neste artigo utilizamos a sigla Ejai quando nos referirmos especificamente das escolas situadas no município de Maceió, loci da realização da pesquisa; já o termo EJA é utilizado por decisão política de manter originalmente o que se considera em rede nacional dos pesquisadores da área, movimentos sociais e os documentos legais.

\* Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação no Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

<sup>69</sup> Optamos por apresentar pares de termos juntos, de modo a dar clareza às ideias centrais deste texto. Os neologismos são, nesse sentido, assumidos como uma necessidade epistemológica e política do conteúdo do texto.

<sup>70</sup> O grupo de pesquisa do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos foi coordenado pela Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas, envolveu: onze professoras ao todo, sendo quatro objetos de estudos e bolsistas da Capes, com atuação em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de EJA; quatro bolsistas Capes, três bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Ações Afirmativas (Pibic). Todos estudantes, predominantemente, do curso de Pedagogia e um bolsista Capes com formação em jornalismo, para o apoio logístico às ações de filmagens, edição e elaboração do videodocumentário; três pesquisadoras da Ufal, em nível de coordenação da pesquisa, que atuaram como executores e fizeram uma coordenação colegiada e três pesquisadoras colaboradoras,

Articula-se às raízes investigativas em Currículos desenvolvidas no âmbito de pesquisa do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja).

A investigação do referido Observatório envolveu quatro escolas públicas, que atuam com a EJA situadas na periferia urbana de Maceió, sendo duas municipais e duas estaduais. As escolas concordaram com a pesquisa, por livre e espontânea vontade, com o desejo de transformar o ambiente de ensino, uma vez que se tratava de um processo de pesquisa-formação, com abordagem colaborativo-interventiva (IBIAPINA, 2008).

O estudo teve sua gênese em inquietações advindas de nossa experiência docente na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e desafia a propor metodologias de investigação que pudessem estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino e as escolas públicas da EJA, na busca para aproximar universidade-escola de modo a contribuir, (re)significar e (des)naturalizar a formação inicial e continuada, considerando a segunda como um contínuo da primeira.

Diante da dimensão que fora o Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos, nos debruçamos neste texto sobre os dados que envolveram os processos de tessitura e enredamentos na construção de currículos emancipatórios/inéditos construídos pelos *pensantespraticantes* – professoras e estudantes da EJA – a partir das táticas (CERTEAU, 1994), no contexto de escolas da EJA. Diante dessas questões problematizamos: *Até que ponto os currículos construídos pelos praticantespensantes nas salas de aula da EJA(I) em Maceió se configuram em currículos inéditos?*

Na busca por respostas para essa problematização focalizamos nas construções curriculares possíveis da/na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai) em Maceió, que se constituiu como investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Considerando as Sociologias das Ausências e das Emergências (SANTOS, 2002) esta investigação nos permitiu expandir a realidade no cotidiano da EJA. É que a primeira aponta e valoriza as experiências desperdiçadas pela razão indolente e a segunda, a Sociologia das Emergências amplia as

---

sendo duas, também, professoras da Ufal e uma técnica da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas (SEEE-AL), que em 2014 inseriu-se enquanto professora no quadro docente da Ufal.

alternativas concretas de futuro presente nos saberes dos estudantes. Seguindo essa concepção o Observatório Alagoano de Leitura na EJA tentou dar visibilidade aos sujeitos da EJA das/nas escolas investigadas, considerando seus saberes dentro da escola.

## CONTEXTOS E REALIDADES

A investigação qualitativa nos mostrou que os espaços das escolas tornaram-se lugares praticados (CERTEAU, 1994), por professoras de EJA e da universidade, estudantes bolsistas de pedagogia, estudantes da modalidade, entre outros sujeitos das escolas a exemplo os que faziam a gestão da instituição, que tentaram romper com as suas estabilidades para irem ao encontro de outras possibilidades de se pensar o ensino da leitura na EJA.

Em Ferrazo (2003, p. 160) encontramos inspiração para nos sentirmos *pesquisadoraspraticantes*, incluídas e mergulhadas no objeto de estudo “[...] chegando, às vezes, a nos confundirmos [uns com os outros]”, como “[...] acontecem nos estudos ‘com’ os cotidianos”. Isso foi nos tornando também pesquisadora confundindo-nos com o próprio tema da pesquisa. É que nos estudos “[...] ‘com’ os cotidianos, há sempre uma busca por nós mesmos”. Apesar da pretensão desse estudo ser de “[...] explicar os ‘outros’, no fundo estamos nos explicando”. Dessa forma: “Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outras”.

No cotidiano das escolas da EJA, nós tivemos o cuidado de respeitar os *saberesfazeres* relacionados aos currículos *praticadospensados* nas escolas objeto de estudo, compreendendo como as construções curriculares tornaram-se possibilidades emancipatórias com/nas/das salas de aula da modalidade, a partir das pistas deixadas pelos *praticantespensantes*. As experiências vivenciadas no referido Observatório superaram a visão viciada da monocultura do saber, a exemplo da escola Rubi<sup>71</sup>, que focalizamos, neste artigo.

Nos acontecimentos ocorridos cotidianamente nas salas de aula observadas, tentou-se superar o paradigma hegemônico, o que chamamos

---

<sup>71</sup> As nomações da escola e da professora são fictícias, para manter o anonimato.

de rompimento com a postura científica cartesiana, que se entende como superior a outros *espaçotempos* de pensar e fazer dos seres humanos e definidos como “não científicos”.

Nas relações estabelecidas os atores desempenharam papéis ativos, numa constante produção de conhecimentos, de autorreflexão e das possibilidades de desenvolvimento profissional. Assim, superamos a perspectiva de pesquisas de constatação ao,

[...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrossocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar (IBIAPINA, 2007, p. 31).

Nesse contexto investigativo os conhecimentos dos estudantes estavam presentes, e houve o predomínio da valorização dos saberes dos estudantes no que se refere aos conhecimentos importantes na escola. Escolhemos prosseguir e ampliar trajetórias como *professoraspesquisadoras*, ao trilharmos outros caminhos, que Ferraço (2001) nos fez compreender ao mostrar-nos que:

[...] Nossa metodologia de estudo da [da/na] escola é fortemente centrada na vida cotidiana [...] Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas [...]. Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. (p. 103).

E fomos aprendendo a

[...] garantir em nossos estudos ‘com’ os cotidianos escolares [...] assumir os sujeitos [...] não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos autores/autoras, reconhecidos em seus discursos. [...] ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das autoras/autores que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes (p. 103).

Tentamos, portanto, mostrar as aproximações entre as redes tecidas pelos sujeitos da EJA e os sentidos que esses conhecimentos provocam nos cotidianos das escolas, reconhecendo ainda a impossibilidade de total apreensão ou análise dessas redes, por serem sempre inéditas e inesperadas. Sobre esse aspecto Ferrazo (2004) afirma que há, nas pesquisas que envolvem o cotidiano, uma infinidade de práticas, significações, narrativas, e que são feitos alguns “recortes” com a tentativa de problematizar as marcas encontradas. “De fato, sempre estamos dando nossas versões particulares e coletivas desses fatos. E não há como ser diferente” (FERRAÇO, 2004, p. 86).

Assumimos a dimensão de que os currículos vão muito além das prescrições escritas e formais impostas às escolas, como parâmetros e propostas curriculares, livros didáticos, calendários de datas específicas entre outros textos, e estando muito mais relacionado aos usos em sala de aula. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as propostas curriculares da EJA se definem nos gabinetes, impostas como receituários, presas a competências e habilidades, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pois os currículos realizados são “redes de *façeres* e *saberes*, de *discursos* e *práticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos” (FERRAÇO, 2004, p. 85). Com essa opção tivemos a clareza de que não estaríamos buscando a explicação exata dos fatos, ou uma estrutura rígida de análise, isso porque pensar o cotidiano e a pesquisa com o cotidiano nos permitiu outras possibilidades de entendermos o estudo que pretendíamos fazer. Nesse aspecto, compreendemos que ao nos inserir dos/nos/com os cotidianos das escolas da EJA levamos em conta que qualquer tentativa de fechamento do seu conceito ou de pesquisa dos/nos/com os cotidianos implicam em reduzir a condição de realização do próprio processo de investigação.

## CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS DA/NA EJA: A PRESENÇA DOS SABERES E DOS SUJEITOS

Concebemos os currículos escolares como práxis e não como um objeto estático, configurando-se por meio das ações e práticas que dialogam

com o *dentrofora* do ambiente escolar. Pensar currículos nessa vertente, se constitui como um movimento de interpretação e interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à produção e circulação de conhecimentos nos espaços escolares. Concordamos com Silva (2004, p. 23) quando afirma que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Considerando esses pressupostos, cabe-nos, portanto, apresentar uma trajetória histórica no Brasil das propostas curriculares e os currículos que foram pensados especificamente para o público da EJA, que estabeleceram relações entre as práticas educativas na EJA e os diversos aspectos de ordem social, política e econômica do país.

Tomamos como ponto de partida a década de 1950, quando houve o processo de ruptura, pois se iniciava no Brasil as discussões que indagavam o pensamento e a estrutura educacionais tradicionais utilizadas na Educação de Adultos (EDA)<sup>72</sup>. Chama-nos atenção a experiência liderada por Paulo Freire, nos mocambos, assim chamadas as favelas, na cidade de Recife, que em relatório intitulado: *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), “[...] defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política” (MOURA, 2004, p. 27), concepção não aceita oficialmente, mas à qual aderiram os movimentos sociais da época.

É importante ressaltar que Paulo Freire não formulou um estudo sistemático sobre a questão curricular com essa denominação (SILVA, 2002) mas é possível, por meio de sua obra, analisar aspectos que nos levem a esboços de uma teoria curricular subjacente ao seu trabalho. A maior

---

<sup>72</sup> Nomenclatura utilizada até a década de 1980 quando inclui-se o termo jovem.

crítica de Freire encontra-se no seu livro denominado *Pedagogia do oprimido* (1969).

Nele, o autor focaliza o modo narrativo, eminentemente anti-dialógico, que permeava as práticas educativas tradicionais, o que podemos vincular aos currículos propostos, sobretudo na década de 1940. É, também, na *Pedagogia do oprimido* que Freire (1996, p. 32) propõe a noção de educação “emancipadora” que se constitui como “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide. Liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo”.

Na EDA/EJA, compreende-se que a teoria de Freire (1996) representou o primeiro esforço, no Brasil, de focar a questão dos saberes dos estudantes e a necessidade de sua presença nos currículos, e abriu espaços para propostas curriculares mais democráticas.

Retomamos a década de 1950 e seguimos a vertente freiriana, no final desta década, quando desenvolveram-se e se consolidaram no país os movimentos de educação e de cultura popular. Movimentos esses que surgiram em Pernambuco, expandiram-se para outros estados nordestinos a exemplo o Rio Grande do Norte, especificamente em Natal, com a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Merece destaque, da mesma forma, a iniciativa da igreja católica, que desenvolveu o Movimento de Educação de Base (MEB).

Oriundos da organização da sociedade civil, e inspirados nas ideias freirianas, esses movimentos atuavam com propostas curriculares baseadas no diálogo. Com essa concepção de educação, os Movimentos de Educação e Cultura Popular (MECP) tinham autonomia para vivenciarem currículos que rompiam com a perspectiva conteudista e cientificista. Metodologicamente usava-se o diálogo, por considerar as especificidades dos estudantes a partir de seus contextos e realidades.

Essa metodologia de base freiriana permitia a crítica à escola tradicional, questionando, recusando as cartilhas de conteúdos sem sentidos e transformou a aula num debate e o professor em um mediador (FÁVERO, 2009, p. 15). E Freire (1996) e sua equipe colocaram, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo da ampla educação de adultos. Nascia, assim, na EDA, uma perspectiva curricular baseada na compreensão de emancipação defendida por Freire (1996).

Em síntese, os materiais oriundos dos referidos movimentos sociais traziam nos textos as vozes dos sujeitos trabalhadores, a denúncia de suas sofridas realidades, configuradas em suas experiências e em seus discursos, assumindo-se, pela primeira vez na história da educação de adultos a possibilidade de construção de uma prática curricular crítica. Considerava-se que a fala do estudante trazia sentido para os currículos, uma vez que revelava as experiências dos protagonistas e seus conhecimentos de mundo.

Para Freire (1996), a educação só seria libertadora quando orientada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles que se envolvem na atividade. Nessa época, os movimentos populares de base freiriana traziam práticas e metodologias que representavam uma convincente emergência do pensamento pós-abissal que:

[...] confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2001, p. 42).

Rompiam com a infantilização e alienação tão comuns na EDA. Essa reinvenção curricular que partia das experiências dos educandos buscava garantir o direito de todos a um processo educativo mais inclusivo. As salas da modalidade ganhavam novos contornos, nova organização, e surgiam assim os círculos de cultura, as rodas de conversas, nas quais se valorizavam as falas significativas dos sujeitos, e privilegiava os saberes que possuíam, ao propiciar a construção de currículos muito mais democráticos, que garante,

[...] necessidade impiedosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura de mundo, de perceber suas 'manhas' indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos (FREIRE, 1992, p. 107).

Esse novo olhar para a EDA permitiu tomar a realidade dos estudantes como objeto de estudo pedagógico. E esta passou a fazer parte dos currículos propostos em virtude da consideração pelas propostas de trabalho na experiência dos sujeitos, seus problemas, suas necessidades materiais e seus conflitos culturais. A “consciência ingênua” (FREIRE, 1996) dos estudantes e as contradições sociais e econômicas que os dominavam e os vitimavam faziam também parte das discussões nos círculos de cultura, com suas indagações.

Explicita-se dessa forma, que toda intencionalidade da construção curricular devia ser coerentemente construída com os estudantes, considerando a imersão em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não pode, portanto, aprisionar e subjugar tempos/espços históricos concretos a um *tempoespaço* futuro e mitificado. O sucesso dessas experiências curriculares de base freiriana evidencia que a fala e a cultura dos estudantes deveriam compor os currículos. Os conhecimentos dos estudantes deviam ser considerados como base autêntica e legítima de conhecimento, bem como sua gênese sociocultural. Seus processos históricos e contextos de produção e de reconstrução, seus limites de validade e de verdade deveriam ser aspectos balizadores do fazer educativo.

Observamos, portanto, que os Movimentos de Educação e Cultura Popular conseguiram romper com tradições curriculares arraigadas, e refletiu-se sobre o conhecimento e a participação consciente e crítica dos estudantes no planejamento curricular, bem como a forma de apreensão de tais conhecimentos presentes no espaço cultural da escola, ao possibilitar um novo pensar e agir na EDA.

Com a ditadura civil-militar iniciada em 1964, as experiências de bases freirianas foram publicamente abortadas. O governo ditatorial assumiu a alfabetização de adultos com foco principal na preparação de mão de obra, que deveria, minimamente, atender às necessidades do modelo econômico vigente. E a EDA passou a ser utilizada como estratégia de formação técnica, de despolitização, de suavização das tensões sociais.

## REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS: BUSCANDO OUTROS CAMINHOS CURRICULARES NA EJA

Com o processo de redemocratização do país que teve início em 1978, e culminou em 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira, foram estabelecidos entre outros acontecimentos e houve o retorno do educador Paulo Freire ao Brasil. O campo do currículo no período foi marcado pela presença da teoria crítica na educação e da chamada pedagogia crítica, partia de análises das realidades sociais que sustentavam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Para Lopes e Macedo (2002), no Brasil as teorias críticas do currículo encontraram espaço fértil no período (1978-1985), no auge: da abertura política, do fortalecimento das oposições ao regime ditatorial, da recomposição dos movimentos populares e desencadeando propostas curriculares denominadas alternativas.

Paralelamente, a redemocratização do Brasil desencadeou a demanda dos movimentos sociais que estavam na clandestinidade e muitas experiências de base freiriana foram ampliadas, e novos canais de troca de experiência, reflexão e articulação surgiram numa perspectiva de tessitura de conhecimento em rede (ALVES, 2004).

Lopes e Macedo (2002, p. 13-14) afirmam que a segunda metade dos anos 1980, no Brasil, caracterizou-se por uma disputa entre duas tendências curriculares marxistas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertadora, percebendo-se nelas e em outros debates, a presença teórica das influências de reflexões curriculares críticas europeias e americanas. Inferimos que a produção acadêmica no âmbito das teorizações curriculares críticas teve ampla aceitação e destaque no campo da EJA, no Brasil, sobretudo ancoradas nos contributos teóricos de Freire (1996), baseados no livro *Pedagogia do oprimido*.

Paralelo a isso em vários estados foram implantados currículos na EJA mais democráticos e de base dialógica, baseados nas teorias críticas, segundo as quais o conhecimento se configura com a troca de experiências entre educadores e educandos. São exemplos dessa influência as reorganizações curriculares propostas numa perspectiva popular crítica, experienciadas nas redes públicas de educação dos municípios de São Paulo

(1989-1992) e Porto Alegre (1989-2005), como a reorientação curricular em rede temática.

Em Alagoas, especificamente em Maceió, essas formas de (re)elaboração curricular foram vivenciadas um pouco mais tarde, iniciando-se em 1993 e intensificando-se a partir de 2000 e ainda persiste em muitas escolas na rede pública municipal de educação. Foi indicado, portanto, a criação de currículos emancipatórios com base na perspectiva de rede temática, que corresponde ao currículo popular crítico, vivenciado e construído com os sujeitos estudantes e professores, a partir das experiências dos estudantes. Para Silva (2004, p. 232), as redes temáticas são representações relacionais da realidade e:

[...] atuam como referenciais pedagógicos para o resgate constante do processo de análise crítica realizado pela comunidade escolar, em que objetos e elementos da realidade local, micro e macro social se inter-relacionam nas dimensões materiais, culturais e políticas. Atuar nessa perspectiva curricular é considerar como referência o capítulo terceiro do livro *Pedagogia do oprimido* (1974).

É uma possibilidade de se conceber a construção curricular para atender ao público adulto como uma prática ética que parte de um processo participativo, crítico e formador, que deve apresentar intencionalidade política explícita de resistência às situações de dominação. E procurar, portanto, contribuir para que os estudantes consigam ampliar seus conhecimentos, criando suas oportunidades. Ou seja, uma opção político-pedagógica pelos excluídos, e buscar na práxis curricular popular crítica, efetivar o exercício de uma educação pública com qualidade social (SILVA, 2004, p. 33).

Essa educação emancipatória desponta na EJA como fruto de conquista política a ser efetivada pela práxis educativa, uma educação forjada na luta constante, a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão. Seguindo uma perspectiva mais humanizadora, em 1998, a ONG Ação Educativa elaborou a Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, com a coparticipação de pessoas em todo Brasil, que tinham compromissos com a modalidade, para subsidiar o trabalho desenvolvido na referida modalidade. Essa proposta foi assumida pelo Ministério da Educação

(MEC), que comprou os direitos autorais da referida ONG. Esse documento tornou-se norteador nos estados e municípios brasileiros, para os professores de EJA, que na maioria das vezes se apoiavam nas próprias criações curriculares infantilizadas para o público a quem se destinava.

A proposta em foco tinha seus avanços e o carro-chefe eram as ciências sociais, que considerava o contexto dos estudantes trabalhadores e a perspectiva de interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento, mas trazia ainda limitações, sobretudo, por seu caráter prescritivo.

Para a materialização da proposta curricular para EJA – 1º Segmento foi publicada a coleção de livros didáticos *Viver, Aprender* (2001) com três livros, que traziam uma gama de textos bem diversificados, com temáticas interessantes para a modalidade, referendada na realidade dos estudantes da EJA. Os livros foram organizados por eixos temáticos. Essa coleção é considerada por muitos professores da EJA como um dos melhores materiais elaborados para a modalidade. Sobretudo, porque considerava o contexto social dos estudantes e porque serviu de norteadora, ao preencher a lacuna de anos.

Em 2007, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Unitrabalho) estabeleceram um convênio, por meio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para elaboração de material didático específico para EJA, numa perspectiva crítica, que foi denominado de *Coleção Cadernos de EJA*. A coleção é composta de 27 cadernos: 13 para o estudante, 13 para o professor e 1 com a concepção metodológica e pedagógica centrada na concepção marxista.

A Coleção seguiu as orientações curriculares do MEC, à época, com base em uma concepção de educação emancipatória, em relação aos componentes; e tinha como eixo geral integrador os temas: Cultura e Trabalho, Diversidades e Trabalho, Economia Solidária, Emprego e Trabalho, Globalização e Trabalho, Juventude e Trabalho, Meio Ambiente e Trabalho. E também abordava a Mulher e Trabalho, Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho, Segurança e Saúde no Trabalho, Tecnologia e Trabalho, Tempo Livre e Trabalho, Trabalho no Campo. A principal característica da *Coleção Cadernos de EJA* é que se configurou como apoio

aos professores em suas atividades diárias e fugia, portanto, do formato de receita, por meio do livro didático.

Sendo assim, a Coleção reforçou a importância do planejamento temático na EJA, na perspectiva interdisciplinar. Apesar de suas muitas qualidades, muitos professores sentiam-se inseguros ou desconfortáveis para trabalharem as temáticas de base marxista, que não dominavam e, a formação continuada para que avançassem não aconteceu. Isso comprometeu em muito a utilização da referida coleção, que em pouco tempo caiu em desuso nas escolas de EJA.

Seguindo essa concepção, chegamos às ações do Observatório Alagoano de Leitura em EJA (2010-2015) que se inseriu nas escolas públicas da EJA, com o olhar voltado para as práticas pedagógicas do ensino de leitura em salas de aula da referida modalidade. Nessas aulas observamos os *praticantespensantes* utilizando práticas pedagógicas, que em alguns momentos tornaram-se táticas (CERTEAU, 1994). Pois havia o intuito de construir currículos emancipatórios/inéditos que fogem dos currículos prescritos oficialmente, conforme explicitamos a seguir, quando apresentamos uma aula em que a professora usa os currículos inéditos vivenciados nas escolas da EJA, que estavam inseridas na pesquisa do referido Observatório.

## CURRÍCULOS *PENSADOSPRATICADOS* INÉDITOS NA EJA(I)

Os eventos que se seguem têm a predominância de gêneros textuais, uma vez que a pesquisa do Observatório visou o ensino de leitura. No entanto, a nossa preocupação centrou-se nas práticas curriculares desenvolvidas e recorremos a fragmentos. Consideramos a legitimidade dos saberes e valores que permearam os eventos, por meio de um processo no qual os seus praticantes ressignificaram suas experiências, a partir das redes de *saberesfazeres* das quais participam, também, fora do espaço escolar.

*Evento 1 – Profª. Andréia - 22 de julho de 2014*

Escola Rubi – Temática: *O poeta da roça – Patativa do Assaré*

Nesta aula utilizou-se o gênero literário Poema denominado: *O poeta da roça*, de Patativa do Assaré, retirado da internet. A temática central dessa aula versou sobre as histórias de vida dos sujeitos da EJA. O evento de aula de leitura na EJA que se segue (Quadro 1), foi escolhido de forma aleatória, dentre as criações curriculares cotidianas que dispomos na pesquisa desenvolvida pelo Observatório Alagoano de Leitura na EJA, e que estão

registradas no banco de dados do Nepeal, conforme afirmamos anteriormente. Sua realização foi protagonizada pela professora Andréia da escola pública municipal que denominamos de Rubi, que em outras aulas foi também persistente na manutenção de um diálogo instigador.

Nesse evento focalizamos nos diálogos acontecidos no cotidiano da sala de aula como formas encontradas pela professora Andréia (PA) e estudantes (E1, E2, E3, E4, E5, E8) que lhes permitiram fugir dos rigores dos currículos prescritos, na tentativa de criarem possibilidades de currículos inéditos. Isto é, currículos que não se constituem como receitas prontas a serem reproduzidas seguindo orientações e prescrições didáticas, mas currículos que se constroem numa relação sistemática com o mundo da vida dos sujeitos assente na participação de todos.

### Quadro 1 — Evento de Aula nº 15 – 3ª. Fase – Anos Iniciais.

#### O Poeta da Roça

##### PATATIVA DO ASSARÉ<sup>73</sup>

Sou fio das mata, cantô da mão grosa  
Trabaio na roça, de inverno e de estio  
A minha chupana é tapada de barro  
Só fumo cigarro de paia de mio

Sou poeta das brenha, não faço o papé  
De argum menestrê, ou errante cantô  
Que veve vagando, com sua viola  
Cantando, pachola, à percura de amô

Não tenho sabença, pois nunca estudei  
Apenas eu seio o meu nome assiná  
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre  
E o fio do pobre não pode estudá

Meu verso rastero, singelo e sem graça  
Não entra na praça, no rico salão  
Meu verso só entra no campo da roça e dos eito  
E às vezes, recordando feliz mocidade  
Canto uma sodade que mora em meu peito

Fonte: Internet – (<https://www.culturagenial.com/patativa-do-assare-poemas/>)

Após a apresentação oral do poema, a professora Andréia buscou estabelecer um paralelo entre a “vida dura de Patativa” e a vida dos

---

<sup>73</sup> Patativa do Assaré (1909-2002) foi um poeta e repentista brasileiro, um dos principais representantes da arte popular nordestina do século XX. Com uma linguagem simples, porém poética, retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão.

estudantes, provocando-os e chamando a atenção para o significado do referido termo e inicia o diálogo:

*Fragmento 1:*

PA – Oi gente vocês viram aqui no texto, o poema fala de quê? Do trabalho do poeta, como era essa vida? Digam aí; Seu A, dona M, e aí?;

E1 – Entendo que a vida dele não é fácil, não sabe ler,

E2 – Eu entendi que não sabe ler nem escreve, igual a muita gente aqui;

PA – Será que foi só por que não sabe ler e escrever?

E3 – Eu acho que ele sofreu muito na vida, mas é por que trabalha na roça, veja ele diz assim: “*Trabaio na roça, de inverno e de estio*”. Então trabalho na roça não é fácil não professora.

*Eu também já trabalhei muito na roça;*

E4 – É professora. É muito pesado o trabalho na roça, eu que sei.

Nos diálogos acima, constatamos que os estudantes estavam muito envolvidos com a temática discutida em sala, sobretudo, sentindo-se à vontade para colocar seus sentimentos, porque se inseriam na problemática do autor, como por exemplo, quando E3 diz: [...] *ele [Patativa do Assaré] diz assim que “trabaio na roça, de inverno e de estio”. Eu também já trabalhei muito na roça*. Fica explícita a identidade do estudante com o “Eu” lírico da poesia, que deixa submergir suas memórias, sua cultura.

Nesse sentido se desenvolveram um processo de conscientização da vida dos próprios sujeitos, conforme exposto no: E4 – *É professora. É muito pesado o trabalho na roça, eu que sei*; e como afirma Freire (1969), uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva. Percebemos que os sujeitos se reconheceram no mundo e com o mundo, e há a possibilidade de que, na transformação do mundo, eles podem transformar-se a si mesmos, no sentido da sua emancipação.

Reconhecemos o desenvolvimento de processos comunicativos por meio de diálogos interativo-colaborativos entre professora e estudantes, que assumiram como plataforma de base situações dos contextos e

condições de vida dos sujeitos ao abrir possibilidades no reconhecimento de saberes e de outros conteúdos conceituais contra-hegemônicos. Observamos que os *praticantespensantes* da pesquisa trouxeram saberes de suas vidas para a escola, e esses saberes se entrelaçam nas salas de aula, ao construir conhecimentos e os chamados currículos inéditos. Concordamos com Freire (1979) e percebemos que os *praticantespensantes*, neste momento estavam vivenciando uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e a homens concretos.

Percebemos que a professora ao planejar fez a escolha por um poema que foge do conhecimento clássico aproximando-se das histórias de vida dos estudantes. Inferimos que estava instigada pelos desafios que a pesquisa do Observatório Alagoano de Leitura em EJA provocava nas sessões reflexivas e de estudo que realizou, constituindo-se em espaços de autorreflexão e estudos.

Assim, a realidade na sala demonstrou que os *praticantespensantes* fizeram uso de alternativas, para fugirem do padrão estabelecido. Nesse sentido, a sala de aula foi um espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais que se foi delineando em uma plataforma democrática, como criação cotidiana, conforme a continuidade no diálogo que se segue.

#### *Fragmento 2:*

E4 - Quando a senhora estava lendo eu fiquei aqui *pensando, parece com minha vida, porque eu também já fui da roça;*

E5 - Eu também dona B, *pensei na minha vida eu também fiquei pensando quando eu ainda morava no interior, eu sofri muito, primeiro porque não pude estudar depois por que tinha que trabalhar na roça;*

PA - Isso gente, veja só tem também uma outra questão que aproxima de vocês, é que ele não pode estudar, e ele mesmo assim fez muitas músicas;

E8 - *É professora, mas isso não é fácil para gente que é pobre né professora? Eu mesma só consegui estudar quando vim pra Maceió.*

O diálogo acima registrado entre a professora e os estudantes fora construído mais uma vez relacionando as identidades dos estudantes com

o poema, de modo próprio às regras que lhes são dadas para consumo, como refere E4 – “Quando a senhora estava lendo eu fiquei aqui *pensando, parece com minha vida, porque eu também já fui da roça*” e E5 – “Eu também dona B, *pensei na minha vida eu também fiquei pensando quando eu ainda morava no interior, eu sofri muito, primeiro por que não pude estudar depois por que tinha que trabalhar na roça*”.

Constatamos neste diálogo os *praticantespensantes* da escola da Ejai, mesmo tendo um currículo que lhes é imposto esforçam-se para romper dentro da sala de aula com essa prescrição curricular, que está atrelada ao pensamento da monocultura do saber que torna invisível aquele conhecimento que é considerado improdutivo, local, residual, inferior e ignorante (SANTOS, 2002, p. 250).

Nessa perspectiva, a sala de aula deixou de ser um espaço de opressão de alienação para se tornar um espaço de construção coletiva. Enxergamos o compromisso e o engajamento político da professora com a transformação das condições existenciais de vida dos estudantes, a partir do permanente questionamento crítico e da dialogicidade em sala de aula.

Compreendemos, portanto, que ao desvelar a realidade em sala de aula, os *praticantespensantes* deram um passo para superar a visão fragmentada da educação, uma vez que “se engajaram na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 1992, p. 32). A sala de aula configurou-se como lugar de emancipação, onde as relações entre os saberes escolares e os saberes dos estudantes não foram concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados que se tecem constantemente validando conhecimentos.

Temos assim, um caminho possível na construção de um projeto educativo emancipatório que visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Estando a prática da educadora atrelada à emancipação social evidenciou-se que os estudantes foram concebidos como sujeitos sociais, protagonistas no processo educativo, que tiveram direito de voz nos currículos construídos cotidianamente. Nesse processo, a professora em foco a partir de discussões por meio do poema proporcionou aos estudantes e a ela mesma a possibilidade de produção de conhecimentos e de leituras significativas da realidade, e rompeu com a dicotomia existente

entre os saberes escolares e os saberes docentes e discentes, isto em uma perspectiva de currículo emancipatório e inédito.

Ao problematizar a vida real nos currículos realizados nas salas de aula da Ejai, a professora buscou caminhos que lhes possibilitaram compreender a existência cotidiana. Isso sem exigir a renúncia diante do que ela oferecia, mas, ao contrário, reconsiderou-se a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de “todo o dia”, na busca de reavivar o contato com aquilo que na vida comum é irrigado pelo fluxo de narrativas, e que muitas vezes passa despercebido pela/na escola. Isso permite no dizer de Oliveira (2012, p. 109), “[...] promover uma experiência social aos alunos [...] que equaliza conhecimentos, horizontaliza a relação entre eles e leva a perceber que são redes complexas de conhecimentos diferentes que estão nas bases sociais coletivas”.

É pertinente salientar que essa postura da professora foi permeada de táticas (CERTEAU, 1994) problematizadoras comprometidas com a mudança das situações em que vivem os estudantes da Ejai. Essa construção coletiva/democrática caracteriza-se como uma forma de resistência dos *praticantespensantes* aos currículos engessados e pré-determinados, impostos pelas secretarias de educação.

Essa prática pedagógica utilizada pela professora Andréia, diferenciou-se daquelas que vêm predominando historicamente, na Ejai, porque apontou a importância de pensar a questão do conhecimento, seus processos de criação e transmissão para além da esfera reduzida da racionalidade cognitivo-instrumental e da ciência moderna. O que podemos considerar uma subversão pedagógica, dentro da escola de Ejai, sem que uma voz se sobrepusesse à outra de forma autoritária e vertical, uma vez que propôs a construção de um novo currículo, aquele emancipatório e inédito com características emancipatórias criados cotidianamente para essa modalidade.

## CONCLUSÃO

Este artigo trouxe diálogos e reflexões sobre uma aula de leitura, em uma das escolas integrantes do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos, dentre as que dispomos, problematizando-

se: *Até que ponto os currículos construídos pelos praticantespensantes nas salas de aula da EJA em Maceió se configuram em currículos inéditos?*

O estudo nos mostrou que o cotidiano da/na sala de aula da EJA na escola investigada constituiu-se como *espaçotempo* indissociável dos espaços de produção do conhecimento curricular, na tentativa de superar a ideia de repetição. Nesse contexto, a sala de aula assumiu uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos os entrecruzamentos de conhecimentos possibilitados pelas táticas da professora e dos estudantes, que assumindo uma visão crítica da realidade, desafiaram e problematizaram os efeitos contraditórios gestados na sociedade opressora.

Nesse contexto, os diálogos vivenciados em sala de aula provocaram discussões que envolveram os contextos sociais dos *praticantespensantes* permitindo que realizassem uma interpretação dos sentidos, considerando suas culturas e seus saberes. Constatou-se, portanto, que os *praticantespensantes* da turma observada, provocados pela professora, no diálogo em sala de aula. Identificaram o sentido de suas vidas com o poema *O poeta da roça* e por meio de táticas/transgressões extrapolaram o currículo oficial, no hibridismo dos seus saberes, dos da professora e aqueles constantes no referido poema.

Compreendemos que a professora por meio dessa atitude e percebeu que a realidade dos estudantes necessitava ser trazida para a sala de aula para compor os currículos, dessa maneira demonstrou compreender que não há uma única forma de conhecimento válido. Nesse aspecto, permitiu-se experimentar com os estudantes outras formas de currículos, fato que deve ser respeitado e valorizado no espaço escolar, considerando que ele possa ser emancipatório.

Dessa forma, nos podemos enfatizar que as discussões desenvolvidas durante a aula de leitura proporcionaram aos estudantes e à professora o reconhecimento de saberes e de conhecimentos, leituras e significados da realidade. Ou seja, as ações dos *praticantespensantes* dessa turma observada promoveram enredamentos entre conhecimentos, valores dos sujeitos em interação, sem haver hierarquização de conhecimentos.

E contribuiu para concebermos outras formas de olhar os cotidianos das escolas da EJA e salientamos a pertinência deste estudo realizado no âmbito do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos como possibilidades em oferecer contributos para o

desenvolvimento de currículos alternativos na EJA. Fato que, a nosso ver, poderá incitar políticas de formação inicial e continuada nessa modalidade na ação de ir ao encontro de processos pedagógico-didáticos que convivem com as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA.

Ou seja, de se oportunizar a incorporação nos currículos, de outros conhecimentos e saberes, que (re)significam a importância nas vidas cotidianas dos jovens e adultos e que, em muitos momentos, ultrapassam aquilo que se oferece nos currículos pré-determinados e enclausurados em fontes hegemônicas de conhecimentos e saberes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-108.

ALVES, Nilda. (Org.). As culturas de afrodescendentes em currículos na formação de professoras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p.149-161, out. 2008 – ISSN: 1676-2592.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. *In*: ALVES, Nilda.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; OLIVEIRA. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; MAGALHÃES. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, Agosto 2012,

Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 maio 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade**. São Paulo: Moraes, 1969.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, Ivana. Maria. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Ivana. Maria. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOURA, Tania Maria de Melo. Evolução histórica das concepções sobre alfabetização de adultos. *In: A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. 3. ed. Maceió: Edufal, 2004.

OLIVEIRA, Inês B. **A produção cotidiana de alternativas curriculares: memórias e imagens docentes contam suas histórias**. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, 2001.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2003.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, (2002a), n.º. 63, p. 237-28.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-82.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **Construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

## CAPÍTULO 18

### Currículo com componentes híbridos: um estudo de caso no Proeja

*Iolita Marques de Lira\**

#### INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, denominada: *Políticas da educação e as áreas das humanidades: táticas na educação profissional de jovens e adultos do Ifal*. O lócus é o Curso Técnico em Artesanato (CTA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal) – Campus Maceió. A comunicação pretende desinvisibilizar (OLIVEIRA, 2012) as peculiaridades do processo interdisciplinar no curso, como o uso de disciplinas híbridas, e o currículo com identidade técnico-humanista, que envolve reflexões filosóficas, antropológicas, sociológicas e psicológicas associadas ao mundo do trabalho.

Ao utilizarmos como metodologia o estudo de caso, por meio de uma investigação qualitativa, com a abordagem nos/dos/com o cotidiano<sup>74</sup>. Como recurso, parte do material coletado durante o mestrado<sup>75</sup> e não utilizado: as memórias, construídas e entrecruzadas pela escuta das narrativas durante as sessões conversas<sup>76</sup>. e como corpora, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Artesanato, além de documentos oficiais

---

\* Mestre em Educação e doutoranda em Educação Brasileira no Centro de Educação da Ufal. Professora do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Câmpus Maceió. Email: iolita.lira@ifal.edu.br

<sup>74</sup> Perspectiva teórico-metodológico-epistemológica, considerando “[...] cotidiano como sendo o próprio movimento de tessitura e partilha das redes. As redes não estão pairando sobre o cotidiano. Elas são o cotidiano” (FERRAÇO, 2008, p. 27).

<sup>75</sup> Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), intitulada “*Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal: experiência na educação de jovens e adultos*”, no Câmpus Maceió – Alagoas, defendido em 2019, sob a orientação da profa. Dra. Marinaide Freitas (PPGE/Cedu/Ufal).

<sup>76</sup> Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Ufal com o número 99304818.1.0000.5013.

da Instituição. E ampliamos o olhar no diálogo com teóricos como: Araujo e Frigotto (2015), Ferraço (2008), Frigotto (2018), Freire (1983), Morin (2004, 2014), Oliveira (2012), Paiva (2018) e Silva (2010).

O curso lócus desta pesquisa foi implantado em 2008 com duração de três anos, oportunizado pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)<sup>77</sup>, articula os conhecimentos do ensino médio e técnico para jovens e adultos dentro da prática profissional do artesanato.

A tese terá como foco principal as disciplinas híbridas que ocorrem durante cinco semestres, mas, pretendemos nos deter especificamente em quatro delas, cujas características principais são: a composição híbrida entre a formação geral (ciências humanas) e a formação profissional (área técnica). A função integradora entre os componentes curriculares do semestre, é descrita com as seguintes nomenclaturas: Atelier de Filosofia e Projeto de valor estético; Antropologia e projeto de valor cultural; Atelier de Psicologia e projeto de composição de referências; e Atelier de Sociologia e Projeto de responsabilidade social (IFAL, 2008, p. [13]).

A motivação inicial para a tese surgiu na leitura da dissertação de Limeira (2010), quando a pesquisadora apresentou a matriz curricular do Curso Técnico em Artesanato e destacou as “disciplinas híbridas e integralizadoras, pois envolve duas grandes áreas do conhecimento, - formação geral e formação profissional. Como também é “a disciplina que propõe o diálogo com os demais componentes curriculares no módulo” (LIMEIRA, 2010, p. 99).

E em um segundo momento durante o mestrado, quando a integração da formação técnica e geral teve seu papel ampliado na narrativa da discente estudada. Ela percebeu a importância do trabalho em equipe, de ter apoio, quando: “[...] duas pessoas pensando diferente para o mesmo objetivo, **e aí que eu aprendi** [...] que parceria é a melhor coisa que se tem. Se eu estou sozinha, eu estou sozinha [...]” (EGRESSA, 2019, grifo nosso).

E descreveu também, como o perfil dos docentes contribuem no processo de aprendizado: o “bom cobrador” e o “maleável”, o primeiro no

---

<sup>77</sup> O Proeja foi instituído por meio do Decreto n°. 5.478/2005 e reformulado pelo Decreto n°. 5.840/2006 com o objetivo de elevar os índices de escolarização e a profissionalização da educação de jovens e adultos (POUBEL; PINHO; CARMO, 2017).

papel mais “duro” mantendo as *teoriaspráticas* dentro do programado e o segundo “dava” a “tranquilidade” necessária “para fazer, para caminhar” (EGRESSA, 2019). E isso dava ao componente o papel de “transformar o trabalhador [artesão] em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

E para alcançarmos o objetivo desta comunicação, iniciamos com o lócus da pesquisa para contextualizar o cenário do curso em uma instituição centenária com base tecnicista; em seguida apresentamos os sujeitos artesãos atendidos pelo curso e inspiração para a construção da matriz; e por último, descrevemos o curso e seu percurso formativo, cuja proposta interdisciplinar norteada pelo processo artesanal integra os cursos médio e técnico, compondo a identidade técnico-humanista do curso.

## O LÓCUS DA PESQUISA

O Curso Técnico em Artesanato do Ifal é reconhecido como inovador, caracteriza-se: pela matriz curricular interdisciplinar; pelos componentes sequenciais norteadores do 1º ao 5º semestre; pelo trabalho dos componentes com objetivos comuns; pela avaliação por banca; e pela proposta de uma educação problematizada (LIMEIRA, 2010). A inovação é completada pela ênfase no *design*, respeito à história local e a valorização do trabalho dos artesãos (IFAL, 2008). E ocorre em uma instituição centenária de princípio educativo com base no trabalho e com currículos de concepção tradicional e tecnicista. Tradicional pela concepção conservadora da cultura - fixa, estável, herdada - e do conhecimento - como fato e como informação (SILVA, 2010). Tecnicista, pois “similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação” (SILVA, 2010, p. 12).

A instituição na qual o curso foi implantado, hoje, tem mais de 100 anos. Fundada em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas, passou à Escola Técnica Federal de Alagoas (ETFAL) após 59 anos, como tal, e consagrou-se na oferta de cursos técnicos. E com mais 32 anos, em 2000 teve seu status alterado para Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) quando passou a ofertar cursos superiores de tecnologia.

Em apenas 8 anos sofreu mais uma mudança, agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), ampliando a oferta de ensino às licenciaturas e bacharelados. Além da oferta dos cursos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos vinculados à Educação Profissional (Proeja), como o curso em estudo (BONAN, 2010). As mudanças alteraram além do nome, a estrutura administrativa da instituição e as ofertas de ensino, estas últimas hoje já contam com cursos de Ensino à Distância (EaD), especialização e mestrado.

A Educação de Jovens e Adultos em 2008, ano de implantação do curso, era uma modalidade nova para o Ifal, embora a EJA carregue um histórico de lutas e de direito desde a Constituição de 1988. Porém, só em 13 de julho de 2006 por meio da publicação do Decreto nº 5.840 o Governo Federal determinou que os IFs assumissem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) segundo Paiva (2018). Isso possibilita que o sujeito da EJA conclua o Ensino Médio ao mesmo tempo em que é habilitado profissionalmente.

Ainda contextualizando o universo do curso, concomitante à essa situação da EJA, o artesanato passa por um momento de revitalização e valorização iniciado nos anos 1990, e consolidado com o Programa do Artesanato Brasileiro (PAB)<sup>78</sup>. Em Alagoas, no ano de 2002, ocorreu a criação do Grupo Gestor do Artesanato para organizar ações e eventos para o Artesanato do Estado (Sebrae, 2003), no qual, a Instituição, então Cefet fora participante. Algumas dessas ações envolviam comunidades de artesãos em cooperativas e com intervenções na produção existente.

O Cefet como instituição de ensino, por meio de seus professores, propôs cursos nesse movimento sociopolítico e econômico voltado para o artesanato. Os cursos sugeridos tinham um tempo maior e contínuo de formação, envolvendo saberes enredados, contextualizando o trabalho às humanidades, arte, design e artesanato, do que os que eram oferecidos às

---

<sup>78</sup> Instituído pelo Decreto nº 1.508, de 31 de maio de 1995, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), e tinha como objetivo inicial a coordenação e desenvolvimento de atividades para geração de emprego e renda do artesão; com atuação em todo o território nacional, nos 26 Estados e no Distrito Federal.

comunidades e cooperativas. Foram propostas três versões: “capacitação”, extensão e técnico (LIRA, 2019).

O primeiro não foi implantado, embora tenha sido pensado para 2004, com 400h, duração de 6 meses, com a oferta dos seguintes componentes: História de Alagoas e *Design*, Cor, Ergonomia e Produto (LIRA, 2019, p. 34). O segundo, uma extensão, foi registrada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Cefet, com o título de *Artesanato consciente*, previsto para 2005.2, com carga horária de 300h, composto com os seguintes componentes: Desenho de observação; Composição plástica; Identidade cultural; História da arte e do folclore alagoano; Produção do artesanato em Alagoas; Cor no artesanato; Materiais de composição; Empreendedorismo e estratégias de mercado (LIRA, 2019, p. 37).

O terceiro, objeto desta pesquisa, o Curso Técnico em Artesanato carrega dentre outras referências, a historicidade da instituição na articulação entre artesanato e *design*. A primeira relação histórica aconteceu como Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas em 1911, quando a instituição ofertou cursos de aprendizes de marceneiro, sapateiro, serralheiro, carpinteiro e funileiro (BONAN, 2010). E já na condição de Cefet em 2001 na oferta do Curso Superior de Tecnologia em *Design* de Interiores. Um foi inspiração e do último adotou-se as características da matriz curricular: a interdisciplinaridade, o estudo das humanidades, a concepção metodológica e a avaliação por banca. Experiências consolidadas pelos autores *pensantespraticantes* do PPC do CST de *Design* de interiores.

A ideia central para elaboração das propostas iniciais e que culminou no Curso Técnico em Artesanato foi propiciar ao artesão enquanto aluno refletir a respeito da sua profissão de forma assistida. Pensado com o número de horas suficientes para o aluno assimilar os conhecimentos e instrumentalizado sobre *design* e provocar o sujeito a olhar suas referências culturais, com o objetivo de ajudá-lo a refletir e promover a revitalização de suas práticas e técnicas (LIRA, 2019). Para alcançar o objetivo utilizou-se de uma “base humanística, científica e técnica”, a fim de tornar sua “atividade mais eficaz e uma “alternativa de ocupação e renda” (IFAL, 2008, p. [9]), que visa transformar a sua realidade.

Diante da implantação do Curso Técnico em Artesanato em 2008 o corpo docente da instituição não tinha formação específica nas áreas de

filosofia, antropologia, psicologia e sociologia. Mas, isso não foi empecilho para a matriz ser composta com os componentes híbridos. A ausência da formação específica, como relata Araújo e Frigotto (2015), ocorre desde a década de 1990, quando o país formulou políticas da educação privilegiando componentes que atendessem de forma direta e prática o mercado. Apenas em junho de 2008, com a Lei nº 11.684, tornou-se obrigatória a contratação de professores de filosofia e sociologia para o ensino médio, beneficiando o quadro de professores. Situação agora ameaçada com a Medida Provisória nº 746/2016, e agora Lei 13.415/2017, que extingue a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio.

De acordo com Limeira (2010, p. 113-114),

É uma proposta curricular que não possui uma visão reducionista, mercadológica, imediatista, mas que possui uma preocupação com a construção da identidade profissional desses sujeitos. Essa proposta curricular integrada impulsiona a formação desses artesãos.

Artesãos que inspiraram a elaboração da matriz na escolha dos componentes, ementários e na distribuição no percurso formativo. Para compreender o curso é preciso conhecer o universo dos artesãos.

## SER ARTESÃO

O artesão pode ser definido como aquele que faz,

Um produto à mão, com ou sem auxílio de ferramentas; [tem] domínio do processo como um todo – da matéria-prima à comercialização –; [produz] em tempo integral ou parcial; [trabalha] em grupo ou individualmente e [pode] viver da comercialização do seu artesanato (LIRA, 2019, p. 60).

Há uma simplicidade na escrita do que é ser artesão, que esconde a complexidade na ação do seu fazer, que envolve: o processo criativo e intelectual, a produção manual; a inserção profissional, principalmente no que tange à comercialização; valorização do produto e do próprio sujeito.

Cada uma das ações gera enfrentamentos para o artesão. O primeiro está na classificação do que produz. Para o senso comum, o

artesanato é algo inferior à arte, portanto, de menor valor, fato que impacta diretamente na valorização, comercialização e a permanência como artesão. Entendemos essa permanência como sobrevivência do sujeito na profissão e da continuidade da produção artesanal como patrimônio cultural.

O segundo enfrentamento é a falta de reconhecimento do trabalho intelectual na produção artesanal, em detrimento do manual. O artesanato é compreendido como algo utilitário e não contemplativo como ressalta Cocchiarale (2013), pois contempla-se a “arte”. E dentro da produção dos artesãos apenas a “arte popular” é elevada a essa categoria, por “[refletir] a **alma do nosso povo** e [traduzir] a diversidade e a riqueza cultural do país” (MONTEIRO, P., 2017a, p. 67, grifo nosso).

No grifo, nós ressaltamos a ideia do intrínseco ao ser, quase uma negativa à capacidade de pensar e planejar racionalmente, à inexistência do trabalho intelectual. Esta negação muitas vezes vai fazer com que seja reforçada a necessidade de que este sujeito permaneça “puro”, “inocente”, sem formação acadêmica. “O fato de não terem tido uma instrução formal os deixam mais livres para não ficar presos a academicismos e livres para expressarem aquilo que sentem. É justamente esta originalidade que encanta e os diferencia” (MONTEIRO, P., 2017b, p. 10).

Lira (2019, p. 62) ressalta a não formação acadêmica, “essa condição que destaca a produção, também, os mantém dependentes de outros profissionais ‘letrados’ para a divulgação, comercialização e manutenção de seus produtos”. O que vai reforçar a própria existência do curso, ao oportunizar além do avanço nos estudos, a reflexão do “ser artesão” e possibilitar o enfrentamento de outro problema, que é sua inserção profissional. Lembramos que a profissão requer vários desafios: da preocupação com a matéria-prima, criação, produção, divulgação, transporte e comercialização.

E por fim, enfrentar a desvalorização do que produz e do sujeito artesão. A superação dos comentários das pessoas que “[acham] bonito e [querem] pagar pouco”, como disse o mestre Espedito (MOTTA, 2016, p. 159), “barganham por preço” ou mesmo, escondem a autoria para tirar maior proveito nas vendas, quando estão no papel de atravessadores (GUAINAIS, 2013). A valorização garante a subsistência do artesão e de sua família.

Superar os desafios do mundo do trabalho requer enfrentar também: a cópia; a criação; a concorrência; a relação com o *design* e a arte; as culturas; a cobrança de produtos com identidade. Com o objetivo de superar esses desafios, o curso reflete a missão institucional de instrumentalizar o aluno, para fazê-lo compreender as “relações sociais em que vive e para participar delas enquanto sujeito, nas dimensões política e produtiva, tendo consciência da sua importância para transformar a sociedade”, além do conhecimento científico necessário para sua atuação (IFAL, 2008, p. [10]).

Esses conhecimentos foram distribuídos na matriz em três anos, e divididos em seis semestres de 400h cada, com a formação integral e equilibrada entre os conhecimentos de Ensino Médio (Núcleo Comum 1.300h) e do Ensino Técnico (Formação Profissional 1.100h), dentro da prática artesanal, e contribuir com a formação cidadã ao possibilitar a ampliação do repertório profissional como veremos a seguir.

## CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O Curso Técnico em Artesanato apresenta-se como um desafio para os artesãos-alunos, que afastados há anos do universo escolar voltam ao meio e para o convívio com os docentes. O desafio ocorre também com os professores, pois precisam participar de uma proposta inovadora que convida os profissionais a entrelaçar os conhecimentos do Ensino Médio ao Técnico para Jovens e Adultos, com e a partir da prática artesanal. Esta dinâmica própria da EJA no âmbito da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico considera o processo artesanal já vivido pelos futuros estudantes e a condição do artesanato no país e localmente.

## CURRÍCULO *PENSADO PRATICADO* E OS COMPONENTES HÍBRIDOS

A matriz curricular construída para possibilitar a interdisciplinaridade e com objetivos comuns por semestre, se estrutura a partir de um Atelier, como componente norteador do 1º ao 5º semestre, e conduzido por dois professores. O primeiro, introdutório, com um ou dois professores da área técnica, Atelier de composição plástica. Os quatro últimos, com dois professores - um da área técnica e outro da área

humanista, são eles: Atelier de Filosofia e Projeto de Valor Estético; Antropologia e Projeto de Valor Cultural; Atelier de Psicologia e Projeto de Composição de Referências; e Atelier de Sociologia e Projeto de Responsabilidade Social (IFAL, 2008, p. [13]).

Essa organização, segundo relatos colhidos informalmente na época do mestrado, considerou como princípio para elaboração do PPC, que a formação no curso partiria da relação do sujeito-artesão com o outro e com o mundo. Nesse sentido, ele precisaria refletir e questionar-se sobre a vida e o belo, elemento de valor nas suas criações; compreender-se como produtor de cultura e as culturas que o envolve; refletir sobre si e sobre o outro nas relações interpessoais, e entender que cada ser humano e suas histórias e memórias podem ser referências de criação e que, como ser social tem responsabilidades consigo, com o outro e com o meio.

Frigotto (2018) acredita na presença das disciplinas das Ciências Humanas, na formação integradora do sujeito-aluno do Ensino médio. Para Araújo e Frigotto (2015, p. 63) as disciplinas da área de Humanas são “capazes de promover a autonomia e ampliar horizontes”.

Este formato do Atelier híbrido, compondo com outros componentes atividades interdisciplinares permanece até os tempos atuais, e permite suporte técnico e fundamentação reflexiva ao longo do semestre. Essa ação coordenada exigiu e exige a desconstrução das práticas docentes, assim como um incansável trabalho coletivo. A avaliação acontece em forma de banca interdisciplinar com o objetivo de apresentar o produto do semestre a todos os professores e alunos. Outros aspectos que se observam no ateliê, a partir das narrativas colhidas no mestrado, são: a possibilidade de se representar a relação profissional para o exercício da argumentação e o trabalho da autoestima, além de imprimir a compreensão sobre o conhecimento partilhado e estabelecimento do trabalho em equipe.

A cada semestre, um novo objetivo é apresentado com base no processo artesanal, conforme indica-se no quadro abaixo, são eles: Fundamentação, Instrumentação, Identidade cultural, Composição, Produção e Veiculação.

## Quadro 1 — Composição geral do percurso na Matriz Curricular



Fonte: Lira (2019, p. 94)

A cada semestre foram distribuídos os demais componentes do Ensino Médio e da área Técnica, sempre considerando o objetivo do semestre. Como também as afinidades e contribuições que cada componente pode desenvolver dentro da temática. Elas são apresentadas abaixo em resumo e com seus componentes de base tecnológica, técnica, instrumental e científica.

Inicia-se o curso com a *Fundamentação*, quando o aluno tem a base da sua formação, “[associa] os fundamentos conceituais compositivos com a formação básica, na sua relação com o *design* a fim de expressar suas ideias” (IFAL, 2008, p. 9).

## Quadro 2 — Componentes do 1º semestre da Matriz Curricular

1º semestre – Fundamentação – 400h		
CH	Componente Curricular	Objetivo
80h	Língua Portuguesa	Desenvolver a competência comunicativa do aluno
60h	Matemática	Possibilitar a compreensão da geometria
60h	História	Reconhecer o ser humano como um ser cultural, agente histórico e transformador/criador
40h	Introdução ao <i>Design</i>	Compreender a atividade do design em uma perspectiva histórica e o processo de interferência do design no artesanato
80h	<b>Projeto de Composição Plástica</b>	Familiarização e utilização em conjunto de novos termos na produção de artefatos
80h	Desenho Aplicado	Desenvolver a capacidade de observação e o uso do traço como forma de expressão

Fonte: Lira (2019, p. 95)

Este semestre traz a introdução de uma nova linguagem, o desenho como expressão e a introdução dos novos termos do *design*. Como também reconhece o homem como ser histórico, a geometria das formas e por meio da linguagem oral e escrita apresenta seu produto. No segundo semestre, a *Instrumentação*, o aluno deve “usar adequadamente os instrumentos teóricos que irão fomentar as ações de produção” (IFAL, 2008, p. 9);

**Quadro 3** — Componentes do 2º semestre da Matriz Curricular

<b>2º semestre – Instrumentação – 400h</b>		
<b>CH</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Objetivo</b>
40h	Física	Levar o aluno a compreender a física no seu cotidiano com relação à mecânica
40h	Matemática	Possibilitar o aluno conhecer o sistema de planos cartesianos e entender a importância das funções
60h	Química	Levar o aluno a compreender o uso dos conhecimentos químicos nos contextos sociais
60h	Biologia	Estabelecer as relações entre os diversos níveis de organização dos seres vivos
40h	Artesanato	Relacionar arte, artesanato e <i>design</i>
40h	Cor do Produto	Compreender a cor como elemento estrutural e de comunicação nos produtos artesanais
80h	<b>Filosofia e Projeto de Valor Estético</b>	Estimular a capacidade de criação e análise crítica no âmbito da estética
40h	Materiais Artesanais	Promover o conhecimento dos materiais básicos mais utilizados no artesanato

Fonte: Lira (2019, p. 96)

Na proposta curricular do curso, o segundo semestre tem o peso do questionamento, da análise crítica sobre e, principalmente, do valor estético do artesanato, constituído por materiais e cores. Com base nos conhecimentos de química, biologia, física e matemática trazem um novo olhar para sua produção.

Durante o semestre da *Identidade cultural* apresentado no Quadro 4, “[explica] a fenomenologia e contextualização dos fatos históricos, socioeconômicos e culturais da sua região e do artesanato” (IFAL, 2008, p.10) e contribuem para a criação artesanal.

**Quadro 4** — Componentes do 3º semestre da Matriz Curricular

3º semestre – Identidade Cultural – 400h		
CH	Componente Curricular	Objetivo
40h	Língua Portuguesa	Desenvolver a leitura/discussão, produção e refração de textos
60h	História	Conhecer a história brasileira
80h	Geografia	Identificar e analisar os fatores responsáveis pela diversidade do território brasileiro
20h	Educação Física	Conhecer o seu corpo fisicamente
40h	Cultura Popular no Brasil e Alagoas	Valorização da nossa cultura promovendo um processo de autoconhecimento
80h	<b>Antropologia e Projeto de Valor Cultural</b>	Problematizar diferentes aspectos sociais e culturais do mundo contemporâneo
80h	Metodologia Projetual	Conhecer métodos e procedimentos projetuais

Fonte: Lira (2019, p. 97)

O semestre destina-se às culturas, a exemplo da língua, da história, da geografia, do físico e do popular e, ao percebê-las o aluno identifica-se com elas, principalmente como alagoano e brasileiro. Já durante o semestre da *Composição*, o aluno “[experimental] e [confecciona] composições apoiadas na evolução do comportamento humano a partir da percepção crítica do meio” (IFAL, 2008, p. 10).

**Quadro 5** — Componentes do 4º semestre da Matriz Curricular

4º semestre – Composição – 400h		
CH	Componente Curricular	Objetivo
40h	Língua Portuguesa	Desenvolver a competência linguístico-discursivo-gramatical do aluno, dentro do gênero descrição.
60h	Matemática	Entender a importância das funções trigonométricas e noções de probabilidade
40h	Física	Levar o aluno a compreender a terminologia, óptica e ondulatória no cotidiano
40h	Educação Física	Conhecer exercícios laborais e seus limites
80h	<b>Psicologia e Projeto de Composição de Referência</b>	Possibilitar, através de bases teóricas da psicologia, a interação entre artesãos/consumidor e artesãos/ <i>designers</i>

60h	Qualidade do Produto	Identificar, compreender e analisar os principais fatores influentes no processo de gestão da qualidade de produtos
80h	Ergonomia Aplicada	Identificar e entender os princípios da ergonomia e as medidas antropométricas, na relação homem/produto

Fonte: Lira (2019, p. 98)

O 4º semestre é um tempo de grande carga emocional, “mente sã em corpo são”, no trabalho dos componentes de Psicologia e Educação Física, e traz a importância desse equilíbrio acima de tudo. Os demais componentes contribuem com o produto e a descrição, e com a qualidade necessária de quem já chegou à metade do processo formativo.

Para que o aluno compreenda que a *Produção* significa “executar o artefato num processo produtivo sistematizado estabelecido com base nas condicionantes socioambientais e culturais” (IAFL, 2008, p.10), e é um caminho para um melhor posicionamento profissional.

**Quadro 6** — Componentes do 5º semestre da Matriz Curricular

5º semestre – Produção- 400h		
CH	Componente Curricular	Objetivo
60h	Biologia	Identificar e criticar os avanços na área da biotecnologia e a diversidade biológica
60h	Química	Levar o aluno a conhecer uma reação química, aspectos cinéticos e energéticos
40h	Física	Levar o aluno a compreender a física no seu cotidiano com relação à eletricidade
80h	<i>Design</i> Sustentável	Desenvolver produtos voltados ao design ecologicamente correto, socialmente responsável e produtivamente sustentável
80h	<b>Sociologia e Projeto de Responsabilidade Social</b>	Despertar para a importância da sociologia, estimulando para a compreensão crítica da dinâmica social contemporânea
80h	Processo Produtivo	Estruturar um modelo de gestão para organizar a produção artesanal

Fonte: Lira (2019, p. 99)

Este é o momento do curso, no qual os alunos adotam novos conceitos para criar um produto sustentável, ecologicamente correto e socialmente responsável, com base em informações da biologia, química e

física, para serem incorporados a sua produção. Fecham um ciclo produtivo e envolvem-se com a *Veiculação* no semestre seguinte.

A *Veiculação* é a última fase do processo tem o objetivo de “coordenar ações de empreendedorismo e de inserção de produtos no mercado através da interpretação dos fenômenos mercadológicos” (IFAL, 2008, p. 10);

**Quadro 7** — Componentes do 6º semestre da Matriz Curricular

<b>6º semestre – Veiculação – 400h</b>		
<b>CH</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Objetivo</b>
40h	Língua Portuguesa	Desenvolver a competência linguístico-discursivo-gramatical a partir da consciência e formação das noções de empreendedorismo, marketing, gestão de pequenos negócios, comercialização, exportação.
60h	Língua Estrangeira (Inglês)	Utilizar a língua inglesa em contextos de negócios através de abordagens comunicativa e instrumental. Apresentar produtos em simulações de momentos de veiculação.
60h	Matemática	Entender a importância das matrizes, determinantes e sistemas lineares
40h	Geografia	Analisar os diferentes aspectos da sociedade, constituída no espaço geográfico brasileiro e mundial
80h	Empreendedorismo	Compreender empreendedorismo, plano de negócios, associativismo, cooperativismo, programação de feiras e eventos
80h	<b>Marketing e Logística</b>	Conhecer e desenvolver estratégias e técnicas que fortaleçam a relação empresa, indivíduo, clientes e consumidores
40h	<b>Apresentação do Produto</b>	Captar a atenção do consumidor e tornar o ponto de venda convidativo. Potencializar o giro dos produtos através de técnicas de exposição

Fonte: Lira (2019, p. 101)

No semestre final, não há um Atelier responsável, pois o aluno é o próprio gestor do processo, com auxílio do componente Marketing e Logística ou Apresentação do Produto. Já amadurecido, ele conta com novas informações para empreender, comercializar e apresentar seu produto. Este deveria ser o momento de experiências reais, com consumidores locais, nacionais e estrangeiros, com resultado matemático-

financeiro. Mas, nem sempre há feiras ou eventos para a exposição, por diversos motivos, que não serão abordados aqui.

Para Morin (2004, p. 68) é preciso compreender os componentes híbridos como “rupturas de fronteiras disciplinares, de invasões de um problema de uma sobre outra, de circulação de conceitos”, para cooperação, para quebra do isolamento entre saberes.

Os objetivos dos semestres são alcançados, a partir da organização e atuação das disciplinas, o que requer diálogo constante entre os professores. Distribuídas em função da interdisciplinaridade: *disciplina eixo*, no comando do semestre e que fazem parte, os ateliês; *disciplinas de complementação*, responsáveis diretamente na construção do produto; *disciplinas de argumentação*. Pois elas ajudam na reflexão e apresentação discursiva; *disciplinas de justificativa*, que definem a escolha do caminho adotado e *disciplinas de ampliação*, que possibilitam pensar outros caminhos possíveis. Os papéis descritos podem ser ocupados tanto por disciplinas da área técnica, quanto da formação geral.

Por meio da composição indicada anteriormente, o curso propõe na sua metodologia inicial: respeitar às diversidades; recuperar os *saberes-fazeres* que estão *dentrofora* da instituição; contextualizá-los por meio da apropriação das expressões culturais; refletir sobre a cultura material e imaterial do Estado, como forma de resgate da autoestima; e realizar o processo de projeto (manipulação, experimentação e aplicação de métodos de criação).

A figura abaixo representa os caminhos possíveis no processo de *ensinoaprendizagem* percorrido pelos sujeitos-alunos no curso. O aluno pode envolver-se no processo, ao internalizar novos saberes, e apropriar-se deles e, após amadurecimentos das ideias apresentá-las em banca. Mas, é preciso se respeitar os caminhos e o tempo de cada aluno.

**Figura 1** — Currículo *pensadopracicado*



Fonte: Lira (2019, p. 121)

Em seu processo avaliativo, formativo, e por meio de uma banca, o curso propõe ao aluno experimentar a aproximação com a realidade profissional. Quando ele apresenta o produto: vende a ideia, demonstra o envolvimento, o amadurecimento e a articulação entre os saberes apropriados que foram internalizados; e o seu poder de crítica e reflexão comparativa. Além de permitir a análise de parâmetros projetuais: funcionalidade, usabilidade e prazer estético conforme Lira (2019, p. 121).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa identificamos que o curso apresenta práticas sensíveis às diferenças apresentadas pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Constatamos que a transformação na sua formação depende da *aprendizagemensinoaprendizagem* experienciado; das *soluçõesações* propostas pelo curso; e pela autonomia criativa *no quefazer* de cada artesão aluno. As várias características apresentadas neste artigo: da visão humanista à sensibilização com referência à sua própria cultura em respeito a si e ao outro.

Consideramos ainda, que o currículo apresentado transforma a sala de aula em um lugar de encontro de saberes, envolvendo professores e alunos a “saber mais”. O artesão que como aluno pode, por meio do curso, adquirir novos conhecimentos do Ensino Médio e dos processos de *design*, mesmo àqueles que de forma intuitiva, por observação ou por intermédio de gerações desenvolveram uma produção reconhecida. E desafia professores de formações distintas (filosofia, antropologia, psicologia,

sociologia e área técnica) a construírem novos conhecimentos durante o diálogo em sala de aula, em um curso ainda considerado inovador em sua concepção.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BONAN, Irene. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas (1909-2009):** cem anos de história do ensino profissionalizante em Alagoas. Maceió: Edufal, 2010.

BRASIL. **LEI Nº 11.684**, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=Alterar%20o%20art.,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=Alterar%20o%20art.,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 30 out 2020.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº

11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_74\\_6\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_74_6_2016_ensino_medio_integral.pdf). Acesso em: 30 out 2020.

COCCHIARALE, Fernando. Da Vince e o Moldureiro: sobre a separação e o reencontro da arte e do artesanato. *In*: NACCACHE, Andréa (Org.). **Criatividade brasileira**: Alex Atala, Fernando Campana, JumNakao: gastronomia, design, moda. Barueri: Manole, 2013. p. 138-139.

EGRESSA. **Sessão conversa**. Maceió, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmen Lúcia V.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. p. 35-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *In*: **Seminário EPT**: Frigotto defende Institutos Federais como conquista de toda sociedade. Jun. 2018. Disponível em: <http://www.sintietfal.org.br/2018/06/seminario-ept-frigotto-defende-institutos-federais-como-conquista-de-toda-sociedade/>. Acesso em: 30 out. 2020.

GUANAIS, Ana Paula Rocha. **O fio da memória na tessitura de um ofício**: narrativas de artesãos da microrregião de São João Del-Rei – Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de São João del-Rei. Minas Gerais: UFSJ, 2013. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/Publicacoes/Dissertacoes/ANA%20PAULA%20ROCHA%20GUANAIS.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

IFAL. **Plano Pedagógico do Curso Técnico em Artesanato (PPC)**. Maceió: Ifal, 2008.

LIMEIRA, Ana Cristina Santos. **Currículo integrado do Proeja**: um estudo dos (des)encontros de várias práticas e saberes. Maceió, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Centro de Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, 2010.

LIRA, Iolita Marques de. **Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal**: experiência na educação de jovens e adultos. Maceió: Ufal, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – Ufal, 2019.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Patrícia. Em plena ascensão. In: **Revista Graciliano Ramos**. Manifesto da arte popular: mestres Alagoanos. nº 30, jan/mar 2017. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017b. p. 66-71.

MONTEIRO, Patrícia. Não é artesanato, é arte. In: **Revista Graciliano Ramos**. Manifesto da arte popular: mestres alagoanos. nº 30, jan/mar 2017. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017a. p. 8-15.

MORIN, André. **Articular os saberes**. São Paulo: De Petrus, 2004. p. 65-80.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropologia renovada. Rio de Janeiro: DPA, 2014.

MOTTA, Eduardo. **Meu coração coroadado**: Mestre Espedito Seleiro. Fortaleza: Senac Ceará, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

PAIVA, Jane. Uma arqueologia da memória. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares**: para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). Maceió: Editora Viva, 2018. p. 45-77.

POUBEL, Clarissa Menezes de Souza; PINHO, Leandro Garcia; CARMO, Gerson Tavares do. Uma arena de tensões: a história da EJA ao Proeja. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 125-140, jan.-abr.

2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38242>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

## CAPÍTULO 19

### Planejamento curricular na EJA em tempos de pandemia: tinha uma pedra no meio do caminho

*Daniel Godinho Berger\**

*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin\*\**

*No Meio do Caminho tinha uma pedra*

*Tinha uma pedra no meio do caminho.*

Carlos Drummond de Andrade

## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 com seus desdobramentos se interpôs na caminhada de professores e professoras como uma pedra. Uma experiência que tirou o chão de tantos e fez perceber que muito do que se sabe, por força de novas contingências pode ser pouco.

No contexto de mudanças e incertezas próprias deste momento histórico que vivemos na pandemia e em nossa situação particular, entre março de 2020 e março de 2021, nas condições de um professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de pesquisador de doutorado e de uma orientadora de sua tese no espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação, vivenciamos caminhos, pedras e dialogamos com professores, professoras militantes da EJA.

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios para toda a população mundial, seja em função do próprio desconhecimento sobre o tipo de vírus que se tratava no início desse processo, como também em decorrência da adaptação da vida em suas diferentes dimensões no contexto do isolamento social.

Na educação, os impactos da pandemia foram e vêm sendo vivenciados por estudantes, gestores e professores em diferentes níveis e etapas. Na pauta dos debates que vêm ocorrendo desde o ensino remoto em todo o Brasil e o retorno às aulas presenciais, discutem-se questões como a relação entre pandemia e educação a partir de diferentes pontos de

vista: da política, da economia, da saúde, entre outros. Nesse cenário, questiona-se ainda, de um lado o direito à educação e, por outro o direito à vida.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da educação básica que tem por objetivos atender ao direito à escolarização de pessoas com idade a partir de 15 anos e não concluíram o ensino fundamental ou, 18 anos e não concluíram o ensino médio, os impactos foram e têm sido desastrosos, pois, estudantes da modalidade, configuram ainda o público mais atingido pelos efeitos da pandemia que ampliaram as desigualdades sociais. Trata-se da parcela da população que tem vivenciado o desemprego ou ocupado as funções que implicam em maior exposição ao vírus. De uma forma ou de outra, são pessoas que não se encontram em condições de obedecer às orientações de isolamento indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Frente a esse novo contexto e cientes dos desafios e contradições desse momento histórico, professores e professoras se desafiam a sua própria superação na busca de alternativas para responder à situação e desenvolver um trabalho pedagógico que atendesse às necessidades de escolarização dentro das possibilidades encontradas em cada situação.

## O ENSINO REMOTO NA EJA: UM OLHAR PARA A REDE DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

O ensino remoto implantado como alternativa educacional para o enfrentamento da pandemia acirrou a situação de desigualdade e, se por um lado, ofereceu uma forma de atendimento aos estudantes sem que eles precisem sair de suas casas, por outro, tem dificultado a permanência e o acolhimento dos estudantes em suas especificidades sem a possibilidade de mediação presencial, sobretudo nas turmas em processo de alfabetização.

Embora o ensino remoto tenha sido uma alternativa durante a pandemia é necessário considerar os limites para o acesso ao direito, tendo em vista a necessidade de que os estudantes tivessem equipamentos de computador ou *smartphone*, franquia para uso de internet, além de condições objetivas de dedicar-se aos estudos a partir de casa, em espaços e tempos compartilhados com outros familiares, em alguns casos, idosos que necessitavam de cuidados especiais ou filhos que necessitam de

acompanhamento para realização das tarefas, além de uso comum dos equipamentos.

O Núcleo de EJA Sul I da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, lócus da investigação<sup>79</sup> e de onde são relatados e analisados elementos sobre o planejamento e as questões curriculares no exercício da ação docente no contexto da pandemia, constitui o objetivo do presente artigo.

Nessa rede municipal de Ensino, a situação imposta pela pandemia dificultou a execução da proposta pedagógica que, em 2021, completou 20 anos de existência. A opção encontrada pela gestão foi a de flexibilizar a proposta pedagógica pautada na pesquisa como princípio educativo (OLIVEIRA, 2004), adequando o atendimento por meio do envio de atividades não presenciais aos estudantes por meio de aplicativo de comunicação instantânea.

A Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) é uma proposta pedagógica fundada na perspectiva da busca pelo conhecimento por meio de pesquisas realizadas pelos estudantes com a mediação dos professores, tendo como ponto de partida a problematização, anunciada por meio de uma estrutura metodológica que é transmitida sobretudo oralmente, dos professores experientes aos professores novos. Nessa perspectiva, há um conjunto de procedimentos que fazem parte de uma cultura escolar bastante específica, entre eles, a elaboração de mapas conceituais que detalham aspectos da problemática que irá guiar o desenvolvimento de cada pesquisa, a construção de cartazes que sintetizam, por meio de uma expressão artístico-visual, a problemática de pesquisa, a organização do plano de trabalho, entre outros.

Na rede municipal de ensino, esta proposta que tem o interesse do estudante como ponto de partida da organização pedagógica não possui um rol de conteúdos definidos a priori, assim como não há uma organização seriada, não há organização dos tempos e espaços vinculados à lógica disciplinar, provoca reflexões em quem a conhece como estudante, professor ou pesquisador. Não é incomum que sejam feitas perguntas em

---

<sup>79</sup> O presente artigo apresenta resultados da tese *Etnodidáticas da educação de jovens e adultos no contexto da pandemia - Covid-19*, desenvolvida pelo primeiro autor e orientada pela segunda autora, a ser defendida em fevereiro 2022.

espaços de formação ou em debates entre pesquisadores: *O que os estudantes aprendem? O que os professores ensinam? O ponto de partida é sempre o interesse? E como ampliar os horizontes focando nos interesses dos estudantes? E o ensino médio e o vestibular, como ficam? Qual o papel dos professores nesta proposta pedagógica?*

Diante desta experiência diferenciada de educação se discute também que currículo é esse que tem como especificidade as particularidades dos sujeitos com suas condições e vida, suas perguntas que chegam à EJA.

Nesse contexto, a pesquisa da tese analisou os conhecimentos que emergem do fazer coletivo e configuram-se como métodos para a resolução dos problemas cotidianos enfrentados pelos professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto da pandemia da Covid-19. Considerando que entre os problemas enfrentados pelos professores nesse contexto da pandemia estavam em torno das questões: O quê? Para quê? E, como ensinar? Foram tomados na tese como um desafio, o de compreender a articulação didática da pesquisa como princípio educativo no contexto da pandemia.

Com base nas vivências, registros realizados na experiência profissional na EJA e ancorado nas formulações acerca da etnometodologia<sup>80</sup> (GARFINKEL, 2018; COULON, 2017) e dos atos de currículo<sup>81</sup> (MACEDO, 2013 e 2014), temos a compreensão de que, no fazer pedagógico da EJA, os professores, por força da necessidade de tomar decisões, elaboram métodos para responder às demandas do cotidiano.

Partilhados entre os pares, esses métodos produzem e reproduzem políticas de sentido que dizem o que é currículo na perspectiva da PPE na EJA da RME, o que se desdobra em entendimentos de quais são as

---

<sup>80</sup> A etnometodologia tem como foco o estudo sociológico prático que se desenvolve em situações comuns do cotidiano e busca compreender os métodos ou procedimentos que os membros de um grupo social utilizam para resolver problemas práticos do dia a dia, no caso, os etnométodos. (GARFINKEL, 2018; COULON, 2017).

<sup>81</sup> Os atos de currículo nascem como acontecimentos em ato, em que os atores envolvidos produzem sentidos de currículo em que emergem os etnométodos até então não instituídos. Essas experiências instituem a formação em ato, em um processo de produção de conhecimentos que são partilhados pelos membros e são marcados pela indexicalidade, ou seja, possuem sentidos que emergem dentro de bacias semânticas específicas. (MACEDO, 2013 e 2014, p. 23).

especificidades das relações de ensino e qual deve ser o papel do professor frente às particularidades da proposta pedagógica. Considerando que esses etnométodos, dizem respeito, principalmente, às dimensões do conhecimento (o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar), as identifico como etnodidáticas da EJA<sup>82</sup>.

Na prática, esse movimento em ato que compreende experiências de etnoaprendizagens (MACEDO, 2016) é balizado por escolhas que definem que conhecimentos devem ser priorizados na abordagem de uma ou outra problemática das pesquisas dos estudantes, que experiências do cotidiano devem ser mobilizadas e, ao mesmo tempo, respondem quais as orientações devem encaminhar a elaboração das pesquisas e de suas ações de ensino.

## UM OLHAR PARA OS PROFESSORES NO CONTEXTO DA AÇÃO DOCENTE

Laffin (2012), a partir de constatações realizadas em sua pesquisa de doutorado por meio de uma pesquisa do tipo colaborativa, junto a professores do primeiro segmento em uma rede pública de ensino, considera a existência de particularidades da docência na EJA. Analisa que os professores que atuam na modalidade constituem sua prática docente a partir de ações e conhecimentos que somente podem ser aprendidos no contexto das práticas socialmente constituídas, marcadas pelas determinações históricas que balizam as reais condições de trabalho.

Portanto, a análise da constituição da docência possibilita compreender empiricamente o processo de produção de conhecimentos e de práticas que se diferem do currículo prescrito nos documentos oficiais, demonstrando “[...] o tornar-se professor é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades” (LAFFIN, 2012, p. 212). Assim, os professores da EJA, “[...] anunciam na

---

<sup>82</sup> Carmo (2013) em sua tese de doutorado em que investigou sentidos atribuídos à didática e concluiu que "as políticas de sentido de Didáticas são multirreferenciais, híbridas e implicacionais, assim, as políticas de sentido da Didática dialógica e dialética, abrem-se para possibilidades de Etnodidáticas" (CARMO, 2013, p. 7). Considero, portanto, como etnodidáticas, os etnométodos (métodos e sentidos) constituídos no fazer pedagógico na EJA que estão relacionados às questões sobre o quê ensinar, como ensinar e o para quê ensinar.

sua prática e em seu discurso concepções diferenciadas daquelas da educação de crianças e jovens, constituindo uma docência inscrita nas suas próprias particularidades” (LAFFIN, 2012, p. 212).

## ALGUMAS COMPREENSÕES SOBRE AS ESPECIFICIDADES DA EJA

A EJA para além das delimitações realizadas pela legislação educacional preconizada por meio da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os documentos normativos do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000; BRASIL, 2010) e as leis que tratam indiretamente do direito à educação de mulheres, idosos, etc., vem sendo constituída no Brasil a partir de uma trajetória que traz marcas de diferentes momentos históricos que imprimem compreensões diferenciadas quanto aos seus objetivos e especificidades.

A existência de diferentes compreensões de qual deve ser o papel da EJA e quais os seus objetivos tem balizado importantes debates nos Encontros dos Movimentos dos Fóruns da EJA do Brasil, encontros de formação continuada em diferentes redes e também a pesquisa sobre a EJA em Florianópolis com questões que gravitam em torno do que se espera da escolarização na EJA, do que se ensina e se aprende e quanto às especificidades da modalidade. Em tal debate, há reflexões que indicam a importância de escolarização garantir acesso a conhecimentos historicamente negados aos trabalhadores; por outro, a importância da problematização das questões de vida das pessoas e a necessidade de reconhecimento do caráter de Educação Popular e a preocupação com a emancipação social de uma classe constituída em diversidades.

Além desses, há a disputa em torno da educação ao longo da vida a partir de uma perspectiva de educação durante toda a vida como defendida pelos Fóruns de EJA ou como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Destacamos as reflexões de Di Pierro (2005), de Rummert e Alves (2010), que analisam a Educação ao Longo da Vida (ELV) a partir de diferentes aportes.

Di Pierro (2005) considera que no momento de realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), na cidade de Hamburgo, Alemanha, que aprovou, entre outras resoluções, a defesa da

ELV não havia, ainda no Brasil, um consenso em torno deste paradigma. No entanto, na transição entre as referências da EJA em uma perspectiva compensatória para a ELV vem ocorrendo a retomada das concepções da educação popular junto com às mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea (DI PIERRO, 2005).

Ainda em interlocução com Di Pierro (2005, p. 1120), a autora considera que,

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (DI PIERRO, 2005. p. 1120).

Rummert e Alves (2010), por outro lado, denunciam a vinculação da concepção da ELV com a atual fase de desenvolvimento do capitalismo e consideram que a essa concepção evoca, de forma naturalizada, a adaptação e preparação dos indivíduos frente a uma demanda do sistema, visando à adaptação e à preparação dos trabalhadores para responder a um contexto internacional.

Trata-se, assim, de promover a adaptação funcional dos sujeitos e da educação à economia, difundindo a crença de que os problemas de inserção ou permanência no mercado de trabalho são decorrentes da pouca ou inadequada formação dos trabalhadores. (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 516).

Nos debates acerca dos desafios para a EJA, se entrelaçam diferentes concepções de homem e de sociedade e, nesta perspectiva, o papel da escolarização e do conhecimento. Portanto, a reflexão sobre as especificidades desta modalidade da educação básica é marcada por uma disputa de sentidos, que perpassam, entre outras compreensões, a de inclusão social e emancipação. Vale (2014) conclui, em sua tese de doutorado que,

A preocupação com uma prática educativa dialógica, problematizadora como proposta por Freire (1996), bem como a valorização de experiências diferenciadas propiciadoras de diálogos e conflitos, que permitam a superação da monocultura do saber, como proposta por Santos (2009), estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras de EJA, mesmo que implicitamente ou de maneira não claramente planejada, na medida em que estas desenvolvem ações que buscam romper com a lógica de inculcação, submissão e dominação da educação bancária e, ao mesmo tempo, efetivar práticas que privilegiem a ação dos sujeitos, a partir da problematização dos conteúdos, da ampliação do diálogo, da comunicação e da emancipação social. (VALE, 2014. p. 25).

Busca-se, para estabelecer esta reflexão, entre outras interlocuções, as contribuições de Arroyo (2005), que propõe um debate acerca das especificidades sociais dos sujeitos da EJA e crítica o currículo escolar que, tradicionalmente, é descolado da realidade de vida destes sujeitos, marcada principalmente pela pobreza e pela negação do direito ao conhecimento.

Ainda em relação à EJA, buscamos as contribuições de Finger e Asún (2003) que estabelecem importante reflexão sobre o lugar que a Educação de Adultos (EA) tem ocupado ao oportunizar conhecimentos que possibilitam que a inserção social em diferentes momentos do processo de modernização capitalista. No entanto, no contexto do turbo capitalismo marcado pelo declínio do emprego, torna-se sem sentido, havendo, portanto, a necessidade de que a EA se constitua na busca por aprender a nossa saída.

Ciente desses desafios de oportunizar uma escolarização que não seja compensatória e que considere as especificidades dos sujeitos, marcadas pelas diversidades, se faz necessária uma reflexão sobre o ensino e, conseqüentemente, sobre as especificidades desta modalidade educacional. É nessa perspectiva que se busca neste artigo olhar no cotidiano da EJA, situar ações de planejamento e definições curriculares no contexto do início do trabalho remoto na EJA de Florianópolis.

## O ENSINO REMOTO EM FLORIANÓPOLIS

No dia 13 de março de 2020 foi publicado o Decreto Municipal nº. 21.340 (FLORIANÓPOLIS, 2020) que suspendeu as aulas nas escolas públicas e privadas no município e instituiu a situação de trabalho remoto

nas ações de ensino. O dia 30 de março de 2021 marcou o primeiro dia de aula a partir de casa, que se torna o nosso lugar de ação pedagógica, o lugar do trabalho.

No início da suspensão das aulas, nas primeiras duas semanas de isolamento, em que toda a cidade parecia ter parado, os professores da rede municipal de ensino não tinham ainda uma compreensão de como seria caracterizada esse período. No decorrer da primeira semana, fomos informados que as duas semanas seriam consideradas como férias. Mas isso, chegou quase como um boato.

Ninguém entendia o que de fato estava acontecendo, pois, na primeira semana, os professores já vinham sendo mobilizados a contribuir para o Portal da Educação em que deveriam ser disponibilizados materiais de estudo e consulta para os estudantes. Na EJA, isso demorou um pouco mais. Ao final do mês, ao recebermos o salário, percebemos que não havia sido pago o vale-refeição, o que nos deixou mais intrigados, pois trabalhamos. Mesmo assim, seria considerado como férias?

Na sequência, a prefeitura Municipal de Florianópolis, por meio da Secretaria de Educação publicou uma portaria definindo como deveria ser o trabalho a ser desenvolvido nesse novo contexto do trabalho remoto. Isso gerou muitos debates, a situação era inédita e a portaria que apresentou as diretrizes foi questionada. Por um lado, o Sindicato questionou a legitimidade do ato tendo em vista que o Estatuto dos Servidores não prevê este regime de trabalho. Por outro lado, o Conselho Municipal de Educação (CME) questionou a ausência de participação do órgão consultivo e deliberativo das políticas públicas que não foi, sequer, foi solicitado pela Secretaria de Educação.

Depois de promover debates envolvendo diferentes segmentos da educação e com ampla participação o CME publicou uma primeira resolução que foi questionada em alguns aspectos, desdobrando em outro momento de debate para finalmente em setembro de 2020 ser publicada a resolução que regulamentou o ajuste no calendário escolar em função da pandemia.

## OS PRIMEIROS DIAS DE TRABALHO REMOTO: AGUARDANDO ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA

O encontro inicial entre os professores deveria ocorrer no dia 30 de março, mas a reunião não aconteceu porque era necessário aguardar as orientações da SME em relação ao trabalho que seria realizado. Na época, por meio da coordenação do núcleo de EJA fomos convidados a apresentar propostas de ações que poderiam ser desencadeadas no contexto do trabalho remoto. Foram realizados alguns apontamentos por parte dos docentes e encaminhados para a Coordenação do Departamento de EJA (DEJA) da SME para que a equipe pudesse fazer uma compilação dos dados.

Com base nas contribuições dos núcleos, a orientação construída foi de que o trabalho pedagógico seria organizado a partir da experiência com um dispositivo já em uso, chamado Horas de Produção Externa (HPE). Trata-se de um dos instrumentos da proposta pedagógica que consiste na elaboração pelos estudantes, de atividades que demonstram diferentes interações com o conhecimento, como a elaboração de resumos, resenhas, relatórios a partir de assuntos de interesse próprio ou por sugestão de professores. Uma cena bastante comum no cotidiano da EJA antes da pandemia era o professor dizer: olhe, esta reportagem dá uma HPE! Ou então: elaborem uma HPE a partir de determinado filme.

### “NO MOMENTO NÃO ESTAMOS TRABALHANDO COM A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO”

No âmbito da tese, nos estudos e diálogos na orientação, havíamos iniciado a leitura do livro *A educação de Adultos numa encruzilhada* em que os autores<sup>83</sup> trazem para a reflexão as contribuições e Ivan Illich<sup>84</sup> sobre a

---

<sup>83</sup> Matthias Finger e José Manuel Asún.

<sup>84</sup> Em síntese, ao realizar a crítica ao desenvolvimento industrial e em especial à institucionalização, a argumentação de Illich se constitui nos seguintes aspectos: o fato de a industrialização destruir as relações conviviais; a crítica à especialização que levou à existência de "barricadas institucionais"; a crítica à mercadorização da educação que emerge junto com a explosão de situações de aprendizagem; a compreensão de que ao atingir determinado limiar, o processo de institucionalização passa a ser contraprodutivo. É nesse contexto que são apresentados os quatro contrastes que

importância do conhecimento de base, popular que vem sendo deslegitimado desde a origem do capitalismo que sobrepõe o conhecimento científico ao conhecimento popular, de comunidades.

No livro os autores demonstram o quanto a Educação de Adultos tem atuado ao longo de sua história para contribuir para atenuar os efeitos do capitalismo e oportunizar por exemplo, a inserção no mercado de trabalho. No entanto, o que fazer nesse momento de turbocapitalismo<sup>85</sup> em que não há empregos? Diante disso é que os autores chamam a atenção para a busca de uma saída por fora do turbocapitalismo.

Com as reflexões dos autores refletíamos sobre o quanto seria possível utilizarmos a metáfora de "encontrar a nossa saída" para este momento de crise que vivíamos com a pandemia e o isolamento. Mas de todo modo, eram muitas as perguntas e afirmações que se faziam com as leituras desse momento histórico: nesse momento deveríamos nos isolar e cuidar de nossa saúde, de nossa família? Para que pensar em educação nesse momento, se o próprio momento é por si educativo? Os estudantes já não estão aprendendo na vida?

Junto com Finger e Asún (2003) e com os diálogos perguntávamos junto aos colegas: o que nos diria Paulo Freire, se ele estivesse aqui? Diria para lutarmos pelo nosso direito de cuidarmos de nós e de nossa família e deixasse os estudantes sozinhos? Qual o papel da escolarização nesse momento? Nos assustava a situação da pandemia: o medo das pessoas diante do risco de morte, os impactos do isolamento na vida dos trabalhadores pobres, o risco de adoecimento seja pelo vírus, seja pelas condições de vida nesse momento da pandemia, marcado pelo sofrimento, angústia, sobretrabalho, fome. Nesse contexto questionávamos: o conhecimento pode salvar vidas nesse momento, seja para ajudar jovens e adultos a encontrar a saída, seja para enfrentar as restrições da pandemia, seja para impedir o suicídio, a depressão, etc.

---

sumariam a filosofia de Illich: a aprendizagem por oposição à escolarização; a convivialidade em oposição à manipulação; a responsabilização por oposição à responsabilização e; a participação por oposição ao controle.

<sup>85</sup> Para Finger e Asún (2003), o turbocapitalismo é compreendido como a substituição do desenvolvimento pelo comércio, criando a ilusão de que o 'mercado' e o mercado financeiro, em particular, pode ser o motor e o regulador do desenvolvimento (FINGER; ASÚN, 2003, p. 97).

Mais adiante nesse período, foi ficando bastante marcada a situação da pandemia na vida dos estudantes da EJA. Vínhamos militando em torno do *#fique em casa*, e fomos percebendo que não, para eles não há escolha, pois estão nos cargos de maior exposição aos vírus. Assim como, em relação à organização do trabalho pedagógico, ficava mais evidente as dificuldades em desenvolver tal como se desenvolvia antes da pandemia, a pesquisa como princípio educativo.

As dificuldades para continuidade da pesquisa apontadas nos debates eram de que realizar a pesquisa naquele momento não seria adequado tendo em vista os riscos de ampliar ainda mais as desigualdades entre os estudantes, visto que a maioria apresentava dificuldades em realizar pesquisas a partir dos seus equipamentos de celular ou de computador, além do mais, não contávamos nesse novo contexto com as mesmas possibilidades de mediação que tínhamos nos momentos de encontro presencial.

Quando falávamos em PPE, é preciso considerar também a perspectiva paradigmática da proposta: a busca pelo conhecimento mobilizada por meio de problemáticas, tendo como referências alguns princípios como o reconhecimento dos saberes prévios, a problematização, a compreensão do conhecimento globalizado em rede e desenvolvida dentro uma estrutura metodológica que vinha sendo utilizada há vários anos, mas que não necessitaria ser reproduzida da mesma forma nesse momento. Nesse contexto poderia nos ajudar a compreensão da pesquisa como princípio educativo na perspectiva de Paulo Freire, não em uma perspectiva metodológica, mas como forma de encarar a pesquisa como inerente ao processo de ensino.

## A BUSCA DE ESTRATÉGIAS

A primeira reunião de planejamento ocorreu já passada uma semana do período em que eu havia retornado, pois dependíamos de orientações por parte da SME a respeito de como deveria ser organizado o trabalho. Para os demais professores do núcleo, a reunião aconteceria depois de 3 semanas de isolamento, pois antes de eu iniciar o trabalho, já haviam passadas duas semanas de isolamento.

Já no início da primeira semana de isolamento dos professores da RME, foi criado o Portal da Educação para a disponibilização de materiais de estudo. Organizado pelos componentes curriculares do ensino fundamental, a proposta era que os estudantes pudessem ter acesso a materiais para leitura e de atividades. Isso, quando ainda não sabíamos ao certo o tempo que duraria o período de isolamento.

Dessa forma, logo na primeira reunião *online* em regime de trabalho remoto fomos informados de que haveria a criação de um espaço no Portal da Educação para a modalidade EJA e cada núcleo ficaria responsável em encaminhar à SME a postagem da semana. Além disso, foi uma reunião organizativa em que buscamos definir alguns encaminhamentos para a organização do trabalho pedagógico nessa nova situação. Nesses diálogos as professoras traziam para nosso debate informações e estratégias de outras unidades educativas de nossa RME em que também atuavam como professoras e, assim íamos discutindo alternativas para o trabalho: em que ambiente vamos nos reunir: em grupo no *WhatsApp*<sup>86</sup>, no *Meet*<sup>87</sup>? Como disponibilizar as atividades aos estudantes? Como será a nossa rotina de trabalho entre nós? e com os estudantes?

Nesses primeiros momentos fomos tomando decisões que aos poucos nos possibilitavam ver possibilidades de encaminhamento do trabalho. Definimos a manutenção dos dois dias de trabalho pedagógico coletivo nas segundas-feiras para a realização das reuniões e nas quartas-feiras definimos que seriam nossos dias de estudo. Optamos pela organização de todo nosso material do núcleo no *Google Drive*<sup>88</sup> em uma conta comum que já vinha sendo utilizada pelo núcleo anteriormente em que foi criada uma pasta que denominamos de *Arquivos da Quarentena* compartilhada com todos os professores em que foram depositados os materiais de organização burocrática como fichas de chamada, planilhas de

---

<sup>86</sup> *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens escritas, de áudio e de vídeo *online*.

<sup>87</sup> *Meet* é uma plataforma digital com opção de assinatura gratuita ou paga que é utilizada para realização de videoconferências. Em estudo realizado pelo Fórum de EJA de Santa Catarina, foi apresentado como um dos principais aplicativos em uso durante as aulas na pandemia. (FEJA, 2020).

<sup>88</sup> *Google Drive* é uma plataforma de trabalho que possibilita o armazenamento de conteúdos digitais compartilhados em sistema de nuvem.

registro das horas dos estudantes, textos sugeridos para estudo aos professores, entre outros.

Recorrentemente comentávamos entre nós, professores: "trocamos o pneu do carro com ele andando", com nossos próprios recursos e conhecimentos. Lidamos sozinhos com nossas dificuldades e saberes. Ainda na lida das primeiras ações organizativas nos tempos de trabalho remoto, nos debruçamos no debate sobre o ambiente a ser utilizado para a comunicação com os estudantes. Foram levantadas várias opções e cada uma delas se defrontava com um tipo de dificuldade como a inexperiência dos estudantes e professores ou mesmo as condições de infraestrutura de acesso (rede *wifi*<sup>89</sup>, franquia, equipamentos adequados para suportar as mídias disponibilizadas).

Por fim, definimos que nosso contato com os estudantes seria realizado por meio dos grupos de *WhatsApp* já criados antes do início da pandemia, mas que naquele momento, passaram a ter uma importância ainda maior. Tínhamos já no início da pandemia o grupo do Carianos, da Costeira e do Rio Tavares, todos vinculados ao Núcleo Sul I. Além desses, havia o grupo do primeiro segmento (início da escolarização na alfabetização) e a Turma Intermediária, que corresponde à pós-alfabetização. Nesses dois últimos participaram somente as professoras pedagogas consideradas responsáveis por essas turmas e a coordenadora.

Embora seja prática na EJA que os professores das áreas que trabalham no segundo segmento tenham também momentos de entrada nas turmas do 1º e turma intermediária, a avaliação apresentada pela coordenadora e as professoras das turmas era de que, dado as características dessas turmas (alunos em processo de alfabetização, adultos idosos) a presença de todos os demais professores poderia assustar os estudantes e gerar timidez. Nos incomodava muito o fato de “adentrar” em uma turma, sem ter contato com os estudantes anteriormente.

Ainda em relação aos encaminhamentos de organização do trabalho, optamos em criar um outro grupo de *WhatsApp* chamado Grupo da Quarentena em que somente os professores realizavam postagens para

---

<sup>89</sup> *Wifi* é uma tecnologia sem fio que permite o acesso à rede mundial de computadores. A inexistência de equipamentos e de assinatura de planos de acesso à internet, é um obstáculo para a participação de estudantes ao chamado ensino remoto. (FEJA, 2020).

encaminharmos as atividades. Com isso, as atividades não se perderiam no meio de tantas mensagens que circulavam nos grupos postadas pelos professores ou estudantes.

Tomadas essas primeiras decisões começamos a pensar a respeito do tipo de atividade que seria adequada para encaminharmos, na forma como iríamos nos organizar para elaborá-las, dos assuntos que seriam abordados. As possibilidades eram tantas, mas ao mesmo tempo não tínhamos, ao menos, a certeza de quantos alunos tínhamos conosco, quantos iriam acompanhar o nosso convite para realizar as atividades.

Para o estabelecimento do contato com os estudantes foram realizadas várias tentativas. Na primeira tentativa, a orientadora e as professoras do primeiro segmento e turma intermediária fizeram a maior parte dos contatos. Mais adiante assumimos uma sistemática de trabalho nos dividindo em grupos para atuar em cada uma das unidades e dentro delas, cada professor tinha os estudantes que seriam responsáveis pelo contato.

Em uma das reuniões a coordenadora solicitou que os professores pensassem em possibilidades e apresentassem sugestões para o planejamento das atividades. Diante dessa orientação foi elaborada uma proposta constituída de atividades que tinham como foco a problematização da própria realidade em que estávamos inseridos e nessa perspectiva organizamos o primeiro bloco de atividades, em que esperávamos discutir: qual o impacto da pandemia em nossas vidas? Que dimensões da vida têm sido mais atingidas? Como tem sido a rotina dos estudantes durante o isolamento?

Não é possível saber ainda o quanto a proposta era boa a ponto de ter sido acatada pelo grupo, ou o quanto ela foi aceita tendo em vista o fato de que, no momento, não tínhamos outra alternativa pronta, ou não tenhamos dedicado mais tempo para que outras propostas fossem apresentadas.

## AS ATIVIDADES REMOTAS

As atividades que caracterizaram o atendimento aos estudantes da EJA no período do ensino remoto podem ser divididas em dois tipos: aquelas que tinham por objetivo oferecer atividades para a atribuição da

carga horária semanal e aquelas que visavam a integração dos estudantes ou a ampliação do repertório cultural, contribuindo ainda como mobilizadoras de HPE livres.

À medida em que os fatos da pandemia iam nos mostrando que estávamos vivendo um período que poderia durar mais do que algumas semanas, procuramos estabelecer uma rotina para o núcleo. Nesse aspecto, as atividades para a atribuição da carga horária, contribuíam para nossa organização. No processo de planejamento coletivo, tivemos três momentos distintos ao longo do período das atividades de ensino remoto, que, em alguns momentos, chamamos de blocos de atividades. A ideia inicial era que, em um bloco tivéssemos uma problemática que articulasse o conjunto de atividades em cada unidade de planejamento gerando os seguintes blocos: o da quarentena, o do racismo e o das temáticas diversificadas.

A seguir apresentamos as unidades de planejamento, e advertimos de que neste artigo não desenvolvemos a análise de todas as atividades, e são trazidos esses três blocos de texto para que possam evidenciar as questões e saberes que foram problematizadas, planejados e desenvolvidas no contexto das ações no contexto do ensino remoto. São problematizações articuladas às questões sociais vivenciadas no contexto pandêmico.

**Quadro 1:** Unidade de Planejamento - Bloco da Pandemia

<b>Primeira Unidade de Planejamento - Bloco da Pandemia</b>	
Atividade 1 - Poema	Leitura e reflexão sobre um poema.
Atividade 2 - Mapa conceitual	Produção de um mapa conceitual sobre as áreas da vida afetadas pela quarentena.
Atividade 3 -Círculo do Cotidiano	Elaboração de um Círculo do Cotidiano para representação da rotina diária durante quarentena.
Atividade 4 - Roda da Vida	Elaboração de uma Roda Vida para representação das áreas da vida afetadas pela quarentena e o nível de satisfação com cada uma delas.
Atividade 5 - Diário	Produção de um texto ou vídeo tratando da vida na quarentena.

Fonte: Elaboração dos autores (2020-2021)

## Quadro 2: Unidade de Planejamento - Bloco do Racismo

<b>Segunda Unidade de Planejamento - Bloco do Racismo</b>	
Atividade 1 - Questões sobre racismo (formulário online)	- O que o racismo representa para mim?
Atividade 2 -Músicas que retratam o racismo(formulário online)	- Músicas que denunciam o racismo
Atividade 3 -Poema (formulário online)	- Leitura e análise do poema "Gritaram-me Negra"
Atividade 4 - Expressões racistas	- Leitura e interpretação de um poema e reescrita com substituição das expressões racistas
Atividade 5 - Notícias sobre racismo	- O que sai nas notícias sobre racismo?
Atividade 6 - Bate papo sobre racismo (podcast)	- Questões sobre racismo

Fonte: Elaboração dos autores (2020-2021)

## Quadro 3: Unidade de Planejamento - Bloco de temáticas diversificadas

<b>Terceira unidade de planejamento - Temáticas diversificadas (vinculadas aos encontros online)</b>	
Atividade 1 - De minha Janela	- Leitura de Poesia e produção escrita, em áudio ou vídeo
Atividade 2 - Independência do Brasil	- Leitura de Texto e questões sobre a Proclamação da Independência
Atividade 3 - CineEJA	- Relato de Experiência de filme assistido
Atividade 4 - Cinema Brasileiro	- Elaboração de uma sinopse
Atividade 5 - Pós-verdade e <i>fake news</i>	- 9 questões sobre <i>fake news</i> - Vinculada ao encontro online
Atividade 6	- Assistir vídeo e escrever sobre o que entendeu.

- A produção de <i>fake news</i>	Atividade vinculada ao encontro online
Atividade 7 - Ritmos e Expressões da(s) Juventudes(s) na cidade	- Ler as letras de duas músicas, ouvi-las e escrever sobre o que significa ser jovem, atividade vinculada ao encontro online.
Atividade 8 - Entrevistando uma pessoa jovem	- Entrevistar uma pessoa entre 15 e 29 a partir de um roteiro, atividade vinculada ao encontro online.
Atividade 9 - Consciência Negra: qual a importância dessa data?	- Ler os textos que tratam do assunto e responde questões no formulário online, atividade vinculada ao encontro online.
Atividade 10 - Envelhecimento	Leitura de um poema, música e questões de interpretação.

Fonte: Elaboração dos autores (2020-2021)

Ao se visualizar os saberes pensados nos blocos de atividade partiu-se da ideia da compreensão de que é fundamental manter no contexto da pandemia articular os saberes curriculares ao “[...] conhecimento já apropriado pelos sujeitos nas suas atividades cotidianas com as novas aprendizagens escolares e com as formas sistematizadas de resolver os problemas” (LAFFIN, 2012, p. 145). Nesse sentido,

[...] o conteúdo programático da educação emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social de que a produtiva é uma dimensão determinante. A análise da prática produtiva abre a possibilidade ao estudo sério, que deve ir gradativamente aprofundando-se, de uma temática rica e plural. Estudo através do qual se vai superando a pura opinião em torno dos fatos pela compreensão de sua razão de ser. (FREIRE, 1987, p. 162).

Foi com essa perspectiva que o processo de planejamento considerou a todo momento a realidade na qual estudantes e professores estavam inseridos e embora as pesquisas não tenham ocorrido como de praxe, os princípios estabelecidos para a execução da proposta pedagógica (OLIVEIRA, 2004) como a problematização, o interesse e o desenvolvimento da autonomia do estudante, percorreram todo o percurso.

## A VIDA NA QUARENTENA: O PRIMEIRO BLOCO DE ATIVIDADES COMO MOBILIZADOR DAS AÇÕES

O primeiro bloco de atividades teve por objetivo problematizar a própria situação que estávamos todos vivendo coletivamente e mesmo tempo possibilitar uma atitude investigativa dos professores sobre os estudantes, visto que, todas as atividades deste bloco contribuíam para o conhecimento das experiências recentes dos estudantes.

Já naqueles primeiros momentos começamos a perceber o entrecimento intercítico do currículo, as disputas de sentido decorrentes das diferentes implicações que cada um traz para o trabalho coletivo e a partir de minha própria experiência pude perceber a possibilidade de alteração que somos submetidos nas interações sociais. No debate, havia por um lado, defesas quando a importância de atividades que provocassem o trabalho intelectual e impulsionassem novas aprendizagens, assim como discutíamos se, naquele momento específico haveria ensino.

Na organização deste bloco de atividades, havia por parte dos professores a intenção de desenhar uma unidade de planejamento, recortada por uma problemática, a partir da qual se articulariam as diversas tarefas de cada semana que, por sua vez, dialogassem também com os princípios e instrumentos da proposta pedagógica (a problemática como unidade de planejamento, o mapa conceitual das atividades e o diário). Com isso, havia a expectativa de que os estudantes estariam sendo preparados para o momento em que as aulas retornassem à normalidade.

À medida em que, os professores e professoras do núcleo foram tecendo alternativas e as colocando em ação, refletindo sobre elas, a reflexão sobre a qualidade do trabalho ia trazendo novos elementos e já nas primeiras semanas de isolamento, percebemos que tínhamos o desafio de realizar uma intervenção diferenciada do que eram as HPE e sim, atividades. No decorrer dos dias cada um trazia para as reuniões as suas implicações e defendiam a busca pela poesia, pela escrita, pela leveza e pelo respeito ao estudante nesse momento da pandemia, pela dialogicidade.

Ao longo dos meses seguintes, essa dinâmica do coletivo em que todos podiam apresentar ideias para o encaminhamento do trabalho pedagógico e tudo poderia ser debatido, foi se encorpando. Isso funcionava nas reuniões, porque poderia contar com a mediação da coordenadora ou

de um dos colegas que destacava a proposição de outro. No *WhatsApp* isso nem sempre aconteceu. Ocorreram situações em que uma ideia era lançada, mas em meio à intensidade de conteúdos, a proposta não era comentada.

A ideia de bloco de atividades foi desenvolvida como uma possibilidade de pensarmos em uma unidade de planejamento, dentro da qual, existiria um conjunto de tarefas interligadas e articuladas entre si, em torno de uma problemática. Esperávamos com isso, demonstrar a interação entre as ações realizadas pelos estudantes.

Nos debates que realizamos para a organização do primeiro bloco, recorda-se da defesa de que a atividade fosse entendida como uma atividade que provocasse o exercício intelectual. Pois havia a preocupação com o risco de que a ação proposta exigisse pouco exercício reflexivo por parte dos estudantes ou pudesse ser entendido como algo menos sério do que se faz em sala de aula ou, um passatempo para que pudessemos afirmar que algo estava sendo feito.

Essa postura se pauta na compreensão de mobilização, de atividade e de ensino de Charlot (2000) que discute as especificidades do trabalho do aluno. Para esse autor “mobilizar-se, [...], é engajar-se em uma atividade originada por móveis” (CHARLOT, 2000, p. 55). Já os móveis indicam as razões do agir, importantes para que os sujeitos possam se engajar em boas atividades de estudo, por isso tais atividades precisam fazer sentido para os estudantes. Desse modo, “[...] a mobilização na escola é investimento no estudo. A mobilização em relação à escola é investimento no próprio fato de ir à escola e aprender coisas” (CHARLOT, 1996, p. 55).

Ao repensarmos as experiências vividas no planejamento das atividades remotas, recordamos que em alguns momentos foram referenciados alguns autores conhecidos, por exemplo quando dialogamos sobre móveis, na perspectiva defendida por Charlot (1996, 2000 e 2003). Mas, na maioria das vezes, cada um de nós defende ideias com base em uma formulação que deriva da apropriação do conhecimento nas práticas sociais, e resultantes de nossas experiências. E que geram pontos de intersecção para pensar as práticas pedagógicas, particularmente no momento da ação, marcado inclusive pela angústia do não saber qual caminho tomar, que escolhas realizar frente às contingências, nossas inquietações emergiram como tropeços, que por trás da palavra dita, tinha a consciência de que *há*

ensino na EJA, assim como há a especificidade no trabalho do aluno e do trabalho do professor.

Os demais blocos de atividades<sup>90</sup> foram desenvolvidos com um envolvimento significativo dos estudantes, embora não tenha havido a participação de todos, pois muitos precisaram direcionar suas forças para o trabalho, para a sua sobrevivência.

Embora existissem momentos específicos para o estudo e a apropriação de conhecimentos para lidar com os problemas que enfrentávamos, os diálogos que permeavam nosso cotidiano eram comumente mobilizados para a formulação de alternativas à organização do trabalho pedagógico. No núcleo, a realidade é a emergência a ser resolvida. Essa característica do cotidiano situa os professores frente a um conjunto de contingências sobre as quais necessita tomar decisões e é nesse contexto que são realizados atos de currículo. *E agora, o que vamos fazer? Se elaborarmos atividades para enviar aos estudantes, definiremos a priori o que será estudado ou as suas problematizações estão incluídas nesses blocos de atividades?* Estas questões apontavam cotidianamente para desafios políticos e curriculares no âmbito da EJA de Florianópolis no contexto da pesquisa como princípio educativo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir dos desafios apresentados no presente artigo que teve como objetivo situar o pensar o planejamento dos saberes e ações docentes no contexto da pandemia da Covid-19 na EJA de Florianópolis tais desafios situavam dilemas que marcam a experiência da PPE na EJA, entre eles: a concepção de conhecimento, o lugar das disciplinas que são componentes curriculares do Ensino Fundamental, as especificidades do papel do professor nessa proposta pedagógica, as funções da EJA que oscilam entre a escolarização e a educação popular.

---

<sup>90</sup> Refletir sobre tais atividades não cabe no presente texto, no entanto, deixamos aqui a fonte em que os resultados das mesmas estão disponíveis para consulta em: Portal Educacional das Unidades Educativas. Como está a vida na Quarentena? Disponível <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaldaeja/in%C3%ADcio/desafiar-amente-alimentar-os-sentidos-aquecer-o-cora%C3%A7%C3%A3o/sul-i/como-est%C3%A1-sendo-a-voda-na-quarentena>. Acesso em 07/11/2021.

Destacamos a importância deste artigo que busca nas memórias e registros, os impasses e conflitos que perpassaram o nosso planejamento. E também evidencia o exercício por onde os professores se debateram e vivenciam experiências formativas ao desenvolverem etnométodos, que os ajudam não somente a resolver os seus problemas cotidianos, mas também a constituir uma inteligibilidade da proposta pedagógica. Em um processo em que as práticas sociais criam políticas de sentido do que vem a ser PPE, sobre o que é o ensino, o papel do professor, entre outros. Sentidos esses ressignificados pelas demandas geradas pelo momento pandêmico que convivemos nos anos de 2020 e 2021.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.;

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: 2000.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 3/2010**. Define Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2010.

CARMO, Maria Cláudia Silva do. **Atos de currículo como mediação no processo de construção das políticas de sentido na formação docente**. 225 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 23 a 33.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, 2005.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manoel. **A educação de jovens e adultos numa encruzilhada - aprender a nossa saída**. Porto: Porto Editora, 2003.

FEJA SC, Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina. **A situação da Educação de Jovens e Adultos no contexto da pandemia em Santa Catarina**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f-ak4whgrtm>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Portal Educacional das Unidades Educativas. Como está a vida na quarentena?** Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaldaeja/in%C3%ADcio/desafiar-a-mente-alimentar-os-sentidos-aquecer-o-cora%C3%A7%C3%A3o/sul-i/como-est%C3%A1-sendo-a-vida-na-quarentena>. Acesso em: 07 nov. 2021.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

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

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? **Revista Portuguesa de Educação**. v. 25, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3005>. Acesso em: 10 out. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar o currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Muller (Org.). **Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil**. Florianópolis. Prelo, 2004.

RUMMERT, S. M; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l], v. 15, n. 45, p. 511-528, 2010.

VALE, Elisabeth. Emancipação social e Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão a partir dos postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Revista Teias**. Educação continuada, currículo e práticas culturais. v. 15 • n. 35 • 07-27 • (2014). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24400/17378>. Acesso em: 24 jan. 2020.

## CAPÍTULO 20

### O (não) lugar da literatura no livro didático da educação de jovens e adultos

Diego Domingues\*

#### INTRODUÇÃO

Independentemente da modalidade, a presença da literatura na educação básica é um daqueles tópicos que, vez ou outra, emerge nas discussões sobre a pertinência de determinados saberes tradicionalmente consolidados no currículo escolar. A complexidade em torno desse debate é ampliada quando refletimos sobre a própria definição do que seria literatura, uma busca que pode não trazer as respostas objetivas e imediatas que muitos esperam.

Se a discussão sobre a relação entre literatura e escola já não é fácil, quando pensamos especificamente no espaço da literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aprofundamos, ainda mais, a necessidade de um diálogo consistente que evite cair em lugares comuns. Ao direcionar o olhar para as práticas e conteúdos mobilizados na EJA, estamos pensando em um espaço ocupado por sujeitos que, historicamente, tiveram seus direitos negados e sua participação cidadã minimizada, estamos pensando também em um espaço-tempo que guarda especificidades e limitações em boa parte das escolas públicas do país.

Na busca por contribuir com a discussão sobre a importância da literatura na EJA, problematizando o espaço que esse saber ocupa na modalidade, pretendo compartilhar neste texto algumas das reflexões desenvolvidas na tese de doutorado intitulada *Práticas de letramentos com textos literários em livros didáticos da educação de jovens e adultos*, defendida no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da

---

\* Graduado em Letras-Literaturas (UFRJ), Mestre em Educação (UERJ) e Doutor em Linguística Aplicada (UFRJ). Atualmente é professor de língua portuguesa no Colégio Pedro II e integrante do grupo Práticas de Letramentos na Ensinoagem de Línguas e Literaturas (PLELL).

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa busquei analisar de que maneira os livros didáticos, aprovados pelo **Programa Nacional do Livro e do Material Didático - Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA)**, abordam a leitura de textos literários e quais concepções de currículo, letramentos e leitores são (des)legitimadas por esses materiais.

A discussão sobre literatura na EJA não é algo simples, logo, busquei definir um recorte específico sobre o tema sem a pretensão de esgotá-lo ou propor respostas definitivas, entendendo a construção dos saberes como verdadeiramente dialógica e situada. Mas, por que analisar livros didáticos?

A motivação para a seleção desse recorte reside na grande importância que o livro didático acaba tendo em sala de aula, devido, em parte, a lacunas na formação de professores que atuam nesta modalidade e à escassez de outros suportes textuais. Nas licenciaturas ainda há pouco espaço destinado a discutir práticas de ensino na EJA, o que leva, muitas vezes, o professor a ter o livro didático como o principal e, às vezes, único referencial de como trabalhar o conteúdo com este grupo de alunos, além de também ser o principal suporte dos textos que serão lidos em sala de aula. Entender como esses materiais concebem o aluno leitor jovem e adulto e quais concepções de leitura literária trazem ajuda a compreender também como parte desse trabalho está sendo desenvolvido, com suas limitações e potencialidades.

## LETRAMENTOS LITERÁRIOS NA EJA

Quando se pensa a escola como local de diálogo, e aqui permaneço em Freire (2013) e sua teoria da ação dialógica, pela qual “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 2013, [1974]), quanto ir ao Círculo de Bakhtin e sua compreensão de que “qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda ou nega algo” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 197); e penso, logicamente, em um espaço de múltiplas perspectivas e, por isso mesmo, com frequência, posições conflitantes. Devido a isso, quando, nessa dinâmica dialógica, eu reflito sobre a importância de apresentar aos alunos outras perspectivas, outros pontos de vista, outras maneiras de

pensar e de se estar no mundo, o texto literário acaba se destacando como gênero que possibilitaria, e incentivaria, pela sua natureza, essa proposta.

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de transformação identitária estão em ato na leitura (ROUXEL, 2013, p. 24).

Mais do que o acesso a um saber muitas vezes identificado como elitizado, já que boa parte dos textos literários que circulam nas escolas ainda está associada aos autores consagrados do cânone da literatura nacional. As possibilidades disponíveis no trabalho com a literatura mostram-se inúmeras, e passam desde aspectos linguísticos e históricos, vinculados ao contexto de produção do texto, até os temas ditos universais da natureza humana que essas obras ressignificam e atualizam, nos convidando a refletir sobre nossa própria relação com a vida e seus atravessamentos.

Antes de seguir, é importante indicar o conceito de texto literário do qual estou partindo. Como afirmei no início do texto essa não é uma definição fácil, logo o debate sobre o que pode ser nomeado como literatura é extenso e nem sempre produtivo. Para alguns teóricos essa seria, inclusive, uma definição impossível de ser feita (JOUVE, 2012). Compagnon (2010), por exemplo, lembra que o sentido de literatura não é fixo, e varia de acordo com o período histórico e o contexto social no qual está sendo produzido e consumido.

Enquanto para Reis (2013), o texto literário pode ser considerado a partir de algumas características, dentre elas: “configurar um universo de natureza ficcional, com dimensão e índice de particularização muito variáveis, ser entendido por entidade pluristratificada. Ou seja, constituída por diversos níveis de expressão; e compreender uma dimensão virtualmente intertextual, na medida em que é possível relacioná-lo com outros textos que com ele dialogam e nele se projetam.” (p. 123). A respeito das características do texto literário, a *Proposta Curricular para EJA* diz:

Diferentemente do texto não-literário, que quer apresentar a realidade efetivamente existente, o texto literário se ocupa mais do

verossímil do que do real. Isso não quer dizer que ele não interprete aspectos da realidade; ele o faz de maneira indireta, recriando o real num plano imaginário. Daí toda a peculiaridade de representar ou significar as coisas do mundo [...] O texto literário visto como obra de arte realiza sua função estética, pois é uma representação que ‘diz’ tanto pela expressão como pelo conteúdo. Quem escreve um texto literário recria o mundo nas palavras; o que se diz é tão importante quanto o como se diz. (BRASIL, 2002, p. 15).

Como meu intuito não é teorizar sobre os limites do que seriam obras literárias, mas como práticas pedagógicas são realizadas em torno delas, irei considerar como literários os textos assim definidos por boa parte das coleções didáticas, como os gêneros: conto, poema, crônica e romance; entendendo que esses gêneros possuem flexibilidade para abarcar outros menos populares e igualmente entendidos como literários. Para além da constatação da importância da leitura literária, quando voltei à EJA, e identifiquei a relevância e urgência em possibilitar o diálogo desses alunos com este saber que, muitas vezes, se encontra apartado de suas vidas.

Complementando as discussões opto por explorar um pouco o termo *Letramentos Literários*, uma vez que ele reúne concepções fundamentais envolvendo o texto literário em sala de aula para além do já tradicional estudo, no ensino médio, de períodos históricos, ou ainda como principal pretexto, ao longo de toda educação básica, para o ensino de conceitos gramaticais.

O termo *Letramento Literário*<sup>91</sup> foi popularizado por Cosson (2014) e, basicamente, trata do “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”<sup>92</sup>. Tal ato de apropriação da linguagem literária, ou Letramento Literário, desenvolve no sujeito uma capacidade singular de entender a literatura para além de um suporte para o desenvolvimento de narrativas ou expressões de ideias sobre o mundo. A riqueza da literatura está, mais do que no conteúdo propriamente dito, na maneira como autores e autoras

---

<sup>91</sup> Cosson utiliza o termo no singular, porém, mais adiante, optarei por utilizá-lo no plural. Esse movimento, a partir de Amorim et. al (no prelo), pretende sinalizar que não há uma compreensão única e homogênea sobre a literatura, tampouco sobre os próprios letramentos, uma vez que ambos se constituíram a partir da complexidade da vida em sociedade.

<sup>92</sup> Fonte: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 23 out. 2021.

reelaboram a linguagem, sem se submeter necessariamente a imposições formais de construção textual.

Aqui o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos (COSSON, 2015, p. 182).

No ensino fundamental, etapa para a qual os livros analisados são destinados, o trabalho com literatura costuma ser, ao contrário das práticas envolvendo outros conteúdos, difuso e pouco sistemático. No ensino de conceitos gramaticais, por exemplo, há apresentações bem objetivas, exemplos de uso, exercícios e constantes retomadas. Na etapa de produção textual, há indicação de discussões motivadoras, organização dos principais tópicos que devem ser desenvolvidos, estudo do gênero discursivo que será produzido, propostas de planejamento, escrita e reescrita. A abordagem do texto literário, por sua vez, acaba sendo realizada de modo secundário como suporte ou motivação dos conteúdos anteriormente mencionados.

Muitas vezes, um poema é trabalhado em sala de aula dos anos iniciais como recurso para práticas de oralidade e exercícios de alfabetização, um conto é lido, no ensino fundamental ou médio, para exercitar a gramática e resolver exercícios de interpretação textual e lê-se uma crônica, por exemplo, como motivação para a produção de um texto argumentativo. Com isso, muito pouco espaço é dedicado para a leitura e a exploração mais atenta e detida do texto literário, de seus recursos para produção de sentidos, dos efeitos provocados no leitor ou de seu diálogo com temáticas sociais contemporâneas.

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 110).

Em outras palavras, eu posso dizer que a literatura nunca está totalmente ausente da escola, e aparece desde muito cedo na rotina dos educandos. A discussão sobre a importância dos *Letramentos Literários*, portanto, não é apenas o incentivo a uma maior presença de textos literários nas aulas, uma vez que eles já comparecem em todas as etapas da educação básica, mas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem, como anteriormente comentado, a devida apropriação pelos alunos da “literatura enquanto linguagem”.

Sistematizando as possibilidades de encaminhamento pedagógicos, Cosson (2014) indica algumas etapas que considera fundamentais para tais práticas. Dentre elas, o autor aponta que deve haver o contato direto do leitor com a obra, o ambiente escolar deveria possibilitar aos alunos momentos e espaços em que eles pudessem interagir diretamente com as obras literárias.

Outro ponto fundamental defendido é a construção de uma comunidade de leitores, na qual os textos lidos ou abandonados, bem como as opiniões sobre as respectivas obras, possam ser compartilhados. Há ainda a orientação para que ocorra o desenvolvimento contínuo e sistemático de atividades em torno do texto literário, atividades estas que deveriam aprofundar a relação dos alunos com a obra, indo além da pura leitura e interpretação textual. Todas essas orientações podem, em uma primeira leitura, passar a impressão de que bastaria um atento planejamento para que o trabalho com literatura ocorresse na escola sem sobressaltos, mas não é bem assim.

Olhando para a realidade de boa parte das escolas públicas brasileiras, e com atenção para o contexto das turmas de jovens e adultos, percebo que letrar literariamente é um considerável desafio. Para possibilitar o contato direto dos alunos com obras literárias é necessário ter à disposição, justamente, tais obras. Sendo impossível responsabilizar o professor pela compra e distribuição de textos e livros em todas suas turmas, seria necessário, então, para que os alunos tenham contato minimamente proveitoso e direto com obras literárias, que as escolas dispusessem de bibliotecas ou salas de leitura bem equipadas para o corpo discente, o que não acontece em grande parte das escolas brasileiras.

Segundo dados do Censo Escolar/INEP 2020<sup>93</sup>, das 138.487 escolas públicas brasileiras analisadas, 26.118 escolas têm turmas de EJA, sendo que, dessas, apenas 44% têm bibliotecas e somente 28% têm sala de leitura. Cabe ainda ressaltar que ter uma biblioteca ou sala de leitura em determinada instituição de ensino não significa que os alunos tenham livre acesso a esses locais.

Ao avançar nas reflexões, com vistas a uma prática mais afinada com as especificidades do público da EJA, eu lanço mão das reflexões de Amorim et. al (no prelo) que, ao ressignificar a ideia de Letramento Literário a partir de um diálogo com concepções do Círculo de Bakhtin, expande as etapas propostas por Cosson (2014) e pensa mais amplamente nos letramentos enquanto práticas. Por essa perspectiva, propõem os autores o entendimento de tais práticas como,

Movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado (AMORIM et. al, no prelo).

Pensar, então, nas *Práticas de Letramentos Literários*, em diálogo com a análise dos livros didáticos, pressupõe estar atento não apenas para as características dos gêneros literários presentes nessas obras ou para a quantidade de exercícios referentes a esses textos. Mas também, e principalmente, para o modo como tais materiais buscam estabelecer a relação entre alunos e literatura, quais concepções de aluno de EJA norteiam as atividades sobre esses textos e como a seleção de textos legitima ou deslegitima a importância de uma educação crítica, oportunizando situações para que a apropriação da linguagem literária seja desenvolvida.

---

<sup>93</sup> Fonte: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 18 out. 2021.

## DEFININDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para esta investigação, eu tive como principais pressupostos teóricos as ideias de Bakhtin (2017) e seu Círculo<sup>94</sup>, tais princípios salientam que nenhum discurso pode ser avaliado como neutro ou isento perante o contexto social em que se manifesta, pois até a pressuposição de neutralidade em determinado discurso já expõe uma tomada de posição. É também importante destacar que, segundo Bakhtin (2017), todo interlocutor estará sempre ecoando em seu discurso vozes daqueles que vieram antes dele. Nesse sentido, os discursos se perpetuam, se atualizam, se renovam ou se conservam, mas sempre em estreita relação com o cronotopo, ou seja, com o espaço-tempo em que estão situados. “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”. (BAKHTIN, 2017 [1979], p. 79).

A perspectiva de análise que foi seguida é a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que consiste num conjunto de prerrogativas epistemológicas baseadas nas reflexões do Círculo de Bakhtin para refletir sobre realizações discursivas. Isso significa que mais do que a materialidade textual, as pesquisas que se orientam pela ADD estão interessadas, também, na dimensão extratextual do discurso. Como, por exemplo, quais foram as possíveis intenções que guiaram a produção de determinado discurso, qual seu contexto histórico, em qual lugar ele circulou e quais são os interlocutores envolvidos. A unidade de análise da ADD é, portanto, o enunciado<sup>95</sup>, entendido enquanto unidade comunicativa concreta,

---

<sup>94</sup> O Círculo de Bakhtin é como ficou conhecido um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que, no início do século XX, desenvolveu importantes reflexões acerca de temas como: linguagem, filosofia, literatura, política etc. Vale ressaltar a observação de Carlos Alberto Faraco sobre o nome do grupo: “essa denominação [Círculo de Bakhtin] foi-lhes atribuída *a posteriori* pelos estudiosos de seus trabalhos, já que o próprio grupo não a usava. A escolha do nome de Bakhtin, neste caso, é plenamente justificável, tendo-se em conta que de todos foi ele quem produziu, sem dúvida, a obra de maior envergadura” (FARACO, 2009, p. 13).

<sup>95</sup> Na mais recente publicação brasileira de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017), realizada pela Editora 34, as tradutoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo afirmam que os termos “discurso verbal” (*rietchevóie vistupliénie*) e “ato discursivo” (*retchievói akít*) foram empregados pelo Círculo como sinônimos de “enunciado” (*viskázivanie*).

indissociada da relação dialética entre ideologia, contexto socio-histórico e acento valorativo dos interlocutores.

Sobre o tipo de pesquisa, eu optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa chamada análise documental, vinculada a um paradigma interpretativista. A característica interpretativista ganha destaque nesta pesquisa pela maneira como enfatiza a relevância em se considerar as múltiplas interferências das práticas sociais que perpassam a análise de determinado objeto. O fato de eu ser um professor-pesquisador, com determinada concepção de educação, analisando o material adotado na rede pública de ensino em que atuei e, muitas vezes, tendo apenas este material como suporte textual para complementar minha prática, faz com que se torne fundamental considerar os atravessamentos envolvidos nesta dinâmica, tornando-os parte fundamental do estudo. “Segundo o paradigma interpretativista não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

## LIVROS DIDÁTICOS DA EJA: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Muito já se escreveu, e ainda será escrito, sobre a organização curricular nas escolas brasileiras e sobre os materiais didáticos na história educacional de nosso país. Entretanto, quando olhamos para a EJA, e a quantidade de discussões em torno desses temas, noto considerável discrepância. Uma breve pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>96</sup> indica que dos 2.878 trabalhos envolvendo pesquisas em livros didáticos nos últimos dez anos (2011 a 2021), apenas 2,8%, ou seja, 80 trabalhos, abordavam especificamente os materiais destinados à EJA.

Ao contrário do que a quantidade de pesquisas pode indicar, pensar o material didático produzido para alunos jovens e adultos é uma parte significativa das reflexões envolvendo a educação brasileira e o direcionamento das iniciativas para as camadas populares. Embora a

---

<sup>96</sup> Para essa pesquisa, busquei por trabalhos que continham as palavras-chave “livro didático” e “educação de jovens e adultos”. Depois refinei a busca para o período 2011-2021. Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 18 out. 2021.

distribuição desses livros, por meio do PNLD, só tenha ocorrido a partir de 2010, materiais didáticos estão, há muitas décadas, diretamente vinculados às iniciativas em torno da EJA; seja por meio dos livros da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), durante a década de 1950; da Rádiorcartilha do Sistema Rádio-Educativo Nacional (Sirena), no fim da mesma década; ou ainda por intermédio das diversas edições dos materiais do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) durante boa parte da ditadura.

A importância em se analisar materiais didáticos vai desde motivações pedagógicas até mesmo econômicas. No campo pedagógico, esses materiais ainda detêm uma grande importância no modo como professores encaminham suas aulas, em como currículos são implementados e em como determinados saberes são prestigiados ou desvalorizados. Livros didáticos operam também, na escassez de outros meios, como um dos poucos instrumentos de formação continuada e atualização docente de larga escala. No âmbito dos gastos públicos, o investimento em livros didáticos representa uma grande parte do orçamento destinado à Educação.

Entre o final de 2019 e início de 2020, foram gastos R\$1.390 bilhão em aquisição de mais de 172 milhões de exemplares de 24 editoras<sup>97</sup>. Segundo edição mais recente da pesquisa sobre Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro<sup>98</sup>, realizada em 2018, dos 350 milhões dos livros produzidos, 175 milhões são livros didáticos, ou seja, essa categoria representa metade de tudo que o mercado editorial brasileiro produz.

Com relação à importância do livro didático na mediação da literatura em sala de aula, eu afirmo que os livros didáticos representam também uma importante *instância de legitimação* (ABREU, 2006).

Para que uma obra seja considerada Grande Literatura ela precisa ser declarada literária pelas chamadas 'instâncias de legitimação'. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. Uma obra fará parte do seletivo grupo da

---

<sup>97</sup>Fonte:

<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 18 out. 2021.

<sup>98</sup> Fonte: <https://cbl.org.br/downloads/fipe>. Acesso em: 18 out. 2021.

Literatura quando for declarada literária por uma (ou, de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto de bens simbólicos (ABREU, 2006, p. 40).

Tal legitimação ganha contornos ainda mais definidos quando se pensa em turmas de EJA, nas quais o acesso a livros literários acaba sendo bem reduzido, em parte pelo menor poder aquisitivo dos alunos, em parte pelas limitações de acesso no espaço escolar a ambientes como sala de leitura ou biblioteca. Motivos pelos quais, ratifico aqui, a centralidade que, muitas vezes, o livro didático acaba ocupando no cotidiano pedagógico da EJA.

Sobre a seleção das obras, a pesquisa, inicialmente, previa a análise das coleções aprovadas pela versão mais recente do PNLD-EJA, referente ao triênio 2017-2018-2019, para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, houve uma interrupção na publicação do edital para a seleção destes livros. Uma das justificativas para essa interrupção foi a reformulação curricular em curso no país, o que teria atrasado a produção dos novos livros, como indica o Informe 46/2017 Coare/FNDE disponível no site do PNLD<sup>99</sup>:

O FNDE informa que, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional com posterior necessidade de atualização dos livros didáticos, não haverá, para 2018, distribuição de novos materiais para atendimento do PNLD EJA, destinado à Educação de Jovens e Adultos.

Tal argumento, entretanto, não se sustenta, pois os livros para o ensino regular foram devidamente produzidos e amplamente divulgados por suas respectivas editoras. Ainda assim, no mesmo site do PNLD, há a informação de que têm direito a receber os livros didáticos,

Todos os alunos do ensino fundamental, **educação de jovens e adultos** [grifo meu] e do ensino médio das escolas públicas

---

<sup>99</sup> Fonte

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>. Acesso em: 20 out. 2021.

cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Uma forma, então, de contornar esse não envio foi realizar a análise de material aprovado na última edição do Guia do PNLD-EJA, referente ao triênio 2014-2015-2016<sup>100</sup>. Embora inesperado, o não envio desses livros ratifica a desconsideração que a EJA ainda sofre nas políticas públicas nacionais, já que, de todas as coleções de livros para a educação básica, foram interrompidas somente aquelas destinadas aos alunos jovens e adultos.

Voltando para a seleção dos livros didáticos, no PNLD-EJA 2014, seis coleções foram aprovadas. Dentre elas, optei por analisar três: *Alcance EJA* (Ed. Positivo, 2013), *Caminhar e Transformar* (Ed. FTD, 2013) e *EJA Moderna* (Ed. Moderna, 2013). Para a seleção dessas coleções levei em conta a diversidade na organização curricular das coleções, a popularidade da coleção e a presença de uma delas em meu cotidiano enquanto professor, por ser a coleção aprovada em minha rede de ensino.

**Quadro 1** – Relação das coleções da análise

<b>Obra</b>	<b>Autoras</b>	<b>Editora/ edição</b>
<i>Alcance EJA</i>	Ana Laura Volp	Editora Positivo, 1ª edição - 2013
<i>Caminhar e Transformar</i>	Priscila Ramos de Azevedo Ferreira.	Editora FTD, 1ª edição - 2013
<i>EJA Moderna</i>	Virgínia Aoki	Editora Moderna, 1ª edição - 2013

Fonte: Elaborado pelo autor

Comecei a análise pela *Alcance EJA* (Ed. Positivo), coleção adotada pela escola em que trabalhei. Por ser um material com o qual estive em contato cotidianamente nos últimos anos, considero fundamental a inclusão dele entre as coleções analisadas. Se a primeira escolha tem um caráter local e pessoal, de familiaridade com a coleção, as outras duas têm um caráter mais global, ou seja, as coleções das editoras Moderna e FTD

---

<sup>100</sup> Fonte:

[http://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2014\\_EJA/pnld\\_eja2014.pdf](http://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf). Acesso em: 18 out. 2021.

são as duas mais populares em adoção nas redes públicas de ensino, e ficam respectivamente em primeiro e segundo lugar em número de exemplares adquiridos pelo governo federal.

Segundo dados estatísticos de valores de aquisição por editora e título no PNLD-EJA 2014, presentes no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>101</sup>, foram gastos R\$73.349.113,81 em livros para os anos finais do ensino fundamental, dos quais R\$40.004.335,96 foram pagos à Editora Moderna e R\$ 14.650.289,60 à Editora FTD.

Além dos fatores mencionados na escolha das coleções, cabe destacar também que elas possuem diferentes modos de organização dos conteúdos. Enquanto as coleções *Alcance EJA* e *Caminbar e Transformar* pertencem à composição G da Categoria 4, isto é, apresentam um livro por disciplina para todos os anos finais, a coleção *EJA Moderna* pertence à composição H da Categoria 4, com quatro volumes contendo todas as disciplinas, um para cada ano do último segmento do ensino fundamental. Os critérios utilizados na escolha dos livros analisados possibilitam uma visão bem ampla sobre diferentes maneiras como as editoras concebem as atividades voltadas para a leitura literária na EJA e, devido a sua popularidade, como esses materiais podem acabar reverberando tais orientações em grande parte das turmas de EJA nas redes públicas de ensino.

## DESCOBERTAS NAS ANÁLISES

Quanto à apresentação do recorte das descobertas realizadas a partir das análises dos livros didáticos, eu notei que as três coleções, *Alcance EJA* (Ed. Positivo, 2013), *Caminbar e Transformar* (Ed. FTD, 2013) e *EJA Moderna* (Ed. Moderna, 2013), organizam seus conteúdos por unidades temáticas, privilegiando assuntos relevantes ao público da EJA, com a indicação para que o professor valorize os saberes prévios dos alunos, sem infantilizá-los. Dentre os temas abordados pelas coleções, alguns são recorrentes como: mundo do trabalho, discussões de questões de gênero e

---

<sup>101</sup> Fonte:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 20 out. 2021.

étnicas, valorização da diversidade cultural do país e da pluralidade de identidades.

O diálogo com o público-alvo pode ser observado já nas capas das coleções que, em maior ou menor grau, enfatizam o caráter de trabalhador dos alunos e o perfil étnico e de gênero mais comuns na EJA, o que pode favorecer a identificação inicial deles com o material que será trabalhado. Na *Alcance EJA* há uma estudante negra protagonizando a capa, na *Caminhar e Transformar* aparece em destaque imagens que remetem ao mundo do trabalho e, na *EJA Moderna* existe a mão de uma aluna em primeiro plano e um aluno negro ao fundo (6º ano), uma atendente de caixa registradora (7º ano), um operário da construção civil (8º ano) e dois trabalhadores em uma linha de montagem (9º ano). Abaixo as capas das edições de cada coleção:

**Ilustração 1** - Capas dos livros selecionados para análise



Fonte: Elaborado pelo autor

Na abordagem da disciplina Língua Portuguesa, as três coleções trazem em suas apresentações destaque para os usos sociais da língua, e apresenta diversidade de gêneros discursivos, inclusive literários. Há diversidade também nas atividades de práticas de leitura, escrita e oralidade, com a proposta de articulação entre os conteúdos gramaticais e os temas trabalhados em cada unidade. Outro ponto em comum nas apresentações das coleções é o incentivo ao trabalho multidisciplinar, com a indicação para que temas transversais sejam abordados em diálogo com as práticas dos professores de outras disciplinas.

Todas essas características apresentadas em um primeiro olhar e ratificadas pelas avaliações do Guia PNLD-EJA 2014, podem sugerir, a princípio, que se está diante de materiais bastante consistentes em suas propostas pedagógicas e conscientes sobre as especificidades de seu público-alvo. Entretanto, ao analisar mais detidamente as atividades, se chega a conclusões que destoam de algumas das percepções iniciais.

Primeiramente, pelo fato de que os livros aprovados pelo PNLD-EJA abordam a leitura de literatura, em grande parte, ainda pautados por uma concepção conteudista sobre currículo. Em muitos dos capítulos analisados, eu observei textos literários presentes apenas para ilustrar um tema ou servir de base para exercícios de interpretação textual e reforço sobre conceitos gramaticais.

Também é possível afirmar que as coleções *Alcance EJA*, *Caminhar e Transformar* e *EJA Moderna* dialogam em diferentes medidas com o histórico dos materiais didáticos de EJA indicando, em boa parte, uma continuidade com as práticas compensatórias do passado. Esses encaminhamentos deslegitimam práticas de letramentos preocupadas com a formação do leitor e se afiliam muito mais a uma educação bancária (FREIRE, 2013 [1974]), interessada em transmitir conteúdos em vez de desenvolver dialogicamente os conhecimentos.

Mesmo que boa parte das atividades fique aquém do esperado, é importante também reconhecer o grande avanço que esses materiais representam em relação ao que já foi produzido para a EJA. Nas coleções analisadas encontrei diversos exemplos de atividades que dialogam com as *Propostas Curriculares para a EJA*, no que tange à apresentação de diferentes gêneros discursivos para as práticas de leitura, à promoção de discussões

sobre temas transversais relevantes para o público-alvo da modalidade, bem como à valorização das práticas de oralidade e de produção textual.

Ao realizar essas análises vi que um ponto problemático em todas as coleções é a pouca consideração da *heterodiscursividade*<sup>102</sup> que permeia as turmas de jovens e adultos. Ainda que o perfil do aluno de EJA seja bastante plural, há traços comuns que não podem ser ignorados e perpassam boa parte do recorte demográfico do corpo discente. Um desses traços diz respeito à redução da faixa etária média das turmas, que estão sendo compostas por uma prevalência cada vez maior de alunos menores de idade. Além da questão etária, outro traço comum a turmas desta modalidade é o perfil étnico-racial.

Segundo o Censo da Educação Básica de 2020<sup>103</sup>, dos 1,750 milhão de alunos matriculados em turmas de ensino fundamental de EJA por todo o Brasil, 74,9% eram pessoas de cor preta ou parda. Por último, uma outra característica comum nas turmas de EJA, mas não perceptível se considerarmos apenas os dados estatísticos, é a prevalência de mulheres adultas. Segundo dados do mesmo Censo, a distribuição entre homens e mulheres matriculados em turmas de EJA é respectivamente de 56,8% e 43,2%. Entretanto, enquanto professor de EJA, eu identifico que a presença das mulheres é bem mais acentuada, pois, embora no início do ano letivo a turma apresente um equilíbrio na distribuição entre homens e mulheres, ao longo dos meses, muitos homens acabam abandonando as aulas, enquanto boa parte das mulheres costuma permanecer até o último bimestre. Logo, mesmo com um recorte social muito específico, não foi encontrado nos materiais uma quantidade significativa de atividades que dialoguem com as identidades mais comuns atualmente da EJA, como a predominância de pessoas negras, mulheres e jovens.

---

<sup>102</sup> “Na terminologia bakhtiniana, heterodiscurso inclui: dialetos sociais, maneiras de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, das gerações e das faixas etárias, das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, dos dias sociopolíticos e até das horas. Em suma, trata-se de um heterodiscurso social que traduz a estratificação interna da língua e abrange a diversidade de todas as vozes socioculturais em sua dimensão histórico-antropológica” (BEZERRA, 2015, p. 247).

<sup>103</sup>Fonte:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 18 out. 2021.

A pouca representatividade também é notada no perfil dos autores de textos literários, com predominância de obras de homens brancos do Sul e Sudeste do Brasil. Nas três coleções, dentre seus 26 capítulos analisados, encontrei apenas um texto literário de autoria feminina, da escritora Zélia Gattai, na coleção *EJA Moderna*; um único autor negro, Machado de Assis, na coleção *Alcance EJA*; e apenas três autores que não eram oriundos das regiões Sul-sudeste do país. Eram: o paraibano Leandro Gomes de Barros, na *Alcance EJA*; o cearense Moreira de Acopiara, na *Caminbar e Transformar*; e o pernambucano João Cabral de Melo Neto, na *EJA Moderna*. Observei que, tanto nas atividades propostas em torno dos textos literários, quanto nas autorias desses mesmos textos, ainda há o apagamento bem acentuado da diversidade não só dos perfis dos alunos, como da própria diversidade da sociedade brasileira.

Cabe mencionar também a relação entre os temas dos capítulos e o que de fato é proposto ao longo das atividades. Ainda que temas transversais sejam apresentados em todas as coleções analisadas, o que poderia indicar uma proposta de diálogo entre a leitura literária e discussões a partir dos repertórios e inferências discentes, o que encontramos, muitas vezes, são temas que se resumem a títulos de capítulo, com pouca ou nenhuma atividade incentivando a problematização dos assuntos abordados. Uma orientação ideológica vinculada a um ensino mais crítico, com incentivo à autonomia do educando e à formação do leitor ainda não é predominante nas coleções analisadas, indicando, novamente, um vínculo com discursos historicamente construídos em torno das demandas urgentes da EJA e das expectativas sobre seu público.

Apesar desses pontos que merecem atenção, eu destaco que há uma boa diversidade de práticas, principalmente na coleção *EJA Moderna*, que convoca os repertórios dos alunos, e busca realizar a aproximação entre texto literário e aluno-leitor. E dedica também espaço considerável para o planejamento, elaboração e apresentação das produções textuais de diferentes gêneros literários. Nesse aspecto a responsividade discente é acolhida como parte fundamental do processo de aprendizagem, no qual não é suficiente reproduzir um saber, mas elaborá-lo conjuntamente e compartilhá-lo com os demais envolvidos.

Reafirmo que, embora muito tenha se avançado nos discursos oficiais sobre a importância de pensar a produção de livros didáticos que

considerem todas as particularidades dos educandos dessa modalidade, ainda há muitas atividades que reverberam encaminhamentos semelhantes ao que já é feito no ensino regular, sem a atenção adequada para as diferenças entre os públicos.

## UM LONGO CAMINHO PARA PERCORRER

Se, ao iniciar este texto, tive como ponto de partida o questionamento em torno do (não) lugar da literatura nos livros didáticos da EJA, noto que, atualmente, estamos tendo que questionar, antes mesmo disso, qual o (não) lugar dos livros didáticos na EJA. Durante a escrita deste artigo, no final de 2021, ainda não há nenhuma definição sobre a retomada do PNLD-EJA, cuja última edição ocorreu em 2013. Tal descaso ratifica o lugar rotineiramente destinado à EJA e me impulsiona a buscar novas estratégias para defender e fortalecer essa modalidade e os sujeitos envolvidos.

A discussão sobre a importância da literatura na EJA, como busquei enfatizar, se sobrepõe à mera defesa de um saber curricular para determinada modalidade de ensino, operando principalmente na defesa de uma educação pública de qualidade, que não deveria menosprezar determinados saberes nas turmas de jovens e adultos.

O trabalho com textos literários tem a potencialidade de fortalecer o processo de construção dialógica dos saberes, uma vez que há acesso a um incentivo à alteridade, à capacidade de enxergar, pelas emoções do outro, realidades que até então se desconheciam. Isso a partir de múltiplos recursos linguísticos que conferem ao texto literário uma grande singularidade tanto com relação à forma quanto às ilimitadas possibilidades de conteúdo.

A leitura de literatura, portanto, não precisa ser vista apenas como uma ferramenta para alcançar alguma compreensão maior sobre o mundo ou para debater questões sociais, mas, acima de tudo, enquanto um direito que precisa ser garantido, também, a todos os alunos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

AOKI, Virgínia. **EJA Moderna: 6º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Moderna, 2013a.

AOKI, Virgínia. **EJA Moderna: 7º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Moderna, 2013b.

AOKI, Virgínia. **EJA Moderna: 8º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Moderna, 2013c.

AOKI, Virgínia. **EJA Moderna: 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Moderna, 2013d.

ABREU, Marcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

AMORIM, M. A. de.; DOMINGUES, D.; NASCIMENTO, D. V. K.; SILVA, T. C. da. A questão dos letramentos e do letramento literário. *In: Literatura na escola: conceitos e propostas*. No prelo.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas** [1979]. São Paulo: Editora 34, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, UFU, 29 jun. 2015.

FARACO, C.A. **Língua & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, P.R.A. **Caminhar e transformar - língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [1974]. São Paulo: Paz e Terra, 2013. Versão digital.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

REIS, C. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 98-112

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem [1929]**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLP, Ana Laura. **Alcance EJA**. Curitiba: Editora Positivo, 2013.

## CAPÍTULO 21

### Nas margens do livro didático: construtos de juventudes na educação de jovens e adultos<sup>104</sup>

*Divanir Maria de Lima Reis\**

#### PALAVRAS INICIAIS

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada junto ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) focalizada em compreender o tratamento dado aos jovens no Livro Didático (LD) de Ciências Sociais da 3ª Fase do 1º segmento da EJA, e da qual apresentamos alguns achados, ao privilegiar a análise documental do referido LD<sup>105</sup>.

As juventudes são compreendidas como categoria histórica e socialmente produzida a partir dos postulados teóricos da sociologia das juventudes, que advoga em defesa da diversidade das formas de ser jovem, como sujeitos não só produzidos, mas produtores de suas histórias de vida. Complexidades, identidades móveis e fluidas, que perfazem múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Esse entendimento tenciona romper com a visão, muitas vezes, hegemônica do senso comum que confere aos jovens/as juventudes uma categorização alicerçada na ideia de cronologização das idades, pensamento que valida as juventudes como “passagem”, “transitoriedade”. Nessa

---

\* Mestra e Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Alagoas (Ifal/Câmpus Arapiraca. [divanir.lima@ifal.edu.br](mailto:divanir.lima@ifal.edu.br).

<sup>104</sup> Investigação desenvolvida em nível de Mestrado (2011) no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq), sob a orientação da Profa. Doutora Marinaide Freitas.

<sup>105</sup> A pesquisa foi realizada considerando os seguintes instrumentos: análise documental, observações das práticas docentes no uso do Livro Didático (LD), entrevistas semiestruturadas e, grupos focais com os jovens. No entanto, nós focalizamos apenas a análise do livro didático, ou seja, a pesquisa documental, tendo em vista os limites do artigo, e a extensão dos dados coletados.

direção, nós partimos do pressuposto de que as juventudes são arquétipos engendrados, a partir dos diversos discursos em determinados tempos, e nesse caminhar, o LD corporifica o discurso oficial, e advoga em favor de “um jeito de ser jovem” em uma educação concebida para os adultos.

O LD é percebido como artefato cultural, social e historicamente construído, como um dos materiais didáticos que permeiam, por vezes, as salas de aula de pessoas jovens e adultas, e “tem sempre algo a dizer”. Diríamos que o LD é um “ser falante” (CORAZZA, 2001), e na pesquisa buscou-se perceber o que esse artefato está a dizer sobre as juventudes, visto que, estando nas salas de EJA, diz algo, referenda valores, consolida ideologias, traduz e materializa o currículo oficial, e é um construto discursivo que valida [ou não] determinadas identidades, subjetividades. E constitui um território contestado e espaço de poder dentro de uma sociedade marcadamente classista, que deseja “demarcar suas terras” a partir dos usos que dele se faz.

A curiosidade epistemológica pelo estudo das formas de ver as juventudes no Livro Didático da EJA toma assento no fato de que entendemos essas juventudes como sujeitos de direitos, que enredam múltiplos sentidos, e atribuem à escola papel preponderante na conquista dos seus planos. É que também neste espaço pululam as diversidades, as culturas e expressividades juvenis, bem como os tensionamentos oriundos das relações intergeracionais, do mundo do trabalho, entre outros.

Nesse sentido, é importante dizer que o caminho da investigação assentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 2007), de modo que a coleta de dados se deu utilizando diversos instrumentos, a exemplo: i) da análise documental, ii) das observações das práticas docentes no uso do LD, iii) das entrevistas semiestruturadas e, iv) dos grupos focais com os jovens, o que possibilitou um processo de triangulação com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007), que trouxe algumas “respostas” às inquietações. Para este artigo, como nos referimos acima, abordamos apenas a análise do livro didático.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira apresentamos os pilares que fundamentam a concepção de juventudes que atravessa a contemporaneidade a partir de um mergulho em alguns pressupostos dessa construção ao longo das diversas sociedades e, por conseguinte, a entrada

desses sujeitos na EJA e para tanto lançamos mão de alguns elementos contextuais que nos ajudam a compreender essa trajetória.

Na segunda parte, discorremos acerca do livro didático, como documento público, como artefato cultural e ser falante buscando as concepções que o sustentam como “produto cultural” (DAVIES, 2010). Compreendendo-o como uma produção que traduz um processo de trabalho de muitas mãos, o discurso de muitas vozes e direciona-se a muitos sujeitos oriundos dos mais diversos e longínquos espaços. Assim sendo, pode estar a favor ou contra as juventudes dependendo dos interesses que subjazem sua tessitura. Pode ser um espaço, território de contestação das vozes dominantes evidenciadas, ou um território dominado pela ideologia vigente de negação e violação do direito de ser jovem na educação de pessoas jovens e adultas.

Na terceira parte, apresentamos alguns achados da pesquisa e discutimos os construtos das juventudes emergentes da análise documental do LD. Construtos que referendam ou negam as juventudes como sujeitos de direito em processos de escolarização na EJA. E finalmente fazemos as considerações finais.

## JUVENTUDES: SUJEITOS HISTÓRICO-SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em busca da reconstrução acerca de quem são os jovens/as juventudes na Educação de Jovens e Adultos, mergulhamos brevemente na história e vamos encontrá-los na antiguidade, significando o pertencimento a um grupo singularizado e sujeito de particularidades comportamentais identificáveis. Sobre o qual recai a responsabilidade de ‘cuidados’ com o corpo juvenil desde a alimentação, passando pelos exercícios corporais, caça e chegando gradativamente aos treinamentos militares que demarcam a entrada na vida adulta. O retrato das juventudes era projetado em imagens do arquétipo do sujeito em “estado de graça e valorizam o momento particular da vida do cidadão” (SCHNAPP, 1996, p. 35).

Já na Roma Antiga, ser jovem implicava a forte presença da imagem masculina acentuada na sociedade romana, definidora dos critérios para cada gênero: homem – mulher, possuindo nessa classificação a demarcação clara dos territórios para eles – jovens – e para elas – simplesmente,

mulheres – as quais da Grécia Arcaica à Idade Média tiveram suas identidades femininas subjugadas a definições marcadamente ideológicas, masculinizadas e deveras preconceituosas.

No período medieval, ser jovem significava ser enquadrado numa categoria etária, onde a cronologização das fases da vida se dava sem nenhum aparato científico, implicando estar sob a tutela do adulto. E vivem uma passagem ritualizada que se estendia pelos anos intermediários entre a idade da infância e a do adulto, mantendo-se a centralidade do pátrio poder instituído desde a Roma Antiga.

Nesse cenário, as práticas juvenis eram consideradas desviantes e criminosas. Na verdade, até os fins da Idade Média, as estruturas sociais altamente repressivas ainda procuravam deter tanto pela via dos discursos inflamados da igreja, quanto pela repressão policial, todos aqueles que se contrapunham à ordem. Fatores que, conseqüentemente, perpassam pela imposição de uma ‘falsa moral’ o que manteria a sociedade pura. A partir de então, a associação entre mulheres e jovens nos discursos torna-se a tônica, pois eram tidos como seres que despertam desejos pecaminosos por seus atos de transgressão às regras.

Nosso mergulho na história nos mostra que até o início da Modernidade, ainda prevaleciam sobre as juventudes os olhares arcaicos da sociedade medieval e, por que não dizer, da sociedade greco-romana, onde se visualiza uma juventude problema e seu tempo como turbulento e violento. Os jovens eram sempre encarados como infratores, os que infringem as leis cristãs, sociais e morais, os quais movidos pela intolerância ao outro tornavam-se eternos sujeitos em suspeição.

Chegamos à contemporaneidade onde são engendrados outros olhares, e em um movimento de denúncia analisamos as noções de juventude geradas entre os séculos XIX e XX, pelas práticas sociais oficiais, estatais, liberais, burguesas e capitalistas. Começa a ruir o arquétipo da juventude construída à luz das relações de poder latentes ou patentes, trancafiada numa categorização sociodemográfica primando pela ideia de interstício entre uma e outra idade.

As discussões ressurgem esfacelando o modelo arquitetado a priori, em uma releitura do que são as juventudes como identidades cambiantes, móveis, não pré-fixadas, em processo contínuo e inconcluso (HALL, 2006) e percebendo os sujeitos jovens de um lado como homogêneos, na

perspectiva das fases da vida – o veio etário – possuidores de características pertencentes a uma dada geração (CARRANO, 1999), descortinam-se os jovens heterogêneos, detentores de determinadas características por pertencer a um agrupamento social, não uma categoria abstrata, mas sujeitos reais e capazes de exercerem papéis sociais para além daqueles dados pela história.

É no bojo dessas novas configurações das juventudes plurais que residem as discussões do atendimento à essa categoria social, e politicamente acionada não mais como problema, mas como sujeitos que enquanto cidadãos de direito redesenham suas presenças no mundo. E é nesse contexto que se discute a “chegada” desses “novos sujeitos” na EJA.

## A “CHEGADA” DAS JUVENTUDES NA EJA

Se pensarmos as marcas das juventudes na Educação de Adultos (EDA) ou de Jovens e Adultos (EJA) nos processos de escolarização formal, podemos afirmar que algumas práticas na EJA corroboram com a negação da juvenilização dessa educação. Brunel (2008) quando fez menção a esse processo como “um fenômeno dos anos 90”, se referia à legitimação da presença das juventudes na educação dos trabalhadores pelo aparato estatal, visto que, ao buscarmos os rastros dos jovens na história da educação brasileira fosse na EDA ou na EJA, enxergamos essa presença já nos idos dos anos 40 do século XX, na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA-1947), e ainda nas décadas seguintes quando da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral-1967), que trazia em sua composição cerca de 60% de sua matrícula composta pela população com idade inferior a 20 anos (RIBEIRO, 1992).

Muitas poderiam ser as razões pelas quais na contemporaneidade ainda se insista na negação das identidades juvenis na EDA e na EJA, e ainda se resista à aceitação dos jovens como pessoas que ocupam um lugar que lhes é de direito. Parece ser mais fácil negar suas existências do que as admitir e precisarem conviver com sujeitos que historicamente são vistos como “destruidores da ordem”. E “incapazes de definir suas histórias”, conforme vimos ao realizarmos uma digressão relativamente rápida pela história dos jovens.

Negar que existem é escamotear a realidade, abster-se da responsabilidade tanto da família quanto do Estado em fazer a sua parte no atendimento a indivíduos que mesmo tidos como categoria abstrata, são reais/concretos. Concretude endossada por Oliveira (1999), quando nos alerta para o perigo de um movimento contrário, isto é, quando são tratados como abstrações, seres atemporais, desprovidos de suas histórias e estereotipados universalmente. A autora acerca disto alerta-nos para o fato de que:

O jovem, recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade [dita] regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares [...]. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. [...] falar de um jovem abstrato não localiza historicamente qual é esse jovem, que convive, pelo menos parcialmente com pessoas de idade mais avançada em cursos escolares [...] (OLIVEIRA, 1999, p. 59- 61).

Percebemos que tanto nas campanhas quanto nos movimentos de alfabetização de adultos, terminologias como: mocidade, exame de madureza, adolescentes e jovens são usadas para designar os jovens estudantes, em geral integrantes de um coletivo pertencente à mesma fase da vida (PAIS, 2009). É o reconhecimento da juventude enquanto “grupo social”.

Mesmo não sendo possível negar a consolidação do processo de juvenilização da educação das pessoas jovens e adultas, este traz em si a perpetuação da negação, do silenciamento quanto às identidades juvenis, seja pelo não acionamento desses sujeitos como categoria, seja pelo referendo ao construto histórico de juventude como desviante, transgressora, pecadora e perturbadora da ordem social. Logo, a EJA não seria lugar para “os de menor”.<sup>106</sup>

Perpetua-se a negação das juventudes no seio das práticas escolares da EJA, com seus currículos e rotinas previsíveis de caráter duvidoso para os jovens (ANDRADE, 2004) cristalizando-se o conceito de jovem como ser etário, sob os alicerces das etapas da vida desconsiderando suas

---

<sup>106</sup> Termo usado de forma corriqueira como referência às juventudes adolescentes, isto é, os jovens menores de 18 anos.

multiplicidades e negando sua condição de seres humanos, no exercício do direito à escolarização no compasso de sua própria vida.

Na contramão desse movimento, nosso estudo advoga no sentido de ultrapassar a concepção de transitoriedade e passagem para idade adulta, ao conceber as juventudes como categoria histórica, cultural, relacional, social e política, singularidades e coletividades, concretudes, produto de suas trajetórias e itinerários desterritorializados, construtores de seus processos de vida.

Jovens esses produzidos e produtores de suas culturas, que corroboram com as concepções defendidas por estudiosos como Carrano (2002, 2003, 2009), Spósito (1997, 2002, 2003, 2009), Abramo (2005, 2007), Andrade (2004, 2007), Dayrell (2007, 2009), Catani e Gilioli (2008), Pais (2003, 2006). Entre muitos outros estudiosos, que (re)afirmam as juventudes como complexidades variáveis, sujeitos múltiplos, sociais, culturais, sujeitos de direito e seus tempos como tempos de validação da vida real em toda sua inteireza.

## O LIVRO DIDÁTICO COMO ARTEFATO CULTURAL E SER FALANTE

O movimento em busca de uma compreensão acerca do que vem a se definir como LD passeia em diversas direções. Uma delas se estrutura a partir da concepção daqueles que o enxergam como um produto cultural (DAVIES, 2010), e concebido a partir das múltiplas facetas que circundam a escola e a sociedade na qual se insere. Logo, parafraseando Silva (2007) diria que o LD é “artefato sócio-histórico”, um “produto social,” construído a partir das relações operadas na sociedade.

Como produto cultural, o LD é arquitetado segundo a lógica que rege a escola enquanto instituição de ensino em uma dada sociedade e, deve ser visto como uma atividade econômica. E que numa sociedade de classes possibilitará a garantia da ampliação e acumulação de capital, sendo assim visto em suas dimensões econômica e político-ideológica. E os conteúdos apresentados de forma disciplinada, veiculando visões de mundo, valores e interesses. Nesse caminhar Choppin (2004, p. 549) já tratava da dificuldade de construir um conceito que de forma ‘segura’ definisse o que realmente seria esse objeto - o LD, ao alertar para o perigo das palavras, bem como

para os sentidos que estas tomam a partir das interpretações nos diferentes contextos. Acerca disto, o autor afirma que,

A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o ‘livro didático’ é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo.

Na mesma direção apontada acima, na citação, e na tessitura de uma definição, Lajolo (1996, p. 4) nos traz subsídios no sentido de analisar o caráter “didático” incorporado ao livro, como “instrumento de aprendizagem, [...] específico de ensino e de aprendizagem formal”. Segundo a autora ‘didático’ “é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, [...] que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. E que, pela precariedade de nosso sistema educacional de atendimento às escolas públicas, acaba “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”.

Na esteira dessas discussões, teóricos como Freitag (1993), Ribeiro (2010) e outros, veem o LD como “mais um instrumento de trabalho do professor”, como “instrumento de ensino no processo pedagógico em sala de aula” ou mesmo como “espaço privilegiado para constituição de identidades”. Nesse sentido, o LD por si só, não seria herói nem vilão dos processos pedagógicos no interior das escolas e das salas de aula, não desacreditando de seu papel como reprodutor de ideologias pré-fabricadas, a partir do uso que dele se faz. Não obstante, faz-se necessário reconhecer a existência das ‘mentiras que parecem verdades’, tomando como base as contribuições da linguística, que segundo Freitag (1993, p. 82):

Vem completando as análises dos teóricos e críticos literários, vem revolucionando certezas e desnudando nossa ignorância, [...] a partir de uma ótica até agora negligenciada [...] vêm mostrando a maleabilidade de um texto (falado ou escrito), sua possibilidade de leitura múltipla e intertextualidade, questionando assim as

interpretações unívocas e unidimensionais oferecidas pelos didáticos.

São outros olhares que se debruçam sobre a análise dos conteúdos do LD, não denunciando apenas seu caráter ideológico, mas apresentando outras formas de ver o óbvio percebendo o movimento, seja cultural, político, ideológico, cognitivo, ou outro que se entremeia ao emaranhado que produz o livro. Nesse movimento o LD é desfeticizado, no sentido em que se desnudam relações antes obscurecidas. No sentido de que para além de se constituir em vetor ideológico, o livro pode ser também artefato do cotidiano escolar, não apenas objeto colonizador, mas lócus privilegiado para constituição de identidades (RIBEIRO, 2010).

Ainda nesse sentido afirmamos que o LD é uma construção, seja como artefato, como instrumento de ação ou como produto social. É algo que apesar de estar aparentemente pronto e acabado, torna-se vivo e dinâmico a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos da ação pedagógica. É na, e pela ação dos sujeitos, que o livro pode ou não ter sua intencionalidade redefinida, pois como admite Choppin (2004, apud FERNANDES, 2005, p. 122) “o livro didático não é um simples espelho que reflete a realidade, mas ele a modifica, num processo de refração, para só então, educar as novas gerações”.

## CONSTRUTOS JUVENIS “NAS MARGENS” DO LIVRO DIDÁTICO

No que diz respeito à análise documental realizada do LD buscamos construir um mapeamento dos gêneros textuais, e fizemos para tanto o uso da técnica da Análise de Conteúdo e foi possível identificar os indícios teórico-metodológicos-conceituais da presença [ou não] das juventudes. E ainda, como tem sido tratada essa categoria que historicamente teve sua existência negada/silenciada em um processo de homogeneização revestindo-se do binômio jovem-adulto para negar o ser jovem, de modo que nos deparamos com uma diversidade de situações que nos levam a pensar que como posto anteriormente, o LD analisado não se constitui nem herói nem vilão dos processos pedagógicos propostos na EJA. Mas, referenda toda uma ideologia que aqui tentamos desvelar a partir da estrutura do livro e de suas escolhas.

O Livro Didático analisado foi da área de Ciências Sociais da 3ª Fase do 1º Segmento da EJA utilizado na Rede Municipal de Ensino da cidade de Arapiraca e advogava em defesa de um trabalho “multidisciplinar”. Ele organizava-se nas áreas de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Inglesa moderna (Inglês) e Artes e pressupunha uma educação de jovens e adultos como projeto e processo político logo, a EJA, segundo a autoria do LD (2009, p. 7-8) era vista como:

Parte integrante do projeto sociopolítico global da luta popular na sociedade de classes. É parte do processo global de formação e capacitação popular. [...]. Busca inspiração na concepção libertadora da práxis de Paulo Freire. [...] Dá a importância das áreas disciplinares concebidas como meios para o estudo e intervenção sobre a realidade. [...] cada unidade [...] não é um compartimento fechado em si mesmo e impermeável, mas preenche sua significação e seu sentido no transcurso, na transversalidade, na interdisciplinaridade.

Diante disto afirmamos que havia a intencionalidade de um trabalho que superasse o viés disciplinar e compartimentalizado dos conteúdos, comungando das ideias do processo de trabalho interdisciplinar, no diálogo entre áreas historicamente separadas e pautadas num modelo pedagógico de memorização/reprodução do conhecimento. Para atender tamanho desafio estava estruturado em unidades, que se subdividia em eixos temáticos e no caso do livro do 2º segmento analisado (6º ano), constavam os eixos: i) as inter-relações entre os meios natural, sociocultural para o processo contínuo de construção da identidade e, ii) leitura de mundo e cidadania.

Não intencionando apontar uma verdade, tão somente um olhar sobre as juventudes no livro, é possível perceber que as juventudes sucumbem ao binômio jovem-adulto na EJA, são identidades silenciadas, referendando o sentimento de não existência dos jovens na educação de adultos, e negando a juvenlização dessa educação.

Até mesmo a autoria, nos fundamentos do livro, em alguns momentos se refere à modalidade como “Educação de Adultos” e em outros momentos como “Educação de Jovens e Adultos”. Isto nos reporta à compreensão de que o livro é uma produção que, em sua tessitura não

encontra lugar para referendo às juventudes - sejam elas femininas ou masculinas, do campo ou da cidade, de diversas etnias, trabalhadoras (ou não), todas elas presentes na educação de pessoas (jovens e) adultas. Notamos o emolduramento de todos/as à condição de “alunos”, atitude que endossa o processo de invisibilidade dos jovens-estudantes dando-lhes um tratamento de seres abstratos, o que se torna perigoso, se pensarmos que:

Ser aluno não é uma condição natural para o jovem que frequenta os bancos escolares. É um esforço que ele pode não estar disposto a fazer. Antes de ser aluno, ele é um ‘jovem’ que tem uma vida fora da escola, em casa, no trabalho e com os amigos. [...] (SOUZA, 2003, p. 45).

Em se tratando das escolhas que a autoria faz quanto aos gêneros textuais postos nas diversas áreas de conhecimento que compõem o livro, observamos que sua estrutura não contempla uma maior diversidade textual, o que pode acabar sendo um fator explicativo do não atendimento às expectativas das juventudes na EJA.

Há a predominância dos gêneros textuais essencialmente informativos, os quais segundo Marcuschi (2005, p. 29), são textos que “apresentam o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas” e que propiciam a transmissão de informações e saberes prontos. E num tipo de texto que, por si só dificulta a interação entre os interlocutores do processo ensino-aprendizagem, e não possui maior nicho de circulação para além da esfera escolar e dos textos acadêmicos. No entanto, a autoria na proposição das atividades sugere seções como: Pra começo de conversa; Sua vez...; E eu com isso? Entre outros. São momentos em que a autoria instiga o professor a buscar a partir das histórias de vida dos sujeitos da aprendizagem e de suas realidades culturais aproximar o mundo da escola.

Se observarmos tão somente o formato como estão dispostos no livro e, dada à recorrência com que aparecem, os gêneros informativo-expositivos têm seu nicho de vida tão somente no domínio escolar e na esfera da atividade pedagógica. Implica dizer que, caso não haja uma intervenção que dê vida a esses saberes técnicos e “aparentemente vazios”, o mundo da escola se apresentará como um espaço de vida própria. E pelo

que o livro mostra a vida fora da escola ainda não se incorporou à vida dentro desta. Pois não há conexão, diálogo entre os enunciados produzidos nas demais esferas do cotidiano de vida das pessoas, a partir das relações que estabelecem e a esfera da vida escolar. Logo, se nega as vidas que são produzidas fora desta esfera o que, conseqüentemente, corrobora com o não atendimento do jovem-estudante e as formas de viver suas juventudes nos espaços escolares.

Com base no mapeamento do LD, afirmamos que, no LD analisado, há uma predominância dos gêneros textuais essencialmente informativos; 17 do total de 24 textos mapeados (71%), quanto à tipologia textual, e seguindo o modelo do texto informativo, segue-se predominando a estrutura tipológica dos textos - a seqüência expositiva, apareceu em 18 dos textos mapeados (75%), seguido do texto narrativo 3 (24,5%). Em seguida aparecem 2 textos com as seqüências narrativo/descriptivas (0,8%) e por fim, 1 texto de seqüência tipológica descritiva (0,4%). E, quanto ao domínio discursivo por onde circulam os gêneros mapeados, não é de se estranhar que os gêneros textuais presentes no LD de ciências sociais sejam predominantemente escolares, pois atingiu 71% do total mapeado.

Inferimos que o núcleo do LD analisado é fundado nos gêneros de tipologia expositiva 18 (75%) dos 24 existentes, os quais segundo Marcuschi (2005, p. 29), são textos que “apresentam o predomínio de seqüências analíticas ou então explicitamente explicativas” e que propiciam a transmissão de informações e saberes prontos. É o tipo de texto que por si só dificulta a interação entre os interlocutores do processo ensino-aprendizagem e não possui maior nicho de circulação para além da esfera escolar e dos textos acadêmicos. Os demais gêneros que apareceram no mapeamento: carta, depoimento, fragmento da Constituição federal, poema, gráfico e tabela, apenas “marcam presença”. Mas, a bandeira defendida no LD, a partir dos gêneros que o constituem, é o discurso acabado, a exposição, a transferência de fatos, é a primazia da verbalização do livro.

Podemos então inferir que, a predominância dos gêneros textuais tipicamente escolares no LD da EJA, pode estar inviabilizando a contemplação dos anseios dos jovens nas salas de aula. A exemplo do texto informativo, o qual tem como função conhecer ou transmitir explicações e informações de caráter geral, sem a preocupação com maiores

aprofundamentos objetivando comunicar características mais gerais de uma determinada temática, e suportado por uma sequência tipológica pouco diversificada.

Ao refletirmos acerca das escolhas operadas pela autoria do LD, acerca dos textos informativos, que foram predominantes no mapeamento afirmamos que o LD analisado retrata o “mundo do formalismo”. Uma vez que possui estruturas textuais arquitetadas para o “mundo da ciência”, milimetricamente pensadas para serem “usadas” especificamente na cultura escolar, por objetivarem “transmitir” determinadas “verdades”. O que observamos foram estruturas fixadas, material didático rotinizado, formas de trabalho como velhas conhecidas confirmam o que denuncia Andrade (2004, p. 44-45) são “práticas conservadoras presumíveis, [...] o espaço educacional se mostra limitado para a aposta em novas possibilidades, oportunidades e esperanças”.

Em se tratando da técnica de Análise de Conteúdo, esta consiste em “um conjunto de técnicas de análises das comunicações”, (BARDIN, 2009), e objetiva perceber o conteúdo e proceder às inferências e apresenta diferentes fases organizadas em três “polos cronológicos”: i) a pré-análise, ii) a exploração do material, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A pré-análise é a fase de organização, configurada nas buscas iniciais, nos primeiros contatos com os materiais que foram analisados a partir da leitura flutuante, que consistiu em estabelecer um primeiro contato com o material que será estudado e, a escolha dos documentos, ou seja, os corpora documentais compostos dos gêneros textuais mapeados no LD. O trabalho consistiu em preparar a escolha dos índices e indicadores, e fazer “falar” o material; os temas dentro das mensagens, que nesta pesquisa, está expresso nas Unidades de Contexto (UC). Posteriormente à escolha dos índices “procede-se à construção de indicadores precisos e seguros”, e nesta pesquisa elaboramos as Unidades de Registro (UR).

Em seguida nós procedemos à exploração do material, o qual “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” segundo Bardin (2009, p. 127). E por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, onde os resultados obtidos da codificação, do recorte das mensagens e da análise a partir das categorias levantadas, foram tratados

“de maneira a serem significativos (falantes) e válidos, permitindo estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”. (BARDIN, 2009, p. 127).

No caso desta pesquisa a Análise do Conteúdo (AC) na Categoria (CT) 7 que trata da *Juventude no LD*, é possível perceber que na Unidade de Conteúdo (UC) I, *jovem etarizado* e suas respectivas Unidades de Registro (URs) “ciclo natural, fase da vida, desenvolvimento, características de cada fase, puberdade, adolescência, etapas, ciclo de transformação”. E, bem como as URs da UC II, *as marcas na entrada do mundo adulto: fronteiras entre o mundo do jovem e do adulto* as UR foram: *entrada no mundo adulto, casamento, procriar, reproduzir, evidenciam aspectos marcantes da vida e constituição das juventudes historicamente*.

A força com que as UCs explicitam a *etarização*, bem como *os sinais da passagem que delimitam a fronteira entre o mundo dos adultos e dos jovens* através das URs levantadas, evidenciam aspectos latentes/implícitos na discussão que caminha no sentido de que o LD pode estar ainda validando uma concepção de juventude com base na perspectiva psicológica. Na UC I, UR *a*, o livro deixa explicitada a concepção clássica de juventude atrelada à transitoriedade patente em falas como:

Os seres vivos nascem, crescem, amadurecem, reproduzem-se, envelhecem e morrem. Este é o ciclo natural de todos os seres vivos [...]. Na espécie humana, da infância à fase adulta, observam-se características próprias de cada fase. Este desenvolvimento é regulado pela ação de hormônios produzidos por várias glândulas existentes no corpo (LD, p. 84).

As falas no LD trazem à contemporaneidade a compreensão das juventudes como condição biológica, atrelada a fatores biopsíquicos (MELUCCI, 2007), concepção atravessada pela negação dos fatores sociais, históricos, culturais e relacionais também constitutivos dessas juventudes.

A opção por ver as juventudes pela ótica psicobiológica nos remete aos pressupostos da sociologia funcionalista, que é a mais longa tradição sociológica da juventude. Segundo a qual “a juventude é mera fase de transição para a condição adulta [...] se essa fase de ‘treino’ para a vida adulta é ‘inadequada’, pode causar comportamentos ‘desviantes’”, e entre eles “a

delinquência, o desequilíbrio e a rebeldia, próprio desses sujeitos em transição, vivendo no terreno da anomia” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 101).

Para a sociologia funcional a juventude tem caráter essencialmente e potencialmente problemático. Perceber as juventudes modernas por esse prisma pode trazer sérias implicações sobre as decisões que se toma junto a esse público ‘potencialmente aterrorizador’. O LD quando aciona as juventudes, mesmo que as enquadrando na discussão de adolescentes, comunga de uma ideia, que há muito já não as contempla, a ideia de cronologização das idades, pela fluidez das fronteiras da passagem para a outra idade.

A mobilização das juventudes, numa discussão caudatária e envolta em cuidados e olhares sobre o desenvolvimento, pode deixar implícito que o LD para/na EJA ainda não vislumbra as juventudes, conforme os aportes contemporâneos de valoração desse segmento como existências reais e concretas. Não se pode negar a cristalização do viés da cronologização das idades, mas apenas este já não deveria tomar a primazia. E, em se tratando de um recurso metodológico o livro, que com frequência é manipulado pelos jovens-alunos em sala de aula, pode estar contribuindo para a perpetuação do não lugar das juventudes das classes populares nas salas de EJA.

Ainda na UC I, mas na UR *b*, o LD continua a fala da adolescência e dos processos que ‘naturalmente’ estão atrelados a essa fase da vida. Vejamos o excerto:

É preciso acompanhar as transformações que ocorrem no organismo e compreendê-las. Na adolescência, estabelece-se a busca de valores, do grupo, da descoberta de mudanças, da escolha da profissão, das realizações, dos desafios a serem enfrentados (p. 84).

É mister pensar duas questões imbricadas nessas falas do LD no que diz respeito ao tratamento dado às juventudes: a primeira diz respeito à adolescência como sinônimo de juventude e, a segunda, ao fato dessa adolescência precisar ser “acompanhada”. A adolescência tida como processo natural é considerada a fase anterior a juventude, carregada sempre de situações de instabilidade e insegurança, tanto é que é na transposição da ponte que liga ao mundo adulto que o sujeito poderá

“assumir responsabilidades”. A concepção de adolescência/juventude como fase na qual não se assume responsabilidades pode estar camuflando processos de resistência dos adultos em relação aos jovens, por estes ainda serem considerados pelos adultos como imaturos e, conseqüentemente, sinônimo de problemas. Em se tratando dos aspectos relativos à entrada no mundo adulto, na UC II, UR *a*, o LD afirma que,

Ao fim destas etapas o indivíduo torna-se adulto, sendo suas principais características biológicas a estabilidade (o equilíbrio, a segurança que deixa transparecer, a maturidade) e a reprodução (ter filhos = casar). Nesta fase, o indivíduo encontra-se apto física, mental e socialmente para assumir responsabilidades e constituir família. [...] Na puberdade ou adolescência o organismo inicia o ciclo de transformações que sinalizam o fim da infância e o início da fase adulta. Mudanças não apenas fisicamente, mas também mentalmente (p. 84).

As falas do LD nos levam a inferir que o tratamento dado às juventudes perpassa pela ideia da existência de uma fronteira que demarca o “fim das etapas”, o término da infância e o início da idade adulta. Nesse sentido, a ponte que liga os mundos infantil e adulto, nega a existência dos jovens como parte do processo de constituição dos seres humanos. O silenciamento quanto ao ‘interstício entre um mundo e outro’ e o que nesse interstício acontece, pode estar referendando, mesmo que de forma ‘inconsciente’, a negação histórica da existência das juventudes nos processos de escolarização.

O LD ao afirmar que o “indivíduo se torna adulto” aporta-se na ideia de juventude como período transitório, atrelando essa transição a características do mundo adulto como “estabilidade e a reprodução”, onde o sujeito estará, segundo o LD, “apto física, mental e socialmente a assumir responsabilidades”. É a demarcação do território entre um mundo e outro que denotam a responsabilidade que o sujeito assume para ser considerado adulto: “estabilidade” e fala da entrada do jovem no mundo do trabalho e início da vida profissional – se autossustentar, conseqüentemente, a saída da casa dos pais. E, a “reprodução”, como a constituição de um novo núcleo familiar, por meio do casamento e da procriação. Essas seriam então as marcas/os sinais da saída da juventude e de entrada no mundo adulto que se constituíram desde a sociedade medieval.

## PALAVRAS FINAIS

Este texto buscou compreender os construtos de juventudes nas margens do LD da Educação de Jovens e Adultos, de modo que nos permitiu o aprofundamento na literatura que trata da concepção de juventude, a partir da Modernidade até o século XXI, passando pela análise da constituição dessa categoria na sociedade brasileira e mais especificamente, na Educação de Adultos e de Jovens e Adultos. Para tanto, procuramos compreender a gênese do conceito de juventude como categoria histórica, social e culturalmente produzida, objetivando perceber seus elementos constituintes, por meio dos enfoques moderno e contemporâneo. E de forma mais específica, como as juventudes são tratadas pelo Livro Didático de Ciências Sociais da EJA, a partir do olhar dos gêneros textuais.

Em se tratando do LD e de como os gêneros textuais tratam as juventudes afirmamos que: a) No mapeamento dos gêneros textuais do LD, e observamos a predominância dos gêneros informativo-expositivos, próprios do domínio escolar e da esfera da atividade pedagógica, o que nos instiga a inferir que a vida/o mundo da escola não se conecta com a vida fora da escola.

Desconexão e não diálogo entre os enunciados produzidos na esfera da vida escolar e as demais esferas do cotidiano das pessoas e, por essa razão, acreditamos que a estrutura curricular e o arcabouço textual do LD valorizam mais as discussões e anseios dos sujeitos adultos por inserir, talvez, discussões de maior interesse desses sujeitos. É o que chamamos na pesquisa de “aulas para adultos”.

A Análise de Conteúdo mostrou que, em toda a área pesquisada, o LD quase não nos deixa ver as juventudes, e numa discussão a nosso ver, ínfima, a denomina de adolescência. Logo, pelas escolhas que faz, em se tratando das juventudes, o LD quando as aciona, as discute comungando da ideia de cronologização das idades, reconhecendo-as pela fluidez das fronteiras e da passagem para a outra idade, concebendo-as como algo natural.

Compreendemos que as falas evidenciadas no LD trazem à contemporaneidade a visão das juventudes como condição biológica, atrelada a fatores biopsíquicos e, acaba de certa forma negando os fatores

sociais, históricos, culturais e relacionais também constitutivos dessas juventudes. Trata de uma juventude envolta nos cuidados e olhares do ser adulto, a partir disso deduzimos que, o LD para/na EJA ainda não contempla as juventudes conforme os aportes contemporâneos de valoração desses sujeitos em suas concretudes e inteireza.

Não negamos que a explicação das juventudes pela ótica da cronologização das idades cristalizou-se, todavia, este olhar já não deveria tomar a primazia, visto que muitos outros elementos são constitutivos das juventudes contemporâneas. E, em se tratando de um recurso metodológico, o livro, que com frequência é manipulado pelos jovens-estudantes em sala de aula, pode estar contribuindo para a perpetuação da inexistência e do silêncio das juventudes das classes populares nas salas de EJA.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In.: **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. (p.73-90).

ABRAMO, H.W; BRANCO, P. M. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, (p. 42-54).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. ver. at. Lisboa: Edições 70. Portugal, 2009.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARRANO, P. C. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. Disponível em:  
[http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave\\_artigo.asp?cod\\_artigo=1086](http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086).  
Acesso em: 05 jan. 2009.

CARRANO, P. C. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, P. C. **Os jovens e a cidade**: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

CATANI, A. M; GILIOLI, R. S. P. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER. Vários Autores. EJA, 6º Ano-Volume 1-2. São Paulo - Ibep, 2009.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo**: pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/12v30n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/12v30n3.pdf)+textos+de+Alain+Choppin&hl=pt-BR&gl=br. Acesso em: 14 mar. 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *In*: FÁVERO, O. et all. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, (p. 155-176).

DAVIES, N. **Livro didático**: apoio ao professor ou vilão do ensino de história? Disponível em: [www.uff.br/feuff/departamentos/docs\\_politica\\_mural/livro\\_didatico.doc](http://www.uff.br/feuff/departamentos/docs_politica_mural/livro_didatico.doc). Acesso em: 01. mar. 2010.

FERNANDES, J. R. O. **O livro didático e a pedagogia do cidadão**: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de história. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum13\\_art09\\_fernandes.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum13_art09_fernandes.pdf). 2005. Acesso em: 10. mar. 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Liber Livro Editora,2007.

FREITAG, B. [et.all]. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *In*: **Em Aberto**: livro didático e qualidade e ensino. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-927188ADE36BAD1A%7D\\_Em\\_Aberto\\_69.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-927188ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf). 1996. Acesso em: 10 mar. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 10 ed. São Paulo: EPU, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. [et al.]. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, (p. 19-36).

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *In*: FÁVERO, O. et all. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Unesco, MEC, Anped, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação - Anped. Set/Out/Nov/Dez, n.º. 12. São Paulo, 1999. (p.59-73).

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda: Lisboa, 2003.

PAIS, J. M. **Jovens e cidadania**. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf>. Acesso em: 25 set. 2009.

RIBEIRO, R. R. **História, histórias (didáticas)**: reflexões de ofício e oficina

[http://www.historiachistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=32#\\_ednref3](http://www.historiachistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=32#_ednref3). Acesso em: 13 mar. 2010.

RIBEIRO, V. M. M. [et all]. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas: Cedi, 1992.

SCHNAPP, A. A imagem dos jovens na cidade grega. *In*: LEVI, G; SCHMITT, J-C. (Orgs.). **História dos jovens 1**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, (p. 9-57).

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Vol. 1 e 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SOUZA, R. M. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: Educ/Paulus, 2003.

EDITORA  
**phillos.**  
ACADEMY

[WWW.PHILLOSACADEMY.COM](http://WWW.PHILLOSACADEMY.COM)