



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o
rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio
Grande/RS

VERIDIANA GOMES CASEIRA

Prof. Dr. VILMAR ALVES PEREIRA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



VERIDIANA GOMES CASEIRA

**OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
O REJUVENESCIMENTO DA EJA NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM
RIO GRANDE/RS**

Rio Grande
2017

Veridiana Gomes Caseira

OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

O rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Rio Grande
2017

VERIDIANA GOMES CASEIRA

Olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos: O rejuvenescimento da EJA nos
espaços da educação pública em Rio Grande/RS

Banca Examinadora:

.....
Pr. Dr. Vilmar Alves Pereira – Orientador

.....
Pr. Dr. Jaime José Zitkoski (UFRGS)

.....
Pr^a. Dr^a. Sabrina das Neves Barreto (FURG)

Dedico este estudo aos sujeitos populares: Aos educandos da EJA, pela perseverança e autonomia. Sujeitos que enfrentaram as negações e, ainda assim, não desistiram. Mesmo na insegurança e nas incertezas, optaram pela escola.

AGRADECIMENTOS

À minha querida e saudosa mãe, que sempre me incentivou a estudar e que esteve ao meu lado, tornando essa conquista possível. Se coubesse em mim a mínima dúvida de sua presença, mesmo agora, que estamos em planos espirituais diferentes, nada teria sentido.

À minha filha, que durante minha formação cresceu biológica e cognitivamente. Obrigada, filha! Tuas escolhas, gestos e palavras de carinho sempre me fizeram feliz.

Ao meu esposo, companheiro de vida, um verdadeiro amigo. Agradeço pelas decisões partilhadas, pelos caminhos percorridos, pelas portas que abrimos juntos. Teu apoio e incentivo fizeram o percurso mais prazeroso. Ver-te nas aulas da EJA como educando e, hoje, como graduando na Universidade Federal de Rio Grande, confirmam a minha crença de que a Educação de Jovens e Adultos pode emancipar e ser geradora de possibilidades.

Ao meu pai e irmãos, agradeço pelas conversas otimistas, pelas rodas de violão, sempre tão animadoras, pelos olhos marejados a cada conquista minha. Vocês são minha base, minha referência de família.

Aos primos e primas, tios e tias, sobrinha e sobrinho, agradeço pelas risadas soltas, pelas palavras de carinho que recebi de cada um.

Aos meus sogros, obrigada pela acolhida. À minha sogra, em especial, agradeço pelos cafés, jantas e almoços que sempre vinham em boa hora, depois dos desgastes das escritas. Obrigada ainda, minha sogra, pelas palavras de incentivo e demonstrações de orgulho. Foste, inquestionavelmente, muito importante nessa história.

Aos amigos, pelos dias de lazer junto a vocês. Nossas jantas, churrascos e passeios me energizavam e, no dia seguinte, lá estava eu, mais compenetrada ainda em meus estudos.

Aos colegas de graduação, ao PET, ao PAIETS e GEFEAP pelas aprendizagens, partilhas, discussões e inquietações causadas a cada encontro. Aos professores, verdadeiros mestres, pelas dúvidas, pelas indicações de leituras, por tornar a graduação e pós-graduação tão enriquecedoras.

Ao meu orientador, minha referência como profissional e como pessoa. Agradeço por ter sempre acreditado em minhas possibilidades. Agradeço pelas

discussões realizadas, pelas problematizações colocadas, pelas orientações sempre tão esclarecedoras e pelas lições do mundo da vida. Agradeço, ainda, ao grande amigo que se tornou.

Aos membros da banca, professor doutor Jaime Zitkoski e professora doutora Sabrina das Neves Barreto. Ao professor, pelo aceite de pronto em contribuir com este trabalho ainda em seu processo de qualificação, no qual seus questionamentos e indicações foram imprescindíveis para a evolução da pesquisa. Obrigada por poder contar, novamente, com sua presença tão significativa para essa produção. À professora, pela caminhada junto a minha formação e por ter me possibilitado, durante a graduação, me inquietar com as questões da Educação de Jovens e Adultos. Obrigada pelas discussões que tivemos nos encontros da UAB, na disciplina de EJA na Diversidade. Naqueles momentos, pude perceber, ainda mais, seu envolvimento e dedicação com as causas da modalidade. Obrigada, ainda, pelos aceites em participar desse momento de formação tão importante na minha história de vida. Suas contribuições, indicações e questionamentos, fizeram com que eu crescesse como pesquisadora e me aproximaram ainda mais das discussões sobre a EJA.

Aos educandos da Educação de Jovens e Adultos da escola Coriolano Benício, pelas noites de acolhida, de descobertas, de enfrentamentos e, acima de tudo, de muita partilha de saberes. Agradeço, também, a direção da escola pela possibilidade de conhecer mais de perto os sujeitos da EJA.

A Deus, pela vida! Pelas escolhas, pelas conquistas, pelos tropeços, pela resiliência, pela saúde do corpo e da alma. Obrigada, Senhor!

Minha mais profunda gratidão, a todos e todas!

RESUMO

A presente dissertação se trata de uma proposta de investigação que está inserida na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Utopias, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU/FURG. A pesquisa tem como objetivo geral compreender quem é o educando da Educação de Jovens e Adultos na rede pública do município de Rio Grande/RS, motivada pela hipótese que há um rejuvenescimento desse público. Tal estudo está alicerçado no horizonte da Educação Popular e seus pressupostos teóricos, com o viés da pesquisa social qualitativa. A produção dos dados constituiu-se a partir de um diálogo com um grupo de educandos da modalidade em questão, sendo utilizadas diferentes ferramentas a fim de possibilitar o resgate e a construção de significados, como, por exemplo, entrevistas semiestruturadas, apreciação de vídeo, escritas e observações registradas no Diário de Campo da pesquisadora. Estes dados foram gravados e transcritos para contribuir à interpretação dos fenômenos investigados, na qual foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Diante das problematizações construídas, percebemos que há de fato um rejuvenescimento do público da Educação de Jovens e Adultos nas redes públicas do município, representando um grupo cada vez maior e mais jovem que vê na EJA a possibilidade de concluir seus estudos, frente ao panorama de exclusão e segregação o qual a sociedade lhe impôs.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação Popular. Rejuvenescimento. Educando.

ABSTRACT

This dissertation is a research proposal that is part of the Education, Languages and Utopias research line of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Rio Grande - PPGEDU / FURG. The research has as general objective to understand who is the educator of Youth and Adult Education in the public network of the municipality of Rio Grande / RS, motivated by the hypothesis that states, in synthesis, that there is a rejuvenation of this public. This study is based on the horizon of Popular Education and its theoretical assumptions, with the bias of qualitative social research. The production of data is based on a dialogue with a group of students of the modality in question, using different tools to enable the rescue and construction of meanings, such as semi-structured interviews, video appreciation, writing and observations Registered in the researcher's field journal. These data will be recorded and transcribed to contribute to the interpretation of the phenomena investigated, in which the Collective Subject Discourse (DSC) will be used. Faced with the problematizations built it is noticed that there is indeed a rejuvenation of the public of Youth and Adult Education in the public networks of the municipality. A growing and younger group that sees in the EJA the possibility of completing their studies, facing the panorama of exclusion and segregation to which society has imposed.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Popular Education. Youth. Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil. Fonte: IBGE.....	80
Tabela 2 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Fonte: Censo Escolar.....	81
Tabela 3 - Taxa de analfabetismo da população de 15 ou mais anos de idade 2001 a 2012. Fonte: IBGE.....	86
Tabela 4 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade 2001 a 2012. Fonte: IBGE.....	86

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	11
A tessitura da pesquisa.....	16
1. HISTÓRIA DE VIDA: DOCÊNCIA, DO PANAROMA METAFÍSICO À CONCRETUDE DOS FATOS.....	19
1.1 Os espaços que constituem minha história docente.....	27
1.2 Conhecendo a Educação Popular.....	30
1.3 A caminhada que se fez história.....	33
2. A REDE METODOLÓGICA: TRAMANDO OS FIOS DA PESQUISA....	35
2.1 Da certeza ingênua à incerteza epistemológica.....	37
2.2 Construindo a pesquisa: entre fios e malhas.....	40
3. PELO HORIZONTE DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO.....	52
3.1 Educação para além da sala de aula: aprendizado constante.....	52
3.2 A Educação de Jovens e Adultos enquanto expressão da Educação Popular.....	57
3.3 Olhares sobre alguns movimentos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular no Brasil.....	69
3.3.1 Do Brasil Colonial ao Imperial: algumas considerações.....	69
3.3.2 O Brasil República: tecendo algumas considerações históricas.....	72
3.3.3 Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul.	82
3.3.4 A Educação de Jovens e Adultos no Município de Rio Grande/RS.....	87
4. PESQUISA DE CAMPO: A REDE TECIDA POR VÁRIAS MÃOS.....	92
4.1 A Educação de Jovens e Adultos como <i>passaporte</i> para o trabalho ou <i>ferramenta</i> para transformação social.....	94
4.2 A Adolescência e a Aprendizagem.....	103
4.3 Alguns pontos de confluências sobre a EJA.....	107
CONSIDERAÇÕES.....	113
REFERÊNCIAS.....	117

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nenhum tema é apenas o que aparece na forma linguística que o expressa. Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável à sua compreensão geral. Dessa forma, escrever sobre um tema implica buscar, tanto quanto possível, romper as aparências enganosas que podem conduzir-nos a uma distorcida visão do mesmo. (FREIRE, 2011, p. 155).

Num esforço contínuo, ético, estético e histórico de compreender a Educação de Jovens e Adultos na rede pública de Rio Grande, a partir dos educandos que a frequentam, apresentamos este trabalho. Um estudo que ousa um entendimento para além do linguístico, como aponta Freire na citação acima. Portanto, requer uma interpretação das questões postas e das questões percebidas no decorrer desse processo de pesquisa, levando em conta os contextos e os sujeitos que os frequentam.

Parece-nos profundamente ético, ao adentrar no cerne da temática EJA, ter como ponto de análise os motivos pelo qual ela existe e para quem ela é pensada. Isso exige reflexões sobre esses sujeitos, sobre uma sociedade que adota uma lógica excludente e antidemocrática que nos separa por classes. Separação essa que define o que devem, e até onde devem, nos “ensinar”. Assim, é, para nós, um compromisso ético ouvirmos os sujeitos que vivem a EJA, que fazem ela se corporificar em ação, em prática, em acontecimento real e histórico.

A transcrição, o mais fiel possível, dos dados levantados, das falas, dos diálogos tecidos nesses meses de pesquisa, dá a feitura orgânica desta escrita. Orgânica porque é viva, há vida, sentimentos, ações; é tátil, passiva de mudanças, de transformações, de leituras e releituras e, a partir delas, de novas aprendizagens e ensinamentos, novas reflexões, novas compreensões.

Na tentativa de pôr nessas páginas as legitimidades encontradas, nos esforçamos em apresentá-las esteticamente, para que os possíveis leitores encontrem nelas a questão orgânica da qual falamos anteriormente. Para que os possíveis leitores encontrem vida na escrita e, com isso, possam traçar relações com suas vivências, com suas leituras prévias, para que possam levar consigo a fidelidade histórica da EJA que vimos e narramos aqui.

Quando nos referimos à fidelidade histórica, como na última frase do parágrafo anterior, ou no esforço histórico, como no início deste texto, estamos falando de um histórico que se dá para além de uma ou outra ação ocorrida num determinado tempo cronológico. Estamos falando do poder dessa ou daquela ação em ser cultura, em possibilitar criar e recriar, em seu poder de transformar. Mais do que um passado, a história é a possibilidade de um presente e de um futuro, logo, a história a qual nos referimos se dá na ação do homem no mundo e com o mundo: “Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (FREIRE, 2006, p. 40). É esse o movimento que nos inspira e nos entusiasma.

Quando Freire trata sobre a existência de algo mais oculto, mais profundo e a necessidade de sua explicitação, em determinado tema, entendemos que esteja tratando da necessidade de compreender os porquês das situações dadas. Elas não estão ali por acaso, há fatores – retomamos assim o termo histórico – históricos para que isso se dê. As coisas não estão por estar; elas estão porque as condições as levaram a tal estado.

Nesse sentido, procuramos, nesta pesquisa, romper com o fatalismo histórico, que tão bem Freire nos apresentou e criticou, criando as possíveis rupturas para a possibilidade do inédito viável e, assim, do ser mais, utilizando novas e incansáveis expressões freireanas, carregadas de sentido político e social, como sempre foi sua prática, e que nos inspiram na luta pela democratização da educação.

Passamos, enquanto nação, por um processo de transição política, que nos faz temer sobre o futuro da educação no país. Logo após o impedimento da presidenta (sob supostas acusações de infrações com o gasto público), sob a presidência de Michel Temer, subiu à Câmara dos Deputados e foi aprovada nessa primeira instância, à Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/2016). A PEC se trata de uma emenda orçamentária, “que limita por 20 anos gastos federais ao orçamento do ano anterior corrigido pelo índice de preço do consumidor amplo” (IPCA)¹. De acordo com alguns especialistas, com a aprovação dessa PEC, a educação será gravemente afetada.

Ora, é visivelmente claro que o impacto de uma reforma na Constituição, que altere os gastos públicos, recairá sobre a camada popular da sociedade, pois é

¹ Publicado em 10 out. 2016. Disponível em: <www.jconline.uol.com.br>.

ela que usufrui em massa dos órgãos públicos, sobretudo da educação e saúde. Outras questões como a reforma do Ensino Médio, cortes nas vagas do Ensino Superior e dos Institutos Federais, passíveis de ocorrerem, de acordo com propostas lançadas pelo atual governo representam temas que nos deixam em estado de alerta, uma vez que acreditamos na necessidade da democratização dessas modalidades.

Temos a expectativa de que a pesquisa contribua, de alguma forma, para a transformação social dos sujeitos da EJA, oriundos, provavelmente, e em massa, das camadas populares de nossa sociedade. Nossa intenção, na luta pela democratização da escola pública de qualidade, para todos – que não acaba aqui –, segue em nossas ações e em nossas práticas, buscando fazer com que os educandos percebam a educação como fonte de saber para a vida, para a transformação de suas realidades, não apenas como ponte para uma carteira de trabalho assinada (mesmo que isso seja importante para o caminho da transformação, ainda é pouco). Desse modo, há a necessidade da tomada de consciência de que se pode ser livre, se pode “humanizar-se, ser mais” (FREIRE, 2011)².

Assim, somos tomados pelo desejo de uma EJA respeitada social e politicamente, cumpridora, de fato, de seu dever de atender de forma legítima os educandos que, por algum motivo, chegaram a ela, até que nosso desejo utópico de um Brasil sem EJA seja possível. Uma EJA que realmente dê conta de suas funções – Reparadora, Equalizadora e Qualificadora – num país que preferiu excluir ao incluir, explorar ao repartir, dominar ao compartilhar.

Conseqüentemente, esta dissertação, intitulada “Olhares Sobre a Educação de Jovens e Adultos: o rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande/RS”, objetiva conhecer quem são os educandos que ocupam esses espaços, tendo como hipótese inicial o Rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos no município.

Este estudo investigativo-científico encontrou espaço dentro da linha de pesquisa “Educação, Linguagens e Utopias”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU/FURG, para dialogar sobre e com os educandos da EJA.

² Palavras Retiradas da obra *Pedagogia do Oprimido* (2011), de Paulo Freire.

Movidos por discursos e constatações em espaços de formações docentes³, que afirmam: “o público da EJA não é mais o mesmo”, aliado à história docente da autora e suas reflexões sobre a sociedade em que vive – uma sociedade dividida por classes – surge o interesse pelo tema. Percebe-se que é a partir da consciência dessa divisão de classes que camadas populares da sociedade lutaram e ainda lutam pelo direito a uma educação escolarizada de jovens e adultos.

Portanto, percebemos que nossa inquietude, de fato, se dá no sentido de pensar que: se há um rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos no município de Rio Grande, como apontado pelas educadoras da rede na modalidade em questão, sobretudo nos encontros do Projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e Adultos (que trataremos mais detalhadamente posteriormente), há um movimento para que esse fenômeno ocorra. Diante disso: que movimento é esse? Por que ocorre esse rejuvenescimento? O que acontece na vida escolar desses educandos antes de chegarem à EJA? Esses movimentos, certamente, serão importantes de serem apontados nesta pesquisa, para a compreensão dessa modalidade que, inicialmente, se apresenta como modificada, levando em conta os discursos das próprias educadoras da rede. Esses questionamentos são necessários para esta pesquisa, constituindo-se como pano de fundo fundamental nessa abordagem, compreendendo o universo dos objetivos gerais dessa obra.

Pensando na importância e necessidade, sendo esse um trabalho com viés popular, de pensar essa EJA junto aos atores desse processo, surgem nossos objetivos específicos. São eles: pensar junto a esses educandos os motivos que os levaram a EJA; conhecer quem são os sujeitos que frequentam a EJA, através de seus discursos; compreender o movimento de Rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Rio Grande, percebendo se esse fenômeno, de fato, ocorre.

As hipóteses que nos levam à compreensão da possibilidade desse rejuvenescimento se dão na esfera social e política. Nossos estudos apontam para o descaso da educação para as camadas populares desde o “nascimento” do país. Descaso esse que, somado à (des) interesses políticos, fizeram a educação ser

³ Os espaços de formações docentes citados dizem respeito ao Programa “Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e Adultos”, no ano de 2014, ocasião em que a autora foi professora formadora. Nesse espaço, as professoras da EJA, muitas vezes, manifestaram-se sobre o rejuvenescimento do público dessa modalidade de ensino.

tratada como privilégio de poucos e, posteriormente, como alavanca para vender uma imagem de um Brasil em desenvolvimento.

No primeiro caso, a educação servia apenas para os filhos dos abastados, senhores donos de terras, políticos e fidalgos, mantendo a soberania que manipulava e preservava seu legado, à custa do trabalho pesado e desvalorizado do trabalhador. No segundo caso, a educação que chega aos trabalhadores é projetada para cumprir a agenda de um país em desenvolvimento que necessita de mão de obra nas indústrias e serviços, para colocar o Brasil na legitimidade de uma nação em ascensão.

Nossa herança educacional reflete, hoje, traços fortes do passado. Parece-nos que a educação primária para o povo ainda exerce um poder utilitarista, como se sua função fosse única e exclusivamente para garantir um trabalho ao filho do proletariado. Esse, ao se dar conta de que está à margem dessa possibilidade, recorre a Educação de Jovens e Adultos.

Outra hipótese com a qual trabalhamos é a questão da obrigatoriedade legal. Os sujeitos amparados por lei têm o direito e o dever de frequentar a escola, o que pode causar sua permanência nela, sem um sentido maior do que o da obrigação.

A partir dessas reflexões, inquietudes e desejos, e envolvida pelos estudos do campo da Educação Popular, essa pesquisa social e qualitativa, como não poderia deixar de ser, tendo por base nossa concepção e entendimento sobre o pesquisar, tem o seguinte questionamento: **Quem são os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Rio Grande?**

Permeada pelo horizonte da Educação Popular, a pesquisa abordará as diferenças culturais em suas várias manifestações, a fim de contribuir à transformação social dos sujeitos, buscando sutileza ao perceber sentimentos, ações e reações, o que, nas palavras de Minayo (2011), trata-se de “o universo da produção humana”. Nessa perspectiva, a presente pesquisa será desenvolvida de maneira qualitativa, pois tais produções não podem ser quantificadas ou mensuradas.

Na produção dos dados, utilizaremos o grupo focal, alicerçado em entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas; diálogos formais e informais que foram surgindo ao longo do processo de pesquisa de campo, fomentados, muitas vezes, por questionamentos realizados pela própria pesquisadora com a

intenção de instigar os participantes a discutirem sobre o processo de escolarização; além do diário de campo, ferramenta que compreendemos ser indispensável nesse processo. Para a compreensão e interpretação dos dados produzidos, utilizaremos o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), a fim de valorizar o conhecimento empírico do estudante da EJA. Tais processos de intervenção e análise serão devidamente apresentados ao longo da escrita desta pesquisa.

Com o intuito já citado acima, este estudo apresentará como cenário investigativo uma escola municipal da cidade de Rio Grande, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Coriolano Benício, localizada na comunidade da Quinta, zona rural de Rio Grande, distante cerca de 30 km do centro do município – visto que já dispomos de alguns dados sobre o rejuvenescimento da EJA em escolas periféricas da cidade, a partir de nossa inserção no Projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e Adultos. Nossa escolha se baseou em um levantamento empírico que aponta para uma crescente procura da EJA nesse espaço escolar.

O grupo focal contou com um total de 15 sujeitos que aceitaram participar da referida pesquisa, após uma reunião de apresentação da proposta e explanação dos motivos pelos quais se faz relevante, para nós, abordarmos esse tema de pesquisa.

A tessitura da pesquisa se trata de um espaço no qual apresentamos a forma como está organizada a mesma. De antemão, peço-lhes licença para redigir as próximas linhas na primeira pessoa do singular, a fim de inserir-me, de fato, no texto a seguir.

A tessitura da pesquisa

Ao tecer, fio a fio, uma rede imaginária, vou construindo este trabalho. Encontrei nessa analogia, da construção da rede, um caminho confortável para o desenvolvimento deste estudo. Dessa forma, a seguir, apresento a tessitura da pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado **História de vida: docência, do panorama metafísico⁴ à concretude dos fatos**, procurei, em forma de escrita, convencer os

⁴ Conceito de metafísico retirado do artigo intitulado: A crise nos Fundamentos da Educação ambiental: motivações para um pensamento pós-metafísico (PEREIRA, EICHENBEGGER, CLARO, 2015, p. 178): Caracteriza-se como “metafísico” o pensamento de um idealismo filosófico que se

possíveis leitores e a mim mesma, enquanto pesquisadora e aprendiz, de que contar uma trajetória docente, pode parecer pouco, quando se quer, na verdade, contar uma história. Nessa história que conto, vou me apresentando enquanto sujeito que desde muito cedo sonha em ser professora. Sujeito que vem se (re)construindo, muitas vezes, por caminhos tortos, cheios de curvas, que levam ao destino sonhado. Constrói-se, assim, uma história, inacabada, mas uma história, que a cada dia ganha novas linhas, e novos personagens e páginas são escritos.

Para auxiliar nessa escrita trago Paulo Freire, que vai tratar a história como um tempo não cronológico. Trago Freire porque com ele aprendi que nunca podemos negar quem fomos, nunca podemos negar nossas raízes culturais. Para ele, para se compreender homens e mulheres há de se compreender suas histórias:

Não posso entender os homens e mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores do seu caminho que ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim o refaz também. (FREIRE, 1992, p.97).

Trata-se de uma escrita um tanto poética e saudosa, mas verídica e intensa, que me deixou escapar lágrimas dos olhos enquanto a redigia. Nessa história de vida, há encontros, perdas, ganhos, mas, acima de tudo, há muito com quem contar. Amigos e companheiros de graduação, de projetos, de bolsas universitárias, que ainda hoje só agrego. Exemplos de vitória de superação que vi e vivi nos encontros dos projetos da Educação Popular, no Programa de Educação Tutorial (PET), Conexões de Saberes Populares e Saberes Acadêmicos, no Programa de Ingresso aos Cursos Técnico e Superior (PAIETS) e, atualmente, com o Grupo de Estudos Sobre a Educação Ambiental e Popular (GEFEAP), e do quanto esses espaços dizem muito do sujeito que sou hoje.

Igualmente, a mão forte e acolhedora da família, o Projeto Educação para Pescadores e o que esse representou na minha constituição enquanto educadora, e como ele me instigou a pesquisar sobre a EJA, juntamente com o Projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e Adultos. Enfim, esse

origina em Platão, passando por Plotino e o neoplatonismo, Agostinho e Tomás, Cusano e Pico de Mirandola, Descartes, Spinoza e Leibniz, chegando até Kant, Schelling e Hegel. Esse modelo atribui um lugar privilegiado à filosofia e à teoria que, transcendendo a prática, pretendem explicar esses saberes transcendentais. (HABERMAS, 1990, p. 38-40).

capítulo é um espaço no qual busco, nas recordações, as motivações para ser uma professora-pesquisadora em permanente formação.

No segundo capítulo, que intitulei como **A Rede Metodológica: tramando os fios da pesquisa**, apresento minha escolha pela metodologia de coleta de dados, assim como a escolha pela metodologia de análise desses. Procuo situar o autor em relação ao que se tratam e aos porquês das escolhas. Com a premissa de que o sujeito da pesquisa é um sujeito dialético, histórico e indispensável na produção da pesquisa social, sobretudo se tratando da educação. Assim, vou justificando minhas escolhas e construindo os caminhos dessa produção.

No terceiro capítulo, surgiu a intenção de discutir um pouco mais sobre alguns fundamentos que constituem essa escrita. São eles: a Educação propriamente dita, a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, procuro, nesse espaço, trazer autores que contribuem com minha constituição enquanto educadora, com minha formação. Tive, aqui, o cuidado de pesquisar autores que representam o que acredito, no que diz respeito a essas três categorias mencionadas. O capítulo em questão intitula-se **Fundamentos da Educação: uma perspectiva teórica**. Nesse espaço, também procuro trazer à dissertação as aproximações da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular, assim como alguns fatores históricos, que julguei necessários, sobre a modalidade da EJA e a concepção de EP.

O quarto e último capítulo, **A Pesquisa de Campo**, trata sobre o campo pesquisado. Trago nessa seção alguns diálogos traçados nas noites na escola, ao lado dos educandos da EJA. Faço minhas interpretações, e, por vezes, volto aos discursos ouvidos no Programa Olhares Sul-Rio-Grandenses, na Formação Continuada da Educação de Jovens e Adultos, a fim de traçar algumas aproximações e distanciamentos. Sigo esse capítulo com algumas confluências que me propus considerar. Por último, redijo minhas considerações finais, tendo a certeza da fertilidade do tema e da inquietação que ele ainda me causa.

1. HISTÓRIA DE VIDA: DOCÊNCIA, DO PANORAMA METAFÍSICO À CONCRETUDE DOS FATOS

Este capítulo intitula-se “História de vida: docência, do panorama metafísico à concretude dos fatos” com o intuito de apresentar, de fato, uma história, pois, de acordo com o Dicionário de Freire, a história:

não está associada apenas a um tempo cronológico, ou a determinados acontecimentos, mas sim está relacionada à transformação social, entendida como processo histórico no qual objetividade e subjetividade se entrelaçam dialeticamente. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p.210).

A história possibilita demarcar personagens, reviver momentos, falas e situações que marcam, de certa forma, a existência humana, histórica e social do sujeito contador dessa. Essa escrita é atravessada por situações secundárias, no que tange a trajetória escolar da pesquisadora, mas que representam uma parte indispensável de ser considerada em uma história docente. Entendendo a história tal como aponta Freire na citação acima, o que trago neste capítulo trata-se da constituição social do sujeito pesquisador, e dos atravessamentos que me fizeram percorrer tal percurso, construir uma história a fim de estar hoje nesse papel de narradora de minha existência.

Contemplada por minha memória, por vezes saudosa de minha infância e adolescência, pretendo, neste capítulo, levar os possíveis leitores a vivenciarem uma história permeada por acontecimentos que me constituíram uma educadora popular interessada nos processos de discriminação. Discriminação essa que distancia certos sujeitos da escola regular e os faz encontrar a Educação de Jovens e Adultos, isso quando não cria sujeitos alheios à escola, que nunca mais sentarão em seus bancos.

Tarefa árdua e necessária essa de narrar minha própria história. Árdua porque ela manifesta sensações e sentimentos nunca esquecidos, mas deixados de lado pelas fortes lembranças que trazem. Necessária porque compreendo a importância de reconhecer minha identidade cultural e, acima de tudo, de assumi-la:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e

todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se (FREIRE, 1996, p.41).

Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* (1996) apresenta-nos o reconhecimento e a assunção da identidade cultural como uma categoria, apontando a importância de nos reconhecermos a partir de nossa inserção em nossa cultura e de reforçar junto ao educando essa assunção:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 1996, p.41-42).

No mundo globalizado em que vivemos atualmente ⁵, a valorização de certos estereótipos em detrimento de outros, a importação de culturas americanas e europeias fomentam a *indústria cultural*, termo utilizado pelos pesquisadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, para explicar a conversão da cultura em mercadoria⁶. Nesse sentido, mergulhar no mercado da indústria, que produz e reproduz culturas, belezas, verdades e valores, tendo como aliada a propaganda de mídia que é fortíssima reprodutora de modelos, nada mais é que reconhecer a exposição que vivemos a cultuar culturas e valores alheios, esquecendo-se, assim, por vezes, de nossa identidade cultural, de onde parte nossa história e do quanto ela é importante para ser o que somos e o que queremos ser.

Certa de que sou sim atravessada por todos os fenômenos que a sociedade capitalista nos impõe, narrar minha história é fortalecer meus laços com o passado, minha origem e historicidade. Reforçar minha cultura que vem da pesca artesanal, da qual meus pais tiraram o sustento da família, é, para mim, imprescindível para a escrita desta pesquisa. Minha infância humilde não foi pobre, sou filha de pescadores e cresci em meio à fartura de amor, esperança, carinho e educação.

⁵ Fragmento escrito pela autora, adaptado e retirado do livro: *Educação Popular e a Pedagogia da Contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi* (PEREIRA; DIAS; ALVARENGA, 2013).

⁶ Revista Mundo Jovem, maio, 2013.

Ao me reportar ao passado, sinto o cheiro da lagoa e recordo com muito carinho dos espaços onde brincávamos e também onde trabalhávamos, eu e minha família, com o peixe, camarão, siri, frutos do mar, que me possibilitaram, de forma simples, crescer, estudar e sonhar.

Embora eu tenha mudado algumas vezes de localidade, em praticamente todos os locais onde morei a Lagoa dos Patos era parte da paisagem. Nasci no bairro São Miguel, em Rio Grande, minha casa ficava há uns 200 metros da beira da lagoa. Desse tempo só me lembro dos banhos de “praia”, forma com que nos referíamos à lagoa, com meu irmão e primos, da sombra de um eucalipto que dividia a casa da beira d’água e de uma enchente que nos levou a fazer a primeira mudança. Então, com cinco anos de idade, fui morar um pouco mais adiante, no bairro Junção, porém, dessa vez, não conseguíamos ver a lagoa pela janela, mas íamos de bicicleta, quase que todo dia, matar as saudades dela. Assim foi até os meus 14 anos, quando fomos morar na Ilha da Torotama, localidade distante do centro de Rio Grande, aproximadamente 40 km, onde meus pais nasceram e cresceram. Até então havia estudado em três escolas diferentes: E.E.E.F. Santa’na do Nascimento, escola essa que ficava bem distante de minha residência, e, assim que conseguimos vaga, fui para a E.M.E.F. Adelaide Alvin, que ficava bem próxima. Como essa escola só oferecia os anos iniciais, depois fui para a E.E.E.F. Dr. Rui Poester Peixoto.

Nossa ida para a Torotama foi no ano de 1992. Meus pais foram para lá antes do ano letivo acabar, sendo assim, eu fiquei na casa de uns tios para concluir a 7ª Série do 1º Grau, o atual 8º ano do Ensino Fundamental. Meu irmão, já casado, estava morando na Torotama também. Em meio a alguns conflitos pessoais, e com muita dificuldade em Matemática, nesse ano eu reprovei na escola.

Lembro como se fosse hoje da sensação de fracasso que senti quando visualizei um “X” na opção reprovado no boletim escolar, aliada à vergonha que sentia em não ter contemplado com êxito minha função como estudante. Minha mãe me consolava, justificando minha reprovação ao fato de estar longe de casa, de ter faltado muito às aulas por conta de uma catapora terrível, além de estar enfrentando um período difícil de adaptação na casa dos meus tios, passando por algumas situações que não convém serem lembradas aqui⁷.

⁷ Fragmentos do Trabalho de Conclusão de Curso da autora (2014), adaptado para essa obra.

Eu sabia que a disciplina de Matemática era algo que eu teria de vencer, afinal, vinha com dificuldades na disciplina desde a 5ª série, pois eu não compreendia o sentido de tantos cálculos, descontextualizados do meu cotidiano, e acabava sempre reforçando em mim que eu nunca compreenderia nada daquilo e que a Matemática e a reprovação seriam sinônimos, dali para frente.

Na Torotama, estudei as 7ª e 8ª séries. Para a minha surpresa, fui aprovada nos dois anos, pois com muita dificuldade e muito esforço superei o que meu professor de Matemática dizia ser um bloqueio causado pelo medo da disciplina. Tendo o medo e o bloqueio como justificativas, o professor exigiu que eu entrasse em minha missa de formatura com um livro de Matemática, e assim eu fiz. Dizia ele que eu nunca mais temeria a disciplina e passar sem problemas seria uma consequência.

Desse período, da reprovação à aprovação, destaco dois personagens, vou chamá-los assim por estar narrando uma história: o professor com quem reprovei e o professor com quem tive as duas aprovações e o sentimento de confiança em mim retomado.

O primeiro, por lembrar-me dele como uma pessoa tranquila, que eu entendia compreender muito de Matemática, mas que eu não conseguia entender nada. Era como se ele estivesse me apresentando um novo idioma, cheio de símbolos e códigos que eu não conseguia decifrar. O segundo, por ser um professor polêmico, brincalhão, totalmente diferente do primeiro, mas que explicava os conteúdos com maestria, com uma paixão que me encantava. Talvez esse seja o motivo das minhas aprovações, o encanto pela forma do professor explicar. Ali os códigos começavam a ser decifrados e logo a seguir compreendidos. Deles trago para minha trajetória/história docente aprendizados valiosos.

Na ilha, nome carinhoso que nós moradores e ex-moradores damos a Torotama, meu contato com a lagoa volta a ser muito íntimo. Tão íntimo que cheguei a morar dentro dela. Sim, isso mesmo. Enquanto nossa casa, de duas peças, não ficava pronta, moramos por uns seis meses, mais ou menos, em um galpão de madeira, dentro da lagoa, uma casa improvisada, de onde me recordo de situações maravilhosas junto a meus pais. Recordo, por exemplo, do dia que pedi ao meu pai para poder namorar, ou então de situações embaraçosas e até constrangedoras como vir do baile com o namorado e ter que tirar o sapato para poder entrar em casa, pois, se o vento fosse de enchente, como popularmente chamam os

pescadores o vento que faz a maré subir, não tinha jeito, a saída era ficar descalça e encarar a água gelada. Ao contrário do que possa parecer, fui muito feliz ali.

Ensino Fundamental concluído, agora meu pais enfrentam um dilema: certos de que a educação era o melhor caminho para a vida de seus filhos, e frustrados porque meu irmão casou cedo e não concluiu seus estudos, como também com a dificuldade de não ter o Ensino Médio na Torotama, eles decidiram que sairiam da localidade onde já estavam estruturados, onde tinham muitos parentes e amigos por perto e iriam para um local onde eu pudesse continuar estudando.

A escola mais próxima da localidade ficava a cerca de 30km de estrada de chão e, na época, toda a despesa com transporte seria deles e isso ficava inviável para meus pais. Como não tínhamos mais nossa casa em Rio Grande, fomos morar na Colônia de Pescadores Z3, no município de Pelotas, numa casa ao lado da casa da minha avó materna. Nessa localidade, meu pai continuaria trabalhando com a pesca, estaríamos também perto de nossa família e melhor: a Laguna dos Patos continuava sendo nossa vizinha favorita.

Para conseguir vaga na escola mais próxima da localidade⁸, minha mãe enfrentou duas noites hostis, onde a chuva e a espera foram suas companheiras, logo ela que nunca pegava uma chuvinha que fosse para se proteger e se prevenir de se atacar da bronquite, doença que a fazia internar-se no hospital, praticamente todos os invernos.

Ao chegar em casa, minha mãe – lembro como se fosse hoje –, estampava um sorriso enorme no rosto, pois havia conseguido me matricular. Em mim os sentimentos se confundiam, por um lado estava feliz porque continuaria meus estudos, algo muito importante para mim, mas, por outro, a escola não era de Ensino Normal ou Magistério e meu sonho de ser professora parecia estar ainda mais distante.

Ciente da dificuldade que minha mãe encontrara para garantir minha vaga, num período em que realmente era difícil conseguir que todos os estudantes ficassem matriculados, jamais passou pela minha cabeça desapontá-la dizendo que não era o que eu esperava, jamais faria isso, guardaria no peito o sentimento de perda, mas nunca iria expô-lo, e assim foi. Para minha mãe, que ansiava tanto que eu estudasse, colocar em dúvida meu gosto pela escola a traria grande decepção,

⁸ Fragmento de texto retirado do TCC da autora (2014) e adaptado para essa obra.

pois seu pouco estudo a fazia acreditar que todas as escolas de 2º Grau, como eram chamadas as escolas de Ensino Médio da época, eram iguais.

Quando mencionei anteriormente que contaria minha história enquanto docente, salientei que faria alusão a personagens que foram muito importantes nessa caminhada, e assim venho fazendo. Minha personagem em evidência, agora, é minha mãe, não que ela não estivesse continuamente em destaque na minha vida, mas, aqui, paro um pouco para falar sobre ela: mulher forte, guerreira, que sempre estava com o sorriso no rosto, dizendo alguma graça para nos alegrar.

Minha mãe sempre foi muito doente e, nesse período, a falta de ar em decorrência da bronquite só aumentou. Nessa fase, ela chegou a pesar 38 kg, assim os médicos a alertaram que a umidade da localidade onde morávamos a fazia piorar. Ela nunca cogitou se mudar enquanto eu não acabasse o Ensino Médio. Aqui está a personagem principal dessa história, na qual ela, minha mãe, é, sem dúvidas, a protagonista. Sem ela o sonho tinha permanecido abstrato.

Meus três anos de Ensino Médio foram de grande aprendizagem, passei por média todos os anos. Não participei da cerimônia nem da festa de formatura, pois minha mãe estava doente e meu pai tinha saído para pescar e não estava em terra, como costumávamos dizer quando os pescadores estavam navegando. Minhas aprendizagens nesses três anos foram para além dos saberes pedagógicos, em que tive que conviver com as diferenças, pois agora a escola era maior e eu que era filha de pescador acabava sendo sempre rotulada como a “peixeira”, o que me incomodava muito.

Dessa forma, eu que sempre fui tímida, me retraí mais ainda nesse período, uma vez que não conseguia me relacionar com meus colegas, apenas com uma amiga que, assim como eu, morava na Colônia Z3 e também sofria com as mesmas “brincadeiras”. Aprendi que na escola, assim como na vida, as diferenças, sejam de classe, de gênero ou de raça, enfim, são muito marcadas e servem para dividir as pessoas, como se umas valessem mais e outras menos.

Aprendi na prática que todos os ensinamentos que tive da minha família sobre respeito, educação e humildade tinham agora sentido, ainda que houvesse no mundo pessoas que não os seguiam e machucavam as outras; pessoas que agiam sem respeito e sem educação. Humildade, isso eles nem conheciam. Nesse período, lembro-me de muitos personagens, sejam eles professores ou alunos, mas os que mais me marcaram foram os que de uma forma ou de outra me oprimiram.

Isso é aprendizagem, isto é minha história docente, que me constitui pessoa, educadora e a pesquisadora que sou hoje.

Durante minha infância e adolescência, sempre alimentei o sonho de ser professora, como expus anteriormente. Logo, fui crescendo e esse sonho transformou-se em utopia, cada vez mais distante, algo apenas do plano metafísico. Eu não compreendia como faria para torná-lo realidade, concretizando os fatos, afinal, ninguém na minha família tinha estudado mais do que até o Ensino Médio.

Junto às outras crianças, eu não cansava de brincar de “escolinha”, em que eu, claro, era sempre a professora. Quando estava sozinha, a brincadeira se repetia:

Qualquer parede de madeira lisa se transformava em um lindo quadro negro que era rabiscado com pedacinhos de giz que eu encontrava no lixo da sala de aula, papéis, folhas e livros eram espalhados em cima de uma mesa que se transformava na mesa da “professora Veridiana”. Assim, cresci com o sonho de um dia ser uma professora. (CASEIRA, 2014, p. 7)

Durante o Ensino Fundamental e Médio sempre fui uma “boa aluna”, e, embora tenha repetido a 7^a série, era muito estudiosa e dedicada. Admirava os professores, suas letras, falas e o pensamento de um dia ser uma professora era recorrente, aula após aula. Mesmo o percebendo distante, sabia que um dia realizaria esse sonho. O tempo passou e o sonho adormeceu. Foi sendo sufocado pelos discursos fatalistas que costumam reforçar impossibilidades para alguém que vem da classe popular.

No ano de 2000 já estou casada e nasce minha princesa. A ela e ao meu marido devo incansáveis dias de paz, carinho e amor, assim como de turbulências e incertezas. Com eles vieram novas aprendizagens, novas necessidades, novos desafios. Estão neles os dois próximos personagens dessa história. Personagens que me permitiram guardar o sonho para mais adiante, adormecê-lo, mas não apagá-lo. Sendo assim, praticamente por uma década, trabalho em muitas funções: babá, doméstica, faxineira, merendeira, agente de saúde, até que o imprevisto acontecerá e, em 2009, o sonho se reavivará.

Nesse ano, ao realizar uma consulta médica na Unidade Básica de Saúde no bairro onde moro (Quinta), leio, no mural de utilidades públicas do local, que estavam abertas vagas para um curso Pré-Universitário Popular. Esse simples cartaz fez meus sonhos acordarem e a esperança agora transbordava em meu peito, pois “a esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a

desesperança é o aborto deste ímpeto” (FREIRE, 1996, p.72). Mesmo sem compreender direito como funcionaria o tal curso, minhas expectativas eram enormes, voltei para casa após a consulta, muito empolgada. Compartilhei a situação com meu marido, mãe e filha, e juntos fomos planejando como tudo seria.

O curso era à noite em um salão comunitário do bairro, com uma estrutura de espaço, iluminação e acomodação precários, mas com educadores voluntários ligados a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) que se mostravam muito entusiasmados em estarem exercendo seu papel social de educador popular e que, visivelmente, acreditavam no potencial de cada educando que ali estava. Foi uma experiência muito positiva e eu encontrava, naquele espaço, colegas de infância da Torotama, por exemplo, que naquele momento eram meus professores, o que me fazia mais confiante.

Ao final desse ano, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as provas do Vestibular da FURG, porque, eventualmente, nesse ano, para ingressar na universidade era necessário passar pelas duas formas de seleção; assim, fui aprovada para o curso de Pedagogia-Licenciatura Plena.

Meu sonho começara a se realizar. Agora eu era graduanda no curso que sempre vislumbrei: Pedagogia. Meu sentimento era misto: muita alegria, pela realização do primeiro passo para a concretização do sonho; gratidão pela oportunidade de ter participado de um curso popular que, certamente, me ajudou muito no ingresso à universidade; e de tristeza, pois minha mãe começava a adoecer, de uma enfermidade, má circulação, que estava em um estágio muito avançado, mas que nem sabíamos que ela possuía. Juntamente com ela, eu ouvi meu nome no “listão” de aprovados, pela rádio. Ela sorria, visivelmente feliz com minha vitória, que também era dela, ao mesmo tempo em que chorava de dor pela sua enfermidade.

Intensamente grata ao curso popular no qual pude estudar, relembrar e aprender, fiz questão de também fazer parte de um curso popular, agora como colaboradora, uma vez que, para mim, mais do que adquirir experiência era uma questão social. No segundo semestre do curso de Pedagogia já estava colaborando com a disciplina de Sociologia, no Projeto Educação para Pescadores, projeto que atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e que vem realizando um trabalho muito importante junto às comunidades pesqueiras da Ilha da Torotama, Ilha dos Marinheiros e Capilha.

1.1 Os espaços que constituem minha história docente

O Projeto Educação para Pescadores teve início no ano de 2008, por iniciativa da Capitania dos Portos (MB), com o intuito de “formar” no Ensino Fundamental cerca de 20 educandos, para que estes estivessem aptos a fazer a Licença de Pesca, documento necessário para a regulamentação como Pescador Artesanal, na Ilha da Torotama. Contudo, a procura pelo projeto superou em muito as expectativas, e, com isso, a Capitania dos Portos vinculou-se a parcerias como a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Colônia de Pescadores Z-1, Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) e Secretaria da Pesca (SP). No ano seguinte, em 2009, 58 pescadores concluíram o Ensino Fundamental, dos 60 que haviam sido matriculados. Com isso o projeto foi ganhando proporção e, em 2012, a Ilha dos Marinheiros foi contemplada. Nos anos de 2014 e 2015 o projeto realizou-se na comunidade da Capilha. No dia 12 de dezembro de 2015, foi realizada a celebração de formatura do Ensino Fundamental na comunidade, na qual, onze estudantes concluíram com êxito essa etapa da educação a partir do programa em questão.

Para a realização das aulas, o projeto contou com a contribuição de graduandos, graduados, mestrandos e mestres dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Em 2012, o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) integrou-se ao projeto, cedendo bolsistas PET, PROEXC e PAIETS, o que garantiu ao programa uma organização e gestão mais descentralizada. Seu coordenador era morador da comunidade, graduado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande, que também atuava no PAIETS e foi um dos educadores no Curso Popular Pré-ENEM onde estudei. Foi a partir dessa relação do coordenador do projeto com o PAIETS que se começou a pensar na filosofia da Educação Popular e percebemos que, mesmo em um primeiro momento, sem leituras nessa área, o que fazíamos era, de certa forma, Educação Popular vinculada à EJA. Nesse sentido, as leituras nos encontros semanais, nos espaços do PET e PAIETS, foram possibilitando compreender e realizar, de forma mais efetiva, uma Educação de Jovens e Adultos com viés de Educação Popular.

Nessa relação entre PET/PAIETS e Projeto Educação para Pescadores, fui me instrumentalizando enquanto educadora e, sobretudo, enquanto educadora popular, num processo muito interessante, e que me arrisco a dizer até diferente para os paradigmas muitas vezes formais de uma universidade. Pois, muito para além da questão do tripé ensino - pesquisa - extensão, o que tínhamos nesses espaços eram encontros prazerosos e intensos de formação, em que também pesquisávamos e realizávamos a extensão sim, mas, acima de tudo, crescíamos enquanto humanos: intelectual, espiritual e socialmente.

Muito da educadora que sou e da educadora que pretendo ser devo a esses espaços, onde éramos ouvidos, questionados e estimulados a sermos éticos e estéticos com nossos compromissos e objetivos. Aprendi, nesses locais, o valor da escuta, da humildade, de valorizar as diferenças e crescer com elas, reforçando os laços com meu passado, com minha identidade histórica e social. Desses espaços guardo muitos personagens que auxiliaram a constituir minha história enquanto docente e poderia citar um por um, mas sei que não se faz necessário, pois cada um desses personagens que ler estas linhas saberá que está intrinsecamente associado a elas.

Foi no contexto do Projeto Educação para Pescadores que se deu meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como educadora. Colaborando com a disciplina de Sociologia para educandos do Ensino Médio, no contexto da Ilha da Torotama, comunidade onde meus pais nasceram e cresceram e onde morei por algum tempo, como já mencionado. Voltar a essa comunidade, então como educadora, e rever as pessoas que foram minhas amigas e amigos de infância e adolescência, como também familiares já com certa idade, ansiosos pela aprendizagem, foi algo muito significativo para mim. Concomitantemente, eu estava frequentando as aulas do curso de Pedagogia e tudo que eu aprendia naquele espaço da sala de aula, principalmente nas aulas de EJA, eu procurava relacionar com minhas atividades no projeto. Minha fascinação por essa modalidade de ensino cada vez mais aumentava.

Naquele espaço do Projeto Educação para Pescadores, meu irmão e meu esposo também terminaram a Educação Básica, ambos foram meus educandos, estudantes da EJA - Ensino Médio. Num misto de aprendizagem, cooperação, carinho, esperança, amor e orgulho; ações e sentimentos teciam a trama firme e sólida de outra rede, que não a de pesca tradicional, de jogar e colher na lagoa, mas

a rede da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. Esta não fez com que a outra perdesse seu valor e apreciação, pelo contrário, fez com que aqueles sujeitos tão desesperançosos pudessem vir a sonhar novamente. Agora, enquanto educandos, aquelas pessoas puderam melhor compreender como se dão as relações entre seus iguais (pescadores e pesadores), entre pescadores e educadores, entre pescadores e natureza, entre pescadores e produção, entre pescadores e qualquer outro sujeito. Podemos observar, no relato a seguir, o quão importante foi a EJA naquela comunidade:

Através do conhecimento em sala de aula, principalmente das aulas de Sociologia, “que nos abriu muito as ideias”, nos aproximamos das coisas que sabíamos que existiam, mas pareciam que estavam longe. Por exemplo, fui até a Câmara dos Vereadores e exigi uma audiência da pesca no nosso município que vai acontecer agora em novembro. (Relato de educando do Projeto Educação para Pescadores) (CASEIRA, 2012, p.112).

O Projeto Educação para Pescadores, com um misto de EJA e Educação Popular, firmava junto àquelas comunidades algo que Freire, sabiamente, em meados da década de 60, já compreendia: a importância de se pensar Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, juntas:

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. (FREIRE, 2003, p.16).

Talvez o primeiro propósito do Projeto Educação para Pescadores nem fosse trabalhar com Educação Popular (EP), pois ele tinha por finalidade apenas que o pescador lesse e escrevesse seu nome em um documento exigido pela capitania dos portos, como mencionado anteriormente. Mas a necessidade da comunidade, aliada a sua força, a parcerias e ao coordenador (que é fruto daquele lugar, filho de pescadores, estudioso da Educação Popular, colaborador de projetos de Educação Popular, como, por exemplo, o curso de ingresso ao ensino superior que frequentei), fez com que o projeto fosse transformando-se em Educação Popular e atingindo proporções bem maiores do que as esperadas em um primeiro momento.

1.2 Conhecendo a Educação Popular

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. (FREIRE, 1996, p. 31)

Assim como o projeto, eu também ainda não conhecia a Educação Popular quando comecei a atuar no espaço como educadora. Foi a partir da minha inserção no Programa de Educação Tutorial (PET Conexões de Saberes Populares e Saberes Acadêmicos) que começo minhas primeiras leituras nesse sentido. Encharcada e encantada pelo horizonte da Educação Popular, que eu tanto lia e discutia nos espaços de formações do PET, em 2012, comecei a atuar simultaneamente no então chamado Núcleo Popular Quinta Superação, atualmente Curso Pré-Universitário Popular Quinta Superação⁹. Trata-se de um curso situado na Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, na localidade da Quinta, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Cursos Técnico e Superior (PAIETS), com coordenadores graduandos da FURG que, outrora, também foram educandos naquele espaço. Consiste em uma nova edição, podemos dizer, agora mais estruturada, do curso que fiz anteriormente.

Nesse contexto, educandos do último ano do Ensino Médio e também outros que já concluíram essa modalidade de ensino se reúnem cinco dias na semana para dialogar e apreender em comunhão. Nos encontros, além de conteúdos e aprendizagens de cunho científico, exigidos para a aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), há o que, para nós educadores daquele contexto, é tão importante quanto: o afeto, a partilha de saberes, a comunhão de sentimentos entre educadores e educandos, entre educandos e educandos, entre a coordenação e educandos e entre a coordenação e educadores. Num esforço mútuo em proporcionar noites de estudos agradáveis e interessantes se dão as aulas naquele local.

É importante registrar aqui o quanto o espaço do PET e, logo em seguida, o espaço do PAIETS contribuíram e contribuem para minha formação enquanto

⁹ O curso começou através do interesse de graduandos que moravam na localidade e arredores, juntamente com a presidente de bairro desta comunidade, com o objetivo de formar um curso gratuito, no qual os educadores eram voluntários (...). No ano de 2007, através da criação do PAIETS, o curso popular se vinculou com a FURG. (PEREIRA; CLARO; PEREIRA in PEREIRA; MIRANDA, 2016, p.115).

educadora popular. Além das discussões, capacitações, palestras e formações continuadas, esses dois contextos me possibilitaram fazer amigos, dividir angústias, receber afeto, carinho e consolo em momentos difíceis que passei. São essas gentes, personagens da minha história, pessoas que conheci ou que fui conhecer melhor dentro dos espaços do PET e do PAIETS, os sujeitos que, de fato, participaram, contribuíram e foram indispensáveis para que eu estivesse hoje realizando essa escrita. Talvez não seja coerente, neste trabalho, me deter a nomes, mas reforço que estou certa de que cada uma delas, ao ler esse início de trabalho, saberá que é a elas que estou me referindo.

O tempo foi passando e, dentro do PAIETS, as atuações também iam se transformando, de acordo com minha experiência e demanda do programa. Assim, em 2012, tornei-me colaboradora no PAIETS Indígena e Quilombola, em que ajudei a planejar ações e auxílio na construção de palestras, encontros, capacitações, etc. voltadas aos ingressantes da universidade de origem indígena e oriundos de quilombolas. No ano seguinte, começo a fazer parte da coordenação pedagógica do mesmo grupo, ajudando a pensar estratégias pedagógicas junto a essas comunidades tradicionais que ingressam na FURG. Essas são experiências muito significativas na minha constituição enquanto educadora popular, que me fizeram pensar, discutir e problematizar as questões de acesso e permanência desses sujeitos na universidade.

Em 2014, ano do encerramento da graduação, passei a auxiliar na coordenação pedagógica do Programa de Extensão PROEXT que, vinculado ao PAIETS, planejava ações junto aos cursos pré-universitários populares. No mesmo ano, participo do Projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação continuada de Jovens e Adultos, como professora pesquisadora, tendo como atividades planejar, pensar e executar atividades do projeto. A proposta deste se deu em Âmbito Nacional para professores da Educação Básica que atuam na Educação de Jovens e Adultos, na Diversidade e Inclusão Social a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), abrangendo os municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, através da 18ª Coordenadoria de Educação, e ainda, as escolas municipais de Rio Grande que possuem EJA.

É nesse espaço que começo a pensar no meu problema de pesquisa pela primeira vez, voltada, nesse momento, à questão do perfil do educando da EJA, pois

os professores e professoras¹⁰ que participavam do projeto em questão repetiam diariamente: “o educando da EJA não é mais o mesmo”. Meu interesse em conhecer esse novo educando vai se relacionando com minhas vivências no espaço da EJA e com minha empatia com essa modalidade de ensino e, desse modo, vai se corporificando em um tema de pesquisa.

Minhas “andarilhagens” seguem e começo o ano de 2015 como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rio Grande (PPGeDU/FURG). Em março do mesmo ano, sou nomeada pelo estado do Rio Grande do Sul e começo a atuar na Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Roberto Bastos Tellechea, onde atuei, durante todo o ano letivo, como educadora de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e, onde, atualmente, atuo com o 4º ano fundamental. No mês seguinte, certa de que cada vez mais precisava transitar nos espaços da EJA, realizo uma seleção para tutora a distância do Curso de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/FURG) e sou aprovada. Passo então a fazer parte desse novo contexto, da Educação a Distância (EAD).

Durante uma aula de Hermenêutica e Educação Ambiental, no Programa de Educação Ambiental (PPGEA), ao apresentar meu tema de pesquisa ao grande grupo recebo um convite da professora Dr^a. Maria do Carmo Galiazzi para participar das rodas de conversa do projeto CIRANDAR, pois o mesmo, na presente edição, estava discutindo sobre a educação de jovens e adultos entre outras questões. Muito contente com o convite, passo a participar semanalmente das rodas de conversa do projeto, que tem por objetivo a formação acadêmica profissional de professores da rede básica e também formadores de licenciaturas, a partir da teoria freireana. Esses encontros são permeados de discursos amorosos, esperançosos e críticos de professores da rede municipal e estadual de ensino de Rio Grande, tanto na modalidade de EJA como também das outras modalidades. No dia nove de novembro, ainda em 2015, sou nomeada professora da Educação Infantil no município de São José do Norte, na escola EMEF João de Deus Colares – CAIC.

¹⁰ O programa em questão contou com a presença de mais de 180 professores (as) das redes de ensino de Rio Grande, São José do Norte e Chuí (informações retiradas do livro: *Olhares Sul-Rio-Grandenses sobre a educação de jovens e adultos e a educação popular*, 2016, adaptadas aqui).

1.3 A caminhada que se fez história

Dessa história docente, para além da docência, que representa uma história de vida, uma história de transformação pessoal, quero salientar duas categorias que não se fundam sozinhas e que para criarem corpo e forma se entrelaçam a pessoas indispensáveis ao fato de eu estar aqui hoje. Tais categorias a serem destacadas a seguir são: o sonho e a esperança.

O sonho é algo que nos move, nos inspira e nos permite acreditar no que, por vezes, parece impossível. No *Dicionário Paulo Freire* (2008), o sonho aparece associado à visão de história como possibilidade. Em todos os espaços de Educação de Jovens e Adultos em que estive, presenciei sonhos. O sonho do meu marido, do meu irmão, do meu tio, do meu primo, de alguém que eu nem conhecia e que agora me chama de professora, enfim, sonhos e mais sonhos.

Portanto, pensar nessa modalidade de educação sem valorizar os sonhos de cada sujeito nela envolvida é ignorar esse princípio tão fundamental para a Educação Popular e para a Educação de Jovens e Adultos: o sonhar. Acredito que um sonho não se sonha sozinho, acredito que ele precise de outras pessoas para se fortalecer; pessoas que nos apontem o caminho, que nos ergam as mãos para atravessarmos os obstáculos que nos são apresentados, pessoas que simplesmente nos ouçam sonhar.

Dessas mãos que me apoiaram, me seguraram e me levantaram, das que mais sinto falta são as da minha mãe, que foram arrancadas de mim de forma dolorosa e imatura, no último semestre da graduação. Contudo, que bom que acredito em sonhos e sigo sonhando, sonhando com o dia de estarmos novamente juntas. Assim, com outras mãos solidárias e amorosas sigo a contar.

A segunda categoria que penso ser indispensável na minha história é a categoria esperança, que, a meu ver, está intrinsecamente ligada à categoria sonho. Uma não existe sem a outra, uma se funde na outra. Para Freire, a esperança é uma “necessidade ontológica, um imperativo excepcional e histórico” (FREIRE, 1992, p.10). Portanto, não há homem sem esperança e não há esperança fora do homem. Esses espaços que mencionei até aqui me constituem enquanto pessoa histórica, que sonha e que tem esperança. As lembranças narradas da minha história; os

espaços em que vivi e cresci; as “gentes” que encontrei e com as quais muito contei, fazem parte de mim.

Da minha família, herdo o sonho por dias melhores e a esperança de alcançá-los. É essa esperança que me faz acreditar que as pessoas que perdi nessa caminhada não me abandonaram, elas simplesmente foram me assistir de um lugar privilegiado. É com toda esperança que tenho na vida, no homem e na educação que pretendo, com esta pesquisa, colaborar para a construção de uma EJA mais acolhedora, mais sensível, mais compreensível.

Atualmente, vivo a docência por pelo menos 40 horas por semana e sem sonho, sem esperança eu não conseguiria desenvolver minha pesquisa. São essas categorias que me possibilitam acreditar que, mesmo em meio a tanta turbulência no trabalho, com salários parcelados, com 13^o negado pelo governo do estado, eu ainda preciso acreditar na educação, acreditar que me envolver com ela e por ela vale a pena. Hoje, o panorama metafísico, o sonho de ser docente, tornou-se fato, é real, é palpável, através das ações que realizo dia após dia com os educandos de duas escolas diferentes onde atuo. Essa realidade é, para mim, motivo de orgulho por ter conseguido concretizar meu sonho, que, por vezes, parecia uma utopia. Essa realidade é, no meu ponto de vista, uma motivação para continuar estudando e pesquisando sobre educação.

Nesse momento volto a pensar em por que intitulei esse capítulo como **“História de vida: docência, do panorama metafísico à concretude dos fatos”** e não apenas, por exemplo: “Trajetória docente da pesquisadora”, ou qualquer outro título que destacasse uma trajetória docente. É porque entendo que na trajetória se traça um caminho, de preferência um caminho reto, pois esse é o caminho mais curto para se percorrer um trajeto, um caminho que se refere e se faz num tempo cronológico. Ao contrário de trajeto, penso que, numa história, o caminho se faz e se refaz carregado de amores e desamores, o caminho se faz e se refaz e, assim, a história vai se constituindo, se refazendo, se reconstruindo.

Porém, na trajetória, me parece que as pessoas são simplesmente pessoas, já na história, penso que mesmo não sendo atribuídos nomes a elas, sabemos pela forma de descrevê-las que foram insubstituíveis e muito importantes para a transformação social (FREIRE, 2010), com a qual a história está associada. A todos que fizeram, fazem e farão parte da minha história docente tenham a certeza da minha imensa gratidão.

2. A REDE METODOLÓGICA: TRAMANDO OS FIOS DA PESQUISA

Escrever a respeito do que penso, do que acredito e do que venho pesquisando sobre educação nesse espaço, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, necessita de um caminho que dê base e direcionamento. Um caminho no qual eu possa articular de forma científica o que foi coletado, realizando as análises desse material, tendo por fim algumas considerações que vão se aproximando das inquietudes primeiras da pesquisa. Para tanto, apresento neste capítulo concepções, compreensões de ser e fazer pesquisa que darão a esta dissertação respaldo científico, crítico e investigativo.

A metodologia qualitativa, a ser utilizada nessa produção, me possibilita compreender o sujeito da pesquisa como um todo, não podendo ser ignorada sua realidade, sua posição no e sobre o mundo, assim como visa percebê-lo como produtor de conhecimento. Da mesma forma, percebe o sujeito observador como parte integrante do processo. Metodologias tradicionais, positivistas, de cunho quantitativo, apontam para uma separação entre sujeito e objeto de pesquisa, a qual a metodologia escolhida é contrária, buscando, a partir de seus métodos, aproximá-los.

Um dos aspectos mais negativos desse método é a postulação de separação entre sujeito e objeto de pesquisa o que, ao invés de propiciar uma maior objetivação na captação do dado, contribui para seu conhecimento parcial ou mesmo seu desconhecimento (HAGUETTE, 2010, p.153).

Se a pesquisa é social, entendo que não há necessidade de separar, distanciar, nomear – sujeito e objeto –, uma vez que um está difuso no outro, tornando-se *sujeitos da pesquisa*, seres humanos, ricos em conhecimentos e histórias e não objetos inertes a serem explorados. O que percebo é que nas Ciências Sociais o sujeito pode e precisa refletir sobre ele e sobre o mundo e isso não é mensurável, pois vai compreender o universo da vivência de cada sujeito, de sua historicidade, das suas tramas, fios e malhas da rede da vida.

Para Santos (2010), que vai adentrar no tema das ciências tradicionais, positivistas e sua superação, predomina a seguinte afirmação, que fala que “a distinção entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade”.

(2010, p.61). A essa aproximação das ciências naturais e sociais Gondim (2003) chama de nomotética, para, em seguida, explicá-la e também a hermenêutica, afirmando serem duas grandes abordagens, diferenciadas enquanto métodos apoiados em “pressupostos ontológicos, epistemológicos e principalmente nas ciências sociais”:

A nomotética ou quantitativa defende a aproximação entre ciência social e ciência natural, de tal modo que a mensuração, a quantificação, a busca da causalidade, do controle estatístico e de variáveis tornam-se o meio para gerar conhecimento válido e universal. Por outro lado, a abordagem idiográfica, hermenêutica ou qualitativa destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo - o físico e o humano - ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, através das interações sociais, construir-se como pessoa. (GONDIM, 2003, p. 150).

É evidente que esse é um tema bastante denso e não cabe momentaneamente discuti-lo, porém, fica de reflexão para pensarmos em uma ciência menos isolada do homem, para que possamos superar o pensamento de uma ciência neutra, em que o homem é analisado como objeto como afirmavam os cientistas modernos a partir do século XVI e, ainda, para pensarmos e agirmos, compreendendo que natureza e sujeito são intensa e intrinsecamente ligados.

Santos (2010) e Gondim (2003) se aproximam no que diz respeito a não neutralidade da pesquisa e a importância da relação do pesquisador com o sujeito pesquisado. Diferentemente do positivismo, que faz da Idade Moderna a idade da razão, onde só é validado o saber que pode ser mensurado, na contemporaneidade entende-se que as relações, as mutações e as incertezas também constituem ciência e também são validadas. Vejamos os apontamentos de Gondim a esse respeito:

O pressuposto do positivismo e pós-positivismo é o de que há um distanciamento entre sujeito e objeto, o que assegura que o conhecimento apreendido seja provavelmente ou verdadeiro. Em contrapartida, os teóricos críticos, construtivistas e participacionistas ressaltam que a relação nas ciências sociais é do tipo sujeito-sujeito, ou seja, o que é investigado não é independente do processo de investigação e, sendo assim, o conhecimento produzido é valorativo e ideológico. (GONDIM, 2003, p.150)

Nessa perspectiva, aliar a metodologia qualitativa na produção e na análise dos dados, formando o que definimos como rede metodológica, me parece ser o mais coerente, uma vez que compreendo a importância do sujeito na pesquisa, com um papel “real” de sujeito e não de objeto. Esse papel “real” ao qual me refiro trata-se de considerar o ser humano em sua amplitude, em sua particularidade, em seus conhecimentos, em suas crenças, seus valores, ou seja, em um todo. Pesquisar a Educação de Jovens e Adultos não se dá fora do homem ou da mulher, se dá por eles, com eles e para eles. É ele, ela, o homem, a mulher, quem vive e faz a educação, suas ações, reações, conhecimentos e desconhecimentos, isto é, o que constitui o que por convenção nomeamos Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, trago um pouco das aflições que vivi enquanto tramava a rede metodológica e, com isso, ia me constituindo pesquisadora. Sendo assim, acredito que nos constituímos através de nossas vivências, aprendizagens, tropeços e vitórias. E sim, é nisso que acredito. Tenho certeza que a incerteza me acompanhará por muito tempo e é ela que me faz seguir e é com ela que me sinto ser inacabado, inconcluso.

2.1 Da certeza ingênua à incerteza epistemológica

A incerteza é para mim o óbvio de nunca estar certa, de nunca pensar que acabou, de nunca de fato acabar. Há, em mim, sempre, a possibilidade do mais, do talvez, do incerto e é isso que me move e o que me faz hoje uma pesquisadora. Sem nenhuma pretensa arrogância, intenciono, nesse trabalho, experimentar esses movimentos de incertezas que a pesquisa qualitativa vem me oportunizando, movimentos que possibilitam o desequilíbrio entre o agora e o depois, o hoje e o amanhã. Esses movimentos vão construindo a pesquisa qualitativa, dando forma e sentido, com flexibilidade e rigidez.

Trata-se de se procurar elucidar a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, a partir da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição e de realidade, percebidos e elucidados na auto compreensão e na compreensão compartilhada de sua condição histórica – sua gênese como indivíduo, sociedade e espécie – seu ser-aí como dado e seu ser-outro como acontecimento volátil aberto no tempo instantâneo. (GALEFFI, 2009, p.16)

Tais movimentos geram escolhas e constituem a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, conforme aponta Galeffi (2009). São esses movimentos flexíveis, e ao mesmo tempo rígidos, que contribuem para a construção da pesquisa; passíveis de erro e de acerto, porque são atingíveis, construídos e desconstruídos no dia a dia da pesquisa. A rigidez que menciono, que para mim se faz necessária tanto quanto a flexibilidade, diz respeito à honestidade que preciso ter enquanto pesquisadora na apresentação e preservação dos dados colhidos. Minha subjetividade implica envolvimento, movimento, mas nunca substituição de verdades. Cada escolha nova, cada dado novo promove, na pesquisa e na pesquisadora, esse movimento que as tornam vivas e por isso mesmo organismos de mutações.

Algumas leituras relativas à hermenêutica realizadas ao longo do processo de pesquisa, sobretudo nos encontros do GEFEAP, vão coincidindo com minha proposta de pesquisa e me ofertando um espaço de desconforto, confortável. Ou seja, a hermenêutica filosófica, sobretudo no que diz respeito à pesquisa social, vem me ajudando a compreender, cada vez mais, que a busca não é pela verdade absoluta, mas pela realidade que se depara a mim enquanto sujeito pesquisador, num exato momento, que somado as minhas vivências e subjetividades se dão de uma forma e não de outra. “A verdade é uma possibilidade que está vinculada ao limite do horizonte de quem a conhece” (SARAÇOL; DOLCI; PEREIRA in PEREIRA, 2016, p.71).

Amparada pelas leituras realizadas sobre a pesquisa qualitativa percebi, ainda no processo de escrita do pré-projeto de pesquisa para o ingresso no Mestrado em Educação, que precisava delimitar minha pesquisa. Precisava compreender o que de fato me propus a realizar e de que forma o faria. Isso não é estanque, fechado, ininterrupto, isso é maleável, ajustável, modificável. Exemplo dessa flexibilidade nos caminhos da pesquisa são as modificações que venho realizando em minha dissertação desde o primeiro dia de escrita até hoje e, provavelmente, as que ainda serão feitas, até os últimos dias dessa construção e após novas releituras deste trabalho.

A mudança ou a reformulação vem acontecendo desde o processo da transição do pré-projeto de pesquisa a esta dissertação, seja no título do projeto, seja na delimitação do local (campo) onde será realizada, seja na escolha de cada palavra dentro de um universo amplo de sinônimos, em que o que muda é a

etimologia de cada uma. Nunca deixando escapar os motivos das reformulações e o propósito desta pesquisa que é, de fato, conhecer a Educação de Jovens e Adultos de Rio Grande.

Quando me preparava para a seleção do Mestrado, não tinha ideia desse movimento, imaginava que o pré-projeto e o cronograma realizado naquele momento, por exemplo, e tudo mais que ali estava, seria levado “à risca”. Minha primeira surpresa veio junto com a primeira nomeação em concurso público na área da educação, agora, o tempo é outro e, com isso, as organizações passam a ser repensadas.

Que aflição foi pensar que não teria dedicação exclusiva para o andamento de minha pesquisa. Antes mesmo de o ano letivo acabar, veio a nomeação no segundo concurso e o temor só aumentou. Eu que tinha a inocência da certeza de que tudo sairia tal qual havia planejado, me vi rodeada de afazeres, que não são simples, que dependem do meu bom desempenho, do meu bem-estar enquanto profissional e enquanto educanda. Os movimentos da pesquisa se modificaram um tanto por conta disso, agora os horários de dedicação são outros, os planejamentos vão respeitando minha disponibilidade ou invadindo os horários que antes seriam reservados ao descanso. O incrível, nesse movimento, é que esses novos espaços que frequento me inspiram a continuar.

Percebo que tanto na vida como na escrita de uma dissertação, o que busco não são certezas, não são verdades absolutas e sim incertezas, questionamentos, proposições. Dessa forma, desejo com essa pesquisa possibilitar a outros pesquisadores, outros estudiosos o questionamento sobre a educação, o questionamento sobre a EJA que se apresenta em nosso país, a partir da realidade de nosso município. Desejo conhecer sujeitos que me apontem direções dentro da área da educação, não como uma forma correta ou incorreta de fazê-la, mas enquanto possibilidades de se pensar a educação institucionalizada e a EJA, de forma mais humana e acolhedora. Isto é, desejo conhecimentos moventes.

Debruço-me sobre essa pesquisa a fim de causar indagações, reflexões. Em consequência disso, pensar no perfil do educando da EJA, projeto primeiro desta pesquisa, tornou-se um horizonte pequeno dentro de um contexto tão amplo e ao mesmo tempo tão minucioso como é a modalidade. Olhar para a Educação de Jovens e Adultos de maneira epistêmica e, por isso, responsável e comprometida,

me possibilita pensar de forma mais ampla na condição escolar, na condição enquanto educação de muitos jovens, adolescentes e adultos de nosso município.

A esse propósito vou me utilizando das leituras que realizo para ir tecendo, dia após dia, esta pesquisa que, nas palavras de Minayo (2015, p.26), “se constrói num ritmo próprio e particular”, ritmo que a autora denomina “Ciclo de pesquisa”, que conta para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa, de acordo com a mesma, com três etapas: “a fase exploratória, o trabalho de campo e por último o tratamento do material empírico e documental” (MINAYO, 2015, p.26), fases essas que vão orientando a construção do trabalho.

2.2 Construindo a Pesquisa: entre fios e malhas

Tomando como base o ciclo da pesquisa apresentado por Minayo, mas com a liberdade de renomeá-lo em uma ou outra etapa, começo apresentando os caminhos da construção da pesquisa, na qual “a fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo” (MINAYO, 2015, p.26). Fase essa que eu, particularmente, chamarei de fase inicial, por apresentá-la aqui numa dimensão maior, que antecede e encontra a fase exploratória apresentada por Minayo. Antecede porque a vivencio quando ainda estava no plano do pensamento, num plano metafísico. Isso tem início no meu 3º ano do curso de Pedagogia, quando é inaugurado na FURG o Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGeDU.

Nesse momento, começo a organizar-me para seguir a formação a partir do Mestrado em Educação, essa organização combinada com planejamentos foram me apresentando direcionamentos e movimentos que me encaminharam nessa direção. A analogia aqui, entre fios e malhas, cabe bem. Fio a fio, linha a linha, fui construindo, tecendo meu caminho, formando uma tessitura, até chegar à tão esperada seleção do Mestrado.

No 4º ano do Curso de Pedagogia, realizei pela primeira vez a prova de proficiência, a fim de ir construindo a rede que me levaria até o Mestrado. A formatura chegou e, após isso, todos meus esforços são para passar na seleção do programa, visto que na primeira tentativa, embora não tenha sido reprovada, não consegui a vaga, porém, na segunda tentativa, passo em primeiro lugar na seleção.

Definir e delimitar meu tema de pesquisa foi necessário nessa fase inicial. Certa de que meu objetivo era conhecer o educando da EJA de meu município, pelas razões que já mencionei anteriormente, restou delimitar a pesquisa e desenvolvê-la teórica e metodologicamente. Então começa o encontro com a fase exploratória mencionada por Minayo, que representa:

o tempo dedicado – e que merece empenho e investimento – a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos (...), a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa (2015, p.26).

Para tanto, trabalho em cima do projeto a partir de um aporte teórico que venho utilizando como leitura há certo tempo, em boa parte, são autores que me acompanham desde o primeiro artigo que desenvolvi, no ano de 2012. São estudiosos da Educação, da EJA e da Educação Popular, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Entrando no campo da EJA, realizo leituras de Leôncio Soares, por exemplo, e, para desenvolver e justificar o uso da pesquisa qualitativa em minhas produções, a autora Minayo vem sendo recorrente em minha literatura.

Contudo, a escrita, assim como a pesquisa, é movimento e durante esse mover venho descobrindo novas literaturas que contribuem para este estudo, como, por exemplo: Maria Narcizo Sampaio, Maria Clara Di Pierro, Thieles Bocarte Strelhow, entre outras, que me aproximam da história da Educação de Jovens e Adultos; Boaventura de Souza Santos que me possibilita ter uma melhor compreensão sobre a ciência moderna; Dermeval Saviane, com o qual procuro reafirmar minha constituição enquanto educadora e pesquisadora na perspectiva histórico-crítica; enfim, são estes, entre outros tantos estudiosos, que vêm me auxiliando na escrita e reflexão desse estudo.

Para o trabalho metodológico, muitas leituras foram realizadas, e algumas delas eu reli durante certo período, sobretudo no que diz respeito à coleta dos dados. Depois desse estudo, entendendo-o como uma escolha do que se encaixa na proposta da pesquisa, optei por utilizar o Grupo Focal (GF) como metodologia. Fui apresentada a esse método durante uma aula no Mestrado, quando apresentei minha proposta de projeto na disciplina de Currículo, Cultura e Formação Docente.

Logo após essa aula, começo a pesquisar sobre a metodologia em questão e suas definições. Trad (2009) apresenta um levantamento bibliográfico sobre autores que a definem. A seguir alguns deles:

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. (TRAD, 2009)

De acordo com Kitzinger (2000 apud TRAD, 2009), o Grupo Focal “busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviço”.

Venho, no decorrer de minha caminhada enquanto pesquisadora, me esforçando muito para que os educandos que participem da pesquisa possam contribuir de forma muito espontânea, sendo respeitado e considerado o seu todo, não apenas o sujeito educando, mas o sujeito cidadão, filho, por vezes pai ou mãe. Sendo assim, compreendo que o Grupo Focal enquanto metodologia de coleta de dados vai me possibilitar compreender toda essa dimensão do sujeito a ser pesquisado.

Diferentemente de uma entrevista, onde o sujeito responde a questões, na maioria das vezes, individualmente, no Grupo Focal, como o próprio nome sugere, há vários sujeitos, formando um grupo onde a interação entre os componentes deste é inevitável e imprescindível. Isso não se dá de forma totalmente livre, o condutor do grupo, no caso, o pesquisador, será um facilitador, um moderador que instigará o grupo a partir de suas necessidades investigativas:

Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (PATTON, 1990; MINAYO, 2000 apud TRAD, 2009).

Em um Grupo Focal, não há a necessidade de o pesquisador ficar questionando o grupo a todo o momento, a ele cabe apenas incentivar a discussão, a partir de uma situação ou de um questionamento inicial, limitando-se ao máximo

em suas contribuições e ou inserções na discussão, com a intenção de que a discussão aconteça fluentemente:

Conforme Morgan (1997), um moderador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para conseguir tal intento ele precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso. (GONDIM, 2003, p. 154)

Nesse sentido, “o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade” (GONDIM, 2002 apud TRAD, 2009), oportunizando divergências de opiniões e espaço para a discussão dessas, sempre orientadas pelo pesquisador, que pode se valer de alguns artefatos para instigar o diálogo inicial, como, por exemplo, filmes, documentários, fotos, textos, etc.

A pesquisa bibliográfica sobre a temática do Grupo Focal apontou números de participantes entre quatro e dez, como também de seis a 15 para constituir, de fato, um GF, Pizzol (2004 apud TRAD, 2009) vai argumentar que “o tamanho ótimo para um grupo focal é aquele que permita a participação efetiva dos participantes e a discussão adequada dos temas”.

Embora 19 pessoas tenham assinado o termo de consentimento para a participação na pesquisa no primeiro encontro, os grupos de participantes eram sempre em torno de 10 a 15 pessoas.

É muito importante o envolvimento do pesquisador e sua escolha de material utilizado para fomentar o diálogo no grupo, assim como sua compreensão de quando e como pode ser encerrado esse diálogo, pois “os grupos se esgotam quando não apresentam novidades em termos de conteúdo e argumentos, os depoimentos tornam-se repetitivos e previsíveis; ou seja, acredita-se que a estrutura de significados tenha sido apreendida” (VEIGA; GONDIM, 2001 apud TRAD, 2009).

Portanto o pesquisador precisa estar atento a possibilidade desse “esvaziamento”, delimitando a hora de encerrar a discussão ou investir em novas discussões dentro do tema que se quer de fato levantar e adentrar, a fim de encontrar direcionamentos importantes para a pesquisa.

Os grupos focais podem servir a diversos propósitos. Conforme Fern (2001) há duas orientações: a primeira visa à confirmação de hipóteses e a

avaliação da teoria, mais comumente adotada por acadêmicos. A segunda, por sua vez, dirige-se para as aplicações práticas, ou seja, o uso dos achados em contextos particulares. (GONDIM, 2003, p.152).

A partir dessas preposições apontadas sobre o Grupo Focal entendo que ele me possibilita conhecer um pouco mais sobre o educando da EJA, num ambiente onde o diálogo e a interação estejam aliados a descobertas para a pesquisa e também para os próprios educandos, os fazendo refletir sobre sua condição enquanto estudante e enquanto cidadão.

O encontro com a metodologia de análise dos dados se deu após a escolha da metodologia de coleta de dados. Começo a pesquisar sobre uma forma compatível com o Grupo Focal e que me possibilite ouvir os sujeitos para além de seu pensamento inicial sobre a Educação de Jovens e Adultos, do seu lugar no mundo, suas relações, etc. Eu procurava por algo que desse a esses sujeitos a possibilidade de refletir sobre essas e outras questões, construindo uma verdadeira práxis de suas posições, num espaço de discussões. O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) veio ao encontro dos meus anseios, pois, ao discutirem sobre os temas levantados no grupo, o pensamento inicial de cada sujeito vai se reformulando enquanto se dialoga.

Não se trata de modificar o pensamento inicial, mas dar mais consistência a ele, a partir do movimento dinâmico do diálogo, tratando-se de pensar de forma reflexiva e crítica sobre seus conhecimentos empíricos que são, certamente, atravessados pelos conhecimentos da escola e da educação da vida. Logo, o DSC “é uma proposta metodológica que busca descrever e interpretar representações sociais.” (LEFREVE; LEFREVE; MARQUES, 2009).

Lefreve, Lefreve e Marques (2009) explicam que o Discurso do Sujeito Coletivo está referido teoricamente à ideia da complexidade¹¹, pois:

¹¹“A complexidade, como conceito nuclear, vem sendo abordada na ciência contemporânea como fundamental para a compreensão de fenômenos em diversos campos do conhecimento. O pressuposto da complexidade aponta para o reconhecimento de que a simplificação obscurece as inter-relações de fato existentes entre todos os fenômenos do universo e que é imprescindível ver e lidar com a complexidade do mundo em todos os seus níveis. Pensadores como Edgar Morin, Henry Atlan, Maturana, Varela, Michel Serres, entre outros, contribuíram de forma decisiva nas últimas décadas para a construção da ideia de complexidade e seus modelos apontam principalmente para a necessidade da interação entre sistemas, sem perder o potencial da diversidade. Silva⁵, apontando para Morin, reflete sobre a complexidade como sendo a estratégia da desintegração para a reconstrução, ‘a complexidade desmonta a totalidade clássica e monolítica, com a preocupação teórica de estabelecer uma nova totalidade aberta, circular, precária e em permanente intercâmbio com as suas partes.’” (LEFREVE; LEFREVE; MARQUES, 2009).

o discurso do sujeito coletivo, pelas suas características, abre, no que toca às representações sociais como objeto de pesquisa empírica, novas possibilidades de relações – no caso de diálogo – entre o todo e as partes, entre o individual e o coletivo, entre o teórico e o empírico, entre a descrição e a interpretação, entre a síntese e a análise (2009, s/p).

O que há, de fato, em comum nos discursos individuais do grupo será o corpus de análise do DSC. Dessa forma, não se ignora o pensamento individual, mas valoriza-lhe, a partir da maturação desse pensamento através das discussões realizadas sobre determinado tema no grande grupo.

Os autores utilizam os termos complexidade nível I e complexidade nível II para adentrar no conceito do DSC. A complexidade de nível I diz respeito à condição existencial de pensar dos seres humanos, interpelados pelo mundo da vida, conversas, jornais, TV, escola, etc. Para eles há ainda um arcabouço teórico e metodológico que embasa essa fase primeira como pesquisa válida e científica, que vai desde compreender as opiniões coletivas como representações sociais até pensar essas como textos ou discursos narrativos que representam certo conhecimento do tema pesquisado. O nível de complexidade II do DSC trata de processar os depoimentos, o que os autores chamam de *matéria-prima*. Posto isto, vejamos como se dão essas duas fases do Discurso do Sujeito Coletivo, de acordo com Lefevre, Lefevre e Marques (2009):

Na técnica do DSC1, a matéria-prima produzida na etapa denominada complexidade nível I é, agora, na denominada complexidade nível II, metodologicamente tratada com vistas à produção propriamente dita do pensamento coletivo sob a forma de um painel de DSCs, selecionando-se as expressões-chave das respostas individuais e identificando-se a ou as idéias centrais e/ou ancoragens correspondentes. Em seguida, as respostas individuais, assim tratadas, são reunidas a outras respostas que apresentam sentidos semelhantes ou complementares, consubstanciando um depoimento síntese. O conteúdo deste depoimento síntese é, por sua vez, editado, com o uso de uma série de técnicas para constituir o produto final que é o discurso do sujeito coletivo, ou seja, uma opinião coletiva de uma pessoa coletiva, redigida na primeira pessoa do singular. (2009, s/p).

Uma questão muito significativa no DSC, que não posso deixar de abordar é o fato do uso do “eu” do discurso e não do “nós”. Busca-se, nessa metodologia, pelo discurso similar ao dos sujeitos, por isso o “eu”, ou seja, a primeira pessoa do singular é utilizada, nessa abordagem, na intenção de ser um conjunto representado por uma voz: “Sendo assim, um dos desafios a ser superado para que o

pensamento coletivo possa se auto expressar por meio da pesquisa empírica, seria a constituição de um sujeito portador desse discurso coletivo”. (LEFEVRE; LEVEFRE, 2006).

A hermenêutica vem contribuindo também para a realização das interpretações das falas dos educandos, pois:

Acreditamos que a palavra falada está mais próxima da palavra pensada; já a palavra escrita, e que vem à fala, é a palavra que é compreendida. Somente quem profere a fala pode afirmar o que foi dito. Por isso, entendemos que a compreensão está entre o mundo de quem compreende e o mundo de quem é compreendido. (SARAÇOL; DOLCI; PEREIRA in PEREIRA, 2016, p. 65).

Com essa compreensão sobre a palavra falada, percebo que a busca pelo singular, na resposta falada dos sujeitos, a partir do DSC, se dá num esforço de compreender as proximidades das falas desses sujeitos, através dum processo interpretativo, ao qual a hermenêutica nos convida. Para, assim, ver, procurar a proximidade do que cada sujeito pensa e expõe, para compor o “eu” do Discurso do Sujeito Coletivo, a partir de nossa interpretação sobre essa fala ou até mesmo escrita, em um esforço interpretativo que aquele contexto e aquele momento dado nos possibilitam.

Para melhor explicitar essa condição do “eu”, que não é simples, é complexa, utilizo-me de um exemplo apresentado pelos autores na intenção de propiciar um melhor entendimento sobre o Discurso do Sujeito Coletivo, retirado tal qual se encontra no artigo escrito pelos autores Lefevre e Lefevre (2006), intitulado “O sujeito coletivo que fala”, que trata da escrita e conteúdo, adaptado em sua forma (tamanho e fonte das letras e espaçamento dos parágrafos) para esse documento:

Primeiro exemplo: Apresenta-se, aqui, um Discurso do Sujeito Coletivo elaborado como exercício pelos alunos (adolescentes entre 16 e 20 anos), durante curso de formação oferecido pela Faculdade de Saúde Pública da USP, no contexto do **Projeto Bolsa Trabalho:** formação de pesquisadores juniores (Convênio PMSP/Secretaria do Trabalho/Unesco /Faculdade de Saúde Pública da USP – 2003).

Como uma das atividades didáticas de tal curso, foi proposta aos alunos a realização de uma pesquisa usando o DSC no bairro da Casa Verde, São Paulo, localidade onde os alunos residiam.

Tal pesquisa foi realizada e seus resultados publicados em revista especializada (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006). Reportam-se, aqui, apenas alguns resultados parciais:

Pesquisa: opinião da população da Casa Verde sobre violência contra a criança.

Pergunta: em sua opinião, o que leva um pai a espancar uma criança?

Categoria de resposta: álcool e drogas

Expressões-chave das respostas dos sujeitos:

Sujeito 5 - “ou se ele usar qualquer tipo de droga, mesmo sendo o alcoolismo”.

Sujeito 9 - “droga e álcool”.

Sujeito 12 - “alcoolismo e as drogas fazem com que os pais se alterem dentro de casa”.

Sujeito 14 - “quando ele chega embriagado em casa ou até drogado”.

Sujeito 19 - “drogas, se for dependente delas”.

Sujeito 20 - “quando um pai tem problemas com a bebida e as drogas. Aí ele se torna uma pessoa agressiva, batendo no seu filho”.

Sujeito 1 - “O alcoolismo, a droga”.

Sujeito 8 - “pai ou uma mãe que utiliza bebidas alcoólicas ou drogas”.

Sujeito 6 – “uso de bebidas alcoólicas e, também, o uso de drogas”.

Discurso do Sujeito Coletivo: “É o alcoolismo, a droga”.

Ou seja, quando o pai ou uma mãe que utilizam ou são dependentes de bebidas alcoólicas ou drogas chegam em casa embriagados ou até drogados, eles se alteram, tornando-se pessoas agressivas, batendo em seus filhos.

Observa-se que o DSC foi composto na primeira pessoa do singular, com as expressões-chave de depoimentos de sentido semelhante, provenientes de nove indivíduos distintos.

Essa pessoa coletiva está, aqui, falando como se fosse um indivíduo, isto é, como um sujeito de discurso "natural", mas que está veiculando uma representação de vários indivíduos, o que permite a emergência, tanto qualitativa quanto quantitativa, de uma opinião coletiva: *qualitativa* porque se trata de um discurso com

conteúdo ampliado e diversificado, e *quantitativa* na medida em que nove sujeitos contribuíram para a construção deste DSC.

É no sentido apresentado nesse exemplo que o Discurso do Sujeito Coletivo propõe a utilização do “eu” na análise de seus dados, assim como possibilita que este seja analisado qualitativa e quantitativamente, como apontam os autores e criadores dessa metodologia de análise de dados, como apresentado no exemplo acima.

Voltando ao ciclo da pesquisa de Minayo, sobre o qual me debrucei para o desenvolvimento desta dissertação, temos, a partir desse movimento inicial – denominado pela autora como fase exploratória, que vem acompanhado da produção do projeto, escolha teórica e metodológica, cronograma de ação, entre outras questões –, a segunda etapa, denominada por Minayo como *trabalho de campo*. Esta etapa consiste, de acordo com a autora, em levar a prática empírica à construção teórica elaborada na primeira etapa.

Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas e outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisadores, levantamento de material documental e outros. (...). O trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévy-Strauss (1975) o denomina “*ama de leite*” de toda a pesquisa social. (MINAYO, 2000, p.26)

A seguir, completando o ciclo, mas não o fechando, pois, assim como aponta Minayo, o ciclo da pesquisa não se fecha, “pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas” (2000, p.27), temos a terceira e última etapa apresentada pela autora: *Análise e tratamento do material empírico e documental*, que:

Diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulados com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja a necessidade foi dada pelo trabalho de campo. (MINAYO, 2000, p. 27)

A partir das escolhas metodológicas, da escolha pelo campo, propriamente dito, onde foi construída a pesquisa, trago nesta dissertação o que me foi latente, o que me foi percebido, o que me tocou enquanto pesquisadora. Trago nesta escrita uma interpretação que eu, enquanto ser humano de limites, pude perceber. Em

outro momento, com outro olhar obtido através de minha constante caminhada talvez e, possivelmente, eu percebesse outras questões importantes aqui não apontadas, por não serem percebidas ou não serem priorizadas, uma vez que, esse é um trabalho, parafraseando Minayo, que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório.

Trata-se de um processo que tem fim, mas não um limite, pois sua característica social o faz provisório, o faz movimento e isso reflete em mais análises, mais escrita, mais construções teóricas. O movimento da pesquisa é cíclico, se encontra e se reencontra, causa efeitos e modificações, possui interpretações que dependem do olhar do pesquisador para a pesquisa e para o pesquisado, assim como depende de sua vivência e relação com o que foi pesquisado.

Quero defender, com isso, minha crença nesse movimento cíclico da pesquisa que Minayo (2015) aponta e que vai ao encontro das leituras sobre hermenêutica que venho realizando ao longo da pesquisa. Essas leituras vem me possibilitando interpretação e compreensão que extrapolam uma racionalidade lógica e que me permitem perceber que a pesquisa necessita de reflexão e interpretação constantes. Pois, “para além da delimitação lógico-científica do saber humano imposta pela racionalidade moderna, a hermenêutica dedica-se ao processo de interpretação que nunca chega à afirmação de verdades indiscutíveis. (FLICKINGER, 2010, p.13).

Nesse processo de desbravamentos de caminhos, de interpretação de discursos e ações e, não de verdades absolutas e imutáveis, essa dissertação tem a intenção de problematizar as descobertas realizadas e suas possíveis causas.

A hermenêutica, na pesquisa em educação, valoriza muito mais o processo da pesquisa, suas relações e ações do que, propriamente, o resultado. Este, por sua vez, deixa de ser previsível e racionalizado de antemão pelo pesquisador, que passa a percebê-lo como algo que pode ser modificado, de acordo com a visão de mundo do intérprete. Assim sendo, “a verdade para hermenêutica é uma possibilidade que está vinculada ao limite do horizonte de quem a conhece” (SARAÇOL; DOLCI; PEREIRA, 2012, p. 121).

Nesse sentido, essa abordagem, a meu ver, exige do pesquisador a sensibilidade de interpretar palavras, gestos, jeitos, sentimentos, ações e reações, pois a pesquisa, nessa perspectiva, vai além do que é dito, requerendo a

interpretação das múltiplas linguagens obtidas no mundo da pesquisa. Minha necessidade ontológica enquanto sujeito pesquisador corrobora com esses preceitos, e, embora não me utilize diretamente da hermenêutica neste trabalho, ela, possivelmente, possibilitou reafirmar o quanto é importante o olhar atento e sensível do pesquisador ao sujeito da pesquisa, na interpretação de suas falas e também de seu silêncio, pois esse também diz muito sobre ele.

Utilizando uma das possíveis definições de hermenêutica, abordo nesse momento a referida por Jean Grondin, em seu livro *Hermenêutica* (2012). A autora apresenta, em seu primeiro capítulo, intitulado “O que pode ser hermenêutica”, a seguinte definição:

No sentido mais restrito e mais usual do termo, a hermenêutica serve atualmente para caracterizar o pensamento de autores como Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Paul Ricoeur (1913-2015), que desenvolveram uma filosofia universal da interpretação e das ciências humanas que acentua a natureza histórica e lingüística de nossa experiência de mundo. (GRONDIN, 2012, p.11)

Percebo, portanto, que a hermenêutica e a educação se relacionam, em um primeiro momento por referirem-se às experiências históricas humanas, uma vez que, nesse sentido, não há como pensar a educação e nem a hermenêutica senão mergulhadas no universo da produção humana. Não há como fazê-las se não no espaço e tempo vivido, pois ambas se movimentam, se modificam, se materializam na relação com o homem. Se uma (a educação) é produzida pelas trocas, ensinamentos e aprendizagens no mundo, a outra (a hermenêutica) é produzida pela interpretação que se faz dessas trocas, desses ensinamentos e aprendizagens que se produz. A relação entre elas é, ao mesmo tempo, estreita e intensa, sensível e profunda. Assim, fazemo-nos valer da hermenêutica para interpretar a educação, e da educação para compreender a hermenêutica.

Penso que trazer para esta pesquisa um pouco da compreensão hermenêutica que me constitui enquanto sujeito pesquisador se faz necessário e justifica minha aversão ao instituído como verdade absoluta e, sobretudo, imutável. Possibilitando a problematização sobre a forma dualista de fazer pesquisa, que o paradigma tradicional nos deixou de herança, com uma perspectiva arrogante em que o pesquisador toma postura utilitarista e objetiva. A pesquisa no campo das ciências humanas carregou, durante muito tempo, a marca de uma neutralidade do

pesquisador para com a pesquisa, como se ele estivesse fora dela e como se sua subjetividade pudesse não interferir no processo.

Em relação à perspectiva dualista anteriormente mencionada, é uma marca da tradição ocidental e está presente na maioria dos filósofos metafísicos, como a concepção ontológica de Parmênides, a qual demonstra a oposição entre o ser e o não ser. Esse filósofo defende a impossibilidade de o não ser vir a ser. Reforça, nesse sentido, Molinaro, que afirma em seu pensamento: “O ser é princípio porque é a infinita oposição ao nada, isto é, o ser não pode ser outra coisa se não ser” (2002, p. 14). Assim acentua a dualidade e nega qualquer possibilidade de emergência do novo. (PEREIRA, 2016, p.19).

A ideia do dualismo do ser vem se reforçando desde os filósofos gregos. Com Platão, tínhamos o idealismo do ser – essência/existência; real/ideal – Pereira (2016) afirma que, no medievo, o filósofo Agostinho também se faz valer do dualismo de Platão para designar o ser, só que, nesse momento, com uma roupagem religiosa. Com essa consciência dual sobre o ser e a natureza, sobre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, sobre o aluno e o professor, fez-se e ainda se faz pesquisa. E é esse paradigma que não pretendemos seguir nessa pesquisa.

Portanto, uma pesquisa de metodologia qualitativa, com base em uma epistemologia popular e com preposições do horizonte hermenêutico, que vem se constituindo a partir de leituras e vivências do pesquisador, é o que pretendemos nesta dissertação.

3. PELO HORIZONTE DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, tenho a intenção de apresentar alguns fundamentos da Educação que perpassam pelos fundamentos da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, e que estão ligados à minha perspectiva teórica enquanto pesquisadora. Ou seja, trata-se de sanar a vontade que tenho de apresentar como reconheço essas categorias, se assim posso defini-las, e o lugar de onde falo, quais os autores me possibilitam compreendê-las da forma que venho compreendendo-as.

Entendo, através de um esforço hermenêutico de compreensão, que as palavras e, por sua vez, as categorias de palavras apresentam sentidos variados, de acordo com a perspectiva teórica do autor que as define, seu contexto histórico e a interpretação dada a cada momento em que as utilizamos. Desse modo, expressar as compreensões que fundamentam essas categorias é expressar o que compreendo sobre cada uma delas, como as vejo enquanto concepções, enquanto modalidades, enquanto filosofias, nesse momento em que me encontro, de expor minhas crenças pedagógicas e epistemológicas.

Dessa forma, o que veremos a seguir aborda a compreensão do “universo” da educação, que, por ser amplo, denso e de infinitas possibilidades, se encontra e se justifica no termo universo. A palavra educação traz consigo uma carga de responsabilidades. Ela possui, sozinha, intensidades que a colocam num lugar privilegiado de discussões e debates. Com outros substantivos ou até mesmo adjetivos, a palavra educação torna-se portadora de especificidades, sem deixar de ser ela mesma.

Nesse sentido, trago um texto no qual sempre cabe escrever mais, pesquisar mais, problematizar mais, pois o tema educação é fértil de possibilidades. Nesse momento, restrinjo-me a esta escrita que leremos a seguir, na certeza que ele traz um pouco da discussão sobre esse tema tão importante e denso, de múltiplas e infinitas performances que é a EDUCAÇÃO.

3.1 Educação para além da sala de aula: aprendizado constante

A educação vem ocupando um espaço privilegiado de discussões ao longo dos tempos. Muitos filósofos e pensadores, em geral, debruçam-se sobre essa

temática em algum momento de sua vida. Algumas das vezes, suas obras perpassam pela educação para explicar política e sociedade, por exemplo, outras vezes, os estudiosos a pesquisam como foco principal de seus estudos durante longos anos.

De uma forma ou de outra é inegável que a educação é questão de muitos estudos, sobretudo na área da Filosofia, onde o homem utiliza de sua inquietude pedagógica e filosófica para realizar descobertas, denunciar e criar conceitos, criticar e ampliar conhecimentos.

Ao longo de diversas épocas a filosofia, sistematicamente considerada, referiu-se à educação tomando-a como uma questão pertinente na sociedade humana. Tome-se, como exemplos a República de Platão, a Ética a Nicômaco de Aristóteles, De Magistro de Santo Agostinho, o Emílio de Rousseau, dentre outros. (NOVELLI, 2016, p.66).

Num salto temporal, o autor acima expressa a relevância da educação e de pensá-la nas sociedades humanas desde os primeiros filósofos. Veremos, ao longo do texto que segue, que alguns autores vão entender a educação como condição humana, ou seja, como uma questão ontológica e necessária para nossa existência enquanto seres que pensam e que vivem em sociedade. A educação é da nossa natureza, é condição *sine qua non*.

Portanto, justifica-se a escolha desse título, “Educação para além da sala de aula”, pois, assim sendo, ela é intrínseca em nossos afazeres, em nosso cotidiano, além, é claro, de possuir espaço organizado, pensado política e socialmente para que ela ocorra: a escola, a sala de aula.

Pensar no substantivo “educação” isoladamente, sem outras palavras para lhe completar, é algo que, a nosso ver, requer atenção. A educação não pode ser traduzida por uma só voz, nem tenho a pretensão de fazê-la, o que pretendo aqui é propor pensar sobre ela de forma menos metafísica e mais concreta.

Pinto (1984) nos aconselha a deixarmos de lado as numerosas definições eruditas para a palavra educação, assim como seu sentido restrito, que, segundo o autor, refere-se à pedagogia clássica que a reduz às fases infantis e juvenis do ser humano. Propondo então compreendê-la, sobretudo no que diz respeito à EJA, no seu sentido mais amplo, em “sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”. (PINTO, 1984, p.29). Para o autor, a sociedade forma seus membros à sua imagem e em

função de seus interesses. Nesse sentido, a educação, sobretudo a escolar, tem um papel social de “moldar” os sujeitos à imagem e semelhança de suas necessidades, crenças e valores.

Ninguém escapa da educação, afirma Brandão (1984). Para o autor, a educação não apresenta forma única e a escola não é o único lugar onde ela acontece e, talvez, também não seja o melhor lugar onde ela possa acontecer. Trata-se de pensar a educação como algo humano, que passa de geração para geração: “A educação pode existir livre e entre todos. Pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 1984, p.10).

A educação, para Brandão, é algo que se ensina e se aprende, que forma as sociedades, independentes de sua constituição: “Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas”. (1984, p.11). É a educação que dá possibilidades, e não tê-la, mesmo que em sua forma menos estruturada, é negar algo vital para o ser humano: o seu desenvolvimento enquanto grupo social.

Sinto a necessidade de apresentar, nesse espaço, algo que vivenciei enquanto educadora popular no interior do município de Rio Grande e que é de grande contribuição, para que, enquanto pesquisadora, eu tenha a compreensão que é na educação, sobremaneira (embora haja a necessidade de outras tantas questões políticas e sociais), que o sujeito transcende sua situação e encontra a transformação e possibilidade de transformação da sua comunidade e, com isso, da sociedade. A seguir, apresento um trecho do depoimento de um educando da EJA, coletado no ano de 2012, durante a execução do Projeto Educação para Pescadores, na localidade da Torotama:

Voltei a estudar para saber, conhecer, sempre gostei de estudar, mas antes do projeto não tinha condições (...), com o projeto, fiz o Ensino Fundamental o ano passado e sou presidente de bairro. Agora quero completar o Ensino Médio e procurar outro trabalho, por causa da dificuldade da pesca¹². (CASEIRA, 2012, p.111).

¹² A citação refere-se à resposta do educando do Projeto Educação para Pescadores ao questionamento sobre a importância da educação em sua vida.

A citação acima expressa o sentimento de um sujeito do interior, pescador, que encontra na educação uma forma de se encorajar a ir ao encontro de algo que julga importante para si e para a comunidade onde vive. O mesmo estudante ocupa ainda hoje o espaço de presidente do bairro, posição esta que o faz estar sempre reivindicando direitos para sua comunidade.

A educação talvez não seja a responsável pela vontade de mudança desse sujeito, a garra pela luta social e a perseverança de querer mudar, mas, possivelmente, tenha o encorajado, o despertado para a possibilidade de transformar. Possivelmente, a educação lhe deu instrumentalização de fala e de escrita que contribuíram para sua proposta de auxiliar aquela localidade.

Freire, incansável escritor, professor, pesquisador e pensador da educação, corrobora com o pensamento de que há educações e não educação. Pelo menos, duas delas ficam bem claras em seu livro: *Pedagogia do Oprimido* (2011): a bancária e a problematizadora e/ou libertadora. A primeira diz respeito à *educação dissertadora* (FREIRE, 2011, p.79), aquela em que a repetição dos fatos, a dissertação de “verdades” é imposta ao aluno, sem reflexão, e a ele cabe apenas fixar, memorizar e repetir quando lhe for cobrado, consistindo em uma educação que o autor define como bancária: “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (2011, p.81). Já a segunda, necessita de um educador *humanista, revolucionário* (1987, p.86), na qual sua ação enquanto educador não é a de doação, mas a de crença nos homens. Logo, esta representa uma educação crítica, onde a reflexão do papel do homem no mundo se faz fundamental.

Saviani (1991) nos apresenta, em meio as suas onze teses sobre educação e política, que a educação é um ato político, mas que isso não pode ficar apenas como *slogan*, pois entender a educação como ato político requer identificar se ambas (educação e política) são equivalentes ou diferentes, e em que consiste afinal essa diferença, se ela existir. Analisar para além de um senso comum é o que nos convida o autor.

Segundo Saviani (1991), as diferenças entre uma e outra (educação e política) estão principalmente no fato do educador estar a serviço do povo, o contrário do que ocorre na política, em que a ação se trava entre antagônicos, de acordo com o autor e, além disso, a educação tem por objetivo convencer e não vencer, enquanto a política é obstinada pelo vencer. Mais adiante, o autor afirma

que: “a prática política se apóia na verdade do poder, a prática educativa no poder da verdade” (1991, p.97). Para tanto, Saviani conclui:

De tudo que foi dito conclui-se que a importância política da educação reside na função de socialização do conhecimento. É pois realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí eu ter afirmado que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência a sua importância política. (1991, p. 98)

A educação é um processo permanente de apropriação de conhecimento já produzido pela humanidade e de produção de novos conhecimentos, sendo a escola seu espaço privilegiado, é o que afirmam Gentili e Mc Cowan (2010):

Se a escola tem, historicamente, produzido a exclusão por meio dos fenômenos da evasão e da repetência, possibilitar a permanência de todos e a aprendizagem exige, necessariamente, repensar a estrutura seriada da escola. Todos podem aprender, a escola é que deve mudar seus tempos e espaços, reorganizado-se para tanto. (2010, p.33).

Mészáros (2005, p.15) aponta que a educação, “em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”. Referindo-se ao sistema capitalista que, em sua análise, utiliza a escola e ou a educação escolar para contribuir com seu objetivo maior, o de fornecer maquinaria produtiva para sua própria expansão. Nessa conjuntura, a educação é mera ferramenta para a consolidação desse sistema ao invés de ser instrumento de superação dessa forma alienante de ser sociedade. Assim como Pinto, Mészáros crê que a educação pode “moldar” as sociedades de acordo com sua lógica política.

Pensar em educações com sujeitos e não para sujeitos, pensar em educações em que ele, o sujeito, seja o agente de transformação de si e do outro, representa um consenso para os autores apresentados acima e para tantos outros. A educação não é singular, é plural, é fenômeno que ocorre em vários espaços, tomando diferentes proporções e dimensões, muitas vezes nem planejadas.

É consenso também que a educação escolar precisa ser revista, replanejada, reavaliada, reinventada. Esta não pode ser alienante e colaborativa para a permanência de uma sociedade dividida por classes. Ela precisa superar a lógica do capital e construir junto aos atores desse processo a mudança social

pretendida pelas classes populares. Problematizar sobre essas questões é compromisso social que eu assumi com a construção desta pesquisa.

Freire, na sua busca incansável por uma educação crítica e, por isso mesmo política e nunca neutra, afirma:

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um fazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações da visão ingênua da educação. (FREIRE, 1997, p. 28)

Para Freire, a educação “reproduz a ideologia dominante”, indo ao encontro da crítica feita por Mészáros (2005) e Pinto (1984), “mas não faz apenas isso, também é forma de superação desta” (FREIRE, 1997, p.24). Uma educação crítica e problematizadora, na qual não haja espaço para se pensar na ingenuidade da neutralidade desta, possibilita aos educandos refletirem sobre seu papel enquanto sujeitos do processo e, assim, como possíveis construtores de uma educação da superação, do ser mais, da transformação. Assim sendo, educação, para Paulo Freire, é mudança social. Para tanto, Freire traz à tona a necessidade de uma educação dialógica, na qual educador e educando sejam aprendizes, possuindo uma relação de conhecimento mútuo: “Nessa perspectiva, portanto, os alfabetizando assuem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeito criadores” (FREIRE, 2011, p.78).

Possivelmente, a educação para ser transformadora e não apenas massa de manobra da ideologia dominante, precisa rever seus conceitos de adestramento sobre o certo e o errado e de unilateralidade do saber. Talvez a educação escolar precise acreditar mais nos saberes dos seus sujeitos e nas suas possibilidades de criação, organização e emancipação.

3.2 A Educação de Jovens e Adultos enquanto expressão da Educação Popular

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular. (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2007, p.7).

Pensar em Educação de Jovens e Adultos, sem pensar na Educação Popular, torna-se impossível, dada a relação intrínseca entre ambas. Neste espaço da pesquisa, pretendemos apontar essa relação e como ela foi se construindo ao longo dos anos. Freire, em sua compreensão de alfabetização, já nos deixava claro essa íntima relação: “Aprender a ler, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2003).

Para o autor, não há como aprender a ler, sem ler o mundo, sem estar conectado com seu contexto, com sua realidade de vida. Tais necessidades são premissas de uma Educação Popular. Nesse movimento, EJA e EP são uma só.

Na citação acima, Freire faz uma crítica a infeliz condição de alfabetizar ou alfabetizar-se como um ato compensatório e mecânico de ler e escrever, cuja palavra “supletivo” reproduziu, durante muitos anos, na escolarização de jovens e adultos. “A mudança de ‘ensino supletivo’ para ‘educação de jovens e adultos’ não é mera atualização vocabular”, afirma Soares (2002). É na LDB 9.394/96 que ocorre essa mudança, havendo, portanto, um alargamento do conceito, pois o termo supletivo refere-se unicamente à instrução, enquanto o termo educação compreende diversos processos formativos, como vimos com Brandão anteriormente, nos possibilitando pensar numa Educação de Jovens e Adultos, cada vez mais Popular. Essa necessidade e esse desejo de alfabetizar ou alfabetizar-se, a partir da leitura do mundo do sujeito, do seu contexto, vão crescendo na EJA, a partir dos anos 1960, e uma concepção de educação com viés político e social vão reconstruindo a EJA. Dá-se então a relação inicial entre modalidade de educação e concepção de educação.

Nas palavras de Soares (2002), a EJA não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida. O autor aponta ainda as três funções estabelecidas para a modalidade, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais:

a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; *a função equalizadora*, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último a função por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como *função qualificadora*. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. Diz

respeito ao processo permanente de “educação ao longo da vida”. (SOARES, 2000, p.13).

A EJA, nesse sentido, assume um papel importante na constituição cidadã da população brasileira. Para além do ato compensatório, mecânico e reprodutivo de ler e escrever, a modalidade é responsável pelo “pagamento” de uma dívida social do país com a parcela mais empobrecida da população que teve esse direito negado:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5).

A Educação de Jovens e Adultos em nossa sociedade serviu como mão de obra barata para o desenvolvimento industrial de nosso país. Numa relação em que é preciso formar para o mercado de trabalho, muitas vezes, sedento por profissionais minimamente capacitados, a EJA trabalhou muito mais para a questão servil do homem do que para sua realização pessoal. Foi no final da década de 1950 e início de 1960, juntamente ao nascimento da Educação Popular no Brasil, que a Educação de Jovens e Adultos passou a se voltar à disseminação de uma educação para pessoas adultas, com teor político-social.

Se fizermos a análise minuciosa e aprofundada da história da EJA, particularmente neste período, constataremos a presença de freqüentes percalços e constantes interdições na implantação e na execução de ações político-educativas identificadas com esta vertente teórica – a Educação Popular. (DORNELES; CARDOSO; CARVALHO, 2012, p. 17).

Podemos perceber que, durante a década de 1960, a EJA passa a estar vinculada a EP, através dos movimentos de cultura popular. Com isso a EJA passa a ser pensada para a formação do sujeito como cidadão social, político, capaz de refletir sobre seu papel no mundo e reivindicar seu espaço numa sociedade dualista e dividida por classes sociais.

A partir da consciência dessa divisão de classes, camadas populares da sociedade civil lutaram e ainda lutam pelo direito à educação escolarizada, de qualidade, para jovens e adultos.

São numerosas e crescentes as iniciativas municipais que surgem a todo o tempo instituindo o atendimento ao público jovem e adulto. Ao lado dessas iniciativas, somam-se as experiências de grupos populares e de organizações não-governamentais que sempre atuaram no campo da EJA, principalmente nos espaços em que a ação do Estado não chega ou não se faz presente. (SOARES, 2002, p. 8).

A EJA representa um direito negado que se deu através de muitos esforços sociais e de verdadeiras lutas travadas por educadores e pelo próprio povo, daí sua relação direta com a Educação Popular – a característica de ser pensada com o povo e para o povo –, e que só assim teve sua existência e exigências assumidas. A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, contribuiu para uma Educação de Jovens e Adultos mais sistematizada. A criação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir do Parecer 11/2000, e todos os demais ganhos na esfera política vem sendo agregados às discussões sobre a modalidade, no intuito de tê-la de forma mais democrática e cumpridora de suas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Pareceres como o CNE/CEB 23/2008 e o CNE/CEB nº 06/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 03/2010, vem discutindo, entre outras questões, sobre os parâmetros de idade mínima para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais e Médio, revendo e reforçando a LDB 9394/96, que estabelece esses critérios, bem como ampliando as discussões já postas na Resolução CNE/CEB 1/2000, em seu artigo 7º sobre a substituição do termo “Supletivo” para “EJA” posta no caput 8º. Esses são inegáveis avanços na esfera legal da modalidade, que a colocam num patamar legítimo de visibilidade e contribuem para uma EJA cada vez mais consolidada.

Contudo, as questões pedagógicas sobre a modalidade não são menos importantes do que as questões legais. Nesse sentido, pensar numa condição pedagógica necessária e urgente para a modalidade de ensino e que, poderíamos citar como mais uma aproximação entre essa e a Educação Popular, diz respeito à necessidade de compreendê-la como educação para leitura de mundo e não como

educação para decodificação de signos, como já apontamos anteriormente, a partir de uma citação de Freire.

Sendo uma educação pensada e construída com e para o povo, não pode ser mera transmissão de conceito ou conteúdo, ou ainda, decodificação de signos. Há na EJA uma necessidade da educação institucionalizada com um todo, mas o que se torna urgente nessa modalidade é a necessidade de uma educação crítica, reflexiva, que permita ao educando ser produtor de pensamentos, de teorias embasadas e justificadas científica e empiricamente.

Uma modalidade que atua com sujeitos já excluídos de um sistema “padrão de ensino” não pode desconsiderar essa realidade, a realidade da exclusão que, de uma ou outra forma, ocorreu na vida desses educandos. Há impreterivelmente a urgência da necessidade da discussão de suas realidades, de suas condições, de suas situações, para que assim possa se encarar com lucidez a necessidade de suas emancipações, de suas transformações enquanto cidadãos. Somente uma educação emancipadora, voltada ao diálogo, que una teoria e prática, realidade e consciência de mundo pode propiciar a transcendência a esses sujeitos.

Há na EJA a urgência de uma educação problematizadora, já anunciada por Freire, uma educação baseada num discurso horizontal, que rompe com a premissa da verticalidade, da hierarquização dos saberes, em prol do diálogo, da comunhão e da partilha dos saberes. Há na natureza da Educação de Jovens e Adultos a necessidade da perspectiva do horizonte da Educação Popular, propriamente dita.

A aproximação, a relação, a fluidez entre ambas se dá, sobretudo, porque, uma, a modalidade (EJA), precisa ser realizada e investida como leitura crítica de mundo, e a outra, a concepção (EP), só existe por conta dessa necessidade e em prol dela: “Aprender a ler, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2006, p. 8).

Outra questão pedagógica muito relevante na educação de Jovens e Adultos, tendo por base minha inserção nesse contexto como pesquisadora, é o currículo. Esse vai ao encontro da citação apresentada acima, que trata da leitura crítica de mundo. Não há, a meu ver, tempo viável numa sala de aula de EJA para questões extremamente didáticas, atemporais e desvinculadas da realidade do educando.

Durante diálogo no grupo focal, junto aos educandos no campo de pesquisa, a escola E.E.E.F Coriolano Benício, percebi suas críticas à forma tradicional da educação, não de maneira elaborada, nem mesmo direta, mas, a partir de seus discursos, ficou compreendido que suas realidades e a escola ainda situam-se em meio a um abismo que os separam. Discursos de negação à escola, falta de previsão de um futuro relacionado à educação, ou seja, de continuar estudando no Ensino Médio e a seguir no Ensino Superior, ou ainda o questionamento do porquê de estudar, entre outros, me levaram a compreensão de que aqueles estudantes vivem num espaço escolar que é, relativamente, afastado de suas realidades, seus contextos, configurando-se numa educação tradicional, que distancia o educando de sua historicidade e não tem por objetivo a constituição de cidadãos críticos e reflexivos. Por outro lado, uma educação que fosse próxima às suas realidades e modos de vida, possivelmente os contextualizariam, entre inúmeras outras coisas, na importância deles enquanto sujeitos da classe popular, de estarem na escola e os porquês desse estar.

Embora minha intenção no *locus* de pesquisa não tenha sido compreender o currículo escolar ou a prática educativa da escola ou dos professores (as), ficou impossível desprender-se dessas e de outras questões naquele espaço. Uma vez que a escola é mais do que os educandos, meus sujeitos de pesquisa, ela é também currículo, ela é política, ela é sociedade, ela é espaço de conflitos, amplo e fértil.

Tanto no espaço de pesquisa, que se refere à EJA, como na inserção nos espaços da Educação Popular, durante minha vida acadêmica, percebo uma ânsia educacional muito grande, tanto por parte dos educandos como por parte dos educadores. Uma ânsia de ser e viver a escola de forma mais íntima com a realidade dos sujeitos. Percebo que, por vezes, isso não ocorre, não por desinteresse do (a) professor (a), mas talvez por falta de articulação da escola, da rede, de uma efetiva ação em prol da construção de uma escola crítica e não alienadora e reprodutora da sociedade a qual vivemos. Sobre a educação alienadora:

Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. (FREIRE, 2011, p. 88).

Não estamos procurando culpados nessa relação de distanciamento da escola com a vida real, embora acreditemos que haja vítimas, e talvez, até mesmo cúmplices: a falta de um currículo articulado, atualizado e reinventado no dia a dia da escola, sobre influência e com o permanente envolvimento dos poderes do Estado em prol dessa causa.

As possíveis vítimas somos nós educadores que, por inúmeras ausências do Estado, das políticas públicas, de ações que nos fazem mais trabalhar do que nos qualificar, tornando-nos mais próximos a seres tarefeiros do que educadores, que, de certa forma, nos impede de viver a docência em seu sentido pleno, nos encaminhando para um fazer pedagógico da quantidade e não da qualidade, da repetição e não da experiência, do conflito, da inquietude, da desobediência. As vítimas possíveis são também os educandos, a quem chegam nossas insatisfações, nossas faltas de tempo, nossas constantes perturbações, em forma de conteúdo maçante, em forma de lousa cheia, para que possamos, durante algum tempo, sentarmos, em meio à correria constante do dia a dia de trabalhadores. Pois é ao educando que acabam chegando as queixas de salários parcelados, de falta de investimento na educação entre outras questões, mesmo que indiretamente.

Ao não agirmos contra esses desgovernos, não nos manifestando em prol de uma escola crítica e reflexiva, com possibilidade de emancipação humana, também nos tornamos cúmplices desse modelo de educação e reproduzimos as mesmas escolas de nossos ancestrais. Certo dia, li que vivemos uma escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI. Com isso fiquei me questionando o que de fato fazemos para desorganizar essa ordem “natural” das coisas. Tornamos-nos cúmplices de um modelo do qual também somos vítimas e fazemos vítimas. Parece-me demais nos culpabilizar por tantos desamores na área da educação, pois antes de sermos cúmplices ou culpados, somos vítimas desse sistema que não prioriza a educação institucionalizada.

O que isso tudo tem a ver com currículo, EJA e com a EP? Para Marlucy Paraíso (2010), o currículo é diferença. A autora utiliza-se do filósofo Gilles Deleuze para tratar a diferença como diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação. Desse modo, ao invés de perguntar ao currículo “o que é?”, pergunta-se a ele “o que pode?”, pensando em potencialidades múltiplas, em diferença. Na contemporaneidade, para a autora, o currículo é um pensamento identitário, sendo considerado como “um espaço de produções de identidade”.

Assim sendo, o currículo constitui o sujeito, e o que venho percebendo nesse processo de pesquisa, é que o currículo vem constituindo pessoas alheias à escola, que não se percebem como sujeitos dessa. Por vezes, o próprio educador vê na educação apenas um trabalho, mal remunerado, pouco valorizado, mas um trabalho, deixando de lado o ideal de transformação.

Muitos dos professores da EJA, por atuarem nessa modalidade de ensino no turno da noite, preenchem os outros dois turnos do seu dia em outras escolas, na tentativa de um melhor padrão de vida, numa sociedade onde o capital tornou-se indispensável à sobrevivência. Isso está explicitamente ligado à falta de valorização da educação, por parte do Estado, que, indiretamente, empurra a classe para essas jornadas de trabalho triplas. Não sobra tempo, ou pouco sobra, para o educador se qualificar, ler, escrever, pesquisar, ir ao teatro, cinema ou viajar. Nessas condições, cair no confortável esquema das aulas tradicionais é muito fácil e pode ser bem cômodo. É compreensível que isso ocorra nessas condições. Embora não possamos aceitá-las, pois ao aceitar, estamos caindo no fatalismo diabólico dos sistemas liberais e neoliberais, mencionados tantas vezes por Freire. Ao aceitarmos o fatalismo, naturalizamos nossas condições e as aceitamos, ao invés de lutarmos por novas e melhores formas de vida.

Em meio a essas e outras tantas dificuldades vividas no cotidiano escolar, a Educação Popular, sob a figura de seus educadores populares ou sociais se vê como ferramenta de transformação social desses sujeitos, desacreditados ou que desacreditam da educação institucional.

É nesse sentido que pensar o currículo se torna muito importante, pois isso requer, realmente, pensar suas múltiplas manifestações e representações, haja vista que esse não é apenas um documento que fica engavetado nas secretarias das escolas ou das instituições de ensino. O currículo tem vida, é constituído por ações, expressões, sentimentos, modos de ser e fazer a escola. Portanto, refletir sobre essa questão se faz necessário no âmbito educacional e me possibilita inúmeras reflexões enquanto sujeito que aprende, que transforma e se transforma.

Essas aspirações de uma escola realmente envolvida com a questão histórica do sujeito, que não manipula, que oportuniza e instiga o sujeito a ser reflexivamente crítico, vem nesse momento histórico perdendo cada vez mais sua força, sobretudo frente a proposta de Emenda Constitucional número 241, de 2016, que já apresentei nessa escrita, e que, hoje, na instância do Senado, é nomeada

como PEC 55. Outras medidas como um projeto de lei intitulado “Escola sem Partido” vem também a favor desse retrocesso. Houve, há pouco, três projetos tramitando na Câmara, baseados no projeto Escola sem Partido. O educador, com 40 anos de docência, e deputado pelo Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais, Durval Ângelo, expressa sua indignação com tal projeto no Blog Brasil 247, lhe renomeando de “Lei da Mordaça”, pelo caráter contraditório à pluralidade de gênero, a questões como orientação sexual, religião, estilo de vida, etnia, entre outras. A seguir a introdução de sua postagem:

O educador e filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883/1955), considerado um dos grandes pensadores do século XX, dizia a respeito do mister do professor: "sempre que ensinares, ensine a duvidares do que estiver ensinando". Acredito ser esta a missão do educador em sua ação docente: estimular a crítica, levar o aluno a relacionar as situações, a fazer perguntas do lido e do vivido e, principalmente, fazer o aluno a pensar por conta própria. O conhecimento nada mais é do que uma cadeia de perguntas e respostas. Bem antes, o filósofo Sócrates (469-399 a.C.) já concluía que "não posso ensinar nada a ninguém, só posso fazê-los pensar".¹³

Vivemos, portanto, num tempo em que as poucas garantias cunhadas a muita força popular estão sujeitas a desmantelar-se frente a uma forma de governar alienante, que, por isso mesmo, vê na escola uma possível força de desarticulação de seus ideais. Ainda que muito aquém da educação utópica que pretendemos, enquanto educadores populares, sabemos que a escola pode desestruturar campanhas antidemocráticas e antidialógicas, como estas expostas acima. É na tentativa de impedi-la que são lançados tais projetos e propostas de leis constitucionais.

Nesse panorama de lutas, resistências e enfrentamentos, a Educação Popular vem sendo entrelaçada e incorporada a Educação de Jovens e Adultos no decorrer de sua história, através dos engajamentos e conquistas da camada popular que, aliados a educadores populares, vão reconfigurando a educação e tentando escapar das propostas alienantes e antidemocráticas. Contrapondo-se ao instituído, educadores populares ou educadores que não se definem como populares, mas agem a partir do princípio do diálogo, da escuta, da valorização do sujeito e em prol de sua emancipação, entendem a importância de uma EJA crítica.

¹³ Blog Brasil 247, 1º de Agosto de 2016. Disponível em: <www.brasil247.com/pt>.

Esse texto tem a intenção de versar sobre a aproximação da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular. Aproximação essa que entendo como uma íntima relação, uma vez que a história de ambas se encontra, se relaciona e se desenvolvem muito próximas, tendo como cenário um Brasil de desigualdades sociais e de lutas de classe, por direitos sociais negligenciados às camadas mais empobrecida da população. Podemos mencionar, portanto, que a EJA necessita ser percebida enquanto expressão da Educação Popular.

Para reforçar a existência desse panorama de aproximações, trago para o trabalho um pouco sobre o percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, assim como o da Educação Popular. Para tanto, buscarei dialogar com autores que discutem tanto sobre a EJA, quanto a Educação Popular, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Nossa intenção, enquanto pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos e estudiosos da perspectiva popular de educação, é apresentar nesse texto, de forma crítica e reflexiva, a constituição de uma educação que impossibilita o filho do proletário, e ele próprio, de acessar seus meios, de forma a usufruir de seus benefícios.

Nessa educação que apresentamos aqui, percebemos o sujeito da camada popular enquanto objeto do processo político e econômico da sociedade, um sujeito que só acessa a educação quando e se esses núcleos desejarem e se favorecerem desse acesso. Veremos, neste texto, que quando a educação institucionalizada e o trabalhador ou o filho deste se relacionam, nessa relação entre objeto e sujeito (que nesse contexto também é objeto, maquinário, peça de uma engrenagem maior, a sociedade) ocorre, por muitas vezes, um processo de alienação ao longo da história.

O ato de existir e estar vinculada a EP não faz da EJA que temos hoje uma educação que já deu conta de seu objetivo maior, que, no meu entendimento, é o de propiciar aos educandos das camadas populares uma educação sem dualidades, e, acima de tudo, uma educação crítica e problematizadora. Contudo, esse é um passo largo e inegável, dentro de uma história de lutas e descaso, visando a garantia de que os direitos assumidos sejam de fato concretizados.

Ao trazermos nesse trabalho os percursos da EJA e da EP não temos a pretensão de contá-las em suas formas universais, pois acreditamos que ambas estiveram presentes em diversificadas ações e lugares. Ao mencionarmos a Educação Popular, dependendo do período e de autor, por exemplo, podemos estar tratando de uma outra educação e não dá concepção que trabalhamos aqui, como

veremos adiante. A EJA, em muitos casos, ocorreu de maneiras informais, que, por vezes, careceram de registros, impossibilitando um estudo mais detalhado e legítimo.

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4)

Esboçarei, nesse espaço, o que venho entendendo como ações em Educação de Jovens e Adultos e ações de Educação Popular, desde a chegada da colonização portuguesa em terras brasileiras, intensificando nosso olhar às questões legais obtidas na Educação de Jovens e Adultos, ao longo desses anos, junto a essa modalidade de ensino. Uma modalidade, por vezes, ignorada e negligenciada, que passa a ganhar força através dos movimentos populares, como aponta Sampaio e Almeida:

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país. (2009, p.13)

Estudar a história da EJA, para entendê-la na atualidade, trata-se de uma tarefa complexa e muito minuciosa, uma vez que nossa intenção é resgatar a história dos sujeitos que fizeram e fazem parte desse processo, entendendo que as lutas dos movimentos sociais e desses sujeitos são muito significativas para o atual desdobramento dessa modalidade de ensino. Lutas essas que, por vezes, se definem em ações populares, em prol de uma Educação Popular.

Para tanto, traremos, em nossos escritos, autores que contribuem para a produção de conhecimento nessa área, além de documentos sobre a legislação constitucional e educacional brasileira referente à Educação de Jovens e Adultos, bem como programas e projetos que tenham influenciado na constituição de sua história, assim como traremos, também, autores que estudam a história da Educação Popular no Brasil.

A linearidade da história, por vezes, se faz necessária, para que possamos compreender quais as manifestações sociais ocorridas em determinado tempo

histórico, portanto, pretendemos articular tais efeitos aos atores sociais do processo, para que o sujeito que, de fato, produziu a história, não seja posto em um segundo plano.

Definir a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, a partir do campo conceitual da Educação Popular nos parece fundamental, pois entendemos que “vários autores comungam hoje da opinião que a EJA é bem mais compreendida quando a situamos como Educação Popular” (BARRETO, 2005, p.43). Ao nos debruçarmos sobre a história da EJA no Brasil, estamos também nos debruçando sobre a história da Educação Popular (EP) do país, sobretudo, se estivermos tratando de meados do século XX, quando a EJA passou por muitos avanços, no que diz respeito à dimensão política e legal da modalidade, a partir de movimentos populares. Nesse mesmo período, a Educação Popular também passa a ser compreendida como a educação do povo e para o povo, através das lutas travadas por sujeitos populares em prol de uma educação, de fato popular, sobremaneira a partir dos Círculos Populares, onde Freire teve grande expressão. Num esforço de ilustrar a importância dessa relação entre EJA e EP, Barreto recorre a Freire:

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. (FREIRE, 2003, p.16).

Nesse sentido, não convém separar ambas as manifestações de educação, pois, juntas, elas se completam e se constituem, ganham força, vida e resiliência para enfrentar e, muitas vezes, superar o preconceito e o desrespeito que constituem suas histórias. A seguir, teremos acesso a um levantamento bibliográfico e histórico sobre a EJA e a EP. Todavia, essa escolha me causou, por vezes, insatisfação pelo fato de a história se fazer dividida, quando compreendo que o todo é mais valioso que as partes. Ainda assim continuei a optar por apresentar este capítulo dessa forma, por sentir a necessidade de entender como cada período contribui positiva ou negativamente para a modalidade. Tendo a plena consciência que a história não é estanque, e sabendo que as ações realizadas em certo período são profundamente relacionadas com as de outro. A história se faz no todo, que é

complexo e resultante das partes. Nesse caso específico, o que temos hoje como Educação de Jovens e Adultos é consequência de todo o movimento vivido por essa modalidade ao longo dos anos.

3.3 Olhares sobre alguns movimentos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular na história do Brasil

O texto a seguir trata-se de um estudo bibliográfico sobre a história da EJA no Brasil, seus ganhos políticos e legais, a persistência e importância da Educação Popular na constituição dessa história. A modalidade em questão é muito ampla e teve sua história realizada, muitas vezes, não da forma organizada que vemos hoje, portanto, traremos esse histórico a partir dos registros que estudiosos e pesquisadores escreveram, aos quais tivemos acesso.

3.3.1 Do Brasil Colonial ao Imperial – algumas considerações

Acreditando na perspectiva de que há educações e não apenas uma educação, vislumbrar manifestações instrutivas como princípios religiosos, normas, leis e ofícios podem e necessitam ser consideradas como ações educativas existentes desde o começo da história do Brasil Colônia. Os portugueses religiosos aferiram aos índios (crianças, jovens e adultos) esses ensinamentos através da catequização.

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109)

Podemos observar uma necessidade de instruir adultos desde o início da nossa colonização, sobretudo, baseado na ótica da formação de mão de obra. A educação e o trabalho, ou a expropriação da educação e do trabalho, vem constituindo relação muito próxima desde a tenra idade de nosso país. Pensar em educação nos remete pensar em trabalho, pois, desde muito cedo, se pensou na contenção dos corpos humanos em prol da cultura do trabalho.

No período pombalino, as manifestações de ensino a jovens e adultos foram menos representativas, embora continuem versando sobre a ótica da relação

educação versus trabalho, ela é menos organizada, pois, nessa época, a catequização perde sua intensidade a partir da expulsão dos jesuítas, em 1759, e a educação começa a ser dividida por classes, conforme aponta Strelhow:

As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. (STRELHOW, 2010, p.51).

Desse modo, não encontramos registros de que adultos da época recebessem algum tipo de instrução específica, além das possíveis instruções acerca das atividades de trabalho, como apontamos acima, até a promulgação da primeira Constituição Federal brasileira. Nesse período, instala-se, de fato, o que futuramente estudiosos e críticos da educação vão denominar como o surgimento da elitização da educação, isto é, uma educação para poucos, os abastados.

Com a primeira constituição brasileira, a Imperial, de 1824, há, de maneira breve e bem ampla, um movimento sobre a educação que anunciou o seguinte: instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Segundo Strelhow:

essa lei, infelizmente ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais. (2010, p.51).

Uma vez que a mesma lei considerava como cidadão apenas os homens livres, que possuíssem renda a partir de bens de raiz, indústria, comércio ou empregos, descartando, dessa forma, a possibilidade de homens e mulheres negros livres e libertos serem considerados cidadãos, a educação não contemplava essas pessoas e a lei se mantinha restrita a uma única parcela da população.

Embora a lei não tenha possibilitado a educação institucionalizada à maioria da população brasileira, seja pela falta de organização política, seja pela falta de seguridade a quem de fato ficou por muito tempo à margem da sociedade, houve, a partir dessa constituição, um maior interesse legal sobre a educação pública no Brasil. Esta, a partir de então, torna-se tema jurídico das constituições brasileiras posteriores, colaborando para algumas iniciativas no sentido de pensar a educação voltada a trabalhadores adultos nos anos seguintes, entre elas a criação da lei de

1827, que estabelecia a criação de escolas de primeiras letras nos locais mais populosos da província brasileira.

Entende-se que toda legislação reflete o pensamento de quem a elaborou e o jogo de poder que está por trás das relações de uma dada sociedade. Assim, apesar de a lei de 1827 ser do início do século XIX, estava em sintonia com o espírito do que marcaria o século XIX e parte do século XX, ou seja, difundir as “luzes”, garantindo em todos os povoados o acesso aos rudimentos do saber que a “modernidade” considerava indispensável para afastar a ignorância. (CORREIRA, 2011, p.47)

A educação, no Brasil, principalmente a educação de jovens e adultos, surge, como podemos constatar, acima de tudo, a partir da necessidade da mão de obra rápida e barata. Nesse sentido, as primeiras escolas noturnas eram destinadas a homens que precisavam se instrumentalizar para ajudar o império a desenvolver-se. Mas, ainda assim, era uma educação pouco organizada e sem um pensamento pedagógico específico para a parcela adulta da população, o que era de se esperar em um período em que as camadas populares representavam índices elevadíssimos de defasagem educacional, mesmo de crianças em idade escolar regular:

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O índice acima, apresentado pelos autores, revela o quão incipiente era a Educação Básica da época, sendo uma educação que não atingia a grande maioria da população, que ficou centralizada nas mãos das províncias e que possibilitou apenas às camadas da população menos empobrecidas alcançá-la. Embora, no campo dos direitos legais, a educação para “todos os cidadãos” tenha sido manifestada no campo educacional propriamente dito, pouco mudou de fato, pois a implementação de uma escola de qualidade, realmente para todos, vem caminhando a passos lentos ainda nos dias atuais.

Conforme apresenta Borges (2009):

De acordo com Haddad (1991), Beisiegel (1994) e Paiva (1973), a história da Educação de Jovens e Adultos iniciou-se entre as décadas de 1930 e 1940, pois foi nesse período que se passou a se considerar a educação como direito de todos e dever do Estado. (BORGES, 2009, p. 25)

Podemos perceber que tais autores compreendem como início da história da modalidade as décadas de 1930 e 1940, justamente o período de industrialização do país, pois é nesse período que a EJA ganha mais visibilidade e organização política, porque até então o que tínhamos eram processos de Educação de Jovens e Adultos menos articulados. Veremos a seguir a EJA a partir das décadas de 1930 e 1940.

3.3.2 O Brasil República – tecendo algumas considerações históricas

Em 1889, o Brasil, enfim, torna-se uma República, e, com isso, surgem as necessidades de organização da “casa”. Então, em 1891, é estabelecida a primeira Constituição brasileira da era republicana. Nessa Constituição, ficou delegada às províncias e aos municípios a responsabilidade pelo Ensino Básico, cabendo à União a responsabilidade maior com o ensino secundário e superior.

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Num período em que as províncias sofriam com a falta de recursos financeiros, destinar a elas a responsabilidade do Ensino Básico consistiu em uma artimanha política cruel de desvalorização da educação inicial, o que comprometeu a formação das camadas populares. A mesma constituição negou ao adulto analfabeto o direito do voto, sendo essa a maioria da população adulta do país, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000). Junto a isso, uma forte pressão se instaurou junto aos analfabetos no Brasil, pois as províncias passam a vê-los como um mal, algo negativo, havendo um interesse para mudar essa situação.

“No século XX houve grande mobilização social para acabar com esse mal, o analfabetismo” (STRELHOW, 2010, p. 51). Nas palavras de Martins (2013):

nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com alfabetização de adultos se tornou mais intensa e favoreceu o surgimento de várias campanhas e programas, alguns deles promovidos por associações de intelectuais e outros pelos próprios estados e municípios, sendo criada, em 1915, a Liga do Analfabetismo, no estado do Rio de Janeiro, entre outros

órgãos em diferentes estados e municípios, a fim de “empreender um verdadeiro combate cívico contra o analfabetismo (MARTINS, 2013, p.16).

Nas décadas de 1920 e 1930, a população, incluindo os educadores, passou a exigir maior atenção das políticas públicas para a educação de jovens e adultos, num movimento que expressou a força da manifestação popular: “Os renovadores da educação¹⁴ passam a exigir que o estado se responsabilize definitivamente pela oferta desses serviços”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110). O Brasil começa, nessa época, seu processo de industrialização e urbanização, aumentando, com isso, a necessidade de alfabetizar e instrumentalizar a população.

Com a Revolução de 30, com as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil, a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira: As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. (FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA, 2010, p.395).

Brandão (1984, p.13) afirma que esse foi o período embrião de uma Educação Popular, haja vista que houve um esforço por parte da sociedade em “educar” seus cidadãos. Nessa afirmação, Brandão está se referindo ao sentido de educação popular da época, que era a intenção da difusão do ensino primário ao povo. Assim como Beiseigel (1974), quando traz em sua análise o desenvolvimento de uma educação popular na década de 1930, se referindo a uma educação concebida pelas elites ao povo, com o objetivo de sua preparação e instrumentação para sanar as necessidades de um Brasil em desenvolvimento industrial.

Ao trazermos à tona a história da Educação Popular, corremos o risco de cometer anacronismos, atribuindo às palavras sentidos atuais, quando estamos nos referindo a tempos passados. Portanto, precisamos tomar cuidado, situando tempo e espaço aos significados.

A Educação Popular, primeiramente, foi entendida e concebida como a sistematização e organização de um movimento das elites, num país em desenvolvimento, para o povo que necessitava se capacitar para adentrar no mercado de trabalho e nos setores industriais em franco desenvolvimento. Aqui, educação popular não possui o significado conceitual ao qual nos referimos nessa

¹⁴ Estudiosos que trouxeram ao Brasil uma pedagogia alicerçada em preceitos liberais na década de 1930.

escrita, pois, nessa época, a educação popular não se tratava de um movimento organizado. É apenas nas décadas de 1950 e 1960, como veremos a seguir, que a Educação Popular passa a ser uma forma de fazer educação, uma concepção de educação.

Para Cunha (1999), esse período, referindo-se as décadas de 1930 e 1940, deu início a um processo lento de valorização da educação de adultos, assumindo olhares e sentidos múltiplos que vão desde o domínio da língua falada e escrita à ascensão social, ao progresso do país e ampliação da base de votos. Dando lugar à alfabetização a exercício da cidadania, como grande aliada para o crescimento da nação.

Nessa fase da história, a educação é considerada como fator de segurança nacional, tendo em vista o alto índice de analfabetismo: aproximadamente 50% da população em 1945. Nesse período, a estagnação econômica foi relacionada à falta de educação escolar do seu povo. Também na década de 40 foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino. (FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA, 2010, p.396).

Assim, a educação foi vinculada à segurança nacional do país. “A UNESCO¹⁵ reforçou a preocupação em torno dos países considerados atrasados em termos de escolarização” (BORGES, 2009, p. 26) e o Brasil precisou sair da lista dos países com esses índices vergonhosos:

Com isso, o governo brasileiro se sentiu pressionado e o Ministério de Educação e Saúde acabou criando, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos, o qual imputava aos estados e municípios a obrigação de criar, até o final de década de 50, a infra-estrutura necessária para atender adolescentes e adultos. (DORNELES; CARDOSO; CARVALHO, 2012, p. 26).

Nesse sentido, as políticas em educação referentes à modalidade de jovens e adultos reduzia seus esforços ao ensino do ato compensatório de ler e escrever, a fim de modificar índices sociais negativos, sem nenhuma intenção política-educativa. Desse modo, mais uma vez, a educação de adultos segue mais atrelada aos interesses do Estado do que do povo propriamente dito, como vemos a seguir:

A partir da década 30, devido à industrialização nos centros urbanos, a alfabetização de adultos começou a se apresentar como uma necessidade primordial no sistema público de educação. Desde o descobrimento do

¹⁵ Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

Brasil até esta década, a EJA era “funcional, ou seja, sempre voltada para as necessidades, ora da colônia, ora dos interesses de ordem política-econômica, sem nenhum envolvimento de efervescência político ideológico” (MACEDO, 2008, p.25 apud MIRANDA, 2014, p.59).

Novamente, a educação é fortemente ligada à questão laboral, uma vez que se necessita de mão de obra, sobretudo mão de obra barata. A população adulta não apresenta as habilidades necessárias para desenvolver o trabalho, portanto, procura-se instrumentar a população pobre para dar conta dessa necessidade política e econômica do país. Não há, nessa configuração de EJA, um pensamento voltado às questões de pensamento crítico e político em prol dos educandos, e sim a preocupação com a demanda de ordem política econômica do país, uma educação que “coisifica” o homem e a mulher, os reduzindo a máquinas.

Todo o esforço realizado na década de 1940 de criar políticas públicas para a modalidade está embasado em um direito constitucional, uma vez que, a Constituição Federativa dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, contém um capítulo exclusivo para tratar da educação e cultura, o capítulo II, que apresenta o seguinte texto em seu artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

Definindo a educação como direito de todos e dever da família e do Estado, a mesma Constituição, em seu artigo 150, menciona o ensino supletivo como uma medida compensatória às deficiências financeiras do país na área da educação: “e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”. (BRASIL, 1934)

É nessa Constituição que a Educação de Jovens e Adultos, embora restritamente compensatória, passa a ser tratada de forma mais sistematizada, a partir da criação do Plano Nacional de Educação (PNE):

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos (BRASIL, 1934).

Embora a Constituição de 1934 tenha avançado na sistematização da EJA, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), foi em 1947 que a União lança a Campanha de Adolescentes e Adultos (CEAA), concebida e coordenada por Lourenço Filho. Para Costa (2009), “essa ação é considerada a primeira iniciativa do Governo Federal, uma campanha de amplitude nacional, implementando classes de alfabetização em todos os estados brasileiros, simultaneamente” (p. 14).

Na década seguinte, se deu o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos que ocorreu no ano de 1958, e que contou com a participação de Paulo Freire.

Em 1958, Juscelino Kubitschek de Oliveira, então presidente da república, convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Nesse congresso ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire (GADOTTI, 2000 apud FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA, 2010, p.396).

Tal congresso apontou para o importante olhar da educação como uma garantia por direito, e para a preocupação com a responsabilidade social e política da educação, algo que ainda não havia sido pensado e instituído até então. Uma EJA que enxergava para além do mecanicismo do ato de ler e escrever, uma educação preocupada com viés político de seus educandos, uma educação para a conscientização como explica Freire:

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objetivo cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 2001, p.30).

Conscientização essa que, a meu ver, só se dará num espaço de diálogo horizontal e com partilha dos conhecimentos, sejam eles científicos ou empíricos. Nesse congresso, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular se fundem em uma só, e ambas ganham força e mobilização política:

marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210 apud HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

Esse congresso repudia a forma mecanicista e arbitrária que as políticas de EJA vêm tratando essa modalidade. Então, no ano de 1964, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado por Freire, baseando-se em sua experiência em Angicos¹⁶. Junto aos grupos populares, nesse momento, articulam-se também as universidades, os partidos políticos e as organizações políticas de programas socialistas e a igreja, fundamentalmente a católica¹⁷. Nessa mesma época, foram criados o Movimento de Cultura Popular (MPC) da Universidade Federal de Pernambuco, bem como o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), de iniciativa da igreja católica. Costa afirma que, “no âmbito das organizações políticas, tinha-se como horizonte utópico a Revolução Cubana, que favorecia uma expansão da militância marxista” (2009, p.16).

O Programa de Alfabetização de Adultos, como outras experiências da EJA no Brasil, foi rapidamente extinta, sobretudo durante o período militar, embora tenha sido criado nesse mesmo período o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), que prometia ser um programa voltado às discussões e necessidades do povo, “‘inspirado’ no Método Paulo Freire, mas na realidade já trazia as discussões prontas e, conseqüentemente, a ideologia também” (COSTA, 2009, p.16). Em 1985, encerra-se o MOBRAL e surge a Fundação Educar, que se extingue com o governo de Fernando Collor de Mello, em 1990. Desse ano até 1997, usando as palavras de Costa, estabeleceu-se uma espécie de vácuo na atuação governamental na área da EJA.

Percebemos uma lentidão muito grande no que diz respeito às políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no nosso país. Um verdadeiro retrocesso no que tangencia a valorização política da Educação de Jovens e Adultos, que ficou muito tempo à mercê da “boa vontade” de propostas dos governos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971), em seu capítulo IV do Ensino Supletivo, este tem por finalidade:

¹⁶ Experiência na qual Paulo Freire alfabetizou camponeses para além do ato de ler e escrever (politizou), em 40 horas, no Nordeste do Brasil, na cidade de Angicos.

¹⁷ Informações retiradas do livro *Educação de Jovens e Adultos*, organizado por Tamarozzi e Costa (2009).

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 1971)

Seguindo:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (BRASIL, 1971).

Nesses termos, a LDB de 1971 segue com mais três artigos específicos para o Ensino Supletivo que garantem, entre outros, o direito de concluir o ensino de 1º e 2º graus, o Ensino Fundamental e Médio atual, respectivamente, a todo cidadão brasileiro.

Como já apontado anteriormente, não se pode negar que a Constituição Brasileira de 1988 foi um marco para o país e também para a EJA, estabelecendo, em seu artigo 208, o dever do Estado com a educação, que será efetivado mediante a garantia de: Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Outros ganhos para a Educação de Jovens e Adultos se deram ao final do século XX, alguns deles, já foram apontados nesse trabalho. A criação da Lei 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em detrimento do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), regulamentando a Emenda Constitucional 14/96, surtiu forte impacto na modalidade de ensino, tornando a EJA parte da Educação Básica de Ensino e, com isso, destinando mais recursos para a modalidade, embora pesquisadores e estudiosos da área, como Soares (2002), por exemplo, afirmem que os recursos da EJA ainda se mantêm insuficientes.

Na década de 1990, as conquistas legais, como as mencionadas acima, além de acordos internacionais, vão dando à Educação de Jovens e Adultos uma

maior consistência política. Exemplo disso é a convocação pela UNESCO da V Conferência Internacional de Educação (V Confiteia), em Hamburgo, na Alemanha no ano de 1997. “A partir dessa conferência, duas grandes discussões têm acompanhado a EJA: a inclusão do jovem na Educação de Adultos (é a primeira vez que se usa o termo EJA – incluindo jovens) e a ideia de uma educação continuada” (COSTA, 2009, p. 18-19).

Dessa conferência surgem a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Com elas, uma série de compromissos são impostos aos países participantes, constituindo, assim, marcos orientadores da EJA. A Educação de Jovens e Adultos ganha então amparos legais internacionais, tornando-se mais autônoma e menos dependente das ideologias de governos.

Atualmente, o programa federal em vigor é o Brasil Alfabetizado, tal programa funciona através de repasses de recursos do Ministério da Educação para as instituições executoras nos estados e municípios, de acordo com Costa (2009, p. 20). Esse é um programa que teve grande ambição em erradicar o analfabetismo, nos primeiros quatro anos de mandato do então presidente Luiz Inácio da Silva. Não atingiu seu objetivo e recebeu muitas críticas, sobretudo, no que diz respeito à organização dos repasses de verbas.

De acordo com o *Plano Nacional de Educação (2000)*, a *Constituição Federal*, referindo-se a de 1988: “determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração do poder público que conduzam a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2000)”. O mesmo texto expressa que, embora tenha diminuído os índices de analfabetismo no Brasil, os números ainda são excessivos e envergonham o país, atingindo 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos, de acordo com o censo do IBGE de 1996.

Foi publicado na página específica para educação, no site da UOL, no dia 29 de setembro de 2013, que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais parou de cair no Brasil após um período de 15 anos de declínio, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2012). De acordo com a mesma página de informações, o país não registrava crescimento da taxa de analfabetismo desde 1997 e, atualmente, mantém essa taxa estagnada, com uma média de 8.5% da população adulta de analfabetos, como apontam os gráficos a seguir:

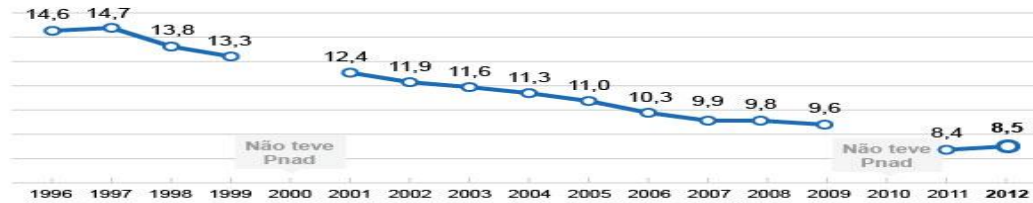
Tabela 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil

Analfabetismo no Brasil

% de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas

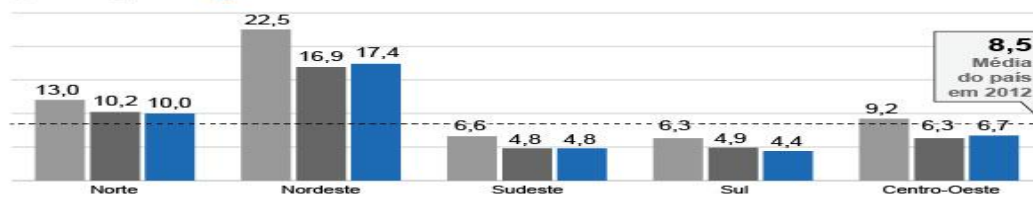
Taxa de analfabetismo

Houve estagnação na queda do número de analfabetos no Brasil. Há 300 mil novos analfabetos em relação à pesquisa de 2011



Analfabetismo por região

■ 2004 ■ 2011 ■ 2012



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011-2012

Fonte: IBGE

Outro dado importante de ser levantado, nesse trabalho, diz respeito à procura pela modalidade e a quantidade de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica no país, para que possamos compreender melhor a demanda da população que ainda não usufrui desse direito. Vejamos a seguir a reportagem encontrada no site Ação Educativa¹⁸ sobre o senso escolar, a respeito das matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Segundo o site¹⁹, resultados preliminares do Censo Escolar de 2013, divulgados pelo Ministério da Educação, indicam que 3.102.816 estudantes estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos das redes pública estadual e municipal de ensino. Desse total, 2.143.063 (69,1%) estão no Ensino Fundamental e 959.753 (30,9%) no Ensino Médio. Dados demonstram redução de 20% em comparação com 2012, quando foram registradas 3.906.877 matrículas.

Como podemos ver no quadro abaixo, os números de matrículas na EJA, no Brasil, vêm apresentando declínio desde 2007:

¹⁸ www.acaoeducativa.org.br

¹⁹ Texto retirado da página www.acaoeducativa.org.br: "Censo escolar 2013: matrículas na Educação de Jovens e Adultos revela queda de 20%".

Tabela 2 – Matrículas da Educação de Jovens e Adultos

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
ANO	TOTAL
2007	4.985.338
2008	4.945.424
2009	4.661.332
2010	4.287.234
2011	4.046.169
2012	3.906.877
2013	3.102.816*

Fonte: Censo Escolar (dados preliminares)

O coordenador do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa, Roberto Catelli, na mesma reportagem, destaca que a diminuição das matrículas segue um caminho inverso à demanda dessa modalidade. De acordo com o Censo de 2010, há 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e 22 milhões com 18 anos ou mais, que não concluíram o Ensino Médio. De acordo com o coordenador, o que ocorre é que o tipo de oferta não enquadra as necessidades da população. Para ele, há a necessidade de um modelo mais flexível e compatível com a realidade desse público e um planejamento que articule as iniciativas federal, estaduais e municipais.

Hoje, a carga horária e as condições para frequentar a escola são incoerentes com os modelos de vida. As pessoas não conseguem cumprir 20 horas semanais e acabam desistindo dos estudos. (...). Nesta lógica de investimentos que procura contemplar a muitos com poucos recursos, a EJA é sempre preterida (...). E não estamos falando apenas de analfabetos, antes de tudo estamos nos referindo a 87 milhões de brasileiros que não tem escolaridade básica acima de 15 anos, é muita gente, é a metade da população brasileira, é uma restrição dos direitos dos sujeitos ao longo da vida. (CATELLI, 2013)²⁰

O censo de 2014 segue apontando esse mesmo declínio nas matrículas, tomando por base dados de 2008. Essa relação representa uma redução de 30,7% no ensino Fundamental e 20,7% no Ensino Médio. Como resposta a estes números foram criadas as metas nove e dez do Plano Nacional de Educação (2014- 2024). A meta nove pretende, até 2024, “erradicar” o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional, enquanto a meta dez determina que 25% da oferta nacional de EJA seja integrada à educação profissional.

²⁰ Disponível em <www.acaoeducativa.org.br/index.educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 03 fev. 2016.

De acordo com os dados apontados acima, percebe-se que há oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos no país, ao passo que há também uma falta de planejamento sobre como essa oferta será administrada, bem como para quem essa oferta é, de fato, oferecida. A EJA necessita ser vista como uma educação que vai ao encontro da necessidade de seu educando, seja esse aluno aquele que repetiu inúmeras vezes a Educação Básica e necessitou da EJA para a conclusão de seus estudos, seja o sujeito trabalhador que não teve acesso à escola na idade prevista como ideal, ou seja, esse senhor ou senhora que há muito tempo parou seus estudos.

A cada um e a todos os sujeitos que chegam a EJA, há a necessidade de compreensão, de análise de sua compatibilidade com o turno oferecido, por exemplo, entre outras questões. Esses estudantes já tiveram muitas negações em suas caminhadas, certamente. Sendo assim, a EJA tem que ser promotora do sim, da possibilidade, da flexibilidade a esses sujeitos, caso contrário, continuará a oferta e os bancos escolares da modalidade permanecerão vazios e as metas nunca serão cumpridas.

3.3.3 Um olhar sobre a EJA no Estado do Rio Grande do Sul

Trazer a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos em nível estadual requer um reconhecimento ao MOVA-RS. Este se trata de “um movimento de alfabetização de pessoas jovens e adultas, pioneiro como ação com caráter estatal, lançado pelo governo do Rio Grande do Sul em maio de 1999”. (BRANDÃO, 2001, p.66). Esse Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) surgiu no estado de São Paulo, na gestão de Paulo Freire como secretário da Educação do município, no ano de 1989, uma década antes de chegar ao Rio Grande do Sul. Não há no MOVA um ideário assistencialista e compensatório, uma vez que ele se apresenta como movimento e não como campanha, por ter o entendimento que o primeiro rompe com o caráter de caridade, identificando-se assim com os princípios da Educação Popular.

Uma peculiaridade importante do MOVA-RS, que é preciso levar em consideração, é o trabalho em rede ou micro redes, como aponta Brandão (2001), que possuem certa autonomia e se organizam de acordo com as demandas, formando uma totalidade de ações em nível regional, municipal e estadual. O

MOVA-RS atendeu, na época, milhares de educandos, sendo que, desses, a maioria apresentava idades entre 40 e 60 anos.

Ao ler um pouco sobre essa história, observo uma EJA que liberta, que emancipa, que vai além do ato mecânico de ensinar a ler e escrever das muitas EJAs da época e das possíveis ainda existentes com esse caráter tradicional e alienador. Penso, em minha humilde tentativa de compreender o ato de escrever dos autores que me proponho a ler, nesse caso, em especial, Carlos Rodrigues Brandão, que, ao dar título ao livro que trata do MOVA-RS: *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular* (2001), encharcado pelo horizonte da Educação Popular, escolheu tal nome para nos apresentar que, apesar das tentativas de governos autoritários, de períodos antidemocráticos, de negar a educação aos populares, por saber que essa é ato de liberdade, ela venceu e permaneceu movida pela esperança, pela humanização e pela crença de que a Educação Popular é movimento de transformação. Do Nordeste ao Sul do país, a Educação Popular faz história e, acima de tudo, transforma histórias.

Ações em EJA surgem e desaparecem de acordo com cada governo que se instaura em nosso estado. Com o possível propósito de negar o trabalho do antecessor, governadores extinguem uma prática em prol de outra pensada e aprovada pela gestão em andamento. Com isso, temos na história do RS muitos programas com nomes diferentes, que, muitas vezes, repetem o caráter do anterior ou de algum outro que já existira, de acordo com sua ideologia governamental. Sem citar nomes de governadores, apenas datas, apresentarei alguns deles²¹:

- 1986 a 1990: “Projeto Ler e Escrever”; tinha a pretensão de criar, em todas as escolas municipais e estaduais, turmas de EJA;

- 1990 a 1994: “Projeto Nenhum Adulto Analfabeto”, criado pela Secretaria de Educação do Estado; tinha por objetivo propor a quem tivesse interesse de alfabetizar jovens a adultos, de forma voluntária, um material didático próprio e organizado por módulos;

- 1995: “Programa Piá 2000”; esse programa era voltado a todas as modalidades da Educação Básica, promovendo melhorias à educação. No que tange a EJA, baseava-se no projeto ler e escrever;

²¹ Dados retirados da Dissertação de Mestrado “Os Saberes Matemáticos no Cotidiano dos Pescadores Artesanais das Comunidades Tradicionais de Pesca da cidade de Rio Grande (RS)” (MIRANDA, 2015), adaptado para essa escrita.

- 1999: “Programa MOVA-RS”; como vimos anteriormente, esse foi um programa vislumbrado no horizonte da Educação Popular, baseado na pedagogia de Freire, que fez parte da política pública de EJA no estado.

Atualmente, o Rio Grande do Sul, conta com os Núcleos de Educação Estadual de Jovens e Adultos (NEEJA’s). De acordo com o texto exposto no Portal da Educação (2013), a legitimação desses núcleos se dá, em nosso estado, pela resolução nº253, de 19 de janeiro de 2000, do Conselho Estadual de Educação:

o qual estabelece a denominação de NEJA aos estabelecimentos públicos que oferecerem exames supletivos bem como outros programas e atividades de apoio voltados para jovens e adultos e também pelo Parecer 250/99 deste mesmo Conselho, cujo texto é o que segue:
 Art. 7º - Poderão ser autorizados a funcionar NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS que oferecerão exames supletivos bem como outros programas e atividades de apoio, voltados para essa clientela.
 § 1º – Os NÚCLEOS poderão fracionar o exame relativo à uma determinada área do conhecimento em provas parciais.
 § 2º - Cabe à Administração Pública criar os estabelecimentos citados no caput deste artigo que terão regimento próprio e serão designados conforme sua dependência administrativa.
 Art. 8º – A Secretaria de Estado da Educação, as Secretarias Municipais de Educação, os estabelecimentos de ensino contratados ou conveniados, ou os Núcleos expedirão os Certificados de Conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio aos candidatos aprovados nos respectivos exames, conforme o caso.
 Parágrafo único - Para a certificação referida neste artigo, poderão ser aproveitados estudos de componentes curriculares concluídos com êxito. (RS, 2000).

A possibilidade referida no artigo 7º abre espaço para projetos na área da Educação de Jovens e Adultos, como, por exemplo, o Projeto Educação para Pescadores, que é mencionado nesse trabalho e que vem contribuindo muito para a formação nos Ensinos Fundamental e Médio de nosso município, sobretudo para os pescadores artesanais. Tal projeto tem como princípio primeiro ser flexível às necessidades dos pescadores, ocorrendo sempre nos períodos do defeso, ou seja, nos períodos em que os pescadores são proibidos por lei de trabalharem, por ser época de procriação dos pescados. Representa um projeto que tem flexibilidade em suas ações, favorecendo o público que necessita da Educação de Jovens e Adultos, permitindo que eles de fato a frequentem.

Este estudo aponta para certa fragilidade da modalidade, pois essa fica submetida, em grande parte, às modificações de ideário governamental, embora tenha constituição própria que a assegure enquanto política pública, conforme a

Constituição Estadual (CE) do Rio Grande do Sul, de 03 de outubro de 1989, e que também seja, de certa forma, pensada em nível federal, como aponta a citação a seguir:

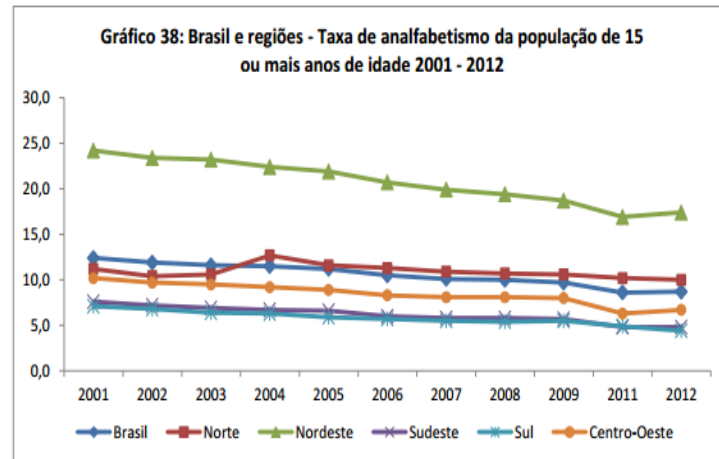
A constituição da EJA no Brasil reflete no ensino de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul. Todas as leis, normas e resoluções, bem como programas e projetos de governo, beneficiaram parte da população do RS. A criação dos CES (atualmente Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos), escolas noturnas com a modalidade EJA e alguns programas federais são iniciativas que surgem a partir de discussões e implementações paralelamente em todo país (KAEFER, 2009 apud MIRANDA, 2013).

Do técnico e repetitivo ato de ler e escrever, de decodificar os códigos, ao amplo e denso acesso à leitura e escrita do mundo, há uma imensidão, há um abismo. Os programas de EJA oferecidos em nosso estado, assim como os oferecidos a toda a nação brasileira que, de uma forma ou de outra, necessitam acessá-lo, são submetidos às questões do pensamento político de seus governantes. Alguns grupos contam com trabalhos de projetos populares, pensados com e para a sociedade civil, que possuem afinidades ou são inteiramente escritos e praticados a partir do pensamento da Educação Popular. Outros ficam à mercê de programas que, muitas vezes, têm como base apenas o ideal liberal da formação de mão de obra rápida e a erradicação do analfabetismo no país, para fins de índices negativos.

Apesar de muitas deficiências na área da educação, sobretudo na modalidade da EJA, a região Sul do país, de acordo com o Relatório Educação para Todos 2000-2015²², é a região com a maior queda nas taxas de analfabetismo, como aponta o gráfico a seguir:

²² Disponível em: <www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2017.

Tabela 3 - Taxa de analfabetismo por região

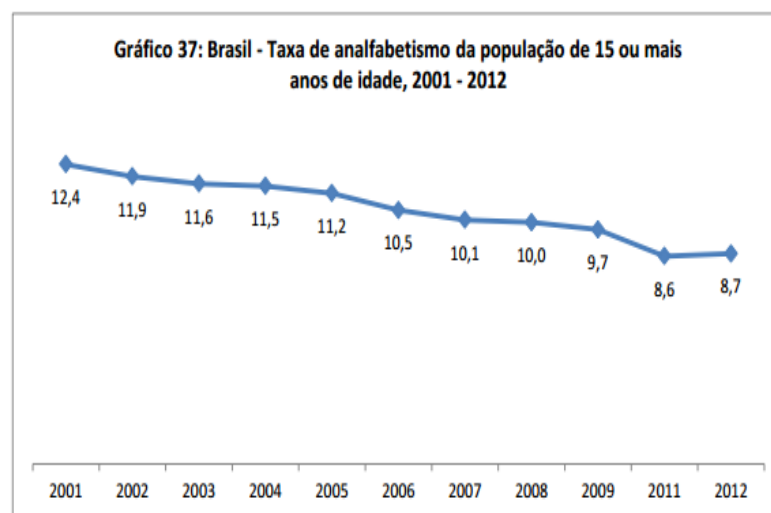


Fonte: Microdados da Pnad (IBGE)

Fonte: www.portalmec.gov.br

Os dados do censo demográfico/ IBGE apontam para uma redução no analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais nos últimos anos, de maneira geral no país, como veremos no próximo gráfico, mas sobretudo, na região sul como a figura acima confirma.

Tabela 4 – Taxas de analfabetismo por idade



Fonte: Microdados da Pnad (IBGE)

Fonte: www.portalmec.gov.br

Esses levantamentos, publicados no Relatório Educação Para Todos de 2000 a 2015, em junho de 2014, em seu formato preliminar, apontam para um processo gradual de melhorias nos dados da EJA, trazendo em seu corpo também a preocupação da democratização desses acessos, sobretudo nas zonas rurais do país, visto que ainda há uma demanda grande nessas regiões. Vejamos, a seguir, a história da Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Rio Grande, *locus* desse trabalho.

3.3.4 A EJA no Município de Rio Grande/ RS

Antes de tratar sobre a história da Educação de Jovens e Adultos em Rio Grande, apresento aos leitores um pouco desse município. Rio Grande, a cidade mais antiga do estado do Rio Grande do Sul. Seus prédios históricos, contam um pouco de sua constituição. É uma cidade banhada pela Laguna dos Patos e pelas lagoas Mirim e Mangueira, mas as águas doces não são seu único legado. A cidade possui a maior praia do mundo em extensão, o Cassino, onde moradores locais e turistas aproveitam as delícias da água salgada do mar. Seu porto também apresenta destaque, sendo o maior complexo portuário do sul do Brasil²³. De acordo com a página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE²⁴, a população estimada do município é de aproximadamente 208 mil habitantes. Feita essa breve apresentação, vamos conhecer um pouco da EJA nessa cidade.

Miranda (2013) afirma que, em Rio Grande, a EJA foi implantada em 1990, a partir do Projeto de Alfabetização Alicerce Municipal de Educação de Jovens e Adultos (ALMEJA), na Escola de Ensino Fundamental Helena Small. Antes disso, o município contava apenas com programas estaduais e federais. Na década seguinte, foi criada a Educação de Jovens e Adultos (PROMEJA). Segundo Miranda:

O programa tinha por objetivo suprir a necessidade de escolarização de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria. A proposta considerava o contexto sócio-político desta população e o desafio de fortalecer sua participação na construção de uma sociedade igualitária, resgatando a cidadania e a auto-estima. (MIRANDA, 2013, p. 53).

²³ Disponível em: <www.portoriogrande.com.br>. Acesso em: 26 jan. 2017. Traz também os conhecimentos empíricos da autora sobre seu município natal.

²⁴ Disponível em: <www.cidades.ibge.br>. Acesso em: 26 jan.2017.

Miranda (2013) aponta que, atualmente, com o nome de Educação de Jovens e Adultos o programa atende cerca de 1.400 alunos distribuídos em 13 escolas municipais. Existem, ainda, no contexto de Rio Grande, 11 escolas que contam com a modalidade de EJA ofertada pela 18ª Coordenadoria de Educação e um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA).

Para que o aluno frequente a EJA presencial nas escolas estaduais de Rio Grande, o mesmo passa por um critério de avaliação, formal e informal, de acordo com a página da Secretaria de Educação/ 18ª CRE²⁵, para que a escola possa lhe encaminhar para a turma referente ao seu grau de instrução, de acordo com o plano de estudo de cada escola, atendendo a legislação específica para a modalidade.

De acordo com a página da SEDUC, o NEEJA, não é caracterizado como escola, mas como um espaço educativo:

O NEEJA representa para o candidato, oportunidade de realização dos estudos onde ele organiza, seus momentos de aprendizagem e avaliação formais na instituição, sem necessariamente se vincular a ela com a obrigatoriedade da frequência, exigida nos cursos presenciais.²⁶

O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos também possui o poder de certificar os educandos que participam de projetos na modalidade da EJA com metodologias próprias, como no caso do Programa Educação para Pescadores, mencionado neste trabalho. Além de ofertar a Educação Fundamental aos detentos do presídio local, a partir do NEEJA prisional.

A Secretaria da Educação (SEDUC) conta com o Programa Brasil Alfabetizado, que teve início no ano de 2003, em nível nacional, sendo prioridade nas regiões com maior incidência de analfabetismo. Ele tem como objetivo:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2016).²⁷

²⁵ Disponível em: www.educacao.rs.gov.br. Acesso em: 03 fev. 2016.

²⁶ Disponível em: www.educacao.rs.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2017.

²⁷ Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 03 fev. 2016.

A seguir, a listagem das escolas municipais de Rio Grande que apresentam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a página da SMED²⁸.

- EMEF Assis Brasil;
- EMEF Cidade do Rio Grande;
- EMEF Coriolano Benício;
- EMEF França Pinto;
- EMEF Helena Small;
- EMEF Manoel Mano;
- EMEF Mate Amargo;
- EMEF Olavo Bilac;
- EMEF Porto Seguro;
- EMEF Rui Poester Peixoto;
- EMEF São João Batista;
- EMEF Viriato Corrêa e
- Escola Municipal de Educação Bilíngue Carmem Regina Teixeira Baldino.

É de suma importância ressaltar que nem todas as escolas citadas acima contam o Programa Brasil Alfabetizado, sendo, muitas delas, escolas que abrem turmas de Educação de Jovens e Adultos de acordo com sua demanda. Nesses espaços, a EJA é ofertada como etapa de ensino, porém, não conta com os recursos do programa em questão, ou seja, utiliza das verbas da rede municipal para o desenvolvimento da modalidade.

No que diz respeito à formação de educadores dessa modalidade de ensino, o Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica lançou em 2013 o projeto: “Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e Adultos”, projeto voltado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Uma parceria constituída entre a Universidade

²⁸ Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed>. Acesso em: 03 fev. 2016.

Federal do Rio Grande-FURG, Secretaria Municipal de Educação (SMED) e 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (18ª CRE). Através desse programa, a FURG oferece seis turmas de formação para educadores da EJA, a partir das demandas locais e de municípios vizinhos como São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e parte do Chuí.

O projeto de formação continuada, Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e Adultos, através do seu curso propriamente dito, tem por objetivo proporcionar um espaço de discussão e capacitação aos educadores da EJA, a partir de práticas docentes em que o próprio educador sugere os temas a serem trabalhados na formação. Tendo em vista a necessidade de formação para essa modalidade, as sugestões são analisadas pela equipe do projeto que planeja os eventos seguintes de acordo com as temáticas sugeridas pelo corpo docente da EJA do município. Esse projeto foi de extrema importância para a etapa inicial desta pesquisa, através dele tive contatos diretos com os educadores da EJA do nosso município e dos municípios vizinhos e, com isso, obtive muitos relatos significativos.

No interior de Rio Grande, além das intervenções da SMED e da 18ª CRE, contamos com o Projeto Educação para Pescadores que teve início em 2008, com sua última edição em 2014, que formou mais de 200 educandos pescadores na modalidade EJA presencial e a distância nas localidades das Ilhas de Torotama, dos Marinheiros e Capilha. Esse projeto conta com parcerias como a Universidade Federal de Rio Grande - FURG, através do Programa de Auxílio ao Ingresso aos Cursos Técnico e Superior (PAIETS), SMED, 18ª CRE, Prefeitura Municipal de Rio Grande, Colônia da Pesca, entre outras entidades. Seus educadores são universitários, graduados e mestres da FURG, que de forma voluntária desenvolvem seu trabalho nesses espaços.

Ambos os projetos apresentam em sua metodologia e práxis fundamentos da Educação Popular, o primeiro visando capacitar e atender as demandas enfrentadas pela classe docente da EJA do município de Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, São José do Norte e parte do Chuí, tendo por princípio o diálogo e, sobretudo, a escuta desses sujeitos que, por vezes, sentem-se sozinhos para pensar e realizar a EJA na sua amplitude (alfabetização, conscientização e humanização). Sobre a escuta: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele”. (FREIRE,

1996, p.113). Nesse sentido, nossa escuta nesse espaço foi sensível, oportunizando muitas aprendizagens sobre a EJA.

O segundo projeto trabalha o diálogo, a escuta e a articulação do ensino-aprendizagem com sujeitos oriundos da pesca, que trazem com eles um conhecimento prévio diferenciado, a ser valorizado nos espaços de encontros e, por vezes, transformado em conhecimento científico, pois: “A distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade”. (SANTOS, 2010, p.61). Sendo assim, esses são encontros que preconizam a historicidade do sujeito, com práticas voltadas a sua realidade social, enfatizando o questionamento e a discussão sobre sua condição no mundo, que é, ou necessita ser, de sujeito transformador da sua história e da história da sociedade e, não de sujeito passivo e anticrítico.

4. PESQUISA DE CAMPO: A REDE TECIDA POR VÁRIAS MÃOS

É na pesquisa de campo que temos o contato mais próximo com nosso interesse de pesquisa. É um contato diferenciado e, nessa etapa, podemos sentir, ouvir e discutir ativamente com os sujeitos. Essa relação gera dúvidas, hipóteses, construindo caminhos novos, novos afetos e possibilitando construir um trabalho investigativo crítico e autêntico. Prezando e reforçando a importância desse momento, construímos nessa fase da pesquisa uma rede tecida por várias mãos.

Nossa pesquisa de campo se deu no “interior” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coriolano Benício. Quando utilizamos das aspas na palavra “interior” é para sinalizar que este representa apenas a dimensão física do espaço. Nossa pesquisa contou e muito com o lado de fora dos muros da escola. Não há, para nós, como compreender a educação sem compreender as relações de seus educandos com ela, assim como a relação desses sujeitos com o bairro, com a comunidade, com a cultura local. Portanto, nossa pesquisa levou em conta as dimensões físicas, mas, sobretudo, as dimensões sociais dos educandos e do bairro onde a escola está situada.

Como já apontado anteriormente nesta dissertação, a localidade da Quinta, bairro onde se situa a escola, que foi nosso campo de pesquisa, é considerada zona rural. Baseada em dados encontrados na dissertação de Mestrado de Maria de Lurdes Escouto, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG (2004), e no conhecimento empírico que possuo do bairro onde residio há quase 20 anos, apresento os dados a seguir: Os moradores da Quinta atuam na agricultura ou pesca, no pequeno comércio local, na Cooperativa Vitória, sobretudo as mulheres, ou, ainda, e em maior número, nas indústrias de adubos e grãos do município e também no comércio da cidade. Trata-se de uma localidade, pacata, sem grandes ocorrências de violência. No que tange a religiosidade, a comunidade é bem eclética, dividindo-se, na sua grande maioria, em católicos, evangélicos, espíritas e umbandistas. Para o lazer possui uma praça central, dois clubes de futebol e salões de festa. Seu nome não está relacionado ao distrito que ocupa, o 5º, e sim a uma quinta de árvores que enfeitava o bairro na sua fundação, quando possuía apenas uma estação de trem, uma pequena catedral e poucas

casas, dos seus primeiros moradores. Ficou conhecida na época como Vila da Quinta e, atualmente, apenas, como Quinta²⁹.

A escola conta em sua estrutura com sete salas de aula, quadra de esportes descoberta, sala de computadores, sala dos professores, secretaria, cozinha, banheiros, auditório, sala de recursos e uma biblioteca. Possui pátio de médio porte, com árvores e areia. Seus educandos, no geral, são pessoas que residem próximo à escola localizada na Abel Cravo, travessa 20, número 107, ou ainda educandos vindos das zonas rurais ao redor, como Ilha do Leonídeo, Arraial e Quitéria. O telefone para contato é o (53) 3239.1353 e o e-mail: escolacoriolanobenicio@ibest.com.br.

Os dados apresentados a partir desse momento são oriundos da pesquisa de campo, propriamente dita. Logo, nesse sentido, iremos apresentar o que foi observado durante nossa intervenção na escola em questão, a fim de dialogarmos a partir de uma amostra da realidade do município sobre quem são os educandos da rede pública de educação da cidade de Rio Grande.

Convém salientarmos, nesse momento, que esta pesquisa, embora tenha contado com a participação efetiva do pesquisador para a obtenção dos dados, sobretudo, como um mediador e/ou facilitador dos diálogos, usou-se muito da escuta atenta aos discursos daqueles sujeitos nela envolvidos, os educandos de EJA da escola pública.

Está escuta precisa dar-se levando em consideração o entrelaçamento das emoções e das atitudes deste outro no fluir do seu viver cotidiano, para, com isto, abrirem-se espaços para romper-se com o longo processo de silenciamento que foi imposto a grandes parcelas da população. (BARCELOS, 2010, p. 44).

O propósito, portanto, foi o de ouvi-los, para assim entendê-los e compreendermos quem são esses sujeitos, levando em conta seus discursos sobre si e sobre o espaço que ocupam na escola. Nesse sentido, organizamos um texto que aponta algumas de suas falas e expõe um pouco do que eles entendem sobre o ato de estudar, de frequentar a escola.

²⁹ Acervo pessoal da autora, obtido em diálogo informal com o historiador Cledenir Vergara Mendonça, no ano de 2010.

4.1 A Educação de Jovens e Adultos como *passaporte* para o trabalho ou *ferramenta* para a transformação social?

Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto para intervir na realidade para mudá-la. (FREIRE, 1980, p.35)

A pesquisa na Educação de Jovens e Adultos vem me projetando cada vez mais a pensar criticamente na educação formal, instituída e reforçada pela constituição do nosso país como direito de todo cidadão brasileiro. Essa envergadura, que não se dá de forma sutil, mas de forma extremamente rigorosa e necessária, se justifica pelos discursos da maioria dos educandos acompanhados nesse processo de pesquisa.

Trata-se de discursos que expressam o entendimento pela educação, que não vão ao encontro de uma superação de suas realidades de vida através dela. Um discurso que a traz como dever do cidadão, e de cumpri-lo, muito mais do que um direito de tê-la, e tê-la de forma imprescindível para a humanização e emancipação dos sujeitos. Se não há uma consciência de que a escola é condição para a superação de uma vida a margem da sociedade, essa não cumpre seu papel de: “realizar a humanização que supõe eliminação da opressão desumanizante” (FREIRE, 1980, p. 30).

Na noite do dia 06 de Junho de 2016, nosso 5º dia de participação efetiva na escola, nos reunimos com os educandos da 3ª e 4ª etapa do Ensino Fundamental da EJA, o que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. Estavam presentes doze educandos. Nessa noite, a proposta foi discutir com os educandos o filme “Escritores da Liberdade” que havíamos assistido no encontro anterior.

O filme, baseado em fatos reais, trata sobre a rotina de uma professora em uma escola de periferia americana, onde os estudantes de sua turma eram adolescentes de classe popular, imigrantes, negros e negras, pessoas com relação muito próxima às drogas e ao tráfico. Sujeitos desacreditados na escola e na vida, como um todo. A designação dessa professora em apresentar aos seus educandos suas potencialidades, fez, no decorrer de sua prática, com que os alunos refletissem criticamente sobre suas condições e lutassem para as suas transcendências.

A intenção em apresentar e discutir sobre esse filme foi a de motivá-los a perceberem que há possibilidades de emancipação para todos os sujeitos, desde

que esses superem suas “situações limites”, utilizando o termo inscrito por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2011), buscando suas emancipações, suas humanizações frente a tanta negação e opressão que a vida lhes impôs, pelo simples fato de pertencer a uma classe desfavorecida financeiramente.

Para tanto, retomamos, de forma breve, a história do filme visto na semana anterior, e utilizamos das seguintes questões motivadoras para o diálogo: Qual mensagem o filme passa para o telespectador? Alguma história de vida apresentada pelo filme se aproxima de vocês de alguma forma?

Com a primeira questão, a intenção foi instigá-los a refletir sobre a escola que viram no filme e a sua, fazendo-os pensar sobre a possibilidade de mudança que a educação pode promover. A segunda questão intencionou conhecer suas realidades, o que vivem e veem esses educandos em suas rotinas, para assim compreendermos melhor seus discursos e suas “motivações” para estarem na EJA.

O objetivo era compreender o cotidiano desses estudantes, com uma intenção maior de perceber se a Educação de Jovens e Adultos é vista por esses sujeitos como um *passaporte* para a transformação social ou mera conclusão do Ensino Fundamental. Para então compreendermos melhor quem são os sujeitos da EJA. Em nossos primeiros encontros, já ficou visível que eles são, em sua maioria, adolescentes, entre 15 e 17 anos, mas queremos conhecê-los melhor, entender porque encontraram a Educação de Jovens e Adultos e o que essa, de fato, representa em suas formações.

Suas respostas aos questionamentos foram surgindo de forma tímida, como, aliás, já era de costume em nossos encontros. Eu sentia como se naquele espaço faltasse autonomia daqueles estudantes para dizerem a palavra, para dizerem a sua palavra. Como se a escola não fosse um espaço de diálogo, de interação entre os discursos e sim um espaço apenas de ouvir, um espaço onde o saber é vertical e somente um tem autoridade de falar, o professor, cabendo ao aluno ouvir. Situações que me remetem muito a educação bancária de Paulo Freire (2011).

Continuando com a proposta de intervenção, a primeira questão foi: Qual mensagem o filme traz ao telespectador? A seguir, algumas das respostas:

- *O filme é legal, mostra uma professora dedicada, a fim de ensinar seus alunos (João, 16 anos);*

- *O filme mostra uma coisa difícil, os “cara” que “tão” perdidos, mudando, ficando do lado do bem (Pedro, 15 anos);*

- *Eu gostei do filme e até chorei, “mais” é difícil. Ninguém acreditava neles, só a professora (...) (Marta, 15 anos).*

- *É uma história difícil mesmo, mas se a pessoa quer, ela consegue, ainda mais se tem ajuda na escola, ela pode mudar (...) (Nair, 55 anos).*

Fazendo uma leitura crítica dessas respostas, pudemos perceber que os educandos que responderam ao primeiro questionamento, com exceção de Nair, a aluna mais velha do grupo e também da turma, não aproximaram a escola com a possibilidade de mudança. É como se as coisas fossem como fossem, imutáveis e ponto, o que Freire chamaria de fatalismo diabólico, que, segundo o autor, é um grande mal das sociedades neo-capitalistas.

Pedro ainda reforça dizendo que é difícil estar perdido e ficar do lado do bem, fazendo uma alusão ao fato dos educandos usarem drogas e ainda assim conseguirem dar a volta por cima e concluir seus estudos, pensando em mudar de vida. O que, para ele, parece impossível.

Portanto, esses educandos, pelo que se pôde observar numa primeira reflexão, não veem na escola uma possibilidade de mudança, de superação da sua realidade.

Sempre que havia uma intervenção por parte do pesquisador sobre o porquê de estudar, as respostas se repetiam:

- *Tem que “estuda”, né “sora”. (risos) (Leandro, 17 anos);*

- *Tem que estudar pra ser alguém na vida, ganhar dinheiro (Luana, 15 anos);*

- *Se não estuda, faz o quê? Até pra ser lixeiro tem que ter estudo. (João, 16 anos).*

Utilizando da análise que o Discurso do Sujeito Coletivo nos permite, percebemos que a escola, o estudar aparece como uma obrigação, uma necessidade, um passaporte para o trabalho. O que reforça nossa teoria de que a escola é vista muito mais como uma obrigação do que como um direito importante e necessário para a humanização e transformação de vida social dos sujeitos.

A segunda questão parece que proporcionou aqueles educandos um certo desconforto. Foi como se eu quisesse entrar muito a fundo em suas realidades. O que, notoriamente, não era permitido. Percebendo isso, apresentei melhor a questão, relatando que ela não pretendia um histórico da vida de cada um, apenas seria uma ponte para que eu pudesse compreender melhor suas realidades, seus

enfrentamentos diários, que poderiam, de certa forma, desestimulá-los a estudar, por exemplo.

Aos poucos foram surgindo as respostas e se formando os diálogos, pois como são todos moradores do mesmo bairro (Quinta), suas realidades se aproximam. Assim, fomos criando uma rede de diálogo, de realidades que se entrelaçaram e formam uma tessitura de suas vidas. Dessa trama de fios da vida, apresento alguns diálogos construídos naquele momento:

- *Eu já cansei de ver pessoas usando drogas, deixando a escola por causa disso, não foi o que aconteceu comigo, “mais” já vi. (Joana, 38 anos);*

- *Ah! Isso é o que mais acontece. O cara é pobre, começa a fumar a beber e cai no tráfico, depois se liga, tem que estudar e volta pra escola, ai vai pra EJA. (Sandro, 16 anos);*

- *Eu achei o filme parecido com a minha vida quando mostra que não é fácil estudar sendo pobre. As “vez” nem tu acredita em ti, ninguém na tua casa sabe te ajudar, ai começa a rodar, rodar. Mas tem que estudar, ai tu vai pra noite. (Mariana, 16 anos). Mariana usa o termo “noite” referindo-se a EJA;*

- *É bem assim, só te dizem: tem que estudar, vai estudar. Pra que “estuda”? Tem que “trabalha”, pra “compra ropa”, ai quem não quer “trabalha”, “faiz” coisa errada. (risos). (Carlos, 16 anos).*

- *Ainda tem o bolsa família, que eles cortam, se não estudar. Sem estudar nem tem trabalho. (Mariana, 16 anos);*

- *Eu quero terminar o Médio, sempre gostei de estudar. “Tô” aqui porque eu quero aprender; às vezes me irrita com os guris. Não sabem que é bom. (Nair, 55 anos);*

- *Eu também gosto, parei porque não podia, mas quero estudar pra ser alguém, quero trabalhar na saúde. (Maria, 29 anos).*

Essas são algumas das respostas tecidas nos diálogos que se somaram a um contexto maior que possibilitou muita discussão. Ao analisarmos criticamente as falas, tendo como base a metodologia de análise de dados, o Discurso do Sujeito Coletivo, percebemos que as questões do trabalho, de ser alguém na vida, a relação das drogas com a desistência da escola e o reforço de que tem que estudar, sem uma justificativa, aparentemente, plausível, são os motivos pelos quais eles estão na

EJA. Essas expressões são recorrentes na maioria das falas apresentadas aqui e observadas na pesquisa, constituindo o “eu” dos discursos, em relação aos porquês de estarem na EJA.

Ao passo que os sujeitos reforçam, em seus discursos, que precisam estudar para ser alguém na vida, também estão reforçando o entendimento de que na situação atual em que vivem eles não são ninguém, ou pelo menos não são alguém inteligível, que possui voz e vez em nossa sociedade. São discursos que, por vezes, se contradizem, como se utilizassem de frases prontas, que pudessem ser usadas naquela situação, como, por exemplo, a de ser alguém na vida, através do estudo. Trago isso porque, algumas vezes, ocorreu do mesmo educando que em um momento diz *que “tem que estudar né, fazer o que?”*, sendo o estudo apenas uma obrigatoriedade, em outro momento discursa que *“tem que estudar para ser alguém na vida”*. Ou seja, há um motivo, para além da obrigatoriedade.

Há, notavelmente, uma imaturidade³⁰ enorme nesses jovens, que na realidade ainda são adolescentes, em sua maioria, pois possuem de 15 a 17 anos. Talvez, uma imaturidade natural da faixa etária em que estão. Seus discursos são contraditórios, como foi apontado recentemente. Por vezes, o estudar é de fato uma obrigação, algo que alguém de cima da pirâmide social lhes obriga a fazer, corroborando com nossa teoria de que muitas vezes o educando da EJA estuda pela obrigatoriedade da lei e não para sua emancipação. Outras vezes, o mesmo educando discursa sobre a necessidade de estudar para sua ascensão social. É como se a escola além de uma obrigação do aluno para com a sociedade seja também um recurso salvacionista.

Em meio aos discursos perguntei a eles: O que pretendem fazer depois de acabar o Ensino Fundamental? A grande maioria, oito dos doze que ali estava, primeiramente respondeu que não sabia, depois, alguns desses disseram: talvez procurar um emprego. Dos outros, dois mencionaram entrar para o Ensino Médio, uma educanda disse que queria fazer curso para ser técnica de Enfermagem e outra falou em fazer ENEM para cursar História. O que mais me surpreendeu nessas

³⁰ Ao tratar de imaturidade não estamos tratando do entendimento de que os alunos ainda não estão “maduros” para aprender. Tratamos de imaturidade, no que diz respeito a suas respostas oscilantes sobre a mesma questão. Não estamos utilizando de abordagens denominadas pela psicologia como maturacionistas (termo encontrado em MEIRA, s/ ano, p. 62), que está ligada ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, que não compreende o aprendizado a partir da teoria do interacionismo histórico de Vygotsky.

respostas foi que aqueles que disseram pretender continuar estudando eram os com idades acima de 20 anos.

Com isso, percebemos sujeitos, no geral, adolescentes, entre 15 e 17 anos desmotivados com a escola, fazendo da EJA instrumento para a conclusão do Ensino Fundamental, com pouca perspectiva de ascensão social e que veem na escola um entrave em suas vidas ou apenas “passaporte” mesmo para o primeiro emprego de carteira assinada, ao invés de possibilidade de transcendência social e pessoal.

Dessas análises permanecem inúmeros questionamentos. Alguns deles vão no sentido de pensar: será que a Educação de Jovens e Adultos, no geral, não exclusivo no espaço onde pesquisamos, mas como um todo, vem trabalhando em prol da emancipação desses sujeitos, em prol de fomentar a criticidade deles e com isso o desejo pela transformação? Ou será que a escola, na modalidade da EJA, sobretudo, continua valorizando o conteúdo em detrimento do diálogo, sem considerar a história de vida de cada um e de todos que ali estão?

Malcolm Knowles desenvolveu, na década de 1970, a Teoria Humanista de Aprendizagem, denominada Andragogia. Em seu livro *A prática moderna de Educação de Adultos: Pedagogia vs Andragogia* (1970) ele introduziu seu modelo andragógico, no qual defendia os 5 princípios³¹:

Autonomia: o adulto sente-se capaz de tomar suas próprias decisões (autoadministrar-se) e gosta de ser percebido e tratado como tal pelos outros.

Experiência: a experiência acumulada pelos adultos oferece uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos e novas habilidades.

Prontidão para a Aprendizagem: o adulto tem maior interesse em aprender aquilo que está relacionado com situações reais de sua vida.

Aplicação da Aprendizagem: as visões de futuro e tempo do adulto levam-no a favorecer a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, o que tem como corolário uma preferência pela aprendizagem centrada em problemas, em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento.

³¹ Disponível em: <www.andragogiabrasil.br>. Acesso em: 20 dez. 2016.

Motivação para Aprender: os adultos são mais afetados pelas motivações internas que pelas motivações externas. Vale lembrar que as motivações externas estão ligadas seja ao desejo de obter prêmios ou compensações seja ao desejo de evitar punições; motivações internas estão ligadas aos valores e objetivos pessoais de cada um.

Levando em conta esses cinco princípios apontados nessa teoria para a aprendizagem de adultos e considerando que, de alguma forma, um ou outro princípio esteja sendo utilizado nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos. Compreendendo ainda que, essa teoria se aproxima, em parte, do pensamento da Educação Popular, no que tange permitir ao educando relacionar seus conhecimentos de vida com os escolares e também por instigar a autonomia dos sujeitos e valorizar suas experiências prévias. A partir disso, reflito:

Primeiro: não estamos lidando, pelo menos não no espaço de nossa pesquisa, com sujeitos (em sua maioria, jovens e adultos), estamos lidando com adolescentes;

Segundo: a escola, a mesma que, de alguma forma, excluiu o educando das salas de aulas convencionais, o preparou para lidar com a autonomia?

Terceiro: suas experiências precisam sim ser valorizadas e necessitam servir de estímulo de aprendizagem, desde que não reforcem a exclusão vivida na vida escolar desse sujeito.

A intenção com essa reflexão não é de, forma alguma, colocar em dúvida a teoria da aprendizagem desenvolvida por Malcolm Knowles, até porque compreendo a mesma como uma possibilidade muito interessante de inovação curricular nas modalidades da EJA e, que, possivelmente, não seja aplicada, embora já tenha algumas décadas de existência. A intenção é problematizar se as escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos estão preparadas para essa “nova cara” da EJA. Uma EJA rejuvenescida.

Essa pesquisa tem apontado um rejuvenescimento do público da EJA, desde sua proposta inicial, que se deu por conta da necessidade de conhecer melhor esse novo público apresentado a nós por professores formadores nos encontros do Projeto Olhares Rio-Grandenses de Formação Continuada para a Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2014, no município de Rio Grande, São José do Norte, Chuí e Santa Vitória do Palmar. Esse novo público está sim

ocupando os espaços da EJA ainda que, muito provavelmente, não haja um pensamento, uma proposta metodológica, uma teoria da aprendizagem que dê conta de suas necessidades, anseios, curiosidades e peculiaridades enquanto adolescentes.

Quando trago a imaturidade dos sujeitos dessa pesquisa, aponto para uma especificidade desses educandos que precisa ser considerada na modalidade. Quando, de alguma forma, coloco os discursos instáveis deles, não estou fazendo uma crítica a maneira que formulam seus discursos, estou apontando que há uma imensidão de prerrogativas a serem estudadas e discutidas sobre esses sujeitos.

Proponho nesse trabalho a possibilidade de criar uma nomenclatura que melhor represente esses sujeitos, que inclua, de fato, os adolescentes nesse processo de formação no qual eles se encontram, que não é a Educação Básica formal e também, a partir dos estudos realizados, não é a Educação de Jovens e Adultos, como a de 15 ou 20 anos atrás. Sobre as classes de EJA em Rio Grande as Educadoras que participaram do Olhares Sul Rio-Grandenses de Formação Continuada na EJA, confirmam o rejuvenescimento:

De acordo com os relatos das educadoras, coletados nos próprios encontros do curso, a EJA no município em questão conta atualmente com educandos muito mais jovens do que nas décadas de 1990 e 2000, onde as classes eram preenchidas, na sua grande maioria, de acordo com os/as professores/as, por senhores e senhoras trabalhadores que haviam deixado a escola há algum tempo. (CASEIRA; FERREIRA; MIRANDA, 2016, p. 97).

Assim, evidencia-se uma modalidade renovada, com outro público, com outras especificidades e, portanto, com outros anseios e necessidades. Portanto, convido a pensarmos numa **Educação de Adolescentes Jovens e Adultos**, uma “EAJA”, para que num futuro próximo possamos estar discutindo teoria da aprendizagem, currículo, acesso e permanência desses sujeitos adolescentes na escola. Para que possamos avançar nessa nova concepção de EJA que nos está sendo apresentada. Não se trata de pensar em criar uma nova modalidade de ensino, mas utilizar todos os benefícios, leis e conquistas da EJA em prol desse novo público que a ocupa. Conforme Soares (2011):

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são

transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (HADDAD, 2007, p. 15 Apud SOARES, 2011, s/p).

A intenção com essa proposta é a inclusão desses educandos num espaço onde os educadores possam estar preparados para recebê-los, possam ter tido a possibilidade de ler e de aprender sobre essa nova possibilidade de ensino. Como afirmam os autores acima, há uma necessidade de uma nova concepção de EJA, um novo olhar para a modalidade que está se reconfigurando. Os discursos das educadoras da EJA no Projeto Olhares nos levam a compreender que elas não estão preparadas para esse novo público, como elas mesmas denominam. Soares (2011) aponta que:

O tema das especificidades na educação de jovens e adultos é muito amplo. Pesquisadores, educadores e educandos da EJA reconhecem que essa modalidade de educação tem suas peculiaridades (ARROYO, 2006; SOARES, 2007). Em referência feita por Ribeiro (1999), sobre análise realizada por Oliveira (1998), foi evidenciada a falta de formação específica para educadores de EJA. (SOARES, 2011, s/p)

Investir na capacitação desses profissionais, a partir de projetos, palestras, cursos, entre outros espaços de aprendizagem, se torna, possivelmente, mais direcionado se for ao encontro, de fato, das necessidades desse público, que, ao que podemos perceber, sofre sim um rejuvenescimento.

Aquela Educação de Jovens e Adultos que encontramos na Constituição brasileira de 1988, na LDB 93/94 e em outros tantos documentos da modalidade, tratam de uma educação do sujeito que fora afastado da escola há muito tempo e que se reencontra com ela na EJA. Mas, a realidade que podemos perceber com a pesquisa realizada é a de que, cada vez mais, os sujeitos que encontram a EJA não estão distantes da escola há muito tempo, nem são os trabalhadores que abandonaram os bancos escolares e voltaram para concluir seus estudos, mas em sua maioria, sujeitos que, de uma forma ou de outra, não se enquadraram na Educação Básica formal e buscam na EJA a conclusão de seus estudos. Ora por uma obrigatoriedade instituída pelo Estado, ora pela necessidade que o mercado de trabalho os impõe.

Com isso, há a necessidade de repensar a modalidade, de repensar seu currículo, de repensar sua estrutura, de repensar seus feitos e efeitos para essa população adolescente que a frequenta em maioria:

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos. (SOARES, 2011, s/p)

Pensar na possibilidade de uma EAJA é pensar na possibilidade de encarar essa nova realidade, se preparando pedagogicamente para enfrentá-la e para assumi-la, como de fato, ela é: ocupada por adolescentes excluídos da Educação Básica regular. Quando apontamos essa nova sigla, não é com a pretensão de que a EAJA, ocupe o lugar da EJA, mas tenho sim a intenção de chamar a atenção para a necessidade de um olhar mais direto às necessidades e especificidades da EJA, sobremaneira, para esse rejuvenescimento apontado nesta pesquisa. Trata-se de uma simbologia para valorizar e visibilizar o adolescente que está passando despercebido pelas políticas de EJA.

Em várias literaturas que pesquisamos, percebemos que, ao referirem-se aos adolescentes, os autores usa o termo jovem, possivelmente na sigla utilizada para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Talvez, nesse sentido, a palavra jovem esteja incluindo também o adolescente. Portanto, o que pretendemos é que a adolescência, período entre doze e dezoito anos de idade, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990, p.2) seja compreendida como fenômeno singular e analisado em sua especificidade.

4.2 A adolescência e a aprendizagem

Para compreender os educandos da Educação de Jovens e Adultos, há necessidade de entender um pouco mais sobre a adolescência, haja vista as salas de EJA estejam repletas de adolescentes, como viemos apontando nesta pesquisa.

Ariès, autor conhecido por ter estudado profundamente a infância em suas pesquisas sobre a adolescência, trata esta como advento da modernidade:

O primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner; a música de Siegfried, pela primeira vez, exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. (ARIÈS, 1978 apud FROTA, 2007, s/p)

Frota (2007), assim como Santos (1996 apud Frota 2007), discorda de Ariès. Para a autora, o que hoje denominamos como infância ou adolescência, sempre existiu enquanto idade cronológica. Ela defende, portanto, não uma definição válida para cada momento histórico, mas sim uma compreensão a partir de sua historicidade.

Independente de seguirmos os estudos a partir de Ariès ou de outros autores como Frota (2007) ou Santos (1996), por exemplo, que partilham do mesmo pensamento, o que pretendemos aqui é compreender um pouco mais sobre essa fase da vida. Nossos estudos apontam a adolescência como fase singular, onde biologicamente há muitas mudanças hormonais, que afetam o comportamento e pensamento do adolescente. Também observamos em nosso estudo que é uma fase de construção da identidade:

Construir uma identidade, para Erikson (1972), implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido. (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003, p. 107).

Dessa forma, há um processo rigoroso de descobertas, aceitações e rejeições nesse período, assim como dúvidas, inseguranças e a necessidade da afirmação de sua legitimidade e existência enquanto sujeito. Não bastasse todo esse processo, o adolescente é “raptado” pela escola que, muitas vezes, o desconsidera em suas especificidades. Precisando dar conta de sua formação escolar, o adolescente frequenta a escola e nem sempre tem êxito, por vezes, não progredindo em seus estudos e procurando na EJA uma segunda chance para a formação. “Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas” (PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p.36). No geral, são adolescentes

suburbanos e rurais, que não se enquadraram no sistema da educação institucionalizada, tradicional e padronizada que lhes foi oferecida.

Nossa análise da pesquisa de campo sobre as repetidas reprovações dos educandos no ensino regular nos apontou para uma culpabilização desses sujeitos. A maioria dos educandos coloca nela mesma os motivos pelos insucessos na escola. Contudo, enquanto pesquisadores da área da educação, não podemos aceitar que o educando carregue esse fardo tão pesado sozinho. Há inúmeras questões que já foram levantadas neste trabalho e que nos auxiliam a compreender e até mesmo justificar a ocorrência desses insucessos, portanto, nos interessa agora entender como se dá o processo de aprendizagem do educando adolescente.

Sobre o processo de aprendizagem nessa faixa etária, estudamos alguns autores, entre eles Vygotski, Piaget e Erikson.

Segundo Vygotski (1996), nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. (VIGOTSKI, 1996 apud FACCI, 2004, s/p).

Para Piaget, de acordo com tabelas apresentadas por Alvarez e Carvalho (2006), tratando-se do desenvolvimento cognitivo, a adolescência é denominada como o estágio do Pensamento Operatório Formal, e é nessa fase que se desenvolve o pensamento abstrato especulativo sobre situações hipotéticas, raciocínio dedutivo, planejamento e imaginação. Erikson aponta em sua tabela de estágio de desenvolvimento psicossocial que a adolescência apresenta como desafio desenvolver senso estável e integrado da individualidade (ALVAREZ; CARVALHO, 2006).

Tanto para Vigotsky como para Piaget, independentemente da abordagem que cada um utilizou ao pesquisar, observamos que, na adolescência, o ser humano atinge um visível avanço em seu desenvolvimento intelectual. Para Vigotsky, nessa fase, há um rico processo de assimilação, e o abstrato toma o lugar do concreto. Piaget também reforça essa potencialidade do sujeito. Portanto, é hora de romper,

de vez, com o pragmatismo, oferecendo ao educando, no caso da escola, possibilidades de produzir seu próprio conhecimento, a partir de suas leituras e vivências prévias, deixando a imaginação fluir. Nesse processo, o professor apresenta um papel mais de mediador e instigador da aprendizagem, do que, propriamente, o de fornecedor do conhecimento apenas.

De acordo com Erikson, há no adolescente o desafio de desenvolver senso estável e integrado de sua individualidade, ou seja, há nesse adolescente um grande potencial em se apresentar como ser capaz e autoconfiante. A escola ou mesmo a sociedade, muitas vezes, reforça que esse sujeito é dependente e improdutivo, um vir a ser, o futuro do país, não lhe dando espaço para expor sua independência, autoconfiança, criatividade e imaginação, características tão ricas nessa faixa etária.

A adolescência é, por conseguinte, uma fase de muitas descobertas e conflitos. Um período pelo qual o sujeito transita na linha tênue da certeza absoluta e da dúvida constante; é um período de grandes mudanças também: “A adolescência é um estágio do ciclo de vida no qual o indivíduo passa por transições que acarretam grandes mudanças em sua vida” (SANTOS, 2005, s/p).

As falas coletadas em nossa pesquisa de campo apontam para esse paradoxo. As dúvidas e certezas, acertos e erros, são comuns nessa idade, por isso tanta oscilação em responder as mesmas perguntas mais de uma vez.

O adolescente convive com o conflito de uma criança em transformação e de um adulto em formação. Vivencia situações próprias da idade, como, por exemplo, suas escolhas e precisa do respaldo e aval da família e da escola nessas, pois “a família tem influência sobre o projeto do adolescente” (ALMEIDA; PINHO, 2008, s/p). Sem uma boa base escolar e familiar (e nos referimos à família nas suas mais distintas configurações), as escolhas e resistências dos adolescentes frente as suas dificuldades cotidianas tornam-se, possivelmente, ainda mais complexas.

Percebemos na pesquisa de campo, como já apontado, muitos educandos desmotivados, sem projeção de um futuro escolar e, portanto, profissional. Mais voltados a preocupações imediatas, como finalizar o Ensino Fundamental e arrumar um emprego; sem questionar as condições, de fato, deste, ou sem, pelo menos, projetar uma carreira mais sólida. No geral, eles tiveram discursos voltados ao imediatismo, à necessidade de viver o agora, sem perspectiva maior de um futuro mais longínquo. Possivelmente, essa desmotivação seja reflexo das dificuldades,

que, ainda tão cedo, tenham encontrado, sobretudo, no que diz respeito à educação e suas reprovações e/ou suas evasões.

Se há no adolescente essa pré-disposição ao desenvolvimento da imaginação e da autonomia (e estamos certos que há), o ensino escolar necessita perceber o potencial de seus educandos. Cada um de sua maneira, na sua especificidade, possui potenciais a serem explorados e desenvolvidos. Nossa escola ainda apresenta critérios avaliativos que excluem e segregam os educandos, entre os que sabem e os que não sabem. Dessa forma, prioriza o quantitativo, o mensurável, através de provas que dão ênfase a essa separação. Nessa perspectiva, o educando, que não se adapta a tais exigências, possivelmente reprime seus conhecimentos e potenciais, que não se encaixam nesse paradigma de currículo, de avaliação, de escola, como um todo. Sua imaginação, autonomia, reconhecimento do certo ou do errado e senso crítico, vão dando espaço a um sujeito apático e desinteressado pelos processos educativos, e a escola passa a ser vista como uma obrigatoriedade ao invés de um espaço de possibilidades.

4.3 Alguns pontos de confluências sobre a EJA

Com a percepção de que a Educação de Jovens e Adultos continua sendo um campo muito vasto e denso de pesquisa e que seus educandos são sujeitos complexos, múltiplos e singulares em suas existências, pretendemos, nesse momento, levantar alguns pontos de convergências que se sobressaíram nessa pesquisa. Não se trata de restringir a EJA a esses pontos. Trata-se de um esforço em elencar possíveis consensos, resultados desse trabalho, que foram observados a partir dos diálogos dos diferentes educandos, que se aproximaram e se configuraram no “eu” do Discurso do Sujeito Coletivo:

1. *A visão Neoliberal da Educação na Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva que ainda possui força na sala de aula é a da competitividade à comunhão dos saberes. Prevalece a insistência de uma educação da inculcação. Códigos, conteúdos, fórmulas e datas ainda sobressaem ao diálogo, à escuta e à necessidade do reconhecimento do sujeito como pessoa histórica e, por isso, repleta de situações adversas as “ideais” para estudar. Não fosse assim, não estariam ali, numa classe de EJA. Contudo, é unânime*

nos discursos dos educandos que quanto mais acolhedora, mais afetiva se tornam as salas de aula da EJA, em comparação com as salas de aula do ensino regular. Segundo alguns educandos, nas salas de aulas “normais”, referindo-se às aulas do ensino regular, as avaliações são mais difíceis, as turmas maiores e o professor não consegue auxiliar a todos. Ainda relatam que, na EJA, eles eliminam de forma mais rápida o Ensino Fundamental e, ao serem convidados a participarem da modalidade ou mesmo ao decidirem ir até a escola procurar a EJA, o fator tempo, foi o que mais pesou. Esse discurso do aceleração foi recorrente em suas falas. O que se justifica muito quando analisamos a sociedade em que vivemos, em que tudo flui muito rápido, e o tempo precisa ser vencido em prol das constantes modificações que se aligeiram na contemporaneidade.

2. *O Ensino Fundamental e suas “contribuições” para a EJA:* percebemos, pelo menos, três grupos que constituem a Educação de Jovens e Adultos em nossa pesquisa de campo, são eles: a) educandos com algum laudo, seja ele uma doença mental, distúrbios de aprendizagens ou outro tipo de problema que interfira no seu rendimento intelectual; b) educandos que repetiram mais de duas vezes no mesmo ano de ensino ou ainda desistiram de estudar por, no máximo três anos; c) educandos que pararam de estudar durante um longo período de tempo e retornaram já adultos. O grupo “a”, possivelmente não teve acesso a um acompanhamento nos Anos Iniciais, salas de recurso, aulas de reforço com psicopedagogos, enfim. Dessa forma, repetiram até completar seus 15 anos e ir para a EJA, onde permanecem na primeira etapa por muito tempo. O grupo “b” representa a grande maioria em nosso processo de pesquisa. Segundo seus próprios discursos, foram “convidados”, na maioria dos casos, a irem para a EJA. Esses justificam suas repetências, a si próprios, dizendo serem bagunceiros e, de acordo com suas próprias expressões, “não querer nada com nada”. O grupo “c”, em nosso campo de pesquisa, foi o que havia em menor número. São pessoas acima dos 25 anos, que acreditam que a educação possa levá-los a oportunidades melhores de vida, da qual desistiram, no passado, por morarem longe da escola ou porque precisavam trabalhar. Percebemos, sobremaneira, que os grupos “a” e “b”, de alguma forma, não encontraram no Ensino Fundamental regular condições para suas

peculiaridades e, com isso, passaram anos a fio despercebidos, ou até mesmo percebidos, mas sem uma condição estrutural e política do sistema escolar para progredir em seus estudos. Em vista disso, constatamos que o Ensino Fundamental, tal qual está organizado nas redes públicas de educação, “contribui”, sobremaneira, para o rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos.

3. *Os enfrentamentos ao rejuvenescimento da EJA:* Frente ao rejuvenescimento dos espaços da Educação de Jovens e Adultos surgem os enfrentamentos para suprir as necessidades desses educandos e também dos professores, da escola e da sociedade como um todo. A modalidade, embora tenha obtido muitos avanços na esfera política e legal, ainda, como toda a área da educação, conta com poucos recursos. Sabe-se que lidar com um fenômeno novo exige ferramentas novas, e, no caso da EJA, exige mais capacitações, palestras, leituras, enfim mais formações continuadas para os profissionais e mais estrutura para os educandos, para que possam ser vistos e assistidos nas suas peculiaridades. A falta desse recurso ficou claramente exposta nos encontros do Projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada da EJA. Aqueles profissionais estavam sedentos por discussões, por conhecimentos e encontravam ali muitas respostas, não na forma de receituários prontos, mas a partir do diálogo e do refazer pedagógico. Enfrentar o rejuvenescimento é preciso, lidando com ele amparado por novas leituras e novos conhecimentos também. Não há como enfrentar o novo sem conhecê-lo e não há como conhecê-lo sem um espaço de estudos e discussões sobre ele.

4. *O processo de aprender na Educação de Jovens e Adultos:* houve um processo de modificação dos materiais pedagógicos da EJA, nas últimas décadas. Um esforço memorável do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para tornar menos infantil o processo de alfabetização e ensino como um todo na EJA. Com o rejuvenescimento, percebemos que os educandos, na maioria das vezes, estão “acostumados” com as cobranças e didáticas de ensino de seus professores, e, agora, com os professores da EJA isso não seria diferente. Pensemos então nesses sujeitos como pessoas que, de alguma forma, não dominaram as informações, códigos e artefatos do Ensino

Fundamental, assim, não progredindo em seus estudos. Portanto, é necessário repensar a prática pedagógica ao estar atuando em turmas de EJA, pois não há como reaproveitar as aulas dadas nos turnos da manhã e da tarde para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que essa forma de fazer educação já não deu certo para esses educandos lá nas salas de aulas regulares. É necessário conhecer a turma, conhecer cada pessoa que a compõe, suas realidades e construir com eles seus conhecimentos. A EJA precisa andar de “braços dados” com a Educação Popular, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho pedagógico do educador. Caso contrário, se a aprovação vir, possivelmente, se terá aprendido a decorar, a copiar e não a formar-se como cidadão crítico e reflexivo, algo necessário e urgente em nossa sociedade, além de algo vital para a emancipação desses sujeitos.

5. *O educando adulto nesse contexto de rejuvenescimento:* nosso grupo focal contou com 15 educandos, desses apenas três possuíam mais de 20 anos. As três educandas, uma com 29 anos, outra com 38 e a mais velha com 55 anos, contaram um pouco do como é conviver com adolescentes em pleno desenvolvimento. De acordo com suas falas, elas não têm problemas de relacionamento com os adolescentes, seus colegas, embora afirmem que eles são mais barulhentos e inquietos. Dona Nair (55 anos) diz, toda sorridente, que os colegas mais jovens a ajudam na Matemática, disciplina que ela tem bastante dificuldades. As mais velhas relatam ainda que aconselham os colegas mais jovens a valorizarem a escola e respeitarem os professores. Tudo isso, de acordo com as mesmas, num clima de paz e união. Em turmas maiores, como as apontadas nos Projeto Olhares, as educadoras relatam que a maioria dos adultos e idosos acaba desistindo de estudar porque não conseguem se concentrar com o barulho feito pelos adolescentes. Para as educadoras, essa é uma das maiores dificuldades: lidar com as diferenças gigantescas de idades na mesma sala de aula. Os ritmos são diferentes, dizem elas. Enquanto os mais novos são mais dinâmicos, geralmente, os mais velhos são mais lentos. Os que acabam com rapidez seus exercícios passam a conversar e atrapalham os vagarosos. Eis aqui mais um condicionante a ser compreendido, a ser reestruturado e estudado, as possibilidades de uma junção, de uma aproximação desses grupos. Há de se buscar por essa

convergência, afinal, são saberes diferentes, histórias de vidas que viveram momentos históricos diferentes e isso precisa ser valorizado e trabalhado em sala de aula. Possivelmente, o mais interessante seja começar por esses temas geradores, as diferenças de idade, as vivências, experiências e sabedorias de cada um. Estudado e compreendido isso, pensar de que forma cada saber pode auxiliar na aprendizagem de todos. Não se está minimizando as dificuldades expostas nas turmas de EJA encontradas pelas educadoras, longe disso, o que se quer é problematizar a dificuldade, tornando essa passível de ser reinventada e resignificada.

6. *Por uma pedagogia do adolescente:* as afirmativas a seguir foram recorrentes nessa pesquisa: as salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos estão repletas de adolescentes; esses são sujeitos com peculiaridades específicas; o sistema escolar tem se apresentado com inúmeras falhas que segregam e excluem os educandos; a EJA precisa ser repensada diante desse rejuvenescimento. Frente a essas realidades precisamos de uma pedagogia do adolescente. Uma pedagogia que represente esse sujeito e que possibilite a EJA dar conta desse novo educando. Não foi apenas o perfil estético dos educandos das salas de aulas da modalidade que se modificou, os sujeitos da EJA modificaram e é para esses novos sujeitos que a EJA precisa se reinventar. Quando nos atrevemos a comentar sobre a necessidade de um “A” na sigla (EAJA), não foi com a intenção que, de fato, ela mude na sua escrita, mas sim com intenção de que o adolescente seja percebido como tal nesse espaço. Esse “A” não necessita estar visível enquanto sigla, ele precisa estar visível enquanto pedagogia, enquanto possibilidade de mudança de currículo. Se o adolescente aprende a partir de seu interesse, por influência de sua curiosidade, através de seu potencial exploratório e investigativo, é isso que a Educação de Jovens e Adultos precisa oferecer. Dessa forma, a EJA estará trabalhando em prol do “A”, em prol do adolescente que está diante dela. E isso não significa excluir os demais educandos, jovens e adultos, isso significa ampliar os horizontes da modalidade para seus educandos **A**dolescentes, **J**ovens e **A**ultos. A andragogia do adulto vale ao adulto e não necessita ser descartada das salas de aula da EJA, porém, o que precisamos é pensar

dialeticamente o rejuvenescimento, necessitando pensar e agir em busca de uma *pedagogia do adolescente*.

CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, voltamos aos objetivos deste trabalho, às hipóteses levantadas e às discussões que compreendemos como mais significantes para o momento. Incluímos-nos, também, à questão da pesquisa, aos diálogos tecidos entre os educandos e entre eles e o pesquisador, cruciais para a confecção desta escrita. Assim, trataremos dos desafios da Educação de Jovens e Adultos e apresentaremos problematizações sobre o vido e o vivido.

Construímos esta dissertação a partir da analogia de uma rede, talvez tenha causado estranhamento aos leitores essa relação com tal artefato. A analogia se fez porque encontramos na rede o entrelaçamento de fio a fio, um após o outro, transformando-os em malha e assim formando-se uma rede, de fato. Numa rede de pesca. A pesquisadora, filha de pescadores, encontrou nessa metáfora uma maneira sutil de recorrer ao seu íntimo e encorajar-se a escrever, tramando, assim como na construção da rede, fio a fio, a pesquisa. Cada sujeito, cada leitura, cada discussão, cada diálogo foi parte da tessitura deste trabalho.

Conhecer quem são os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos na rede pública de Rio Grande foi nosso desafio. A partir da hipótese de que o rejuvenescimento, apontado pelas educadoras e educadores do Programa Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada da Educação de Jovens e Adultos, de fato ocorre. Levantada essa hipótese, precisávamos compreender que movimento acontece para que haja esse rejuvenescimento? Por que há esse rejuvenescimento? O que acontece na vida desses educandos antes de chegarem a EJA? Com esses objetivos traçados, fomos atrás de leituras e vivências que nos apontassem as respostas, mas, acima de tudo, que nos possibilitassem mais questionamentos e problematizações sobre a temática.

Ao adentrarmos o campo e reunirmos nossos sujeitos de pesquisa, já era visível o rejuvenescimento das salas da EJA. Então, instigamos os educandos a pensarem juntos conosco o que os levou a Educação de Jovens e Adultos? Para compreendermos quem são os sujeitos da EJA através de seus próprios discursos.

Coletamos suas falas, seus diálogos tramados naquelas noites de inverno do ano de 2016, educandos de diferentes etapas da EJA participaram, num total de 15 pessoas. Seus discursos se aproximavam muito e, com isso, foi relativamente

tranquilo encontrar o “eu” daqueles discursos, através do Discurso do Sujeito Coletivo, metodologia que utilizamos para nossa análise de dados.

Percebemos nas falas dos sujeitos que a procura da EJA está vinculada a pelo menos três situações mais marcantes: o convite feito pela escola a irem estudar à noite, uma vez que já haviam repetido várias vezes e a idade (15 anos) já permitia; a procura pelo aceleração da formação, haja vista à necessidade para uma vaga no mercado de trabalho; e o retorno à escola depois de alguns anos afastados dessa. Nos dois primeiros casos, os mais frequentes no campo de pesquisa, há uma culpabilização por parte do educando, para suas contínuas reprovações e, junto a isso, uma incerteza do motivo real que o faz estudar. É como se a escola fosse parte das obrigações desses sujeitos, um dever e apenas isso. O que vai ao encontro de nossa hipótese de que muitas vezes a procura pela EJA parte da obrigatoriedade em permanecer na escola até atingir os 18 anos de idade.

O último caso representa pessoas acima dos 20 anos que retornam à escola, por conta própria, imbuídas do desejo de estudar. Esses acreditam que a escola possa transformar suas vidas e há um sonho em continuar os estudos (Ensino Médio e Superior). Vamos deter nossos esforços de análises nos dois primeiros casos, por representarem a maioria dos sujeitos que encontramos na EJA.

As falas dos dois primeiros casos nos faz acreditar na premissa de que a educação primária para o povo ainda exerce um poder utilitarista, servindo apenas para a questão do trabalho ao filho do proletariado ou, simplesmente, como dever do cidadão, como já foi exposto no corpo dessa pesquisa. Isso nos remete ainda à imaturidade dos educandos, algo que não nos causa estranheza, tendo em vista as idades desses sujeitos (15 a 17 anos).

É compreendendo essa imaturidade como algo específico, peculiar dessa EJA contemporânea, que percebemos a necessidade de um olhar diferenciado para a modalidade, que leve em conta essa questão (a idade). A Educação de Jovens e Adultos que tínhamos há 20, 30 anos atrás está superada, no que diz respeito ao seu educando. As políticas públicas para a EJA, sobretudo em meados do século XX, quando a modalidade passou a ser mais valorizada, já não dão conta das necessidades dos dias atuais. Falava-se, anteriormente, numa educação para o senhor e senhora, que havia deixado a escola ainda muito jovem, o trabalhador e a trabalhadora, que voltavam a ela após décadas.

No final do século XX e início do século XXI, o que vemos são educandos que não se enquadram nos padrões da Educação Básica, por algum motivo, seja por não terem acesso às ferramentas necessárias para a aprendizagem, seja por suas peculiaridades e necessidades que não são trabalhadas nos Anos Iniciais da educação, seja porque a escola não oferece atrativos a esses sujeitos, enfim, há uma série de questões, a nosso ver, que fazem com que a Educação de Jovens e Adultos esteja repleta de adolescentes.

Os discursos desses educandos nos levam a acreditar que a escola pública não está preparando esses sujeitos para suas transformações, para sua conscientização da necessidade de se emancipar, frente a uma sociedade que os oprime, que os impede de *vir a ser*. “A tomada de consciência se verifica na posição espontânea que meu corpo consciente assume em face do mundo” (FREIRE, 2013, p.283). Cabe ao educador propiciar ao sujeito a condição para sua tomada de consciência.

Ouvimos discursos de que os jovens são o futuro da sociedade e de fato são. Mas, ser o futuro da sociedade, não é, necessariamente, reproduzi-la. Pelo contrário, os jovens são o futuro da sociedade que querem ter, que precisam ter. Para isso, precisam de uma escola pensante, constantemente crítica e reflexiva. Ao relatarem que estão na escola porque tem que estudar, o que percebemos são sujeitos passíveis de serem alienados.

A Educação de Jovens e Adultos que precisamos trata-se de uma educação que se volte à realidade do educando. Constatamos que ele é adolescente, vindo de escola pública, sujeito que não progrediu na rede regular de ensino, que não compreende a importância da escola para sua superação; filho de pais com pouco estudo (isso também foi apontado em nossa pesquisa); educandos vulneráveis ao uso de drogas e a um distanciamento da escola, uma vez que se mostram alheios a essa.

Diante disso, a modalidade da EJA necessita de reformulação para atender esse público, que, notavelmente, carece da atenção da rede escolar. As políticas públicas em educação precisam investir na Educação de Jovens e Adultos oferecendo mais infraestrutura, acompanhamento psicopedagógico, recursos didáticos, ferramentas e artefatos culturais, que instiguem os interesses desse público e que possam suprir suas necessidades. As políticas públicas em educação precisam investir na educação como um todo, pois ela carece de cuidados, sem os

quais a EJA continuará repleta de adolescentes que não compreendem as necessidades de seu processo de formação.

Como professores atuantes, precisamos lutar para que a modalidade da EJA seja vista em sua plenitude. Este é um desafio que propomos durante nossa pesquisa, seja de forma clara ou nas entrelinhas, nos propusemos a apresentar, estudar e descobrir a EJA, com a EJA, com seus educandos. Temos o desafio de fazer com que a Educação de Jovens e Adultos possibilite a ascensão social de seus sujeitos, para continuarmos tendo educandos da EJA em nossos bancos universitários, como o exemplo apontado nessa pesquisa a partir do Projeto Educação para Pescadores e como outros que desconhecemos.

Desejamos, com esse estudo, oportunizar a problematização, a discussão desse tema tão significativo para a modalidade, que é o seu rejuvenescimento. Ao nos depararmos com esse tema e ao estudarmos ele com profundidade, nos deparamos com a fragilidade das escolas regulares, que, certamente, influem e contribuem, sobremaneira, para o rejuvenescimento da EJA.

Há um esforço do Estado em criar um novo Ensino Médio e não vamos adentrar nessa questão nesse momento. O interessante, agora, é comunicar nosso anseio, de que há a necessidade de se rever também e, acreditamos urgentemente, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Não se trata apenas de modificá-lo, em uma ou outra questão, há a necessidade de investir na base da educação. Caso contrário, os primeiros nove anos da educação pública serão, em boa parte, produtores de estudantes de EJA.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Ana; LEMOS, Ivana de Carvalho. **Os Neurobiomecanismos do aprender:** a aplicação de novos conceitos no dia a dia escolar e terapêutico. Revista Psicopedagogia. ISSN 0103-8486. Vol. 23 n°: 71. São Paulo 2006. Disponível em: <www.pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 05 fev. 2017.

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahiba de; PINHO, Luís Ventura de. **Adolescência, Família e Escolhas:** Implicações na orientação profissional. Psicologia Clínica. ISSN 1980-5438. Vol. 20, n°: 2. Rio de Janeiro, 2008.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** Alfabetização e Cidadania. São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.

BARCELO, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos:** currículos e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARRETO, Sabrina das Neves. **O processo de alfabetização na MOVA RS:** narrativas e significados na vida de mulheres. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade de Rio Grande, Rio Grande, 2005.

BEHREND, Danielle Monteiro; BARRETO, Sabrina das Neves. **Especificidades da Educação de Jovens e Adultos:** pensamentos, histórias, narrativas e práticas pedagógicas. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

BUTLER, Judith. **Variaciones Sobre Sexo Y Género:** Beauvoir, Wittig Y Foucault. Nueva Yourk: Vintage Press, 1973.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a Prática:** escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **De Angicos a Ausente:** quarenta anos de Educação Popular. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. MEC. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000 - 2015.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2017

BRASIL. MEC - CNE/CEB **Parecer nº 6/2010 do CNE/CEB** aprovado em 07 de abril de 2010. Brasília/ DF. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. MEC - CNE/CEB **Parecer nº 23/2008 do CNE/CEB** aprovado em 08 de outubro de 2008. Brasília/ DF. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. MEC - CNE/CEB **Parecer nº 4/2013 do CNE/CEB** aprovado em 13 de março de 2013. Brasília/ DF. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. MEC - CNE/CEB **Parecer nº 1/2016 do CNE/CEB** aprovado em 28 de janeiro de 2016. Brasília/ DF. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. MEC. RESOLUÇÃO Nº3, 15/JULHO DE 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 out. 2016.

CASTRO, Paula Almeida de (Org.) **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios na contemporaneidade**. Campinas Grande: Realize, 2015.

CASEIRA, Veridiana; FERREIRA, Daiane; MIRANDA, Sícerio Agostinho. O Perfil Atual do Educando da Educação de Jovens e Adultos no Município de Rio Grande: contribuições para o rejuvenescimento. In: PEREIRA, Vilmar; MIRANDA, Sícerio Agostinho. **Olhares Sul-Rio-Grandenses sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular**. Passo Fundo: Méritos, 2016. pp.89-106.

CEDICA/RS, Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente do Estado do Rio Grande do Sul. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8.069 de 13/07/1990*.

CORREIA, Mailza da Silva. **A educação Popular no Brasil Império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

COSTA, Renato Pontes. História da Educação de Adultos no Brasil. In: Edna TOMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**: Curitiba. IESDE Brasil: São Paulo, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. XXI, nº 55, Campinas, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005>. Acesso em: 14 out. 2014.

DORNELES, Caroline Lacerda; CARDOSO, Aliana; CARVALHO, Fernanda Antoniolo. A Educação de Jovens e Adultos nas Perspectivas das Neurociências. Revista Psicopedagogia. Volume 29, número 89. São Paulo, 2012. Disponível em: <www.pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ESCOUTO, Maria de Lurdes L. **Educação Ambiental na Construção da Cidadania de Mulheres do interior de Rio Grande**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A Caminho de uma Pedagogia Hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FERREIRA, Teresa helena Schoen; FARIAS, Maria Aznas; SILVARES, Edwiges ferreira de Mattos. **A Construção da Identidade em Adolescentes**: um estudo exploratório. Disponível em: <www.scielo.br/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FOCCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de leontiev, Elkonin e Vigotsky. **Cadernos CEDES**. Vol. 24, n°: 62. Campinas, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. **Por Uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetórias da Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas esvaziadas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867> >. Acesso em: 14 out. 2016.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes Concepções da infância e Adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em psicologia**. ISBN 1808-4281. Vol. 7, nº 1. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <www.pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 09 fev. 2017.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa**: desafios metodológicos. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 14 out. 2016

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. A escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. Faculdade de Saúde Pública. São Paulo/ SP. **Revista: Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. Volume 14, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232009000400025&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcante. O sujeito coletivo que fala. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo (USP). **Revista Interface**. Botucatu. Volume 10, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832006000200017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Desenvolvimento e Aprendizagem**: reflexões sobre suas relações para prática docente. Não consta ano da publicação. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: 08 fev. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, ROMEU, Sueli Deslandes. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MIRANDA, Sícerio Augustinho. **Os Saberes Matemáticos no Cotidiano dos Pescadores Artesanais das Comunidades Tradicionais de Pesca da Cidade de Rio Grande**. Qualificação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

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

PARAISO, A. Marlucy. **Pesquisas sobre currículo e cultura:** temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PEREIRA, Vilmar; EICHENBERGER, Jackeline; CLARO, Lisiane Costa. A Crise nos Fundamentos da Educação: motivações para um pensamento pós-metafísico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação.** PPGEA/FURG RS. ISBN 15171256. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, FURG, 2015.

PEREIRA, Vilmar; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. **Aprendizagens no Contexto do PET Conexões:** saberes da educação popular e saberes acadêmicos da FURG. Rio Grande: Editora FURG, 2012.

PEREIRA, Vilmar; DIAS, José Roberto, Alvarenga, Bruna Telmo. **Educação Popular e a Pedagogia da Contramarcha:** uma homenagem a Gomercindo Ghiggi. Passo Fundo: Editora Méritos, 2013.

_____. **Ecologia Cosmocena:** a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016.

_____. **Hermenêutica & Educação Ambiental:** no contexto do pensamento pós metafísico. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016.

PEREIRA, Vilmar; MIRANDA, Sícerio Agostinho. **Olhares Sul-Rio-Grandenses:** sobre a educação de jovens e adultos e a educação popular. Passo Fundo: Méritos, 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adulto.** São Paulo: Cortez, 1984.

PINTO, Carlos. **O Ensino Supletivo e a Educação de Jovens e Adultos:** a experiência dos NEEJA's. 2013. Disponível em: <www.portaldaeducacao.com.br>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos:** complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso Sobre as Ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARAÇOL, Paulo Valério; DOLCI, Luciana; PEREIRA, Vilmar Alves. Hermenêutica e educação: um encontro com a pesquisa social. In: PEREIRA, Vilmar Alves (Org.) **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação.** Passo Fundo: Editora Méritos, 2012.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do Educador de Jovens e Adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**. Vol. 27, n°: 2. Belo Horizonte, 2011.

_____. **Educação de Jovens e Adultos** (Diretrizes Curriculares Nacionais). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nelma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

STRELHOW, Thieles Bocarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista>. Acesso em: 14 out. 2014.

TRAD, Leny A. Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: revista de saúde coletiva**, vol. 19 n°3, Rio de Janeiro, 2009.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. **Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: CORAG, 2011.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: _____

Pesquisador Responsável: _____

Telefone para contato do pesquisador(a): _____

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa (*informar o problema específico da pesquisa*) é (*descreva de forma breve os motivos e a importância, etc.*) _____. A pesquisa se justifica (*justifique de forma breve a justificativa da pesquisa*). O objetivo desse projeto é (coloque o seu principal objetivo) _____. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/são da seguinte forma: (*explicitar como serão coletados os dados: entrevistas, questionários, etc., e a frequência que o(s) participante(s) será/são requisitados*).

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____ Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) _____

dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____