



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANTONIS PEREIRA DA SILVA

**AS IDENTIDADES DOS SUJEITOS DA EJA: UM ESTUDO NAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS DA ANPED**

JOÃO PESSOA – PB

2019

ANTONIS PEREIRA DA SILVA

**AS IDENTIDADES DOS SUJEITOS DA EJA: UM ESTUDO NAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS DA ANPED**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Popular

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

JOÃO PESSOA – PB

2019

Catalogação na publicação Seção de Catalogação e Classificação

S568i Silva, Antonis Pereira da.

AS IDENTIDADES DOS SUJEITOS DA EJA: UM ESTUDO NAS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA ANPED / Antonis Pereira da
Silva. - João Pessoa, 2019.

110 f.

Orientação: Severino Bezerra da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Identidade; Constituição dos sujeitos; EJA. I.
Silva, Severino Bezerra da. II. Título.

UFPB/BC

ANTONIS PEREIRA DA SILVA

**AS IDENTIDADES DOS SUJEITOS DA EJA: UM ESTUDO NAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS DA ANPED**

Dissertação, apresentada a banca examinadora em Junho de 2019

Aprovado em: 21/06/2019

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr Severino Bezerra da Silva

Orientador

Prof. Drª Fabiola Andrade Pereira

Examinadora Externa



Prof. Dr Luiz Gonzaga Gonçalves

Examinador Interno

JOAO PESSOA - PB

2019

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO I - TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO..... | 20 |
| 1.1 UM BREVE RELATO SOBRE A ANPED | 26 |
| 1.2 CATALOGAÇÃO DOS TRABALHOS DO GT 18 DA ANPED: SUJEITOS DA EJA | 28 |
| 1.3 PRODUÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO - GT 18 DA ANPED (2003 - 2010) | 37 |
| CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO POPULAR, EJA E AS IDENTIDADES DOS SEUS SUJEITOS | 39 |
| 2.1 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR..... | 41 |
| 2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO ATUAL | 50 |
| 2.2.1 EJA como direito..... | 51 |
| 2.2.2 EJA: espaço de tensão e aprendizado..... | 56 |
| 2.3 AS IDENTIDADES DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 58 |
| CAPÍTULO III - OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 64 |
| 3.1 A DIVERSIDADE, A INTERCULTURALIDADE E OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO | 64 |
| 3.2 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EJA | 67 |
| 3.3 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NAS SUAS INTERFACES..... | 68 |
| 3.4 TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL E DA USINA..... | 74 |
| 3.5 ALUNOS/AS AGRICULTORES, CRONISTAS, SEGURANÇAS E DONAS DE CASA NA ESCOLA | 77 |
| 3.6 AS DIFERENTES PROFISSÕES DOS/AS ESTUDANTES DA EJA | 82 |

| | |
|--|-----|
| 3.7 A SOCIALIZAÇÃO EMANCIPADORA FEMININA NA EJA..... | 90 |
| 3.8 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA | 94 |
| 3.9 O/A ALUNO/A DA TERCEIRA IDADE NA EJA: RELAÇÕES GERACIONAIS ... | 96 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 102 |
| REFERÊNCIAS | 105 |

*As rosas da resistência nascem no asfalto. A gente
recebe rosas, mas vamos estar com o punho cerrado
falando de nossa existência contra os mandos e
desmandos que afetam nossas vidas.*

Marielle Franco (ex-vereadora – RJ, defensora dos
Direitos Humanos e das minorias, covardemente
assassinada no dia 14 de março de 2018).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus** e a todos e a todas os/as **orixás**, pela paciência, porque não foi fácil.

Ao meu orientador, **Severino Bezerra da Silva**, pela afetividade e serenidade ao orientar este trabalho de pesquisa.

À minha banca maravilhosa, **Luiz Gonzaga Gonçalves e Fabíola Andrade Pereira**.

À minha família, sobretudo, a minha mãe/avó, **Ana Glória Pereira da Silva**.

Ao meu pai, **José Arivan da Silva**, pelo seu otimismo e orgulho.

Aos meus amigos e amigas, **Maria Sanaenna (Samy)**, **Natália Victor**, **Maridinágema (Mari)**, **Ailton Pereira** e **Antonio Carlos**, por me acompanharem, nos caminhos percorridos na academia, durante anos, e sempre torcerem por mim.

Ao amigo querido **Alexandre Ferreira**, que me chacoalhou para que eu não desistisse do mestrado.

A **Luís Inácio Lula da Silva (LULA)**, que foi o melhor presidente do Brasil, porque propiciou a abertura das universidades para quem antes apenas sonhava estudar em uma. Fez o pobre, negro, favelado, filho do pedreiro, da empregada doméstica, do trabalhador braçal... ser mestre e/ou doutor. Quando se tornou presidente e só deu orgulho para nós brasileiros. Sou PT (Partido dos Trabalhadores), pelas ideias do Lula, que, além de inteligência, tem a sabedoria que um bom líder deve ter.

Marielle Presente,

Anderson Presente,

Mestre Moa Presente,

Paulo Freire Presente,

Os/as injustiçados/as Presentes!!!

RESUMO

Esta pesquisa analisa a constituição dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos artigos científicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sobretudo no Grupo de Trabalho 18, que compreende a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no período de 2003 a 2010. O trabalho desvenda as experiências, vivências, resistências dos sujeitos dessa modalidade de educação, mostrando a maneira como as identidades desses sujeitos são construídas e reconstruídas, mediante diferentes perspectivas, há um objetivo em comum, que é a busca por melhoria de vida. A investigação foi embasada na abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como técnicas mapeamentos, ordenação, classificação, sistematização e análise de dados com suas categorias. As categorias de análise foram: (a) Sujeito; (b) Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação; (c) Educação; (d) Educação de Jovens e Adultos. O método utilizado foi a análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) e Franco (2008). Ancoradas no campo da Educação Popular, as identidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm suas marcas trazidas pela luta, com um viés de classe social demarcado pela sociedade capitalista do mundo atual.

Palavras-chave: Identidade. Constituição dos sujeitos. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research proposes to analyze the constitution of the subjects of Youth and Adult Education in the scientific articles of the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPED), for its acronym in Portuguese), especially in Working Group 18 which includes the Education of Young and Adult People, in the period from 2003 to 2010. The work aims to uncover the experiences and resistances of the subjects of this modality of education, showing how these subjects' identities are constructed and reconstructed through different perspectives, there is a common goal, which is the search for life improvements. The investigation was based on the qualitative and quantitative approach, using techniques such as mapping, ordering, classification, systematization and data analysis with its categories. The categories of analysis were: (a) Subject; (b) National Association of Postgraduate Studies and Research; (c) Education (d) Youth and Adult Education. The method used was content analysis from the perspective of Bardin (2011) and Franco (2008). Anchored in the field of Popular Education, the identities of the subjects of Youth and Adult Education have their marks brought by the struggle, with a bias of social class demarcated by the capitalist society of the present world.

Keywords: Identity. Constitution of subjects. Youth and Adult Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB – Conselho de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GPEJA – Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discurso no cenário brasileiro – GPEJA

GT – Grupo de Trabalho

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROLICEN – Programa de Licenciatura

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está ancorada no campo dos estudos da Educação Popular, na tentativa de compreender as diversas faces que envolvem a constituição das identidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse campo de conhecimento valoriza os saberes prévios e as realidades culturais do povo em prol da construção de novos saberes. Sendo assim, visa à construção de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã, organizando-se politicamente para a formação desses sujeitos.

A Educação Popular, em sua origem crítica, nasceu nas organizações populares nas décadas de 1940, 1950 e 1960, quando seus princípios cruzaram fronteiras além dos muros da escola, chegando a sindicatos, Organizações Não governamentais (ONGs), associações de moradores/as, reuniões de orçamento participativo, conselhos populares etc. Mas, foi com a inserção de Paulo Freire em diferentes estados do Brasil, na década de 1960, que se demarcou o princípio norteador da Educação Popular, com a dialogicidade, a participação cidadã, a autonomia, priorizava-se a construção de uma democracia participativa. Entretanto, é sabido que a Educação Popular é dimensionada levando em conta várias perspectivas, ou seja, sua existência não possui apenas um conceito universal, como nos lembra Paiva (1982).

A Educação Popular encontra-se imbuída de conflitos, tendo em vista que o ser humano é movido perante disputas de poder. Ancora-se na participação popular, visando a transformação social, de criar uma sociedade justa, solidária e fraterna. Luta contra a lógica opressiva da modernidade, em prol da transformação do meio em que o ser humano vive.

Atualmente, a Educação Popular discorre sobre uma refundamentação, na busca de novos paradigmas emancipatórios. Esse processo de refundamentação iniciou-se no final da década 1980, autoavaliando e autocriticando seu discurso fundacional, suas estratégias e marcos referenciais, como nos esclarece Colares Neto (2016).

A pesquisa está contextualizada em um cenário político bastante favorável para a classe trabalhadora, sendo, portanto, um governo popular. De maneira abrangente nos governos Lula e Dilma, no período de 2003 a 2010, foi observado um novo contexto com a inserção dos programas sociais, os quais tiveram grandes impactos para a população de baixa renda, tais como: programas: Bolsa Família, Luz Para Todos, ProUni, entre outros.

Segundo Arruda e Piletti (2007), para certos críticos esses programas instauram uma assistência às pessoas pobres de fato, ou seja, a ajuda de materiais, dinheiro ou outro recurso concreto. Entretanto, em caráter emergencial, esses programas trouxeram grandes

contribuições. Gentilli e Oliveira (2013), afirmam que a partir de 2003 esses governos promoveram uma melhor distribuição de renda e que, além disso, as pessoas de classes populares tiveram mais acesso aos direitos antes negados.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma modalidade de ensino. A legislação tornou essa modalidade institucionalizada, entretanto a prática dessa educação vinha ocorrendo anteriormente. No decorrer da pesquisa será feito um mapeamento nos anos do recorte da pesquisa (2003-2010), da trajetória dessa modalidade, enfatizando os avanços e desafios encontrados durante os acontecimentos das políticas públicas e a diversidade de identidades existentes.

Tomando como norte a relação entre conhecimentos produzidos nos ambientes formais da EJA, saberes trazidos popularmente e interesse por parte dos desejos dos/as alunos/as da referida modalidade, buscamos encontrar as marcas que contribuem para a constituição das identidades desses sujeitos.

Consideramos fundamental desenvolver uma reflexão em torno das identidades, pois todo sujeito é constituído de uma, a qual ancora o seu ser, visto que elas permeiam todas as relações sociais, “sujeita a vetores de força, a relação de poder” (SILVA, 2014, p. 81).

Enfatizamos a construção das identidades dos sujeitos como um processo em constante instabilidade, mas quando está relacionado à origem familiar de classe social não mudará. Segundo Silva (2014), a identidade é aquilo o que se é, sempre demarcada pela diferença. Ambas estão sempre conjuntas, pois uma depende da outra, sendo portanto, inseparáveis, mas não deixam de ser produzidas pelo mundo cultural e social. A identidade é compreendida dentro de um processo de produção simbólica e discursiva, por isso que é instável, podendo até se fixar por um determinado tempo, pois as identidades apresentam uma matriz central histórica e elementos que vão sendo alcançados com as experiências de vida, podendo ocorrer mudanças nos elementos identitários perante seus contextos.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade (SILVA, 2014, p. 84).

Mediante o processo desses dois movimentos, sempre acontecem em consonância, ou seja, não coexistem de maneiras separadas. Antecipamos que percebemos diferentes identidades de sujeitos nos trabalhos da ANPED nos diferentes contextos. É na diferenciação que se encontra o poder e nela identidade e a diferença, como nos relata Silva (2014). É sabido que a construção das identidades dos sujeitos são fixas e instáveis pelo “cruzamento de fronteiras”, como explicita Silva (2014), questionando assim a compreensão de identidades engessadas ou fixas.

Essa realidade se reflete nos espaços formais, não formais e informais de educação, como, por exemplo, nas escolas que oferecem a EJA, pois nesse espaço podemos observar a presença de donas de casa, trabalhadores da construção civil, jovens, idosos/as, comerciários/as, sem-terra ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outras, que com o tempo vão construindo e reconstruindo suas identidades, mediante as experiências que viveram e vivem. Mas não deixam de permanecer pertencentes a um lugar, condição de trabalho, acesso aos bens de consumo, pertencentes a um grupo social e a uma classe social trabalhadora.

A pesquisa teve início com a realização de um mapeamento dos artigos científicos e relatórios do GT 18, envolvendo a 26ª até a 33ª Reunião Anual da ANPEd, compreendendo os oito anos¹ (2003-2010) de publicações de trabalhos científicos da presente associação. Compreendido isso, foi realizado um recorte de tempo, pois nesse período houve intensas transformações políticas que ajudaram a trazer uma nova configuração na constituição de sujeitos presentes nessa área da educação.

Um dos pontos de partida para esta investigação foi perceber, durante meu estágio docência da EJA, no curso de Pedagogia, as diferentes identidades com as quais me deparei com três diferentes segmentos de sujeitos, dentre eles: as donas de casa, os trabalhadores da construção civil e as mulheres privadas de liberdade; cada um deles trazia seus contextos para a sala de aula. Aquilo me instigou a conhecer as várias identidades dos sujeitos que participam dessa modalidade de ensino.

Relatos como o de uma mulher em privação de liberdade que estudava na EJA e estava presa por roubar leite para seus filhos; de um trabalhador da construção civil que estudava para aprender assinar seu nome, porque tinha vergonha de pôr a digital; de uma dona

¹ No período do ano de 2012 a 2015, a referida instituição passou a realizar suas reuniões a cada dois anos, sendo isso aprovado por votação de atualização estatutária, a dimensão das reuniões estava se ampliando, tanto de modo qualitativo como quantitativo; portanto, em 2014 não houve a reunião.

de casa que assistia as aulas porque tinha vontade de escrever as receitas da Ana Maria Braga; a mulher que estudava para conseguir um emprego, em prol de sair da dependência do marido, entre outros. A comoção por deparar-me com relatos de vidas sofridas de pessoas jovens e adultas, seja por falta de oportunidades, ou por qualquer outro motivo, me fez e faz lutar pelas causas relacionadas à EJA. Uma grande identidade incorpora os três exemplos, o não acesso à educação na idade apropriada.

É sabido que os alunos que compõem do público da Educação de Jovens e Adultos ou estão em busca pelo mercado de trabalho e são trabalhadores/as, entretanto, esses/as estudantes de origem popular vêm cercados de diferentes identidades que os constituem, mediante os espaços e os contextos que percorrem e dos quais fazem parte.

Além disso, outros dois grandes motivos também me impulsionaram a investigar esse objeto de estudo, pois durante a graduação participei de projetos de extensão, docência e pesquisa vinculados à universidade, que me possibilitaram ter um encontro mais íntimo com esse campo de estudo.

O primeiro deles foi o surgimento das diversas identidades que ganharam visibilidade desde a década de 1990 aos dias atuais, percebi o destaque de diversos sujeitos que antes eram invisibilizados: mulheres negras, Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT+), idosos, trabalhadores da construção civil, sem-terra, entre outros. Isso se deu perante o surgimento de uma política social que contribuiu para uma maior ascensão das classes e dos movimentos populares; o segundo motivo foram as leituras e discussões no Grupo de Pesquisa do qual fiz parte.

O Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discurso no cenário brasileiro – GPEJA, coordenado pelo professor da UFPB Erenildo João Carlos, foi o guia para o desenvolvimento desta pesquisa, por trazer-me vários direcionamentos.

Esse grupo foi criado no ano de 2008 e perdura até os dias atuais. Desde 2011, a cada ano, o grupo promove o Encontro de Educação e Visualidade².

O primeiro projeto de que participei, durante o período acadêmico que estive nesse grupo de pesquisa, foi relacionado ao Programa de Licenciaturas – Prolicen, respectivamente, na área de Educação Popular e EJA. Denominado de “O discurso do Fórum EJA sobre a formação do educador de jovens e adultos”, tinha o objetivo de registrar a memória discursiva

² Esse encontro dialoga sobre a relação entre a cultura visual e a educação do olhar, propicia um momento de interlocução entre educadores (e outros profissionais) e confere visibilidade a saberes e práticas pedagógicas produzidas sobre a importância da educação e da aprendizagem visual na sociedade da imagem.

das contribuições do Fórum EJA da Paraíba para a formação do educador dessa modalidade no referido Estado.

Constatamos que o exame do discurso presente no Fórum da EJA sobre a especificidade da formação do educador assinala alguns aspectos interessantes, tais como: a autoestima, que deve ser elevada; a série sógnica da emancipação, libertação e cidadania. Isso constitui a articulação da formação desse educador e seu posicionamento político; a série de problemas que a modalidade enfrenta e sempre seus posicionamentos políticos são de enfrentamento na busca de alternativas de superação; todos esses elementos são permeados por um feixe de correlações particulares.

Especificamente no projeto relacionado à docência, pude perceber uma gama de identidades de sujeitos que se encontravam nos fóruns da EJA. Pude me deparar com diversos segmentos lutando por uma única causa, isso me fez nutrir uma grande admiração pelos vários encontros dos quais participei. Com relação ao segundo projeto ligado à pesquisa, o arcabouço teórico teve uma importância valiosa por me direcionar a uma perspectiva libertadora da proposta freiriana.

Além do projeto ligado à docência, participei do projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cujo título era “Educação Popular e visualidade: o uso da imagem visual na proposta pedagógica freiriana”. Diante disto, fizemos um levantamento dos escritos freirianos, publicados no Brasil, de 1990 a 2012, logo após localizar o universo da produção dos escritos que sistematizam a sua proposta pedagógica sobre alfabetização. Realizei em seguida a identificação e descrição dos textos-fonte que evidenciavam o uso pedagógico da imagem.

Esses dois projetos foram importantes para minha formação, devido ao fato de ter me relacionado com a área de conhecimento da Educação Popular, desconhecida anteriormente.

O foco na pesquisa se refere às pessoas jovens e adultas, numa determinada modalidade educacional, historicamente marginalizada, por questões diversas. Ciente disso, o que me instigou a desenvolver esta pesquisa foi o interesse acadêmico-pessoal em compreender como ocorre o processo de construção dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA no espaço que tem um mérito de qualidade, que é a ANPED, tendo em vista que meu primeiro contato com esse público foi na época do estágio obrigatório do curso de pedagogia e nos projetos desenvolvidos no âmbito acadêmico universitário, como foi relatado anteriormente.

A escolha do tema se deu por perceber um leque de identidades inseridas no referido contexto, que tem por objetivo aprender a ler e escrever, em prol de uma autonomia, onde a

curiosidade ingênua fique para trás, dando lugar à curiosidade crítica, como relata Freire (1996).

A pesquisa está ancorada no campo dos estudos da Educação Popular, na tentativa de compreender as diversas faces que envolvem a constituição dessas identidades dos sujeitos da EJA. Esse campo de conhecimento valoriza os saberes prévios e as realidades culturais das pessoas ligadas aos segmentos populares da sociedade em prol da construção de novos saberes. Sendo assim, visa à construção de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã organizando-se politicamente para a formação do sujeito da EJA presente nos trabalhos da ANPED.

Resolvemos escolher a ANPED como campo de pesquisa após termos acesso aos trabalhos científicos aprovados nos diversos Grupos de trabalho. Os trabalhos realizados nessa associação durante o percurso na graduação em pedagogia (2010 a 2014) contribuíram para a minha formação inicial.

Esta pesquisa propõe-se a analisar a constituição dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desvendando suas sociabilidades, vivências, resistências e assujeitamentos à ordem normativa, ancorados nos trabalhos acadêmicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), referente ao GT 18, que compreende a referida modalidade de educação. É importante ressaltar que esses sujeitos são especificamente os/as educandos/as da EJA.

Seus objetivos específicos são: construir um mapeamento dos artigos científicos do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED, elaborar a matriz de descritores que norteará a pesquisa da referida associação e descrever os aspectos fundamentais percebidos na investigação.

Para esse propósito, as questões norteadoras deste estudo são: *Como são constituídos os sujeitos da EJA nas produções científicas da ANPED do GT 18? Como as propostas de Educação Popular, especificamente na área da EJA, podem contribuir nesse cenário de produções acadêmicas dessa entidade? Em que bases históricas, sociais e culturais algumas noções de sujeito se aportam?*

Diante disso, a pesquisa tem um locus de categorias organizadas da seguinte forma:

(a) Noção de sujeito: que, para Morin (1996), se liga à noção de autonomia, que, por sua vez, está ligada à noção de dependência do meio ambiente, e por isso que o termo auto-eco-organização é mais utilizado; portanto, a autonomia não se refere apenas à livre escolha, mas também à capacidade de estar em conformidade com a organização do meio ambiente em

que este ser se encontra inserido, um sujeito autônomo no mundo, capaz de se perceber no “todo complexo”;

(b) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma entidade que tem uma prática acadêmico-científica, fomentando investigações, debates entre pesquisadores/as com apoio a diversos programas de pós-graduação;

(c) Educação, que consiste num complexo social constituído por um conjunto de atividades de caráter intencional, deliberado e sistemático, realizada em determinados espaços, visando atuar sobre a consciência e conduta do indivíduo a partir de determinadas práticas sociais e perspectivas;

(d) Educação de Jovens e Adultos: diz respeito a uma modalidade educativa destinada a adolescentes, jovens adultos e idosos das camadas populares.

Partindo da problemática levantada e de sua intencionalidade, este estudo configura-se numa pesquisa de caráter bibliográfico, documental e quantiquantitativo, esta tendo como foco a interpretação dos fenômenos sociais e o registro desses fenômenos, subdivididos numa fase exploratória e analítica no tratamento do material a ser investigado (MINAYO, 2009; RICHARDSON, 2012).

O método utilizado será a análise de conteúdo, ancorado em Bardin (2011) e Franco (2008). Busca obter os significados de natureza sociológica e histórica, perante o conjunto de instrumentos citados acima. É caracterizado pela objetividade, sistematização e inferência.

Esta dissertação, além da Introdução e das Considerações finais, é composta por três capítulos. No Capítulo I, intitulado *Trilhando o percurso metodológico*, procuro elaborar um referencial teórico-metodológico sobre a pesquisa, tendo como foco de discussão a EJA, a ANPEd e a descrição do percurso metodológico do caminhar desta com seu método: análise do conteúdo. Por sua vez, visando esclarecê-lo, perante os instrumentos metodológicos, apresentamos suas técnicas, incluindo o mapeamento do objeto pesquisado.

O Capítulo II, *Educação Popular, EJA e as identidades dos seus sujeitos*, parte da ideia da construção histórico-social das concepções de Educação Popular, o campo da Educação de Jovens e Adultos e os diferentes sujeitos que nelas estão presentes. Seu objetivo é esclarecer o universo no qual estão inseridos esses sujeitos marcados por suas identidades, reiterando o campo da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos numa visão panorâmica.

O Capítulo III, *A constituição das identidades dos sujeitos da EJA nas produções acadêmicas da ANPEd*, discute as diferentes identidades e constituições dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, encontrados nos artigos do GT 18 da ANPEd.

Nas Considerações finais, retomam-se as questões abordadas, procurando fazer alinhavos analíticos e mostrar suas inter-relações. Com essas preocupações, friso, aqui, alguns aspectos implementados. Entre tais propósitos destacam-se: a) compreender os diversos segmentos que constituem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; b) refletir sobre a constituição desses sujeitos da modalidade de educação da EJA, mediante os/as pesquisadores/as da ANPEd.

CAPÍTULO I – TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Início este capítulo expondo o campo de estudo, como compreendo a pesquisa em educação e de onde falo, com o intuito de explicar como caminhei ao desenvolver esta dissertação.

Primeiramente, deixo explícito que a pesquisa se encontra no campo das Ciências Sociais, por se tratar de uma investigação social, tendo em vista que a vida cotidiana é fruto de vários processos e dinâmicas sociais, dentre eles tem o conflitivo, o cooperativo e tantos outros. As ciências sociais ajudam na compreensão dos fatos estabelecidos socialmente, desvendando os motivos ocultos de sua existência.

A realidade social é entendida como resultado de forças que são reguladas pela vida coletiva, como nos diz Costa (2005), portanto esse conhecimento não ficou limitado apenas aos cientistas sociais e sim a qualquer cidadão. O campo da educação se apropriou disso, pois de certa forma, o contexto das relações humanas que estão imbricadas na educação, as quais fazem parte do social, que é objeto de estudo da sociologia, encontra-se dimensionado pelas trocas de conhecimentos e saberes.

Segundo Chizzotti (2008), a ciência se desenvolve a partir de um processo com o objetivo de explicar os fatos postos da realidade, sendo, portanto, um processo de busca metódica. Diante disso, é compreensível que a pesquisa vem associada a um saber acumulado, com o intuito de aprofundar as análises nas respectivas descobertas em prol da humanidade.

Esse saber acumulado na referida pesquisa se deteve ao período de 2003 a 2010. Época em que aconteceram muitas reviravoltas no Brasil. Com reflexões e imediações no campo da educação, especificamente perante os sujeitos que a comportam. Nesse ínterim, destacamos o crescimento dos níveis de escolarização com a criação de diversos programas educacionais, como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas de estudos em universidades privadas para estudantes carentes. O programa Brasil Alfabetizado teve um enorme sucesso na articulação com a EJA, pois segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), houve um acordo de parcerias com estados e municípios que em 2005 detinham 62% dos convênios.

Nessa conjuntura política (2003-2010), ocorreram várias iniciativas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de ensino discutida neste trabalho. Dentre essas iniciativas, destacamos a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA), o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens:

Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que vinculou a EJA a um processo formativo, singular e imperativo. Sendo criado por uma emenda constitucional 53/2006 e regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e o Decreto nº 6253/2007.

Nesse ínterim, destacamos a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2001 e institucionalizada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. O Ministério de Educação criou essa secretaria com o intuito de ampliar e fortalecer um conjunto de políticas públicas voltadas para grupos vulneráveis na educação do país: Educação de Jovens e Adultos, Brasil alfabetizado, Educação escolar indígena, Educação do campo, Educação para a diversidade Étnico-racial, dentre outros.

Com o passar do tempo foi adicionado o termo inclusão. Ampliação da SECAD para SECADI que atua de forma transversal. É importante destacar que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI se responsabilizou por demandas trazidas de vários segmentos de movimentos sociais, sobretudo, no campo das relações raciais e étnicas, da educação de jovens e adultos, da educação do campo, das pessoas com deficiência e da educação na modalidade a distância. Seu propósito era planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, mediante diferentes modalidades de ensino.

O atual governo da extrema direita, liderado por Jair Bolsonaro, na tentativa de desmoronar as políticas da educação dos governos Lula e Dilma, dissolveu a SECADI. Em seu lugar, criaram-se duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

Atualmente, o ritmo está lento, devido ao período de transição da gestão, pois em menos de seis meses o governo, eleito em 2018, mudou seus ministros e, entre eles, o Ministro da Educação. Segundo Couto (2019), relata que, não há diretoria específica dedicada à modalidade, as estratégias e os princípios da EJA não aparecem na Política Nacional para Alfabetização. O documento tem uma única menção à Educação de Jovens e Adultos: o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos. Até o momento, o MEC não tem ninguém na coordenação de EJA.

A educação é uma ciência humana, esta faz parte de um paradigma racional, portanto o homem precisa dela, pois desenvolve processos de convivência, apresentando uma série de comportamentos, de atitudes instintivas (naturais) e não instintivas e é, a esta última, que a

educação se encarrega, porque para desenvolver-se socialmente, necessita do aprendizado, seja ele formal, não formal e informal.

Como afirma Demo (2011), esse tipo de ciência (ciências sociais) se ancora na práxis histórica do presente, passado e futuro, sempre se intercomunicando com os interesses sociais numa dialética. Porque a pesquisa procura dar ao outro, meios indispensáveis para a reconstrução social, esclarecidos pelo esforço sistemático feito por nós pesquisadores, pressupondo uma visão de mundo, moldando assim, a investigação.

Então, o lugar do qual eu falo é o de um pedagogo, professor da Educação básica do Ensino Fundamental I e pesquisador na linha de pesquisa da Educação Popular, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que inicia suas investigações aproximando-se da Educação Popular. Sendo assim, penso a pesquisa em educação como um caminho investigativo que busca compreender as relações sociais e de poder, permitindo o desvelamento crítico da realidade.

É fundamental que seja sustentado numa sociedade democrática o reconhecimento das identidades e propiciar processos que contribuam a compreensão dos atores e suas culturas tratando assim, de propiciar uma lógica comunicacional. Diante disso, é importante destacar, discussões e reflexões da educação popular realizadas em outros campos e esferas do saber, entre elas: resgate da valorização do cotidiano como dimensão política, das lógicas socioculturais, da revalorização da concepção pedagógica da educação popular, que apresentou formas eficazes de aprendizagem para adultos, e por fim, contraposição da ética neoliberal, como destaca Torres (1994).

No transcorrer da pesquisa apresento meu objeto de estudo, que, de antemão, são os sujeitos da educação de jovens e adultos, mediante tais questionamentos: Como são constituídos os sujeitos da EJA nas produções científicas da ANPEd do GT 18? Como as propostas de Educação Popular, especificamente na área da EJA, podem contribuir no cenário de produções acadêmicas dessa entidade? Em que bases históricas, sociais e culturais algumas noções de sujeito estão alicerçadas? Para isso, é preciso saber: Como catalogá-los?

Diante disso, antecipo de antemão que o método utilizado é análise de conteúdo ancorado em Bardin (2011) e Franco (2008). Esse método é importante para a interpretação dos fatos existentes nas pesquisas, presentes nos artigos científicos da ANPEd, através de análises feitas das produções em prol de se chegar ao resultado.

Para isso, a análise do objeto a ser pesquisado, que são as identidades dos sujeitos da EJA, será descrita, mediante um recorte de tempos. Em seguida, a reflexão terá uma importância perante o conteúdo através das técnicas de investigação.

Partindo da problemática levantada e de sua intencionalidade, este estudo configura-se numa pesquisa de caráter bibliográfico, documental e quanti-qualitativo que tem como foco segundo Minayo (2009), a interpretação dos fenômenos sociais. Richardson (2012), afirma que a intencionalidade da pesquisa registra fenômenos, subdivididos numa fase exploratória e analítica no tratamento do material a ser investigado.

A fim de construir uma pesquisa qualitativa e relacional, me propus a fazer um levantamento bibliográfico com o intuito de investigar artigos científicos realizados por pesquisadores/as sobre a temática em questão, no que concerne às oito reuniões acontecidas nacionalmente no período analisado.

O levantamento bibliográfico consiste num mapeamento das informações e conhecimentos produzidos e publicados pela humanidade, como localização, ampla disseminação e preservação da produção intelectual. Isso requer conhecimentos específicos sobre a organização dos dados obtidos.

Originalmente, as pesquisas qualitativas têm algo em comum, para alguns teóricos, elas defendem um argumento. Coadunamos com a ideia de Chizzotti (2008, p. 26), pois entende que tais pesquisas

[...] não têm o padrão único, porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema (CHIZZOTTI, 2008, p. 26).

Isso se dá mediante a flexibilidade dos contextos no qual a pesquisa se insere e a base formativa do pesquisador, por isso a interpretação tem um cunho racionalizado, todavia com diferentes arranjos sistematizados.

Já o aspecto quantitativo desta dissertação se deu pelos dados postos do total de artigos científicos publicados nas diversas reuniões da ANPEd (26^a a 33^a), especificamente dos dados que tratam “Os sujeitos da EJA”. Chizzotti (2008) afirma que, nessa perspectiva, os critérios são rígidos e sua verificação é objetiva, amparada em frequência estatística.

A hipótese por ser uma afirmação provisória, a ponto de ser verificada, sendo uma suposição ainda não provada, como nos afirma Franco (2008), percebe-se que a EJA, por ser uma modalidade de ensino, abarca e prolifera diferentes sujeitos com variadas identidades. Que novos sujeitos são esses e como se constituem?

Os indicadores vão mostrar aspectos de vida dos segmentos dos diferentes sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, mostrando suas características, dinâmicas demográficas, educação e condições de vida.

A amostragem da pesquisa se dá na investigação, perante autores/as de produções acadêmicas da EJA no território da ANPEd, tendo em vista que, para Lakatos (2005, p. 223), o conceito de amostra se dá perante “uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população)”. As etapas da seleção da amostra são realizadas pela ordenação, classificação, sistematização e análise dos dados da pesquisa (produções científicas e relatórios anuais). Isso ajudará compreender as semelhanças e diferenças dos sujeitos da EJA.

Essa classificação coaduna com a busca de novos / outros sujeitos de determinados segmentos com suas características peculiares que, no decorrer do tempo, foram ocultados e ignorados na história das teorias pedagógicas.

O método utilizado, como dito anteriormente, será a análise de conteúdo, que busca obter os significados de natureza sociológica e histórica. Segundo Richardson (2012, p. 223), trata-se de um “conjunto de instrumentos metodológicos [...] sua característica se dá pela objetividade, sistematização e inferência, [...] cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos”.

Esse método se originou nos Estados Unidos, com a utilização de instrumentos de análise de comunicação, sendo analisado apenas com materiais jornalísticos. A escola de jornalismo da Colúmbia inicia e os estudos quantitativos dos jornais são multiplicados. Seus idealizadores são: H. D. Lasswell, N. leites, R. Fadner, J. M. Goldsen, A. Gray, I. L. Janis, A. Kaplan, entre outros.

A análise de conteúdo vem sendo um método, que tem como foco descrever o conteúdo manifesto da comunicação de maneira objetiva e sistemática. Entretanto, não é descrever, por descrever e sim obter dados que se relacionem com outros dados, implicando assim, comparações contextuais em prol do interesse do/a pesquisador/a, como nos afirma Franco (2008).

Franco (2008) destaca que o importante nesse tipo de método é a mensagem, que vem carregada de um sentido e um significado. Mas esse sentido encontra-se pelos diferentes modos aos quais os sujeitos se inscrevem articulados às condições contextuais de seus produtores, envolvendo a evolução histórica da humanidade, situações econômicas e socioculturais em que estão inseridos. Isso também é muito perceptível na educação popular, posto que ao longo da história os sujeitos vêm sendo construídos pelas experiências

populares, pois valoriza os saberes prévios dos/das estudantes da EJA com suas realidades culturais e construções de novos saberes e conhecimentos.

Sabendo que as categorias de análise são pontos importantes para o método análise de conteúdo, a divisão das classificações das identidades dos sujeitos é importante, pois é através desta que serão descritos os significados e sentidos a serem atribuídos com suas convergências e semelhanças.

Concordo com Bardin (2011), quando diz que a categorização classifica elementos de um conjunto nas suas diferenças, diante disso, reagrupando em critérios que os definem. Essa classificação nos ajuda a compreender o que cada elemento tem em comum com os outros, havendo assim o agrupamento.

Entretanto, para que ocorra isso, precisamos primeiro isolar os elementos, por isso a necessidade de especificar cada reunião da ANPED para que depois possa ocorrer sua repartição e agrupamento

Com relação ao tratamento dos dados, iniciado anteriormente, foi feito um mapeamento dos artigos científicos do GT 18 Educação de pessoas jovens e adultos da 26ª à 33ª Reunião Anual da ANPED, compreendendo os oito anos (2003-2010) de publicações de trabalhos científicos na presente associação. Em seguida, foi elaborada uma matriz de descritores que nortearam a pesquisa nas bases de dados da ANPED. Diante disso, analisamos documentos, no que diz respeito aos relatórios anuais da ANPED, e adiante serão descritos os aspectos fundamentais percebidos na pesquisa com relação aos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Essa análise estrutural que é feita mediante as ordenações e classificações faz parte do método, todavia, com a lingüística de cada segmento de sujeitos analisados, alargando o objetivo do trabalho. Dessa forma, todo e qualquer discurso, destaca a ideia principal, nesse caso, por meio da escrita.

O processo metodológico da pesquisa tem por objetivo desvendar as diversas identidades e assujeitamentos aos quais são submetidos os jovens e adultos da EJA.

É sabido que o público da EJA apresenta muitas dificuldades em continuar seus estudos, por diversos fatores que prejudicam ao seu andamento. O principal deles é a vulnerabilidade social em circunstâncias adversas, no que se refere, sobretudo, às relações de trabalho.

Para realizar esta pesquisa, tive dificuldades de mapear os trabalhos, pois alguns, cujos títulos, não mencionavam aspectos dos/as estudantes, tiveram de ser analisados minuciosamente para compreender se faziam parte da categoria sujeitos da EJA.

Portanto, a pesquisa tende a ancorar achados da constituição dos sujeitos da EJA no espaço da ANPED, fazendo relação com a Educação Popular, lembrando que aquela nasce da união e do compromisso estabelecido entre alfabetização e educação popular. Falar de ambas significa esclarecer a dimensão popular no cenário político nacional. Além disso, tanto a modalidade de ensino quanto a área da educação popular, tiveram e têm o compromisso para com a transformação das condições de opressão e dominação das camadas populares.

1.1 UM BREVE RELATO SOBRE A ANPED

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), que faz parte da sociedade civil, é uma associação que não tem fins lucrativos. Foi fundada no dia 16 de março de 1978, por iniciativa de alguns programas de pós-graduação. Em 1979 começou a se admitir sócios. Diante disso, tais sócios estão divididos em institucionais e individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação).

A ANPED tem como objetivo desenvolver e consolidar o ensino da pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil, sendo uma referência nas produções de nosso país no campo educacional.

Segundo Menezes (2001, p. 35), as atividades da ANPED estruturam-se de duas formas:

[...] por meio dos programas de pós-graduação em educação representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Eduforum) e dos Grupos de Trabalho (GTs) que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam ter funcionado durante 2 anos no formato de Grupos de Estudo, com aprovação prévia da Assembléia Geral.

A ANPED, luta pela universalização e democratização da educação no nosso país. Sua história é construída pelas produções, acadêmico-científica, e busca contribuir para a formação pós-graduada. Com diversos debates entre pesquisadores/as, apoiando programas de pós-graduação, assim como nos afirma (CARVALHO, 2001).

A ANPED é uma associação de âmbito nacional cujas reuniões ocorrem anualmente, onde fomenta, desenvolve e consolida o ensino de pós-graduação e pesquisa na área da educação no Brasil. Concentra trabalhos de pesquisadores/as em diferentes temáticas, totalizando 24 Grupos de Trabalho.

Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 24 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd.

Sempre aconteciam os encontros regionais de pós-graduação, as chamadas “Anpedinhas” denominadas de Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN), realizados muitas vezes, de maneira independente da ANPEd Nacional, por ser uma reunião específica e evitar o desaparecimento da EJA. Contudo, no caso da região Norte e Nordeste, atualmente foi criado o EPEN Norte e o EPEN Nordeste, esta última mais recentemente chamada de ANPEd Nordeste.

Para fins de realização desta pesquisa, focaremos nosso olhar nas reuniões a partir da 26ª a 33ª no grupo de trabalho que corresponde ao de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Grupo de Trabalho 18.

De acordo com o site da ANPEd no histórico do GT 18, nos anos de 1995/1996 as discussões da Educação de Jovens e Adultos eram realizadas junto com as de Educação Popular e Movimentos Sociais, entretanto, com a atuação do Grupo de Estudo (GE) a Assembleia Geral avaliou e aprovou em 1999 o GT18. Desde então, aconteceram dezesseis reuniões até os dias atuais.

Com a necessidade de criar um grupo de pesquisadores da área da Educação de Jovens e Adultos, foi criado o Grupo de Trabalho 18 na década 1990. Diante disso, iniciaram um intenso diálogo com o GT de Educação Popular e Movimentos sociais, no qual estavam inseridos, com o objetivo de discutir as interfaces entre os campos de conhecimento.

É importante destacar que em 1990 foi o ano internacional da Alfabetização e em 1999 foi comemorado o ano internacional dos idosos. A expectativa de vida aumenta, devido à qualidade de vida. Mas também os sujeitos passam por um processo de juvenilização e isso reflete nas identidades. Esse rejuvenescimento dos/as educandos/as se dá por motivos diversos, seja por não conseguir acompanhar o ensino regular, seja pelo histórico do fracasso escolar, entre outros. Diante disso, o GT 18 nasce desse contexto, ou seja, novas demandas foram surgindo.

Com a Reunião Anual de 1997, a ideia da criação do GT 18 estava amadurecida e avaliada perante a produção teórica da EJA. A proposta foi encaminhada para a assembleia geral e foi aprovada. Portanto, no ano de 1999, o grupo aprovou a referida proposta.

Para compreender as relações que as verdades dos discursos produzem, sem entrar em juízo de valor, a pesquisa recorrerá à ANPED, ambiente acadêmico no qual diferentes especialistas e uma emaranhada rede de saberes tecem a educação na contemporaneidade, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Assim, no tópico a seguir, apresentaremos a catalogação desses trabalhos com o propósito de classificar os principais elementos.

1.2 CATALOGAÇÃO DOS TRABALHOS DO GT 18 DA ANPED: SUJEITOS DA EJA

Durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada nos dias 5 a 8 de outubro de 2003, na cidade de Poços de Caldas - MG, com o tema “**Novo governo. Novas políticas?**”, foi constatado que o Grupo de Trabalho – GT 18, referente à Educação de Pessoas Jovens e Adultas, contou com a apresentação de nove artigos e um pôster, sendo que dentre esses dez trabalhos apenas dois mencionavam as questões dos sujeitos da EJA, objeto da pesquisa a ser analisados.

A conferência de abertura foi proferida pela filósofa da Universidade de São Paulo – USP, Marilena Chauí cujo tema da palestra foi: “A universidade pública sob nova perspectiva”, perante coordenação da presidente Lisete Arelaro.

| REUNIÃO | ARTIGO CIENTÍFICO | AUTOR/A | ANO |
|-----------------------------------|---|--|-------------|
| 26ª Reunião Anual da ANPEd | Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. | Licínia Maria Correa da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. | 2003 |
| | Representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos do Morro de São Carlos. | Maria Cecília de Castello Branco Fantinato da Universidade Federal Fluminense – UFF. | 2003 |

Já no decorrer do ano de 2004, aconteceu na cidade de Caxambu – MG a 27ª a Reunião Anual da ANPED, realizada entre os dias 23 a 24 de novembro, presidida pela profa. dra. da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Betânia Leite Ramalho, com o tema “Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?”. A conferência de abertura foi ministrada pelo professor José Dias Sobrinho da Unicamp.

No Grupo de Trabalho – GT 18 Educação de pessoas Jovens e Adultas, foram apresentados dez artigos científicos e três pôsteres, sendo que dentre estes, apenas quatro sinalizam algo sobre o objeto de estudo da pesquisa. Vejamos:

| REUNIÃO | ARTIGO CIENTÍFICO | AUTOR/A | ANO |
|-----------------------------------|--|--|-------------|
| 27ª Reunião Anual da ANPED | Virando massas, descobrindo palavras, misturando saberes. | Ana Paula de Abreu Costa de Moura da UFF/UFRJ. | 2004 |
| | Escola Asa Branca: a singularidade dos alunos migrantes / trabalhadores. | Mário Sérgio Teixeira de Oliveira da UERJ. | 2004 |
| | O diálogo entre trabalho e Educação de Jovens e Adultos: e a formação do cidadão? | Andrea Paixão Fernandes da UERJ. | 2004 |
| | Conteúdos e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária. | Tânia Maria de Melo da UFAL. | 2004 |

Em 2005 a 28ª Reunião Anual da ANPED, foi realizada na mesma cidade da reunião anterior, nos dias 16 a 19 de outubro de 2005, a presidente continuou a ser Betânia Leite Ramalho, cuja conferência de abertura foi proferida por Bernard Charlot da Universidade de

Paris, com o tema “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”.

Foram selecionados no GT 18 da ANPEd do referido ano, vinte e cinco trabalhos, sendo que vinte eram artigos científicos e três pôsteres. Dessas pesquisas, sete trataram de questões relativas aos sujeitos da EJA.

| REUNIÃO | ARTIGO CIENTÍFICO | AUTOR/A | ANO |
|---------------------------------------|--|---|-------------|
| 28ª Reunião Anual da ANPEd | A articulação entre o mundo do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. | Ana Paula Leite Castilho da UFMG. | 2005 |
| | Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST. | Samuel Ramos da Silva da UFSC. | 2005 |
| | Os novos desafios da educação de jovens e adultos: a educação e trabalho dos cortadores de cana no contexto da reestruturação produtiva. | Emilia Maria da Trindade Prestes da UFPB. | 2005 |
| | O idoso e a criação teatral através do lúdico e da memória. | Ana Paula Cordeiro UNESP. | 2005 |

| | | | |
|--|--|---|-------------|
| | Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores. | Maria das Dores Alves Souza da UECE. | 2005 |
| | Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de autoimagem e identidade. | Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa da UFPE. | 2005 |
| | A relação trabalho e EJA na década de 1990: expectativas e perspectivas presentes nos discursos dos operários da construção civil. | Andrea da Paixão Fernandes UERJ. | 2005 |

Mais uma vez, a 29ª Reunião Anual da ANPEd foi realizada na cidade mineira de Caxambu, no período de 15 a 18 de outubro de 2006. Sob a presidência da profa. dra. Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE), cujo tema da conferência de abertura foi “Dilemas da modernidade-mundo”, proferida pelo professor Renato Ortiz.

É importante destacar que a partir dessa reunião o site estava mais organizado, os relatórios de atividades foram divulgados pelo site dos encontros e a sessão de trabalhos aprovados separou os artigos científicos dos pôsteres, ou seja, cada um tinha sua própria página no site <http://29reuniao.anped.org.br/>.

Foram constatados no GT 18, quatorze artigos científicos e dois pôsteres, sendo que apenas três se referem aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

| REUNIÃO | ARTIGO CIENTÍFICO | AUTOR/A | ANO |
|----------------|--------------------------|----------------|------------|
| | | | |

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|-------------|
| 29ª Reunião Anual da ANPED | Vida de jovens: educação não formal e inserção socioprofissional no subúrbio. | Denise H. P Laranjeira da Universidade de Sherbrooke-Canadá. | 2006 |
| | Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da Pesquisa nacional de educação na reforma agrária. | Maria Clara di Pierro da Universidade de São Paulo – USP | 2006 |
| | O processo de alfabetização no Mova/RS: narrativas e significados na vida de mulheres. | Sabrina das Neves Barreto da FURG. | 2006 |

A 30ª Reunião Anual da ANPED foi realizada no período de 7 a 10 de outubro de 2007, também na cidade de Caxambu. Essa reunião foi especial, pois tratou sobre a própria instituição parabenizando-a, pelos 30 anos de existência. Teve como tema “ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social” e foi presidida, mais uma vez, por Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE). Essa reunião contou com a presença de dois conferencistas, o professor Luis Antonio Cunha, da UFRJ, com o tema “A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPED”; e o professor era Carlos Roberto Jamil Cury, com o tema “Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação”.

Os trabalhos apresentados foram onze artigos científicos e quatro pôsteres, entretanto, apenas quatro trabalhos foram analisados em nossa pesquisa.

| REUNIÃO | ARTIGO CIENTÍFICO | AUTOR/A | ANO |
|--------------------------|--------------------------|------------------|-------------|
| 30ª Reunião Anual | Sobre noções de | Renata Rodrigues | 2007 |

| | | | |
|-----------------|---|-------------------------------------|-------------|
| da ANPEd | constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra. | Araújo da UFPR. | |
| | A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia. | Dinorá de Castro Gomes da UCG. | 2007 |
| | As narrativas identitárias das produções textuais em educação de jovens e adultos. | Alame Pimentel da UFBA. | 2007 |
| | Educar servidores públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da educação de jovens e adultos. | Elça Maria Sá Bandeira MAE – SEDUC. | 2007 |

No ano de 2008 foi realizado a 31ª Reunião Anual da ANPEd, que aconteceu em Caxambu, no período de 19 a 22 de outubro, com o tema “Constituição brasileira, Direitos Humanos e Educação”. Márcia Angela da Silva Aguiar, foi mais uma vez presidente e a conferência de abertura foi proferida por Roseli Fischmann.

De acordo com o site desse encontro, participaram 84 programas de pós-graduação, 22 Grupos de Trabalho e um grupo de estudo. Foram debatidas pesquisas, reflexões e propostas de Educação, num contexto nacional e internacional, com contribuições do acervo de conhecimentos produzidos anualmente pela comunidade acadêmica.

O Grupo de trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas contava com 15 artigos científicos e cinco pôsteres, totalizando 20 trabalhos acadêmicos. Diante disto, apenas seis estavam relacionados diretamente com a questão dos sujeitos da EJA.

| REUNIÃO | ARTIGO CIENTÍFICO | AUTOR/A | ANO |
|-----------------------------------|---|--|-------------|
| 31ª Reunião Anual da ANPEd | Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA): escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro. | Maria Tereza Canezin Guimarães da UCG. | 2008 |
| | Escolarização de jovens e adultos em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. | Maria Clara di Pierro da USP. | 2008 |
| | Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET. | Maria José de Resende Ferreira do CEFET/ES. | 2008 |
| | Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas. | Maria Celeste Reis Fernandes de Souza da UNIVALE. | 2008 |
| | Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na Educação de Jovens e Adultos. | Isamara Grazielle Martins Coura da Prefeitura Municipal de Contagem. | 2008 |

| | | | |
|--|---|--|-------------|
| | Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. | Elenice Maria Camarosano Onofre da UFSCar. | 2008 |
|--|---|--|-------------|

“Sociedade, cultura e educação: novas regulações?” Esse foi o tema da 32ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, no período de 4 a 7 de outubro de 2009. A presidente continuou a ser Márcia Angela da Silva Aguiar e a conferência de abertura foi realizada pela professora Sara Morgenstern Pitcovsky (UNED – Espanha).

O Grupo de Trabalho – GT 18 continha 15 artigos acadêmicos e quatro pôsteres, totalizando 20 trabalhos, sendo que seis fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa.

| REUNIÃO | ARTIGO CIENTÍFICO | AUTOR/A | ANO |
|-----------------------------------|--|---|-------------|
| 32ª Reunião Anual da ANPEd | A educação e formação de adultos: um caminho para a elevação da escolaridade e da empregabilidade em Portugal. | Marinaide Lima de Queiroz Freitas da UFA. | 2009 |
| | Construções de sentido juvenis no ensino médio: a relação jovem-professor sob nova perspectiva. | Adriano Machado Oliveira da UFSM. | 2009 |
| | Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo. | Maria Tereza Canezin Guimarães da UCG. | 2009 |
| | Os significados da experiência escolar | Sonia Maria Alves de Oliveira Reis da | 2009 |

| | | | |
|--|---|---------------------------------|-------------|
| | para jovens e adultos egressos da educação popular. | UNEB. | |
| | Sujeito da EAJA1: trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem. | Cláudia Borges Costa da UCG. | 2009 |
| | Projeto educação, campo e consciência cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do Pronera. | Lourdes Helena da Silva da UFV. | 2009 |

A 33ª Reunião Anual da ANPED aconteceu no período de 17 a 22 de outubro em 2010 na cidade Caxambu, com o tema – “Educação no Brasil: o balanço de uma década”. Dalila Andrade Oliveira (UFMG) foi a presidente dessa reunião, cuja conferência de abertura foi proferida por Gaudêncio Frigotto.

Vários espaços foram organizados para o debate acadêmico sobre Educação. O debate girou em torno das políticas, práticas e teorias referentes a distintos níveis e modalidades.

Foram publicados 16 trabalhos, com destaque para 13 artigos científicos e três pôsteres, o que resultou em dois trabalhos que destacam o objeto de estudo desta pesquisa. Entre eles estão:

| REUNIÃO | ARTIGO CIENTÍFICO | AUTOR/A | ANO |
|-----------------------------------|---|--------------------------------|-------------|
| 33ª Reunião Anual da ANPED | Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações | Sônia Maria Schneider da UFMG. | 2010 |

| | | | |
|--|--|-------------------------------|-------------|
| | geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. | | |
| | Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES do Campus de Itapina. | Júlio de Souza Santos – UFES. | 2010 |

Portanto, se faz necessário destacar que as produções em torno de questões das identidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos vêm crescendo nos últimos anos. Mas por que isso vem acontecendo? A hipótese que me faz pensar nesse aumento, se encontra no fato de que as liberdades individuais se alastram a cada dia e a produção acadêmica sobre o processo de subjetivação vem ganhando destaque no século XXI.

1.3 PRODUÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO – GT 18 DA ANPED (2003-2010)

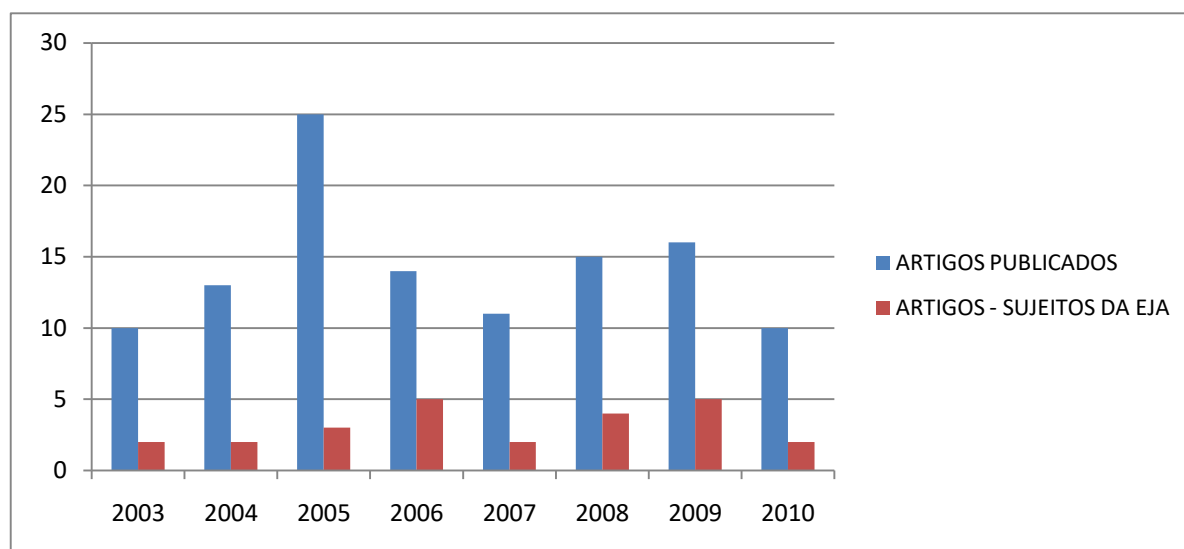


Gráfico 1: Produções do Grupo de Trabalho – GT 18 DA ANPED (2003-2010)

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor que representa o nível de produção de artigos científicos de autores da ANPED (2003-2010) e artigos sobre as identidades dos sujeitos da EJA.

As identidades a cada dia se proliferam, devido às mudanças ocorridas na nossa sociedade, e cada sujeito possui a sua ou as suas identidades, de maneira que os

acontecimentos das coisas, causas e efeitos a constroem e reconstroem, pois o advento do capitalismo ajuda a acelerar ainda mais esse processo com a sua política do consumismo.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO POPULAR, EJA E AS IDENTIDADES DOS SEUS SUJEITOS

[...] Se a educação ocupa um lugar permanente nos debates sobre desenvolvimento, é porque ela é percebida como um fator decisivo para a definição dos rumos da sociedade, seja como instrumento para treinar mão de obra ou como espaço mais ambicioso da formação humana (STRECK, 2013, p. 357).

Esta dissertação está ancorada nos pressupostos da Educação Popular, por se desenvolver uma discussão em torno dos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que, em sua grande maioria, segmentos da classe trabalhadora é que faz parte do seu público. É importante destacar de onde vêm esses sujeitos, as quais suas identidades são constituídas, e para entender esse processo com maior clareza, começaremos pelo termo educação.

Educação é um processo gerado nas relações de aprendizagem, consequentemente havendo mudança de comportamento. Paiva (1987) nos esclarece que ela é um direito de todos os cidadãos, não é serviço, mas dever do Estado, por influir, de forma decisiva, na evolução das sociedades, nas suas mudanças como um todo. A autora ainda afirma que a educação serve como instrumento tanto de mudança social quanto para sua conservação. Podemos perceber que a segunda opção é defendida por quem “detém o poder”, enquanto a primeira se relaciona aos opositores desses poderes.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Defendido por Brandão (1985), coadunamos com as ideias do autor, segundo o qual temos várias educações e concepções no decorrer do nosso processo histórico e em todos os lugares sociais são encontradas de variadas formas, não acontecendo apenas na escola, pois, onde houver estruturas sociais, há educação.

É sabido que o processo educacional de qualquer concepção tem um elemento primordial da intencionalidade, porque as pessoas não aprendem ao acaso. Na convivência

das pessoas com outras sempre haverá trocas, e esse processo produzirá saberes, Brandão (1985) chama isso de endoculturação.

Na medida em que se aprende um saber, o poder vem junto, ambos estão inter-relacionados, são elementos imbricados. Essas aprendizagens que levam ao saber e muitas vezes vêm sem haver o ensino, podem vir pelo olhar, pelos gestos, pelas imitações, pelos sentidos e sensações de diversas formas.

De acordo com Gohn (2006, p. 28), existem três tipos de educação: a formal, desenvolvida nos espaços escolares com conteúdos previamente demarcados realizada pelas instituições; a informal, acontecida no cotidiano do dia a dia, onde “os sujeitos aprendem durante seu processo de socialização carregado de valores e culturas próprias”; a não formal, feita pelas ONGs, sindicatos, Oscips (ONGs criadas por iniciativa privada, que obtêm um certificado emitido pelo poder público federal ao comprovar o cumprimento de certos requisitos, especialmente aqueles derivados de normas de transparência administrativas) que se aprende “no mundo da vida”, compartilhando experiências em espaços e ações coletivas do cotidiano. Sobre esta última, Fávero (2007) nos esclarece que esse tipo de educação situa atividades e experiências diversas, distintas das realizadas na escola, sendo uma instância de promoção social. Essas terminologias (formal, informal e não formal) foram introduzidas na década de 1960 e têm origem anglo-saxônica.

Contudo, a pesquisa tem como lócus a educação formal, já que esclarece adiante o contexto de uma modalidade de ensino oficial. Portanto, esse tipo de educação tende a ter um local, regulamentos, Leis, órgãos superiores, sistematização das atividades. Junto a isso, vem amparada por certificações que capacitam o sujeito a alcançar níveis maiores.

Em âmbito internacional, no ano de 1990, ficou acordado através da Declaração de Educação Básica para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, na Tailândia que todo ser humano tinha direito á educação, sendo o primeiro marco legal abarcando todas as pessoas, independentemente de idade, etnia, sexo e gênero.

A nova concepção educacional orientada pelo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI traz quatro pilares da educação que regem a todos os países: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Esses pilares dão sustentação à nova concepção de educação para o presente século, porque os pilares são aprendizagens fundamentais que percorrem ao longo da vida, embora coexistam muitos pontos de contatos entre elas.

Convém convergir essa proposta com a de Paulo Freire, todavia, mesmo esse documento trazendo algumas marcas do neoliberalismo³, tão criticado por Paulo Freire, mas traz algo mais importante, porque visa fortalecer o potencial criativo do ser humano nas suas dimensões, considerando-o em sua plenitude aprendendo a ser.

A perspectiva de educação ao longo da vida é o que defendemos nesta dissertação e o que a EJA vem propor nos tempos atuais, aprendizagens acontecem em qualquer fase da vida do ser humano, modificando-o mediante suas experiências de maneira sistemática ou não. Acreditamos que a motivação é o elemento central de estímulos de novas aprendizagens. Na minha experiência enquanto docente, a motivação vem como destaque nas aulas realizadas e quando ela se instaura nos olhos, maneiras e posturas dos discentes, a aprendizagem acontece, mesmo fora dos muros da escola, porque é um processo contínuo.

2.1 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Falar em Educação Popular é falar numa teoria e método inspirados em alguns educadores populares, entretanto temos várias concepções desta, considerando-se que o mundo tem diversos contextos e dentre eles, as diferentes experiências que se proliferam a cada momento.

A perspectiva de Educação Popular inserida nesta pesquisa vem de uma trajetória freiriana, libertadora, sobre a qual nos debruçaremos. Tem um papel primordial de transformação da sociedade, porque ela vem como ato político de construção do conhecimento, lutando sempre pela igualdade e liberdade.

Entretanto, não posso esclarecer a Educação Popular por apenas uma perspectiva ou ângulo, porque ela abarca uma gama de dimensões de diversas experiências em vários lugares do mundo, que tratam de processos de conscientização, autonomia e liberdade.

É importante destacar que não se sucede de maneira linear, pois se encontra em movimento, sendo dinâmica, não é uma educação fechada num único círculo. A reflexão que segue corrobora esse ponto de vista:

O significado de educação popular veio se modificando historicamente, de modo que não é possível dar uma definição unitária e fixa para a educação

³ Ver o livro *O caminho da servidão*.

popular no nosso continente, ignorando os contextos históricos e particulares que justificam tais formulações (NETO, 2016, p. 103).

Paludo (2006) nos afirma que o termo popular está ancorado no projeto da modernidade e significa povo, sendo o conjunto de cidadãos. O popular é complexo nas suas marcas de conformismo ou de resistência.

A epistemologia da Educação Popular está baseada no senso comum trazido pelos setores populares do cotidiano, problematizando-o, ou seja, nessa perspectiva de educação, a teoria nasce da prática, e não o contrário, como enfatizam Gadotti e Romão (2005). As classes populares têm diferentes modos de saber e isso deve ser extraído, para que se possa refletir esse saber, e criticizá-lo em prol da participação e luta pela libertação.

É uma educação voltada para trabalhadores, operários, camponeses e todas as pessoas oprimidas da sociedade na perspectiva de transformação desta. Nesse sentido, todas as ações desenvolvidas nesse campo devem estar conectadas com os movimentos populares existentes (MST, meio ambiente, metalúrgicos, entre outros.).

De acordo com Wanderley (2010), foram organizadas três vertentes de orientação existentes de Educação Popular tidas como básicas:

- A primeira é “integração”, que tem um cunho filosófico de educação para todos em prol da superação do subdesenvolvimento, seu objetivo é consolidar o capitalismo dependente;
- A segunda é a “nacional-populista ou desenvolvimentista”, que buscava mobilizar os setores das classes populares para homogeneizar os interesses, se direcionando para projetos de um capitalismo autônomo. Estava no viés da educação funcional;
- E a terceira, “libertação”, onde o povo ganhou mais atenção, a valorização da cultura popular, conscientização, participação, passaram a fazer parte de um novo arranjo. Desde então a ordem capitalista começou a ser questionada.

Hoje em dia, as vertentes da educação popular se encontram no período de refundamentação/ressignificação, como nos diz Paludo (2003), pois visa revisar suas concepções e métodos. A questão de classe social deixa de seguir sozinha para se juntar com

as questões culturais, com uma visão holística inter-relacionada. Aspectos econômicos, políticos, culturais, antropológicos se mesclam.

A vertente da libertação, teve um papel fundamental, porque através da práxis, o povo começou a ter uma visão crítica do contexto ou realidade na qual se encontravam. O desvelar perante o mundo opressor passou a ser libertador das amarras fincadas, esse mundo é trazido por uma sociedade capitalista e opressora.

Paulo Freire foi o grande precursor dessa última vertente, levantou a bandeira de uma educação voltada para a transformação social, aberta ao mundo, introduzida nas várias dimensões humanas. Nesse caso, podemos observar que a educação, nessa perspectiva, se encontra num processo inacabado.

Freire (2015) acreditava na superação da falsa consciência do mundo, porque com um mundo mais humano, os sujeitos não podem falar com falsas palavras, dessa forma, toda concepção problematizadora de educação não serve ao opressor, que não suportaria ouvir o “por que”? Esse mundo, essa educação, esse contexto, fere os ouvidos da desumanidade e, desde os anos 1960, que esse grito veio à tona.

Na década de 1960, de acordo com Wanderley (2010), a Educação Popular oscilava em dois polos: dominação e emancipação. Estava de mãos dadas com os movimentos populares, construíram o que denominamos de cultura popular, criando propostas e ações culturais, e até hoje, a emancipação tem uma grande importância. A questão de classe social foi muito forte durante esse período, como também a uniformização das diferenças culturais, camuflando a complexidade da diversidade dos segmentos culturais. É interessante destacar que essas ações culturais aconteciam por meio de radioeducativos, músicas, teatro do oprimido, cinema, dança, canto.

Esse contexto era conturbado, com diversas crises de ordem econômica, social, cultural e política. Diante disso, as instituições da sociedade civil passaram a atuar junto com os/as trabalhadores/as em prol de uma participação política existente à época.

Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), dentre outros, forneciam ao povo elementos que motivassem o caminho à consciência de si e a lutarem pelos direitos na busca da superação de seres colonizados.

Povo que fazia parte de diferentes identidades e lugares culturais: da cultura indígena, da cultura negra, cultura dos camponeses. Suas participações nos movimentos sociais tendiam a buscar a afirmação de diferenças culturais identitárias, como também projetos comuns na luta pelos direitos básicos.

Mediante a isso, a cultura popular brasileira é revestida na religiosidade trazida pelos negros africanos, traduzidas de diversas formas perante os vários segmentos identitários existentes. Contudo, atualmente na modernidade há um fluxo veloz de informações, portanto a Educação Popular passa a ser um fenômeno sociocultural.

De acordo com Holliday (2006), a Educação Popular faz parte de uma multiplicidade de práticas, divididas e complexas com a intenção de transformá-la, que vão desde a informalidade até o surgimento de uma política pública social, aspiram, por fim, à construção de novas relações humanísticas. A Educação Popular faz oposição ao modelo educacional autoritário e reproduzido, baseia-se em princípios políticos e pedagógicos com finalidade de desenvolver todas as capacidades do indivíduo, o tornando sujeito histórico transformador.

Nesse ínterim, Streck (2013) afirma que esta, é uma das características da Educação Popular: acompanhar o movimento popular, com o intuito de encontrar novos espaços para se proliferar. E a educação faz parte dessa política do espaço.

Todas as pessoas têm saberes importantes, e a sociedade neoliberal capitalista despreza os saberes do povo, entretanto esse tipo de educação tem a aspiração de valorizá-los, por priorizar ações humanitárias.

Além disso, a política social do neoliberalismo ajudou as bases centradas no desenvolvimento individual, sendo substitutos da política estatal, mediante suas alianças políticas, sociais, como exemplo, temos as ONGs, cooperativas, igrejas etc. Todavia, isso ajuda a construir um comunitarismo não empoderando as pessoas, apenas dinamizando-as, agindo de forma técnica.

De acordo com Colares Neto (2016), os diferentes paradigmas da educação popular situados historicamente podem ser encontrados nas lutas de independência dos países, do nascimento das repúblicas, do sindicalismo operário do início do século XX, do período nacional-desenvolvimentista e as várias experiências governamentais populistas, que no Brasil foram demonstradas nos governos Vargas (1930), Goulart (1961), Lula (2003) e Dilma (2011).

Antes, o discurso teórico da educação popular situava-se no campo econômico e de classes populares, atualmente os sujeitos marginalizados ganham vez. A pauta agora se dá por diversos segmentos de sujeitos, não apenas mais por classe social, e sim pelas etnias, gêneros, sexualidades, entre outros. Ou seja, as subjetividades ganham destaque.

Além disso, a ditadura militar e os processos de democratização e redemocratização de diversos países, junto com o neoliberalismo e a globalização, contribuíram para as

divergências de abordagens, embora tenham em comum a questão da transformação social e outros fatores.

Dessa forma, traremos sucintamente a refundamentação da educação popular para compreendermos melhor seu intuito.

Neto (2016) nos afirma que, perante o contexto da América Latina, o qual nos interessa, já que o Brasil faz parte desse continente, as primeiras ideias desse tipo de educação foram trazidas pelos iluministas, “movidos pelos interesses burgueses e republicanos de constituir uma unidade patriótica”. Nesse ínterim, houve uma luta pelo sistema de ensino oficial de massa.

Segundo Hurtato (2006), a educação popular apesar da sua refundamentação manteve seus pilares fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico). Todavia sua dialeticidade e flexibilidade estão estreitas com as atuais demandas sociais. Nesse sentido, a educação popular precisa ir além do debate conceitual é preciso ressignificá-la, onde o sujeito enquanto histórico seja transformador, como nos afirma Holliday (2006).

O sujeito tem de ser capaz de romper com a ordem social em que impera e é imposta, sendo capaz de propor, criar e imaginar novos espaços. Questionando estereótipos, padrões e valores vigentes, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades. Ou seja, o sujeito se torna um pesquisador social em prol do saber popular, da dependência, e, logo, também da resistência, pressupondo que o sentido crítico o conduza a aprender e reaprender a fim de promover uma educação libertadora.

Holliday (2006) nos esclarece que em 1990 o Conselho de Educação Popular da América Latina (CEAAL) propôs a importância de uma refundamentação e isso permitiu compreender que há uma diversidade, complexidade, dispersão e o pluralismo de proximidades que caracterizam esse campo. Esse autor ainda propõe que se ressignifique a educação popular nos contextos locais e não locais com um olhar situado historicamente para que haja um diálogo.

O momento histórico que desencadeou essa refundamentação é trazido por Guevara (2006) no período do fim da Guerra Fria, com o desencadeamento das políticas neoliberais, a globalização e o impacto tecnológico.

Entre os elementos gerais de ressignificação/refundamentação projetadas por educadores populares e pelo campo popular, Paludo (2006) afirma que, foi verificada a necessidade de realizar buscas e aprofundamentos da grande variedade de projetos que estão em processo de implantação, abrangendo as especificidades de cada país latino-americano.

Hoje temos uma nova configuração, a refundamentação vem passando por novas orientações epistemológicas e mudanças sociais. Como nos diz Neto (2016, p. 128-129), o discurso fundacional, tende a cada momento ser “revitalizado, expandido e atualizado”.

A educação popular gerou uma prática através de uma dinâmica e Mejía (2006) aponta que foi importante a construção da ação educativa com grupos sociais subalternos, pois a proposta educativa partiu destes. Além disso, foi desenvolvida uma forma de poder nessas práticas, pois o povo coloca no poder quem eles querem, e vimos isso nas eleições presidencial de 2018.

Assim como outros autores defendem, desenvolver a prática partindo do contexto é de suma importância, pois é um dos princípios dos/as autores/as da Educação Popular, porque estabelece novas bases para a ação política pedagógica. Sistematizar experiências é outra dinâmica que contribui para diversas metodologias para prática e teoria como teatro do oprimido, pesquisa-ação, teologia da libertação etc. Diante disso, se faz necessário construir espaço na crítica educacional, pois não há neutralidade.

A tomada de poder é uma das principais vias para que ocorram as mudanças necessárias na nossa sociedade do século XXI, entretanto, não apenas no sentido político, defendido anteriormente, mas sim, em vários setores da sociedade. Afinal de contas, temos várias concepções de democracia com vários mecanismos de disputas.

Diante disso, o poder deixa de ser, na sua dimensão macroestrutural para microestrutural, ou seja, o poder local passa a ser o privilegiado. A comunidade, o bairro, a região, são elementos indispensáveis para abordar a problemática do poder local. Isso possibilitou o aparecimento de novos sujeitos e práticas.

Segundo Neto (2016), os espaços de educação formal, sendo a escola um deles, passaram a ganhar espaço na educação popular. Antes da refundamentação a escola era vista como algo fechado e impossível de se libertar das amarras sociais, contrário a isso, virou espaço de luta, como podemos observar nas ocupações realizadas no Brasil em 2016.

Um dos aspectos dessa refundamentação, se trata da formação da sociedade atual, ancorada em redes, que a cada dia vem tomando conta dos posicionamentos políticos, sociais e culturais.

Os sujeitos passaram a não lutar em blocos duais, porque deixam de existir a cada dia e se tornam integradores. O grande desafio é a convivência entre pares opostos, com suas diferenças. Os processos culturais e identitários vêm com toda força, e são muitos, de diferentes maneiras nas suas dimensões individuais, priorizando assim um enriquecimento da subjetividade tanto individual quanto coletiva.

Dessa forma, podemos observar uma gama de correntes pedagógicas nessa área de conhecimento, nos diferentes espaços culturais da sociedade. O diálogo dos saberes se entrelaça numa reconstrução incessante.

Paludo (2006, p.44) afirma que o projeto de modernidade não pode ser reduzido à sua esfera econômica, e que a sociedade exerce grande influência econômica e política, devolvendo o papel do Estado e culturalmente formando um novo senso comum adequado às necessidades e valores recorrentes ao novo padrão do sistema social vigente.

Podemos perceber que a constituição das identidades dos sujeitos sociais nas questões de gênero, raça, etnia e sexualidade, faz parte desse processo de refundamentação. Atualmente, constata-se que a análise desses sujeitos vem a partir de uma perspectiva cultural ou étnica de maneira multilateral.

Diante disso, é nítido que as relações econômicas e de classe passam a ser explicadas a partir das culturas existentes em diversos contextos de maneira articulada. Cultura, identidade, subjetividade e saber popular, além de outras categorias, são prioridades para a refundamentação.

[...] a estratégia é entender cultura e economia como dimensões indissociáveis da realidade social, o que nos abre portas para superar outras dicotomias típicas do pensamento moderno, como indivíduo e sociedade, razão e emoção, corpo e mente, cultura e natureza, local e global, entre tantas outras (COLARES NETO, 2016, p. 134).

A refundamentação da educação popular deixa de lado modelos únicos e universais como destaca Neto (2016), priorizando as especificidades de diversos contextos, o que torna sua compreensão múltipla e abrangente.

O que vem consistir tal refundamentação são os fatores sócio-históricos, como a redemocratização, políticas econômicas neoliberais, novos movimentos sociais e seus atores no fazer político, como destaca (NETO, 2016).

Carrillo (2013 apud COLARES NETO, 2016) ressalta que o que motivou a refundamentação, além das mudanças sociais, foram as novas tendências ideológicas e intelectuais e a reflexão autocrítica dos educadores populares, pois as práticas pedagógicas começaram a serem mais específicas de um contexto a outro.

De acordo com Carrillo (2013), a refundamentação numa perspectiva teórica abriu diálogo com o neomarxismo que une o marxismo a outras fontes, construindo uma teoria de base eclética Maltez (2009), estudos culturais que segundo Marconni e Presotto (2010),

surgiu ao longo do século XIX e estuda as diversas culturas, caracterizando-as por um conjunto de símbolos, linguagem, valores, normas, cultura material e imaterial; pós-modernidade; teoria pós-colonial. De acordo com Mata (2014), essa teoria aponta, ainda, para a construção de novas epistemologias e paradigmas não hegemônicos que provêm de lugares periféricos.

A psicologia social, que segundo Gil (2011), visa explicar como e em que medida o comportamento das pessoas pode ser modificado em decorrência da interação com outras pessoas, a ética da libertação e pensamento decolonial. Diante disso, percebemos que essa abertura epistemológica intensifica as relações com correntes de pensamento.

Embora tenha ocorrido toda essa mudança, não se nega uma teoria, ela tem seu tempo histórico definido e suas contribuições até hoje, o que está em jogo é o elemento de emancipação e de transformação social.

Nesse ínterim, essa Educação Popular, com essa nova roupagem, visa defender o reconhecimento da diversidade tanto dos sujeitos quanto das culturas locais ou não, ancorada na pedagogia da subversão (educação popular), que faz parte de um pensamento decolonial.

Numa pesquisa realizada por Streck (2013), no GT 06, referente à Educação Popular, na ANPED, esse autor constatou que os sujeitos e suas práticas foram deslocados e desocultados. Muitos trabalhos acadêmicos produzidos eram relacionados a recicladores, casa de mulheres, grupos de economia solidária, trabalho infantil, entre outros.

Carrillo (2013 apud NETO, 2016) afirma que os novos sujeitos sociais são os “outros” atores subalternos, saindo do campo tradicional para o plural de defesa dos direitos humanos. A luta por direitos humanos e a educação popular estão imbricados.

A educação popular libertadora é a mais nova concepção e vem se expandindo desde 1990. Ancorado nas experiências de grupos populares, esse paradigma educacional busca potencializar, através de uma conscientização política, a população (classes populares), valorizando seus costumes, valores e crenças.

Paulo Freire deu uma grande contribuição ao campo discursivo da Educação Popular e sua prática educativa, segundo Streck (2013, p. 362), estava “fundada na relação dialógica entre educador e educando e em horizontes políticos de justiça social”. A dialogicidade é o elemento transformador, inserido no processo educativo.

De acordo com Neto (2016), essa educação popular libertadora se constitui com uma pedagogia da subversão, porque resiste, reagindo contra as diversas formas de opressão (capitalismo, racismo, xenofobia, homofobia, misoginia, patriarcado, preconceito linguístico, violência, humilhação, entre outras).

A palavra-chave passou a ser conscientização e, para que aconteça isso, será necessário que as classes populares conheçam mais a realidade a qual estão submetidas e em que estão inseridas. Com isso, elas passariam a problematizar, desvendando o que antes não era enxergado, através de posições críticas, gerando participação social, para que ocorram nas práticas conjuntas trocas de saberes, indo de encontro ao *status quo* de maneira contínua.

Dessarte, dada a inserção desses novos contextos educacionais, preciso elucidar de que educação popular nos apropriamos nesta dissertação. Nesse sentido, situo a educação popular libertadora, movimento que se articula com a colaboração de Paulo Freire, como dito anteriormente.

Essa modalidade apresenta uma diversidade de concepções e perspectivas presentes nos seus trabalhos, tendo um laço estreito com outros campos teóricos. Essa complexidade requer várias reflexões

Mediante essas reflexões, apresentaremos alguns aprofundamentos que a Educação Popular proporciona, trazidas por Paludo (2006). A primeira é com relação à fragmentação da economia solidária, a construção de um projeto sustentável, democratização do espaço público. A segunda diz respeito à necessidade de explicitar a atual política hegemônica no que propõe para educação do povo. A última se refere na necessidade de avançar na análise da educação que interessa ao povo.

É importante afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é parte da Educação Popular, esta sendo mais abrangente, sendo uma das ramificações dessa área de conhecimento.

A EJA teve sua origem através da Educação Popular e da alfabetização, desde a época dos jesuítas, no processo de catequização. Com o passar do tempo, ela derivou de um compromisso político e social trazido pelos movimentos sociais ancorados na sociedade. O trabalho dessa educação, como nos esclarece Freitas (2007), é feito para o povo e está alicerçado nas condições concretas de vida das populações marginalizadas e não suprimidas de direitos básicos, servindo de leque para a realização de um trabalho pedagógico.

Isso resulta num desenvolvimento de um processo de conscientização e a participação do povo nas questões sociais, culturais, políticas, econômicas em prol de uma maior compreensão da situação de vida, na maioria das vezes precária, em que vivem na busca de seus direitos e melhores oportunidades e condições.

Freitas (2007) afirma que, diante dessa abertura de consciência, surgiram vários movimentos populares e educacionais com o compromisso político das ocorrências em diversos contextos do Brasil. É importante frisar que esses movimentos se destacaram pela

alfabetização que era oferecida aos adultos, um exemplo disso são os trabalhos de alfabetização realizados por Paulo Freire e sua equipe, tanto no nosso país quanto em outras partes do mundo.

Diante disso, podemos dizer que os trabalhos dessa modalidade surgiram atrelados às organizações e movimentos populares presentes na sociedade, sendo transformados em atividades de campo da área da educação popular. Além de acontecer nesses espaços, também estão presentes nas escolas públicas, nas ONGs, nos sindicatos, em cooperativas e outros lugares, ou seja, é ampla, tem o poder de recompor a estrutura política de uma nação.

Portanto, há uma imbricação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular, sendo que a primeira é uma ramificação da segunda e tem como liame um público e uma causa específica, impulsionada por instâncias estatais. A EJA relaciona conhecimentos prévios aos científicos com uma compreensão clara dos fatos. Já a outra é uma área de conhecimento, que atualmente encontra-se na fase de refundamentação na busca de novos paradigmas emancipatórios de uma diversidade. Visa formar valores, conhecimentos e consciência de cidadania nos sujeitos no decorrer da vida, tendo em vista a construção da humanidade do ser humano.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO ATUAL

Neste tópico, explanarei um breve contexto dessa modalidade de educação, discutindo algumas relações de âmbito legal nacional e internacional, seus desafios de ontem e de hoje, como também os benefícios trazidos pelo governo popular de 2003 em diante. A história da Educação de Jovens e Adultos é marcada pela luta dos movimentos sociais, pois a educação para esse público foi negada há muitos anos.

2.2.1 EJA como direito

A Educação de Jovens e Adultos encontra seu fundamento maior assegurada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. É direito de todo homem a educação. Esse documento faz parte de pactos internacionais e diversos países inserem nas suas legislações nacionais, como na Carta Magna e legislações educacionais brasileiras.

Segundo Gadotti e Romão (2005), o termo Educação de Adultos tem sido popularizado por organizações internacionais como a UNESCO. Esse tipo de educação é importante para que trabalhadores/as superem condições precárias de vida, sendo o cerne do problema, o analfabetismo que faz parte de uma estrutura social injusta.

Os autores ainda relatam que a Educação de Jovens e Adultos nos anos 1950, teve duas tendências, que de um lado, entendida como educação funcional, ou seja, ligada ao mundo do trabalho com um olhar voltado para o profissional. Por outro lado, encontramos uma educação libertadora com foco na conscientização trazida por Paulo Freire.

Consequentemente, em meados de 1970 essa educação libertadora passou a ser entendida como não-formal, entretanto hoje, sabemos que cada uma tem sua especificidade. Já com relação à educação funcional, ganhou o status de formal, dando origem ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), puramente tecnicista.

Nesse período, a EJA era vista com um caráter compensatório com preceitos tecnicistas e instrução programada, a Lei nº 5.692/71 teve a incumbência de regulamentar o ensino supletivo na época. Hoje, a Educação de Jovens e Adultos - EJA vem arraigada com um movimento de diversos conflitos, entre perspectivas de Educação Popular e capitalistas, no atendimento ao público das classes populares, ao mercado, e que as vezes, nem a isso. No campo político, a Educação de Jovens e Adultos deixou de ser arremedo pedagógico do cenário infantil, como destacam Carlos e Silva (2013), e se ratificou enquanto modalidade de ensino.

De acordo com Gadotti e Romão (2005), A Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou a ser dividida em três períodos. O primeiro vai de 1946 a 1958, com destaque para as campanhas nacionais, denominadas cruzadas, com o intuito de erradicar o analfabetismo; o segundo abrange o período que vai de 1958 a 1964, nesse período houve o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, época em que o objetivo passou a ser/era instituir um programa permanente a favor da alfabetização. Nesse período as teorias de Paulo Freire, junto com os Centros Populares de Cultura (CPC), afloram junto com a criação do Plano Nacional

de Alfabetização de Adultos, extinto em 1964; o terceiro período compreende a época da ditadura militar com as campanhas da Cruzada do ABC e MOBRAL, com objetivos de controle populacional e posicionamentos mecanicistas.

O cenário educacional alcançou certo status no século XXI, pois o Parecer nº 11/2000, a Resolução nº 1/2000, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos-ENEJAs e os Gts de Educação de Jovens e Adultos da ANPEd não fizeram apenas visibilizar, mas institucionalizá-la, contudo tem sua marca na Educação Popular.

Segundo Machado (2009), os marcos legais e operacionais implementados pelo governo federal vieram a ter destaque pós-LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 institucionalizou a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade educativa. A Resolução citada acima somente foi aprovada pelo CNE/CEB 1/2000 aconteceu, portanto, quatro anos depois. É interessante destacar que esse reconhecimento é possibilitado a partir do âmbito nacional na Constituição de 1988, no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Isso era o que orientavam as ações e programas desenvolvidos no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9393/96 assegura que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, p. 20).

Coaduna, assim, com legislações internacionais. Mediante isso, os sistemas de ensino garantirão aos estudantes dessa modalidade o ensino gratuito, preferencialmente, articulados com a educação profissional, como também manterão cursos e exames supletivos.

Foi criado em 1996 o Fórum da EJA, que se originou no Rio de Janeiro de uma parceria entre Estado e sociedade civil, sucessivamente cada estado do Brasil criou o seu Fórum, e até os dias atuais resiste às políticas (SILVA 2005). Esses fóruns foram decisivos para a articulação política em defesa do direito a EJA. O objetivo era levar propostas

refletidas nos encontros regionais e nacionais para a Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA.

Nos anos 1990 o Brasil, começou a sentir os efeitos da política neoliberal, com seus altos índices de desempregos, privatizações estatais, falta de mão de obra qualificada, gerando uma pobreza imensurável. Desde então, o surgimento dos sindicatos para lutar em prol do trabalhador foi um dos elementos importantes para esse período.

Com a era da globalização houve mudanças, a internacionalização, a interdependência das economias nacionais, gerando uma vulnerabilidade externa e agravamento da exclusão social mundial. No caso do Brasil, isso se intensificou porque no século XXI grande parte dos habitantes não possuía o domínio da leitura e da escrita.

A EJA por muitos anos foi tratada como programa ou ensino supletivo, ocasionando numa educação compensatória. A propagação de analfabetos se intensificou durante a década de 1990. Nesse período houve em Jomtien, na Tailândia, um encontro que discutiu o tema da “Educação para todos”, foi daí que teve início uma reconfiguração na Educação de Jovens e Adultos.

Em 1995 foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, vinculada à Secretaria de Educação Fundamental, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a EJA. Foi composta por vários órgãos de diferentes setores da sociedade. Essa comissão colaborou na divulgação dos eventos regionais e nacionais para a V CONFINTEA⁴. As diretrizes da EJA só apareceram nos anos 2000.

Segundo Silva (2005), os encontros preparativos para esse grande evento foram realizados em diversos estados do país, denominados de encontros regionais como também o seminário nacional. Ao término desses encontros, foi elaborado um documento contendo os compromissos e as propostas de ação em prol da EJA.

Os Encontros Regionais da Educação de Jovens e Adultos – EREJA, têm representações de órgãos públicos das esferas municipais e estaduais mediante seus delegados.

Na Região Nordeste o encontro de EJA aconteceu em Salvador - BA, com o tema gerador em torno do analfabetismo, desqualificação docente, inconsistência teórica e metodológica. Consequentemente, no mesmo ano ocorreu em Natal – RN, promovido pelo

⁴ A V CONFINTEA foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Teve a participação de diversos setores da sociedade. Ficou nítido o desenvolvimento centrado no ser humano, com respeito integral aos direitos humanos.

MEC, contudo o documento elaborado pelo encontro, que fazia um diagnóstico da EJA em cada uma das regiões do país, foi substituído pelo do MEC.

A centralidade hoje em pauta nos Fóruns da EJA está relacionada à luta pela sua permanência. Defende, além de uma educação básica de qualidade, uma maior valorização dos profissionais de educação.

Isso se deu por conta da preparação para V CONFINTEA. Antes desta, defendia-se a educação e a escolarização para todos os sujeitos, logo após essa conferência defende-se a educação continuada ao longo da vida, seja ela formal, não formal ou informal. Dessa forma, podemos perceber que isso é o que constitui verdadeiro sentido para a EJA, não restringindo essa modalidade de educação ao processo apenas de alfabetização e letramento, como acontecia em anos anteriores.

Temos ainda o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que é um espaço de formação de discussão coletiva, no qual os participantes de todos os Fóruns de EJA, de cada estado do Brasil, partilham suas experiências. Como nos esclarece Silva (2005, p. 55), “No final da década de 90 as experiências desses encontros ajudaram na articulação de diversos interlocutores para discutir e propor políticas públicas para a EJA”. De 1999 a 2004, foram realizados seis encontros nacionais.

Já em 2009 ocorreu a VI CONFINTEA em Belém, no estado do Pará, onde foram reavaliados os principais pontos da Confintea anterior e criados instrumentos de advocacia, em prol da consolidação dos direitos que competem à Educação de Jovens e Adultos.

No Brasil, a EJA começou a ganhar centralidade como prioridade política. Em 2003, com o governo popular do então presidente Luis Inácio Lula da Silva, passou a ter uma perspectiva de continuidade de estudos, com a ajuda dos financiamentos diretos, foram desenvolvidos projetos iniciados da realidade dos sujeitos da EJA com linguagens de seus contextos, através da instauração dos programas realizados. Uma das evidências é a instauração dos Brasil Alfabetizado, PROJOVEM, entre outros.

Em 2003, também surgiu o Programa Brasil Alfabetizado. Tinha um caráter mais autônomo até os anos de 2006, pois em 2007 seus recursos eram destinados às secretarias estaduais e municipais que apresentassem o Plano Plurianual de Alfabetização.

Importante destacar que em 2004 houve aproximações da EJA a Educação Prisional, perante isso, houve a publicação do Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, e no Decreto nº 5.840/06, de 13 de julho de 2006.

De 2004 aos dias atuais o foco se dá na qualificação profissional perante uma formação inicial e continuada dos/as trabalhadores/as que fazem parte dessa modalidade de

educação. Essa reaproximação com a educação profissional reconfigura o currículo da Educação de Jovens e Adultos. Uma iniciativa que é do governo federal é o Proeja.

Outro Programa que foi implantado em 2005 foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) – vinculado à Secretaria Nacional de Juventude. Foi pensado para suprir demandas sociais para jovens de 18 a 29 anos.

Segundo Ireland (2006) e Henriques (2005), ainda não superamos os tipos de analfabetismo regidos pela sociedade, que são os da educação, cultura, política e cidadania. Estamos vivendo num processo de transição de consciência dos elementos dos analfabetismos.

Esses autores ainda afirmam que, de 2003 a 2005, em se tratando da política, várias transformações foram adotadas, e a que mais nos chama atenção, enquanto pesquisadores, é o reconhecimento do direito à educação enquanto direito humano, necessário para os variados segmentos que temos no nosso país. Esses segmentos são os diversos movimentos populares que trazem a marca da diversidade, enfatizando que ela existe e está viva.

A diversidade dos sujeitos da EJA ganhou centralidade nesse período, com uma política pública voltada para suas especificidades, como foi o caso das populações indígenas, ribeirinhas, mulheres, idosos, jovens, quilombolas, povos do campo e da floresta, entre outros. Respeitando assim a pluralidade das especificidades das identidades de seus sujeitos.

Nesses anos houve uma articulação entre as três esferas de poder da sociedade, democratizando os sistemas de ensino. Nesse governo houve a inauguração, através o Ministério da Educação – MEC de uma secretaria criada em 2004, que atendia as necessidades dessa modalidade de ensino, denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, mencionada anteriormente, que teve vários de seus técnicos exonerados de seus cargos de coordenação no dia 1 de junho no governo de Michel Temer em 2016, sendo portanto reduzidos, sob as portarias, 477 e 489.

É importante destacar que essa secretaria tinha o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino e das diferenças, visando a intersetorialidade, o reconhecimento e a interlocução com um conjunto de instituições, sejam elas governamentais ou não.

Atualmente a tônica da diversidade, como nos esclarece Machado (2006), é a nova ação voltada para a EJA, isso se deu por causa da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esse órgão deu ênfase à diversidade dos sujeitos nas questões de gênero, pescadores, quilombolas, indígenas, privados de liberdade, pessoas com necessidades educativas especiais, entre outras.

Nesse ínterim, os objetivos vão além da alfabetização, pois a necessidade de estar capacitado para o mercado de trabalho ampliou a antiga visão que se tinha dessa modalidade de ensino.

Diante disso, nesse período do governo Lula, houve a instauração de programas educacionais, como o Brasil Alfabetizado; Fazendo Escola, Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e adultos (PNLDEJA); ProJovem Urbano, entre outros. Cada um com suas especificidades, mas o processo de alfabetização é algo em comum entre eles. Durante a gestão do governo Lula aconteceu uma transparência das informações e justificativas no âmbito das ações governamentais de propostas referentes a EJA no Brasil.

O reconhecimento dessas lutas históricas no currículo escolar dessa modalidade, tanto dos movimentos operários quanto dos trabalhadores na busca por direitos, se faz necessário, pois se afirmam pelo aprendizado no campo do trabalho, por serem sujeitos de direitos.

2.2.2 EJA: espaço de tensão e aprendizado

A EJA tem muitos desafios na atualidade, e o maior deles, de acordo com Ireland e Henriques (2005, p. 354), é:

[...] articular a alfabetização com as demais etapas da educação de Jovens e Adultos [...] na perspectiva de contribuir para avançar no campo dos direitos à educação, do conhecimento, da cultura, da memória, da identidade, da formação e do desenvolvimento pleno dos sujeitos jovens e adultos.

Conseguindo conquistar esse desafio, teremos um sujeito crítico, político e transformador, ou seja, capaz de mudar seu entorno com maior participação social, sendo autônomo e sujeito de si. Mas é preciso conhecer e fazer cumprir essa legislação que fundamenta a materialização da EJA. Como também em colocar em prática o reconhecimento do sujeito, entre outras coisas com a necessidade da EJA, tendo o/o aluno/a no centro de sua proposta pedagógica.

Nessas últimas décadas, a vida dos sujeitos dessa modalidade de ensino e os movimentos sociais populares vêm mudando. Com um mercado de trabalho cada vez mais exigente, o avanço da tecnologia e sua globalização, pessoas letradas são cada vez mais necessárias.

A afirmação de Arroyo (2005) perante as experiências populares de EJA que diz que o ser humano junto com sua humanização vira um problema pedagógico, o foco sendo agora na valorização dos saberes e da cultura popular, não gerando lucro para o mercado, logo indo de encontro com ao sistema neoliberal proposto pelo capitalismo, traz uma marca que se ancora nas concepções humanistas de educação.

Muitas das experiências da EJA acumuladas obtidas com sucesso, tiveram êxito, de certa forma, porque estavam livres das amarras do sistema educacional, pois sabemos que este traz um fechamento quanto a sua estrutura, e como a EJA vem de um processo mais livre, convergindo com a educação popular, teve e ainda apresenta dificuldades de adaptação, mediante a operacionalização que esse sistema de redes de secretarias de educação dos estados e dos municípios trazem de forma vertical.

De acordo com Arroyo (2005, p. 229),

As experiências mais radicais de EJA nascem, alimentam-se e incentivam movimentos sociais ou sujeitos coletivos constituindo-se como sujeitos de direitos. Nesses movimentos se descobrem [...] excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos [...] da vida e da sobrevivência.

Essas experiências das faltas básicas têm assolado os dias atuais com uma nova configuração. As antigas dicotomias e polaridades sociais estão fluidas, intensificando-se nas suas especificações e distanciando-se uma das outras.

O mundo agora é da era digital, das conexões e as formações dos segmentos sociais, estão a cada dia se consolidando em redes. Esse caminho tende a diluir as categorias dessa modalidade aos poucos, entretanto ainda se encontra em contextos concretos dando vida aos seus sujeitos originados da margem social.

O índice de empregabilidade aumentou nesse governo encorpado pelos programas sociais de Lula. Contudo, de acordo com Arroyo (2007), o emprego aumentou, mas na área informal, enquanto o trabalho formal aumentou pouco. Diante disso surge a pergunta: quem ocupa esse trabalho informal? O aluno da EJA que não possui uma formação adequada para ocupar esses espaços de empregabilidades formais.

A especificidade da EJA, segundo Ireland (2005, p. 3.), se concretizaria com o “reconhecimento do jovem e do adulto como sujeito central da prática educativa”. Dessa forma, o fato de reconhecer esse público como não criança, a sua exclusão dos bancos

escolares por desistirem ou outro motivo e por ser membro de algum grupo cultural, faz com que o docente atente para a especificidade desse corpo discente da referida modalidade.

Quando se questiona essa especificidade, é notório destacar e observar que estamos chamando atenção para as questões dos espaços e do tempo adequados para a aprendizagem do aluno e a aula do professor, pensando enquanto política pública em prol de um melhor atendimento para esses jovens e adultos.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos se encontra dividida em duas tendências teórico-práticas, como nos esclarecem Gadotti e Romão (2005):

- Maniqueísta, que exclui o Estado como parceiro da Educação Popular;
- Integracionista, que inclui o Estado, a igreja, as associações empresariado, sociedade civil etc.

A miséria social é o marco da especificidade dessa modalidade educacional, porque é uma educação que traz a fome, o desemprego, a falta das necessidades básicas como referência sociocultural do público atendido pobres de camadas populares que são excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino fora de faixa etária.

As condições de atendimento para essa demanda dão mediante dois pontos: o primeiro com um exercício da dialeticidade, o confronto, por meio do diálogo, pode ocasionar soluções para resolução de problemas cotidianos enfrentados no dia a dia de jovens e adultos; a segunda condição é que na relação desses confrontos esse público vai assumindo posições de sujeito, através da negociação dos saberes e sentidos estabelecidos na vida.

2.3 AS IDENTIDADES DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças) está em ação um jogo de poder. As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação (LOURO, 2000, p. 63).

Em primeira mão, neste tópico venho conceituar a questão da identidade, com a explanação de sua concepção e da noção de sujeito, sobretudo da Educação de Jovens e adultos.

Para começo de conversa, coaduno com as idéias da professora, pesquisadora e historiadora Guacira Lopes Louro (2000, p.62), quando afirma que “identidade é aquilo que o sujeito é e o que não é”. Desse modo, a diferenciação aparece, assim como é relatado por Silva (2014), porque tende a ser naturalizada, cristalizada e essencializada.

Hall (2006) classifica as identidades em três concepções: a identidade enquanto sujeito do iluminismo; identidade enquanto sujeito pós-moderno; identidade enquanto sujeito sociológico, esta última é a que nos interessa.

A identidade sociológica, enquanto sujeito sóciológico, é construída na relação com outras pessoas, através da mediação dos valores, símbolos e sentidos. Desse modo, ela é formada na interação entre o eu e o meio social no qual o sujeito está inserido.

Os sujeitos apresentam um núcleo interior, contudo sofrem influências que realizam com o mundo externo, desse modo, o sujeito estabiliza a identidade em conformidade com a cultura em que está inserido, sendo dominante no espaço escolar. Destaco que essa estabilização não é permanente, porque ela se modifica em processos lentos e vindouros.

Coaduno com a ideia de Charlot (2000), quando afirma que todo sujeito pertence a um grupo e dentro da EJA existem vários segmentos como os estudantes da construção civil, as donas de casa, as secretárias do lar, entre outros. Entretanto, não se reduz a esse vínculo nem a esse espaço social que é a escola. O sujeito em si ocupa uma posição no espaço social dando sentido ao mundo em que vive, porque age nele, confrontando com seus saberes existentes.

Segundo Hall (2000), todo sujeito tem seu “eu real” e este se modifica mediante relações dialógicas com os mundos culturais externos. Portanto, as identidades e experiências oferecidas do entorno são de grande importância para a construção da identidade do sujeito que se modifica com o passar do tempo. Isso é interessante, porque faz com que tenhamos uma construção de um quebra-cabeça a ser formado constantemente, dos sentimentos subjetivos que ocorrem dentro de nós, sujeitos em construção.

O processo de construção da identidade nunca é completo, encontra-se sempre em processo discursivo e simbólico, pois o processo de diferenciação linguístico a regula, definindo seus significados. Logo, o processo de significação é decorrente de lutas por vontades e verdades, desse modo tentam fixar o significado das coisas postas.

Diante disso, a identidade vem de um processo de atribuição cultural, deixando de fora a natureza, o biológico. Entendemos por cultura aquilo tudo que é produzido pelo homem. Sempre estando, portanto, num contexto desta, seja ela qual for. A cultura regula normativamente nossas ações.

Nesse processo conceitual a questão de poder não pode ficar de fora, pois onde houver processos culturais, há de ter identidades, como também diferenças e relações de poder. Esta última encontra-se expressas em ações que oprimem certa parcela de indivíduos e grupos, resultando no silenciamento de determinadas vozes, anseios e histórias.

A relação de poder gera o que chamamos de disputa, implicadas num processo de diferenciação, por isso que esses quatro elementos (processo cultural, relação de poder, identidade e diferenciação) estão sempre relacionados e intercomunicados entre si. Silva (2014, p. 81-82) reitera isso quando diz:

[...] onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é um processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).

Ninguém é igual a ninguém, todo ser humano vem de experiências de foro íntimo ou não, pois existem matrizes históricas e sociológicas gerais e dimensões grupais e individuais. Nessas diferenças, vêm as hierarquizações sucessivamente as relações de poder. Não existe identidade fora da relação de poder. Para Foucault (1988), não existe poder, e sim, as relações de poder, que mediante seus mecanismos, atuam coagindo, disciplinando e controlando os sujeitos.

Muitas pessoas adestram seus jeitos, comportamentos de determinadas maneiras para serem aceitas em determinados grupos sociais, reconstruindo assim sua identidade, entretanto não de modo instantâneo. Portanto, o poder está nas relações sociais de maneira coercitiva, não imunizando os/as educandos/as da EJA.

Os sujeitos da EJA têm uma identidade comum, o fato de serem trabalhadores (a maioria) ou de recuperar algo (leitura e escrita) que foi tolhida em tempos remotos, nos faz perceber uma identidade que abarca a todos os/as educandos/as dessa modalidade. Todavia, o

processo de produções subjetivas diferencia uns dos outros. Arroyo (2017), enfatiza que os sujeitos da EJA têm a consciência do seu lugar social espacial em suas identidades de trabalhadores/as de modo mais amplo.

Outro fator importante é que por ser oriundo das classes populares, o aluno da Educação de Jovens e Adultos tem diferenças, seja nos gêneros (masculinidades e feminilidades), formas de linguagem, nos corpos que carregam o estigma da discriminação de diferentes vertentes.

Com relação ao corpo, Louro (2000) destaca que não garante a afirmação da identificação da identidade do sujeito, porque o corpo é significado, representado e interpretado culturalmente, portanto as sociedades atribuem significados diferentes às características físicas. Diante disso, determinadas características podem ser valorizadas num contexto e em outro não.

A identidade pessoal do público da EJA não é fixa, sua pluralidade é imensa. As diferenças vão ocorrendo pelos ciclos que regem a vida, sendo ele na juventude, maturidade e velhice, nas questões étnicas, religiosas, de gênero, de lugares, de sotaques, linguagens, modos de se comportar.

Mas no tocante à identidade se faz necessário pensar os/as educandos/as da EJA como sujeitos, embora saibamos que a categoria trabalho, seja outro elo perante o indivíduo puramente, está atrelado ao sujeito aliado à sua diversidade. Sustentamos-nos na ideia da noção de sujeito trazida pelo filósofo francês Bernard Jean Jacques Charlot.

Com tais aparatos sociais, culturais e históricos, o sujeito é conduzido na escola e na sociedade pelo saber da imediatez e necessidade humana e, assim como propõe Charlot (2000), se apropria do social especificamente, onde serão compreendidas as suas normas, interesses, posições, papéis que podem ser propostos ou impostos, e assim o sujeito se faz e refaz com suas significações e ressignificações, construindo suas singularidades, gerando práticas, comportamentos e representações que podem ser analisadas e estudadas.

Diante disso, nessa relação dialógica, Freire (2005) enfatiza que o indivíduo tem possibilidade de obter a conscientização, inserindo-se no processo histórico, como sujeito. Entretanto, para compreendermos a noção de sujeito, se faz necessário entendermos o que seja indivíduo.

Na visão de Morin (1996, p. 47-48), a noção de indivíduo é comparada à de “um produto; é o produto, como ocorrem com todos os seres sexuados, do encontro entre um espermatozoide e um óvulo, ou seja, de um processo de reprodução”; resultando assim na sua

noção de sociedade – “Desse modo, a sociedade é, sem dúvida, o produto de interações entre indivíduos” (p. 48).

Charlot (2000, p. 45), nos esclarece que a noção de sujeito é o resultado das relações de saber e propõe uma sociologia do sujeito, já que este:

Apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição [...] transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas. Considerar o sujeito como um ser ao mesmo tempo singular e social permitiria resolver [...] relações entre subjetivação e socialização.

É sabido que o sujeito é um ser singular possuído por um psiquismo que se ancora numa lógica, portanto, essa sociologia deve estudar o sujeito mediante o seu conjunto de relações e processos (o mundo construído pelo indivíduo da socialização e sua relação com o saber).

Tendo essa perspectiva como ponto de partida para nossas reflexões, consideramos três aspectos primordiais para a concepção da constituição das identidades dos sujeitos. Nesse ínterim, é importante destacar a definição de identidade, pois Silva (2014), afirma que é aquilo que se é, sua referência é a pessoa em si própria, ou seja, são processos de produções simbólicas e discursivas imposta na relação social sempre em disputa entre grupos sociais.

A concepção da constituição dos sujeitos educandos/as da educação trazidos por Charlot (2000, p. 34), está subdividida em três aspectos gerais que se articulam. O primeiro é com relação ao ser humano aberto ao mundo, movido por desejos; o segundo nos esclarece que o sujeito é um ser social que se encontra em vários espaços da sociedade, como na família, igrejas, associações de bairro e etc.; e, por último, o sujeito traz na sua constituição um ser singular com sua história e interpretação do mundo dando sentido a este.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA tem sua especificidade através dos sujeitos que a compõem, com certa singularidade diferenciando-se de seus contextos, pois a EJA de um determinado local difere-se de outro, pelo panorama das realidades, por isso a nossa investigação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

Contudo, na configuração deste diálogo acadêmico coadunamos com as ideias de Freire (2005, p. 95), quando este afirma que “o diálogo é o encontro dos homens [...] não havendo diálogo verdadeiro, não há de existir sujeitos com pensamentos verdadeiros”.

Esses sujeitos fazem parte de uma educação que é popular e essa educação tem de vir com práticas “libertadoras” para o desenvolvimento dos sujeitos coletivos populares em prol de uma mudança social e política a favor da igualdade e da justiça, como nos afirma

(GARCÉS, 2006). Esse tipo de educação valoriza e potencializa os sentidos sociais, porque é significativo, fazendo sentido para o povo, porque emerge de baixo para cima e numa perspectiva horizontal.

Charlot (2000, p. 33), deixa claro que todo sujeito “age no e sobre o mundo”, com uma necessidade imperiosa de saber aprender, porque, além de se produzir através de um saber, ele é produzido pela educação, seja ela qual for.

Diante disso, se emerge uma autoconsciência, produção cultural, favorecendo uma autonomia, um olhar para a diversidade, pensamento democrático e entre outros.

Vale salientar que o sujeito da EJA não é mero objeto da sociedade, porque traz histórias com seus marcadores sociais. Ireland (2012, p. 481) afirma que “para compreender-se como sujeito, vários mitos construídos historicamente precisam ser derrubados”, e um deles relaciona-se ao do discurso liberal.

A pesquisa de Furtado (2015) sobre o fracasso escolar de jovens da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no ambiente escolar, mostra como certos acontecimentos marcaram a história dos jovens entrevistados, a exemplo de um que relatou que o abandono do pai quando criança deixou marcas profundas lhe trouxe marcas em sua vida e contexto.

A Educação de Jovens e Adultos é um espaço privilegiado que faz um com que seu corpo discente pense com o outro, espaço dialógico, de troca e de apropriação não só de conhecimentos científicos também de saberes, de experiências nas trajetórias de vidas, onde o reconhecimento de sujeito impera como um de seus princípios.

Considerar as histórias de vida de seus sujeitos enquanto questão pedagógica é de suma importância, pois os desejos, as necessidades e sua posição ajudam o corpo docente perante suas propostas educativas, seja de escolarização ou de experiência de aprendizagem. Desse modo, as realidades dos sujeitos funcionam como/são consideradas eixo norteador para a organização da escola que atenda essa modalidade de ensino.

CAPÍTULO III – OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, iremos abordar os diferentes sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA apresentados nas pesquisas dos diversos autores e autoras dos trabalhos da ANPED, que compreende aos anos de 2003 a 2010. Nosso objetivo foi destacar o processo das identidades na constituição dessa modalidade de ensino, presente nas diferentes pesquisas. Esses sujeitos experienciam diferentes conjunturas no dia a dia de suas vidas nas várias dimensões das territorialidades nas quais estão e são alocadas.

3.1 A DIVERSIDADE, A INTERCULTURALIDADE E OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

Mediante sua vida social, cada sujeito se transborda de identidades no decorrer do percurso de sua existência. Identidades, porque há uma diversidade delas nesse contexto, mas essa diversidade está imbricada em diferenciações que a singularizam. A diversidade é a verdadeira conjuntura de diversos grupos e pessoas com variadas marcas étnicas, ideológicas, de gêneros, de classes, de culturas, de manias, de gírias e tantas outras. Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade

Nesse aspecto, é necessário que a Educação de Jovens e Adultos esteja atrelada à Educação em Direitos Humanos, porque esta enobrece o humano em si e requer uma visão mais ampla do que significa educar, sendo, portanto, direito à cidadania.

Educar em direitos humanos constitui uma força significativa de consciência nas pessoas, lançando-as às denúncias, à luta contra a impunidade, ou seja, é um poderoso inimigo do Estado de direito.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Nela constatamos, no Art. 2º § 2º, que aos sistemas de ensino caberá a efetivação da Educação em Direitos Humanos: entretanto, o Art.3º elucida que a finalidade desse tipo de educação é promover a mudança e a transformação social, seguindo os princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, laicidade

do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido, percebe-se a amplitude e o respeito para às “diferentes” concepções humanas existentes na nossa sociedade, tendo em vista que prioriza uma perspectiva multidimensional, valorizando o ser humano independentemente da padronização normalizadora. A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo trabalhar a formação humana para a vida e para a convivência em diversos níveis, como é destacado no artigo 5º da Resolução nº 1/2012.

É importante destacar que o conhecimento em Direitos Humanos deverá ser transmitido de maneira transversal e interdisciplinarmente, destacando-se a questão da mulher, de gênero e da diversidade sexual. Para criar uma cultura de direitos humanos na educação, como vamos colocar os direitos humanos na EJA?

Art. 8º A educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012, p. 7).

Deve começar com formação dos/as docentes, pelos cursos promovidos nas secretarias de educação dos estados e municípios. Dessa forma, a escola terá arcabouço para lidar com situações que não possam ferir a dignidade do seu corpo discente, nas suas diversas características. Com uma gestão e corpo docente qualificado, o desafio passará a inserir a compreensão conceitual, procedimental e atitudinal nas suas práticas pedagógicas, transversalizando com o meio, no qual esses profissionais estão inseridos.

Arroyo (1917, p. 113) resume o que queremos para essa modalidade: “Lutar por direitos humanos, por sermos reconhecidos humanos, sujeitos de direitos humanos, é um processo de formação humana”, na sua diversidade.

Diversidade é um conceito de pluralidade, diferença, múltiplo. Sempre, nós seres humanos, nos deparamos com diversos aspectos que nos diferenciam de um lugar, de uma pessoa, de um estado emocional, de uma experiência... Diferenças culturais, biológicas e étnicas fazem parte da vida humana, por tanto ninguém é isento à diversidade. Partimos da afirmação, trazida por Candau (2008, p.13), “... de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.”.

Trabalhar com questões referentes à classe social, violência contra a mulher, misoginia, etnias, gordofobia, “favelização”, militarização, xenofobia, homofobia, transfobia no campo da Educação de Jovens e Adultos, estimula uma consciência e a valorização da diversidade, de respeito, mas medidas assim, têm sido restritas por alguns profissionais. Isso mostra que outros caminhos para fazer a discussão avançar estão fechados, e é preciso dar uma resposta imediata para a situação de violência a que determinados grupos da sociedade estão expostos e caminhar para aprender a conviver com as diferenças.

No campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos não poderia faltar a diversidade cultural que tem se tornado um imperativo ético à dignidade humana. Esse campo educacional tem uma abordagem pedagógica que se identifica com a educação multicultural, havendo uma relação intrínseca entre educação e cultura. Faz referência à variedade e à heterogeneidade de todos os sujeitos homens e mulheres, jovens, adultos e idosos.

A diversidade cultural deve vir carregada com expressões políticas de resistências às segregações de grupos considerados inferiorizados. É preciso dar voz aos jovens e adultos das periferias, para que possam ser os protagonistas de suas histórias, com sentimentos de liberdade em vivências coletivas. Arroyo (2017) nos mostra que estas são inseparáveis de experiências singulares de povos que se reproduzem numa história de resistência, por serem marginalizados.

O caráter homogeneizador, padronizador, monocultural, não condiz com a diversidade do corpo discente da Educação Popular e EJA que temos atualmente no Brasil e na América Latina. Experiências diferenciadas têm mostrado isso a todo vapor num tempo circunstanciado curto. As características regionais, culturais das classes populares se diferenciam, por exemplo, da EJA realizada nas comunidades ribeirinhas da amazônia do Brasil não é a mesma EJA da localidade rural do Peru, existem elementos diferentes que contextualizam esses espaços.

Segundo Kohl (1999, p. 60), os estudantes da EJA são provenientes de áreas rurais não qualificados e com baixa instrução escolar, geralmente, são os excluídos da escola. Três experiências marcam as identidades desses alunos: os de serem “não crianças”, a condição de “excluídos da escola” e a condição de “membros de determinados grupos culturais”.

Mediante isso, para compreender as relações entre cultura e modalidades de pensamento, a autora esclarece que o psiquismo é construído no decorrer da história do sujeito numa relação de quatro planos genéticos: filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese. O sujeito percorre o caminho da ontogênese desvendando o concreto e o simbólico,

interpretando significações de diversos grupos sociais e culturais inseridos. A questão das diferenças faz parte desses planos genéticos, em prol das singularidades dos sujeitos.

O cruzamento de culturas de diferentes instâncias de socialização confere ao aluno desse campo educacional, assim como de outros, uma identidade e autonomia, pois a mediação reflexiva dessas variadas instâncias, a qual o/a educando/a ultrapassa, constrói o sujeito de si nesses intercâmbios espontâneos.

Em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre os temas transversais, estava o da pluralidade cultural. Segundo Candau (2008), houve uma negociação e os movimentos sociais se fizeram presentes. Os grupos de mulheres, negros, LGBT, quilombolas, Movimento Sem Terra, constituem o lócus da produção multicultural existente.

Com isso, houve uma abertura para se estudar e pesquisar práticas pedagógicas da pluralidade cultural ou multiculturalismo e suas vertentes, dando margem para outras perspectivas se ancorassem e dinamizassem ainda mais a convivência entre as experiências, culturas e pessoas nas suas diferenças.

3.2 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EJA

Interculturalidade se relaciona com inter-relação de diferentes grupos sociais presentes na nossa sociedade. A questão da convivência é um dos grandes desafios do século XXI, sendo assim, concebe as culturas num processo de elaboração, construção e reconstrução.

Na Educação de Jovens e Adultos percebemos uma diversidade de experiências culturais trazidas pelos estudantes. Certamente, cada experiência cultural tem suas raízes, contudo são históricas e dinâmicas, complexificando ainda mais a estabilidade das aprendizagens desses/as educandos/as. Correa (2003) esclarece que os sujeitos da EJA são culturais por virem de uma gama de experiências e históricos por construírem e reconstruírem suas histórias de vida.

A interculturalidade tem uma característica específica relacionada à sociedade, pois Candau (2008) afirma que vivemos num processo de hibridização cultural. Nossas identidades se encontram abertas, em construção permanente, ou seja, as culturas não são “puras”, estão

atravessadas nas relações de poder, hierarquizadas e marcadas pela violência de preconceitos de grupos ou pessoas.

Arroyo (2017) afirma que o público da EJA vem movido de relações de classe, raça, gênero, lugar e educação, num emaranhado de opressões e educação, estruturas sociais e escolares com suas negações e direitos, portanto, propomos que uma das funções da docência seja:

Trabalhar essas autoimagens pessoais e coletivas de classe, raça. Valorizar as resistências e os esforços por construir imagens positivas em outro projeto de cidade, de campo. De sociedade. Em outro projeto de escola e de EJA, que assuma as radicalidades humanas que os educandos conferem a seus itinerários pela educação pelo direito a uma vida justa (ARROYO, 2017 p. 37).

Diante disso, defendemos essa perspectiva na promoção de uma educação que reconheça o outro para o diálogo, perante as diferenças existentes no espaço escolar e na sociedade, para que esse estudante esteja preparado para negociar seus conflitos, incluindo as diferenças de forma dialética.

Consideramos de extrema importância proporcionar ao/a discente da EJA espaços que favoreçam a tomada de consciência de sua própria identidade cultural. Em seguida, deve-se refletir sobre as representações que construímos dos “outros” os quais consideramos diferentes. Estereótipos imperam nesses dois campos: “nós” e os “outros”.

Portanto, a diversidade deve ser enfrentada com alteridade e negociações culturais, para que possamos conviver em harmonia e paz com todos e todas. Essa perspectiva em ambientes escolares ainda é tímida. No entanto, considero fundamental para os tempos atuais, para que a escola seja reinventada como um lócus de novas identidades e mentalidades capazes de lidar com as diferenças e de responder questionamentos sem respostas atualmente.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NAS SUAS INTERFACES

O sujeito sente a necessidade de aprender através dos confrontos e conflitos encontrados no mundo. Charlot (2000) define sujeito como um ser humano aberto a um mundo com desejos, um ser social, singular que age, produz e se produz na relação social que a educação oferece em seus variantes níveis e tipos. Diante disso, os trabalhos a seguir, nos

mostram os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos que produzem, são produzidos e transformados pelo mundo em que vivem.

Muitos desses sujeitos estão à procura de uma formação e de uma autoformação, que os levem ao campo profissional, tão disputado pelo mundo do trabalho, na maioria das vezes provisório, causando uma precarização. A EJA deve desvendar isso num processo de conscientização.

No trabalho de Figueiredo (2003), cujo título é “Buscando caminhos no processo de formação e autoformação” apesar de não se referir aos sujeitos (discentes) da Educação de Jovens e Adultos e sim à formação dos/as professores/as dessa modalidade de educação, a autora deixa explícito que a formação do sujeito se dá tanto pelas propostas pedagógicas realizadas, quanto pelas experiências atualizadas nelas inseridas, trazidas do externo para o interno, sendo o que constitui o que o ser humano é e faz.

Ainda segundo a autora (2003), os saberes de cada ser humano se alargam a partir de outros entendimentos e apropriações pelo movimento de experiências às quais os sujeitos estão passíveis.

A fluidez de diferentes subjetividades que a prática pedagógica da EJA proporciona ao educando dessa modalidade é apresentada numa circulação do que se é vivenciado, produzido e criticado no referido espaço em que estão inseridos, com sua socialização de conhecimentos e experiências. Através de provocações e desafios é que podemos promover a mudança nas pessoas e em suas atitudes.

A formação dos sujeitos se dá por diferentes espaços como: igrejas, escolas, movimentos sociais, ONGs, partidos políticos, sindicatos, empresas, associações, ruas, praças, teatros, entre outros. São múltiplos espaços com as redes de saberes existentes que circulam entre as pessoas no seu dia a dia, estes por sua vez, com os quais o ser humano interage e dos quais se apropria. Ajuda o sujeito a se expressar o que ele é e o estimula a fazer o que é de seu interesse, formando assim a identidade nas quais está envolvido, sempre num movimento incessante de criar, recriar para transformar, modificando o meio em que vive e a si próprio. Diante desse processo, podemos perceber, como diz Freire (1996), que o ser humano é um ser inacabado.

A categoria da educação se atrela a isso, porque sempre terá uma intencionalidade, qual meta a se alcançar, qual objetivo, mediante um processo, que no caso da EJA vem a ser sistematizado em consonância com a realidade do/a discente.

A prática pedagógica é de suma importância, pois nela podemos perceber o desenvolvimento desses estudantes gradualmente, perante um planejamento que traga significado às suas vivências nas favelas (comunidades) e periferias.

Freire (1997, p. 141) nos esclarece, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, que “a reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir”. Esse exercício é importante para o processo de conscientização, pois gerará um pensamento crítico e de descoberta, problematizando assim, a situacionalidade do sujeito, desvelando-a.

A EJA, enquanto uma das categorias de análise deste trabalho, é uma modalidade institucionalizada que tem como atributo, gerar uma educação dialógica, problematizadora, questionadora, comunicativa, organizada na visão de mundo do educando com temas geradores. Esse tipo de educação libertadora vai de encontro com à educação bancária conservadora, porque seus objetivos diferem. Enquanto a primeira quer libertar o sujeito das amarras sociais, a segunda faz o contrário, quer prender e dominá-lo nas redes de saberes.

Figueiredo (2003) afirma que as redes de saberes não significam apenas o que escolhemos aprender com os quais nos identificamos ou elegemos como fundamentais, mas sim, ao que se encontra presente, de modo a serem confrontados ou não, para provocar à mudança, sendo selecionadas pelo sujeito ou não, as redes de saberes existem num complexo.

A possibilidade de ampliação das fronteiras, de alargamento do que somos e fazemos, se faz tanto no reconhecimento e na identificação com os iguais, quanto no fortalecimento com o diferente, pois são eles os que mais nos interrogam, que provocam as mudanças. Além disso, há a luta com o inimigo que está dentro de nós em um processo constante de autocritica de nossos próprios atos (FIGUEIREDO, 2003, p. 9).

Diante disso, percebemos o quanto esse processo é complexo e desafiador. Ressaltar essa complexidade de formação do eu nos motiva a pensar em outros caminhos e possibilidades. Contudo, um exemplo contrário a isso é o fato de que os jovens e adultos da EJA estão condenados a trabalhos precarizados, pois são provisórios, tirando-lhes o direito de ampliar fronteiras. Dessa forma, sua vivência significa ter ao menos o básico, que em muitas vezes falta.

No trabalho de Correa (2003), intitulado “Os significados que Jovens e Adultos atribuem à experiência escolar”, essa autora mostra que através de uma experiência do projeto de extensão: “O Projeto Pedagogia e Compromisso Social: a Univale na Educação de Jovens e Adultos” não limita o processo de escolarização reduzindo a mera aquisição de

conhecimentos, mas dar ênfase à construção dos saberes, possibilitando maior socialização, convivência escolar, intercâmbio de saberes, resultando assim, num real empoderamento dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

É interessante notar que nessa pesquisa reconheceu-se que as subjetividades dos sujeitos vieram impregnadas por duas marcas que percorreram seu estudo, uma referente à marca da exclusão e outra a marca das relações com o conhecimento, por isso ela adotou o termo sujeitos cognitivos.

Sujeitos cognitivos estes que, por sua vez, são capazes de analisar sua própria aprendizagem, dando valor a sua concepção do que é conhecimento, numa atitude metacognitiva. Freire (1996) destaca a importância da curiosidade epistemológica para se poder alcançar o conhecimento almejado, sem esta será inviável. Isso fortalece a criatividade do discente, porque o processo da aprendizagem é o cerne dos sujeitos cognitivos da Educação de Jovens e Adultos.

A produção da história dos sujeitos é mediada por uma relação com o mundo. No artigo de Correa (2003) foi explicitado que os sujeitos educandos jovens e adultos que participavam do projeto de extensão tinham desejo de retornar à escola e isso foi evidenciado pela necessidade.

Arroyo (2017), afirma que as diversas reprovações e retenções de que esses/as alunos/as foram vítimas os segregam de direitos básicos, e para que possa haver uma transformação em torno disso, é preciso que tenham consciência de classe e sejam resistentes ao sistema neoliberal. Essa resistência se dará, por exemplo, com organizações de grupos e movimentos sociais, fazendo protestos nas ruas, realizando greves, acompanhando e cobrando de seus representantes políticos o atendimento desses direitos, dentre outros mecanismos.

Nesse ínterim, acreditamos que o pensamento crítico, na condição social desse público, e a luta em conjunto com seus pares por direitos negados, são fundamentais para a construção de um mundo onde as pessoas se reconheçam perante seus lugares de fala na exigência de direitos. Mas qual é o lugar de falar desses jovens e adultos?

Segundo Oliveira (2000), os jovens e adultos presentes nessa modalidade de educação geralmente são provenientes de áreas rurais empobrecidas, não qualificados, e Correa (2003) encontrou essa segmentação na sua pesquisa no ato de suas entrevistas. Por isso, se faz necessário que a Educação de Jovens e Adultos tenha uma atitude reparadora, como o exemplo citado abaixo, para que não haja exclusão:

No caso do Projeto EJA da Univale, procuramos garantir que a escola fosse acessível ao trabalhador, por isso as condições de oferta do mesmo priorizaram o seu funcionamento no horário do trabalho o que assinala uma condição essencial para oferta da educação de adultos: o direito ao acesso de fato (CORREA, 2003 p. 6).

Se a escola for ao encontro do trabalhador, certamente os índices de analfabetismo e desistência/evasão diminuirão. Dessa forma, se faz necessário essa nova adaptação, tendo em vista que as gerações mudam.

A exclusão vem fazendo parte de uma identidade sociocultural do estudante da EJA por décadas, por diversos fatores, dentre os quais se destacam no artigo de Correa (2003) a conciliação entre trabalho e escola, que muitos dos educandos/as do projeto enfrentam. A falta de material, a incompreensão dos/as professores e a distância da escola foram as marcas de exclusão da realidade dos entrevistados na pesquisa dessa autora.

Concordamos com a autora que o espaço escolar não é único a gerir conhecimentos, mas sim um espaço que desenvolve habilidades cognitivas. O aluno da EJA está em busca de conhecimentos que melhorem suas relações cotidianas com os outros. Além disso, reconhece a escola como um espaço gerador de conhecimentos e aprendizagens, sendo, portanto, muito mais que um lugar onde se aprende conteúdos apenas.

A pesquisa de doutorado de Fantinato (2003), “Representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos do morro de São Carlos”, foi desenvolvida no ambiente escolar e estudou as formas próprias de conhecimentos matemáticos construídos por jovens e adultos trabalhadores nos contextos de suas vidas cotidianas. Nos mostra ainda que o sujeito da educação dessa modalidade, vem sendo atravessado há anos, pelas políticas educacionais destinadas a essa clientela num sentido negativo (analfabeto não escolarizado).

Conforme esse estudo, a educação matemática ajuda na subjetividade de uma construção política, porque atende a uma demanda social. Diante disso, a autora traz um exemplo de uma professora chamada Gelsa Knijnik que desenvolve o ensino e pesquisa junto aos trabalhadores rurais sem-terra onde integra os conhecimentos da matemática que são desenvolvidos por jovens e adultos, perante suas experiências no campo com a matemática acadêmica, tornado-a significativa.

Detectou também que a educação matemática é uma instrumentação para o mercado de trabalho, pois o jovem é “obrigado” a ter certo entendimento da linguagem tecnológica, e estar sempre se requalificando, na medida em que isso acontece a constituição do sujeito vai

se alargando para outras dimensões, embora saibamos que as situações do cotidiano escolar são imprescindíveis.

Em sua pesquisa de mestrado, Moura (2004) constatou situações do cotidiano escolar do aluno da Educação de Jovens e Adultos que evidenciaram tanto a diversidade cultural, quanto suas riquezas de saberes. Diante destas, é que podemos perceber o quão isso é importante para a constituição das identidades desse sujeito, as quais tanto tento desvendar neste trabalho.

3.4 TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL E DA USINA

Uma das categorias desta pesquisa se refere à noção de sujeito, classificado assim por defendermos uma conexão com o sentimento de autonomia entrelaçado com a dependência em relação ao contexto no qual está inserido. Respeitar o meio no qual se vive é ético, para que as futuras gerações possam receber um mundo mais equilibrado. Precisamos saber o quê e como fazer e encontrar soluções desse mundo complexo.

Em se tratando dos sujeitos da construção civil, detectamos a pouca qualificação e a baixa escolaridade, mas uma eficaz aprendizagem no campo prático. Normalmente acordam cedo para ir trabalhar. A maior parte dos trabalhadores desse setor é do sexo masculino.

Para ser um sujeito autônomo é preciso estar em conformidade com o ambiente, desvendando seus percalços, contudo, por possuírem pouca qualificação, tanto profissional quanto escolarizada, esse segmento encontra-se no processo para o alcance de seus objetivos.

Outro trabalho que traz a questão da identidade é o de Moura (2004), intitulado “Virando massas, descobrindo palavras, misturando saberes” que mostra um pouco da realidade dos que trabalham em canteiros de obras, ou seja, trabalhadores da construção civil. Seus alunos serviram como objeto de sua pesquisa.

Já Fernandes (2004), que também nos apresenta estudantes do mesmo setor profissional, deixa explícito no seu artigo “O diálogo entre trabalho e Educação de Jovens e Adultos: e a formação do cidadão?”, que trabalhadores dessa área têm clareza das más condições a que são submetidos, no que diz respeito às suas atividades laborais, sendo, portanto, um ambiente de riscos. É sabido que em muitos os casos o tempo vivido fora das salas de aulas supera essa insatisfação, com projetos como “Alfabetizar é construir”, que são tipos de escolas desenvolvidas nos seus canteiros de obras, onde desenvolvem seus estudos após o expediente de trabalho.

Pesquisas como essas, trazem à tona a identidade do jovem e adulto marcada por uma escolaridade precária, muitos deles são oriundos da cidade grande ou do interior e não tiveram oportunidade de concluir seus estudos, tornando-se analfabetos funcionais.

Com base no Parecer CEB/CNE nº11/2000, no que se refere ao perfil dos estudantes, a maior parte dos alunos da EJA são trabalhadores, e os que não se encontram inseridos ainda desejam muito fazer parte do mercado de trabalho.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho, no ano de 2001 foi constatado que mais de 33% dos trabalhadores da área de atuação da construção civil são

analfabetos funcionais, entretanto, nos anos atuais essa escolaridade vem aumentando gradativamente.

Através das suas experiências, esses alunos constituíram num processo lento o seu sujeito, buscando assim, sua autonomia. Podemos observar a presença de um repentista (denominado João de Deus) na sala de aula da pesquisadora, saber esse construído a partir da cultura popular e de suas vivências cotidianas, atravessado por diferentes contextos e informações.

Saberes construídos através de experiências de vida, mas invisibilizados por uma sociedade que utiliza a ética capitalista para a manutenção da lógica saber-poder. [...] Nos canteiros, os operários, que buscavam a cultura escrita, davam lições, desconstruindo algumas verdades que trazia comigo e mostrando outras formas de ser, sentir e viver o mundo (MOURA, 2004, p. 2).

João de Deus era um rapaz que era esperto na oralidade com seus repentes, sabia brincar com as palavras, “e mostrava sua arte de criar, recitar e cantar seus versos”, todavia o contrário acontecia quando se deparava com a escrita. A vida desse aluno foi imbuída pelos versos, sua identidade é marcada pelo repente, que aprendeu ao longo de sua trajetória, porém o problema era passá-los para o papel.

Nesse ínterim, esse ambiente da sala de aula, através das falas dos alunos desconstruíam-se os posicionamentos e engessamentos arraigados na pessoa da professora-pesquisadora e, mediante suas falas cada um/a ia reconstruindo novos significados, antes impensados.

Uma característica constatada nesse trabalho perante esse segmento “trabalhadores da construção civil”, é que demonstram ter esperança num futuro melhor, lutando a cada dia pela humanização, tentando vencer a fome, a falta de moradia, de emprego, e entre outros.

Temos também na pesquisa de Moura (2003) alunos provenientes do campo que enfrentam inúmeras dificuldades, dentre as quais encontramos a relação do saber que vem a ser questionado incessantemente. A professora-pesquisadora muitas vezes, se desconstruía perante as explicações de experiência de vida de seus alunos do campo, que tinha o saber prático e uma explicação coerente, como no exemplo da explicação entre aipim e mandioca.

O trabalho de Fernandes (2005), “A relação do trabalho e EJA na década de 1990: expectativas e perspectivas presentes nos discursos dos operários da construção civil”, capta o modelo de educação oferecido pelo campo empresarial do setor da construção civil do Rio de

Janeiro. O objeto de estudo se refere ao projeto “Alfabetizar é construir”, criado no início da década de 1990, consistindo na oferta de escolarização aos trabalhadores da construção civil do Rio de Janeiro.

É sabido que a década de 1990 é marcada pelo neoliberalismo, e que nesse sentido acelera o processo de privatização, nesses anos até os dias atuais. A lógica do mercado ganha espaço até mesmo no campo educacional.

O projeto “Alfabetizar é construir”, que teve o apoio da iniciativa privada, como esclarece Fernandes (2005, p.6), assume uma responsabilidade social da escolarização de seus trabalhadores. A ausência das políticas públicas para essa modalidade de educação e a preocupação das empresas em qualificar sua mão de obra, foram importantes para o referido contexto, pois colaboraram para a ampliação da formação do trabalhador.

Nessa lógica neoliberal, somente alguns sujeitos serão bem-sucedidos, perante a conquista de uma vaga no mercado de trabalho, enquanto grande parte deles terão subempregos. Diante disso, Fernandes (2005, p.8) aponta que todo investimento feito no capital humano gera um retorno nas variadas situações.

Em se tratando dos sujeitos da pesquisa, a autora analisou uma pesquisa feita no ano 2000 pelo SINDUSCON –RIO e constatou que 73% dos trabalhadores vieram do Nordeste do Brasil. Constatou-se também que 67% dos trabalhadores da construção civil eram insatisfeitos com a profissão, todavia a permanência se aliava à necessidade de sobrevivência e de não ter outra função.

Os relatos dos sujeitos, sobretudo os serventes e operários, eram marcados pelo trabalho infantil, não tinham tempo de estudar, pois precisavam trabalhar para ajudar seus pais.

Diante disso, existe uma relação de dependência entre o patrão e o empregado, pois muitos trabalhadores, como o exemplo do eletricitista citado pela autora, são gratos por aprender a escrever seu nome na empresa em que exercem tal função. Segundo o empregado, isso é um incentivo do empresário dar para que seus trabalhadores se desenvolvam em diferentes aspectos.

O trabalho de Trindade (2005, p. 8), “Os novos desafios da Educação de Jovens e Adultos: a educação e trabalho dos cortadores de cana no contexto da reestruturação produtiva”, parte do lócus das experiências concretas dos indivíduos nas condições de vida e de trabalho de trabalhadores de cana da usina São João, localizada no município de Santa Rita/PB.

De acordo Trindade (2005), as crises existenciais vividas no mundo do trabalho, submetem as pessoas a conhecerem, aprenderem, vivenciarem novas situações, promovendo mudanças na sua condição de sociabilidade.

A crise de reestruturação é a principal marca do setor canavieiro, porque introduz princípios gerais de reestruturação produtiva junto com inovações tecnológicas, não perdendo de vista as características tradicionais. Entretanto, no caso dessa usina, houve uma humanização, mediante essa transformação, pois:

Assim, segundo depoimento do diretor de recursos humanos da empresa, muitos dos trabalhadores que ocupavam funções de motorista, trabalhos na caldeira estão sendo transferidos para outras funções por não saberem ler e escrever: “a empresa neste aspecto está “sendo muito humana” não está dispensando trabalhador (TRINDADE, 2005, p. 10).

Podemos notar que a qualificação educacional e operacional, vem sendo uma peça-chave nas transformações no mundo do trabalho. A exigência de uma qualificação caminha com o desenvolvimento tecnológico.

Contudo, Trindade (2005) enfatiza que a mudança de rebaixamento no deslocamento das funções do trabalho ao trabalhador – no qual ele operava desde jovem - pode gerar uma crise identitária.

Muitos trabalhadores dessa usina não freqüentam e não têm interesse nos cursos de EJA oferecidos pela empresa e 100% deles são analfabetos e analfabetos funcionais. Nesse caso, a importância dessa modalidade, para esse público, se insere numa qualificação que se configura como treinamento para as práticas laborais na constituição desses sujeitos, com o objetivo de promover melhoria da qualidade de vida e do trabalho.

3.5 ALUNOS/AS AGRICULTORES, CRONISTAS, SEGURANÇAS E DONAS DE CASA NA ESCOLA

É sabido que na agricultura há uma variedade de plantações construídas por uma monocultura e policultura que enriquecem a lavoura do agricultor, todavia o trabalho é imenso e pesado devido à exposição ao sol na cultivação da terra com o modo de semear, cavar, ceifar, podar, debulhar, visando zelar todo o cultivo.

Segundo Moura (2004), em seu artigo ““Conteúdos” e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária”, através dessa experiência realizada em dois municípios da zona da mata do estado de Alagoas, constatou-se que os sujeitos a serem investigados eram 10% de alunos, dos anos 2000-2001, oriundos da zona rural e urbana. Dentre esses sujeitos, a maioria era do sexo masculino e trabalhavam na agricultura de subsistência e a minoria mulheres que atuavam como auxiliar de serviços gerais no setor público municipal.

Acreditam que através do melhor uso da escrita possam modificar suas vidas, buscando melhores oportunidades no mercado de trabalho. Muitas mulheres que estudam procuraram o programa porque não sabiam assinar o próprio nome e o local onde trabalhavam exigiam que assinassem o ponto.

Foi constatado nessa pesquisa que os sujeitos da EJA levam uma vida simples, típicas de cidades do interior, como nos afirma Moura (2004), e, embora o município em que foi realizada a pesquisa seja marcado pela cultura afrodescendente, muitos dos estudantes desconhecem suas identidades.

O não reconhecimento da própria identidade, nos esclarece, a falta de conhecimento de si e do contexto ao seu redor. A reflexão é um elemento fundamental para desvelar pensamentos ingênuos e visões mecanicistas de situações concretas em que estão os homens e mulheres condicionados/as à sua consciência de mundo mecanicista.

De acordo com Oliveira (2004), no seu trabalho “Escola Asa Branca: a singularidade dos alunos migrantes/trabalhadores”, perante a experiência que obteve na referida escola, localizada na cidade do Rio de Janeiro, dentre os/as educandos/as dessa modalidade, 80% constituíam uma identidade migratória, ou seja, grande parte eram advindos/as dos territórios que formam a região Nordeste, marcada pelo campo, muitos transitaram, devido à falta de oportunidades encontradas no campo.

Os relatos de vida eram marcados pelos trabalhos realizados, experiência de fracassos escolares, dramas de migrações, como enfatiza Oliveira (2004, p 4). Podemos observar isso, no exemplo que traz do aluno Antônio (é importante frisar que o pesquisador usou nomes fictícios na sua pesquisa): “Quando criança, toda vez que o pai de Antônio percebia que os filhos haviam “escapulido” para ir à escola, aplicava-lhes uma surra daquelas “para não mais esquecer” porque homem, foi feito para trabalhar!”

Diante desse relato, percebemos que sua cultura era permeada pelo preconceito e o machismo impregnado pelo pai de Antônio, relacionando o fato do estudo ser permitido apenas às mulheres. Observamos, ainda, nesse contexto, a necessidade de subsistência da

família de Antônio e dos quais viviam no entorno, eram tempos difíceis e que a qualidade de vida não era como a de hoje. Ou seja, a falta de informação aliada à carência econômica, obrigava os homens da família de Antonio a serem os provedores da casa, enquanto as mulheres se dedicavam aos afazeres domésticos.

Outra identidade perante os relatos desses alunos, trazida pela pesquisa de Oliveira (2004), foi a de cronista, que estava impregnada na educanda Josefa, que trabalhava como empregada doméstica. No local de trabalho sempre conversava com as amigas e tinha um sonho de transformar aquelas conversas em crônicas.

Por último, o aluno “Zé” tinha o talento de criar versos, era poeta e cantador, entretanto, procurou a escola para aprender as sílabas, com o objetivo de futuramente, quando aprender, transcrever seus versos.

Nesse sentido, os três alunos tentam conquistar o que lhes foi negado há anos, buscando pela cidadania que um dia foi perdida, e acima de tudo negada, todavia com a esperança de encontrá-la.

Mediante toda essa conjuntura, Leite (2005) afirma, na sua pesquisa: “A articulação entre o mundo do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica”, que o trabalho é um lócus de formação para esse público escolar, pois além de adquirirem conhecimentos nas suas diversas vertentes, adquirem também certa autonomia, como esclarece Aranha (2003).

Charlot (2000) destaca que aprender é constitutivo do ser humano, na medida que se apropria dos conhecimentos e saberes em diferentes espaços e situações, se torna sujeito. As experiências de aprendizagem vivenciadas pelos homens e mulheres os modificam ao longo do tempo, a mudança de comportamentos e atitudes se ancora nesse processo e o sujeito do ser humano vai se resignificando ao longo da vida.

Um exemplo disso é o caso do aluno Maurício, entrevistado na pesquisa de Leite (2005), ele afirma que aprendeu com a vida a ser segurança, que era a sua profissão. Ainda relata, que quando foi frentista, aprendeu a chegar nas pessoas para conversar e conseguiu perder a timidez. Exemplos como esses são de extrema importância, nesse caso, a escola da vida foi educação informal dos ambientes de trabalho elencados por Leite (2005).

É importante destacar, que os dados da pesquisa de Leite (2005) nos mostram, que a questão do trabalho é central, tanto para o retorno aos estudos quanto para a sua evasão, por diversos fatores.

Esse conhecimento adquirido no mundo do trabalho é de suma importância para a prática pedagógica desenvolvida nas salas da Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo um diálogo com o conhecimento escolar e dando significado a essa aprendizagem.

O trabalho de Silva (2005), “Movimento, comunicação e linguagem na Educação de Jovens e Adultos”, nos mostra o movimento humano como forma de comunicação e linguagem nessa modalidade de educação do Movimento de trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Podemos perceber que a formação desses sujeitos se dá na luta constante por direitos negados. Luta esta de caráter verbal e gestual, através da politização.

A consciência ideológica desse movimento acontece mediante a coletividade, instaurando assim uma formação política através dos diversos símbolos, presentes no contexto desse movimento nas intervenções das místicas e oficinas pedagógicas nos encontros de capacitação, como nos esclarece Silva (2005, p. 11):

A mística deve ser entendida como linguagem que socializa e singulariza o ser humano que se reconstrói como sujeito de desejos, que se apropria de conhecimentos socialmente compartilhados para os recriar em novas aprendizagens (MARQUES, 1996, p. 91).

Diante disso, a mística é uma possibilidade de múltiplas linguagens que favorecem no desenvolvimento do ser humano que vive nesse movimento dia a dia, nos seus intensos trabalhos de luta por bens essenciais, para uma vida com mais dignidade.

Existem diferentes tipos de trabalho seja nas ocupações dos assentamentos desenvolvidos pelos MST ou fora deles. A agricultura, o recolhimento do gado a preparação da ração dos animais e sua alimentação, as educadoras da EJA são algumas das profissões desenvolvidas.

A pesquisa de Silva (2005) constata a utilização dos acessórios desenvolvidos artisticamente pelos sem terra, usados no dia a dia dentro e fora dos assentamentos, como por exemplo, danças, poesias, canções, hino do MST. A contemplação da terra é outro elemento, sendo o cerne de suas lutas.

Nas práticas cotidianas como viagens, conhecimento de outras realidades, inserção em eventos beneficentes, igrejas, escuta do rádio, da televisão, a conversa com outras pessoas, caracterizam as formas de comunicação e a linguagem dessa população e a constituição dos sujeitos de si.

“Projeto educação, campo e consciência cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do Pronera”, é a pesquisa de Silva (2009) que analisou resultados parciais das trajetórias escolares e representações sociais dos educandos da EJA em assentamentos da reforma agrária.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um instrumento na construção na luta pela conquista por direitos de uma escola na educação do campo que valoriza a identidade do camponês, buscando seu reconhecimento enquanto sujeito, valorizando sua cultura.

Muitos estudantes de assentamentos rurais participam dessa educação do campo promovida por esse programa. Foi desenvolvido em Minas gerais o projeto: “Educação, campo e consciência cidadã”, implantado desde 2001 com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos e promover a formação de educadores da região.

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa vieram das experiências do campo e estão vinculados na luta pela terra através de movimentos sociais. Os/As educandos/as são trabalhadores rurais sempre com o intuito de ajudar a família nos afazeres domésticos e na agricultura. Esse trabalho é realizado na vida desses estudantes na mais tenra idade, não delimitando nem reconhecendo fases da infância, adolescência e vida adulta, ajudando assim a família nos afazeres domésticos e na produção agrícola priorizando esta, deixando de lado a escolarização. Essa escolarização era fracassada por dois aspectos: o cansaço físico e a falta de compreensão de alguns docentes, pois a escola era distante de suas casas e os/as estudantes chegavam atrasados/as. Portanto, suas identidades são marcadas pelas experiências agrícolas de cultivo.

A Educação de Jovens e Adultos trouxe à tona diversas posturas que transformaram a vida desses sujeitos, como a maneira de falar com os familiares, a valorização da importância dos estudos transmitida aos seus filhos, a perda da timidez, segurança em relação à leitura e à escrita, favorecendo um conjunto de conquistas sociais e várias áreas e lugares, sobretudo da autoestima.

A pesquisa de Santos (2010) “Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES – Campus Itapina”, problematiza os sentidos da formação profissional desses lavradores de Itapina. A identidade dos lavradores é marcada pelas experiências, vivências, trajetórias de vida e de trabalho no campo, desde a tenra idade. Pessoas que sempre trabalharam com a agricultura na produção de café e lavoura branca.

Diante disso, constatamos que o trabalho na lavoura fez e faz parte da formação de sua identidade, enquanto sujeito, criando e recriando sua própria existência.

Segundo Santos (2010), a situação de pobreza fez com que os lavradores abandonassem os estudos para trabalhar. Dessa forma, a força do trabalho familiar é de suma importância para a posição camponesa, mesmo sendo de modo alienante. Todavia, nessas condições de sobrevivência, faria mais sentido trabalhar do que estudar, tendo em vista que o gasto no tempo de estudo significaria a diminuição da rentabilidade dessas famílias.

É interessante notar que obtinham e obtêm um saber popular da praticidade do seu trabalho que o qualifica, ratificando sua identidade enquanto sujeito, por conhecer e dominar todas as etapas do seu trabalho na agricultura, perante determinado produto a ser plantado e manuseado. Entretanto, não se reconheciam enquanto camponeses, sua identidade é marcada pelas:

[...] trajetórias de vivências no contexto do campo contribuíram para a construção das identidades desses moradores das localidades do entorno. A atividade de trabalho predominante na lavoura; e a quase inexistente vivência no meio urbano, apresentam entrelaçamentos com a constatação de que os participantes do estudo se identificam como lavradores (SANTOS, 2010, p. 11).

Camponeses, agricultores ou pequenos produtores rurais não definem esse segmento, pois se identificam como lavradores, pois consideram uma profissão, por saber lavrar a terra, sendo formados pelo campo.

A pesquisa de Santos (2010), constatou que alguns lavradores tinham experiências em outras atividades para complementar a renda, no comércio na agroindústria e na prestação de serviços.

3.6 AS DIFERENTES PROFISSÕES DOS/AS ESTUDANTES DA EJA

Sabemos que o século XXI veio carregado de muitas energias e pensamentos criativos. Com a era da globalização, mídias e redes sociais, a era do analfabetismo vem decaindo aos poucos, mas como todos sabem, esse processo precisa ter uma orientação para que o resultado seja eficaz. Neste subtópico, traremos sujeitos da EJA com diferentes profissões em relação às ditas anteriormente.

No estudo de Souza (2005), “Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores”, busca compreender os significados da alfabetização de jovens

e adultos para os/as trabalhadores (homens e mulheres trabalhadores/as cujas histórias de vida são marcadas pelo estigma do analfabetismo), identificando como eles se apropriam das múltiplas aprendizagens na sua vida. A pesquisa tem 14 participantes.

Das seis mulheres participantes, apenas três são responsáveis pelas suas famílias, possuem diferentes experiências de trabalho como: merendeira, costureira, secretária do lar, de origem camponesa provenientes de áreas rurais.

As falas dos sujeitos revelam afetividade, emoções e companheirismo no processo de alfabetização, e esse clima propicia um desenvolvimento mais eficaz. Essa práxis, como relata Freire (1997), implica na transformação de si e do mundo.

Conseguimos constatar no presente estudo a identidade do sujeito do aluno poeta popular Sr. Sebastião, que passa a escrever versos e poesias, depois do processo de alfabetização. O domínio da leitura e da escrita contribuiu para solucionar o problema do Sr. Sebastião, desenvolvendo a autonomia e autoestima, vejamos:

Aqui no nosso sertão nós temos tranquilidade, a violência é pouca. Diferente da cidade, a gente indo medir dá um quarto da metade. A cidade é diferente daqui do nosso sertão, os assaltos são mais pouco. Também tem menos ladrão e aqui na nossa terra não tem poluição. É bonito no sertão o pessoal animado, a gente vê mais fartura, aquele céu estrelado e a chuva derrama gelo em cima do nosso telhado. Quando chega o mês de dezembro, começa a enevoar, se preparar [...] De madrugada também começa a caçada (S. F. da S., alfabetizado, apud SOUZA, 2005, p. 7).

Outro componente que a pesquisa revela é o aluno Mauro, fotógrafo que registra as belezas do município em que vive. O posicionamento dos diversos usos das leituras em diferentes linguagens propicia uma ampliação da leitura de mundo, retratados em diversos elementos utilizados pelos alunos/as da Educação de Jovens e Adultos, constituindo suas identidades, enquanto sujeitos deste mundo.

A aquisição da leitura e da escrita é o início para a desenvoltura desse/a aprendiz. As ações de alfabetização desenvolvidas em sala de aula fazem com que o/a estudante da EJA compreenda a realidade social. Segundo Souza (2005, p. 11), o adulto analfabeto é um sujeito historicamente construído em uma sociedade de exclusão, entretanto suas emoções são de suma importância para esse processo.

No trabalho de Barbosa (2005), “Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de autoimagem e identidade”, o autor destaca a forma como os/as

educandos/as jovens e adultos relacionam a imagem que eles têm de si à sua condição de aprendizes da escrita.

Barbosa (2005, p. 1) afirma que a imagem que o indivíduo tem de si não resulta apenas das suas expectativas pessoais, está, além disso, com expectativas mais amplas, ou seja, a identidade revela aspectos pessoais e sociais dos indivíduos.

A partir da fala dos entrevistados, é percebível o quão a escrita interfere na autoimagem do entrevistado, vejamos:

“antes eu não sabia de nada né?” (refere-se ao período antes da alfabetização), para logo depois investir em uma auto-avaliação positiva quando se refere à imagem que tem de si após haver ingressado no aprendizado da escrita: “hoje eu sei de alguma coisa”, “tô muito diferente do que eu era antes”, “tô muito melhor do que eu era antes” (M.V.S apud BARBOSA, 2005, p. 7).

Inicialmente ele se autodeprecia, desvalorizando-se, pelo fato de não saber escrever, contudo, a autoimagem positiva se deu, mediante a aprendizagem da escrita. A escrita está relacionada à aprovação social, enquanto o analfabetismo à desaprovação.

M. F. S estudante da EJA, cuja profissão é de auxiliar de serviços gerais, enfatiza na entrevista feita por Barbosa (2005) que o fato de saber ler e escrever é uma questão de autonomia, citando como exemplo a seguinte situação: quando pedimos para outra pessoa redigir uma carta a pedido de alguém que não saber ler, o escrevente irá descobrir os segredos dessa pessoa.

Na pesquisa de Laranjeira; Barone e Teixeira (2006, p. 2), “Vida de jovens: educação não-formal e inserção sócio-profissional no subúrbio”, os autores discutem a redução do papel do Estado frente às áreas sociais, afetando assim, dramaticamente, a juventude pobre da nossa sociedade. A educação funciona como uma válvula de reforço para a progressão dessa juventude, como um viés à profissionalização. A categoria não formal e a inserção socioprofissional dos jovens, que ainda frequentam a escola pública, são centrais nesse trabalho.

Desigualdade social, origem de classe e discriminação étnica e territorialidades geográficas, são peças-chave que explicam a exclusão desses/as jovens na referida pesquisa. Dez Jovens, na faixa etária de 16 a 26 anos, foram pesquisados/as, quatro homens e seis mulheres, localizados no município da periferia de Salvador/BA a maioria deles são negros.

Os sujeitos eram jovens, negros e mestiços, de periferia, que estavam engajados numa educação não formal num processo de inserção socioprofissional. Historicamente, o bairro em que eles e elas moravam é marcado pela pobreza, com ausência de políticas públicas, por isso a proliferação de empregos informais.

Isso tem acontecido em diversos espaços de favelização, atualmente denominados comunidades. O processo de negação dos direitos leva seus residentes a lutarem, através dos movimentos de bairros, por meio de suas associações. Dentre tais ações coletivas, podemos citar a criação de cursinhos pré-enem, com o objetivo de se inserirem em universidades públicas. Outro exemplo é a criação de cursos profissionalizantes para capacitar as pessoas para o mercado de trabalho e se submeterem a uma vaga no mercado de trabalho formal ou informal.

Também é preciso que haja uma cultura política nos espaços das comunidades num combate às ingenuidades dos grupos do gueto, para que não ocorram mais segregações sociais e raciais dos jovens, sobretudo negros, submetidos à justiça penal, como nos esclarece Arroyo (2017).

Os laços das formas alternativas no campo artístico, cultural e trabalho voluntário, apesar da falta de espaços culturais considerados eruditos, empregos, dentre outras coisas, favoreceu a construção de elos identitários na juventude pesquisada. Essas experiências vividas na escola e fora dela contribuíram muito para a formação da identidade desses jovens.

A ineficácia do poder público local é explícita na fala de um das entrevistadas do trabalho de Laranjeira, Barone e Teixeira (2006, p. 13): “Ser jovem é não ter acesso a uma série de coisas [...] É você estar consciente que pode ser vítima de violência, você não tem proteção [...]”. Ou seja, há inúmeras insatisfações pela falta do básico, como, por exemplo, uma quadra de esportes, praças, praias não poluídas.

Muitos desses jovens tiveram colegas de infância mortos pela polícia, como nos esclarecem as autoras (2006), devido ao tráfico de drogas ser tão forte na região. Dessa forma, foi caracterizada uma verdadeira segregação urbana. De um lado, o bairro carente de Salvador, chamado Plataforma, e de outro, um bairro nobre denominado Barra.

Escolaridade, qualificação e experiência, são como alguns estigmas, são marcadores da inserção no mundo do trabalho para essa juventude. Um dos entrevistados da pesquisa de Laranjeira; Barone e Teixeira (2006, p. 9) aponta que: “Eles querem gente bonita para expor na vitrine, os modelos estipulados pela TV. O modelo delicado, branco [...] conforme certas empresas [lojas do shopping] [...] (Narciso 26)”

Diante disso, as autoras afirmam que através dessa falta de reconhecimento os/as jovens constroem sua própria representação no espaço urbano em que estão inseridos, com sentimentos de impotência, conformismo e acomodação.

No campo da educação formal, podemos constatar, através desta pesquisa (2006, p. 11), que na escola não se habilita profissionalmente esse público, tendo em vista que seus anseios estão distante do que a escola lhe oferece. As autoras apontam que: “Segundo os jovens pesquisados, a escola pública e sua prática pedagógica estão distantes de seus interesses e de seu cotidiano. Por isso não os mobiliza, não escuta suas demandas, nem os habilita profissionalmente”.

Entretanto, na educação não formal, foram realizadas oficinas de vivências, podemos perceber a satisfação na vida desses/as jovens, pois passaram a ter um olhar mais positivos no tocante à inserção socioprofissional. O apoio emocional que esses jovens prestaram uns aos outros foi de grande importância, pois o fator de ordem econômica foi o grande empecilho para esses jovens, o espaço físico os alienava, no lugar de teatros e cinemas, havia pagodes aos domingos. A disseminação da violência e das drogas era alarmante. Apesar disso, essa valorização identitária entre eles foi de suma importância, para que pudessem lutar pelos seus objetivos em prol da transformação de si e de onde vivem para o bem-estar de todos.

As autoras ainda citam como exemplo os programas ligados ao governo federal, especificamente o Agente Jovem, que mesmo tendo um contribui para a autoestima do público-alvo. Todavia, nesses programas federais destacamos a falta de uma formação profissional mais específica para desenvolver a leitura e a escrita dessa juventude, ou seja, há lacunas nas políticas públicas para essa faixa etária. Incerteza é a palavra para os dias atuais no campo dos programas sociais para a inserção desse/a jovem no mercado de trabalho, porque os programas um dia acabam, já que dependem de governos. É preciso que seja criada uma política pública que possa abarcar as necessidades atuais dos jovens das periferias.

Na pesquisa intitulada “Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária”, Di Pierro (2006) destaca que ser adulto vivendo numa situação de zona rural amplia a probabilidade de se viver o analfabetismo com mais intensidade, pois, além de vários fatores, foi constatado nesta pesquisa que existe a oferta dos anos iniciais, mas falta a oferta do ensino fundamental II,

Apesar de o ensino básico passar por uma ampla reforma educacional no governo Lula (2003-2010), as políticas públicas para a Educação do Campo ficaram a desejar, com

limitados programas, com destaca Di Pierro (2006), Escola Ativa, o Pró-Formação e o PRONERA.

Os trabalhadores rurais que habitam no campo, sujeitos dessa pesquisa, eram de comunidades rurais, constatou-se que há uma extensa demanda em potencial não atendida e as oportunidades são insuficientes, dando ênfase aos anos iniciais.

No trabalho de Guimarães (2008), “Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA): escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro”, encontramos jovens pertencentes a camadas populares no espaço urbano, a escola sendo um desses espaços na cidade de Goiânia.

A pesquisadora realizou entrevistas com seis jovens (três mulheres e três homens), buscando compreender os sentidos atribuídos à escola e ao trabalho que influenciam a maneira de ser jovem.

A autora ainda destaca que na Educação de Jovens e Adultos há um choque geracional expresso na dificuldade de relacionamentos entre jovens e adultos no ambiente escolar, isso se dá porque há diferentes objetivos a serem almejados no espaço escolar mediante diferentes perspectivas, mediante o tempo vivido e o espaço no qual estão inseridos.

Diante disso, o tempo e o espaço são elementos importantes na constituição desses sujeitos jovens. Os diferentes espaços sociais são lócus para a constituição do seu ser. O aprofundamento político, o reconhecimento estético é um bom começo para que no espaço da escola, os adolescentes e jovens não tenham uma suposta ingenuidade. Segundo a autora, os jovens se queixam, não aceitando sua lógica de funcionamento, apresentando resistência, rejeição e indisposição à escola.

Diante disso, foi constatado nas falas dos/as estudantes o desestímulo e a falta de crença desse espaço para com esses jovens, metodologias inadequadas, trabalhar e estudar ao mesmo tempo, as expulsões constantes, dentre outros fatores, ocasionaram a falta de identificação com o universo escolar. Mas por que continuam a ir para esse espaço? De maneira direta, a resposta seria pelo prazer da integração social, para alguns, e para outros a minoria, para conseguir um emprego digno na execução de um trabalho que os reconheçam, pois sem essa formação escolar fica difícil o acesso ao mercado de trabalho.

Os jovens inseridos no mercado de trabalho, que estudam na escola, na qual foi realizada a pesquisa, atuam como: vendedores, babás, empregado doméstico, atendente de supermercado, auxiliar de produção em fábrica, auxiliar de costura e serviços gerais. Sendo estes os empregos, provisórios, acessíveis aos jovens das camadas populares. Contudo, esse

jovem acredita que o espaço da rua gera mais emoção, prazer, perigo e diversas aprendizagens, comparado à escola nas circunstâncias encontradas em seu movimento.

Com isso, constatou-se que grande parte da juventude da pesquisa não acredita que terá uma realização profissional com a formação escolar no futuro. A escola, precisa se adequar às exigências do século XXI, a era digital, vem com imensa força, com novas tecnologias. O uso das redes sociais é uma grande ferramenta para o processo de escolarização dos jovens e adultos e até idosos no cenário atual.

Em “Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo”, Guimarães e Duarte (2009) apontam uma análise de jovens como agentes sociais atuantes em suas relações e práticas sociais diversas. Migrantes, de camadas populares que inseridos em experiências de urbanização no município de Goiânia buscam a educação de jovens e adultos, como inserção de acesso no espaço urbano.

É importante salientar que a condição de migrantes se dá porque esses jovens saíram de seus ambientes culturais de primeira socialização e foram para as cidades enfrentar a articulação entre escola e trabalho na esperança de fazer algo e de realizar seus sonhos.

Foram selecionados quatro jovens (dois do sexo feminino e dois do sexo masculino) os quais tinham identificações fortes com a escola, em prol de compreendê-los a partir de condições objetivas e subjetivas em que se movimentam. As autoras confirmam que esse público vivencia práticas constituídas em múltiplos espaços de formação, produzindo assim, elaborações simbólicas que constituem a identidade de seu sujeito.

Nas cidades, são percebíveis diferentes modos de vidas, de trabalhos, comportamentos, linguagens e formas de relacionamento juvenis, como as representações do grafite, das pichações, como forma de os jovens demarcarem sua identidade numa territorialidade que lhe alcança. Diversos símbolos, ideologias, referências, modas entre outros, são recursos e expressões de apropriação que constituem o sujeito jovem estudante da Educação de Jovens e Adultos inseridos na sociedade em que vive.

Todavia, esses agentes sociais ocupam lugares e posições diversas no tocante à sua condição econômica, pois os jovens entrevistados não idealizam a vivência de serem liberados do trabalho (subempregos e temporários) para se dedicarem ao tempo de estudo, diferentes de outros jovens, especialmente ligados a outro universo social e econômico que se dedicam a esta opção.

Há uma precariedade apontada no mundo do trabalho por esses jovens, pois as condições existentes deixam a desejar, embora haja esperança de que as coisas irão melhorar,

e que isso é uma condição efêmera, caminha a esse jovem, a lutar por melhores condições de vida.

Para esse jovem trabalhador a escola não faz relação com suas vivências laborais, tendo em vista que seu tempo é menor no espaço escolar e reclamam desta, pelo aspecto geracional existente na EJA, pois as pessoas com mais idade têm dificuldade de compreender as coisas e falta paciência a essa juventude.

Logo, o lugar incerto destacado por Guimarães e Duarte (2009) entre a vida escolar, trabalho, desemprego e subemprego é onde permanecem muitos jovens de camadas populares, compondo assim seus universos simbólicos e a constituição de suas subjetividades.

O trabalho acima coaduna com o de Reis (2009), “Os significados da experiência escolar para jovens e adultos egressos da Educação Popular”, que ressalta uma análise se há ou não tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e regulatórias ao se “converter” a EJA herdeira da educação popular, constatou que há sim, pois o/a estudante dessa modalidade oriunda das classes populares é marcada pela tensão, entretanto há uma valorização das sociabilidades.

Esses sujeitos são demarcados pela concretude de suas histórias de vida de seus trabalhos, de sua maneira de sobreviver em um presente que é mais importante que o futuro.

3.7 A SOCIALIZAÇÃO EMANCIPADORA FEMININA NA EJA

É sabido que na educação as mulheres têm se destacado, dessa maneira as turmas da EJA vêm sendo ocupadas por um grande número de mulheres com experiências exitosas. Diante disso, muitas pesquisadoras tiveram a preocupação de fazer esse recorte nas suas investigações, como foi o caso de Barreto (2006). Na sua pesquisa do mestrado em Educação Ambiental desenvolveu o trabalho intitulado “O processo de alfabetização no MOVA/RS: narrativas e significados na vida de mulheres”, com a participação de três alfabetizadas do Movimento de Alfabetização de Adultos do Rio Grande do Sul, que recordaram às suas origens, lugares e significados na trajetória de suas vidas.

O objetivo da pesquisa de Barreto (2006) foi resgatar os lugares desses sujeitos, trajetórias de vida, infâncias, juventude e vida adulta, numa abordagem autobiográfica, partindo do lugar de fala desses sujeitos em um bairro chamado Bosque Silveira, que fica localizado no subúrbio do Rio Grande.

As reflexões de Dona Tereza, Cristina e Isabel, sobre a própria história dessas alfabetizadas, possibilitaram a (re) construção da identidade delas, enquanto sujeitos, como esclarece Barreto (2006). A turma do MOVA/RS da qual participam, era de pescadores e beneficiadores de pescado com 15 estudantes ao todo, grande maioria eram mulheres, que trabalhavam “limpando” peixe, siri e camarão. Havia também donas de casa, esposas, mães, avós e um aposentado.

A autora constata que as três mulheres no processo de alfabetização, que participaram da pesquisa deixaram de ser analfabetas funcionais e políticas. Essa transgressão as torna protagonistas de suas próprias histórias, ressignificando seu próprio mundo e o de quem está ao seu redor.

Barreto (2006) aponta que a alfabetização deu poder a Dona Tereza, Cristina e a Isabel, porque os questionamentos das situações de vida aumentaram constantemente, posicionando-se perante as opressões por não saber ler e escrever. O sentimento de autoestima também foi um elemento importante no transcorrer desse processo, pois passaram a ter coragem e deixaram a vergonha de lado, se sentindo mais seguras de si, tornando-se mais autônomas.

Nisso, a socialização das experiências vividas pode ser demarcada nas vivências em sala de aula em prol de um ambiente de sociabilidade entre as pessoas. Através da socialização de suas histórias de vida, dos momentos lúdicos e da construção de laços de

amizade, criavam-se laços fraternos onde cada identidade do sujeito era constituída e ressignificada nas aprendizagens dos conteúdos e dos saberes neles vivenciados.

No tocante ao trabalho de Araújo (2007), “Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizandas têm a palavra”, seu o objetivo coadunou com o proposto nesta dissertação, pois a autora buscou compreender como o indivíduo se constitui sujeito. Todavia, a amostra se dá por um grupo de mulheres que participaram da Usina do Trabalho entre 2004 e 2005. Essa usina foi a materialização do projeto social da empresa Multibrás, proprietária das marcas de eletrodomésticos Cênsul e Brastemp, para atender as pessoas que não possuem escolarização básica e estão fora do mercado de trabalho.

A autora ratifica que a Usina do Trabalho faz parte de um projeto social, financiado pela empresa Multibrás no município de Rio Claro/SP numa cooperativa, cujo objetivo é capacitar as pessoas de baixa renda para o mercado de trabalho.

Para compreender a noção de sujeito, Araújo (2007, p. 3), esclarece que o sujeito se constitui como tal perante sua capacidade de interação com o outro, por meio da linguagem e a capacidade reflexivo-discursiva.

Os sujeitos da pesquisa são mulheres adultas ditas analfabetas de baixa renda, com seus sonhos, desejos e suas sabedorias acumuladas do cotidiano ao longo das diferentes situações vivenciadas em suas trajetórias de vida. A explanação desses sonhos e desejos forneceu indícios para Araújo (2007), pensar algumas noções da constituição de sujeito.

No transcorrer das diversas falas das mulheres nas ações pedagógicas desenvolvidas, Araújo (2007) pôde perceber as marcas na vida dessas mulheres. Suas falas explanam diversos tipos de violência, como: os castigos de joelho em cima do milho, o uso da palmatória, no ambiente escolar, isso fez com que uma das entrevistadas desistisse da escola.

Outra situação ocorreu com a entrevistada Erautina, sua casa era distante da escola e o pai não a deixava ir, ela gostava e gosta muito de matemática e hoje é tesoureira da cooperativa.

Já Suzi, outra aluna entrevistada, relata que gosta muito de copiar, copia música, decora e aprende, ou seja, aprende mais fácil copiando.

Dona Isabel relata que teve de abandonar os estudos porque na época seu pai não deixava estudar. Todavia, adora fazer contas e ler livros, embora na sua casa tenha muitos livros, se queixa por não ter tempo de lê-los, mas sempre copiava desses livros em seu caderno: fábulas, poesias, poemas e músicas. Ela sempre trazia esses textos para socializar com a turma.

Maria Romão, outra entrevistada relatou que prendeu muito com o projeto social da cooperativa, porque quando chegava em casa estudava mais. Trabalhou na lavoura e lá fazia muitas contas, já que era o negócio de seu sustento, entretanto, depois que casou largou a agricultura e as contas e disse que esqueceu as operações aritméticas.

Diante de suas falas, há contradições do que dizem saber e do que sabem e a pesquisadora afirma, que essas contradições, coadunam também com seus discursos. Isso foi percebido nas aulas, pois muitas diziam não saber e no processo ensino-aprendizagem a pesquisadora identificou que sabiam sim. Além disso, traziam até sugestões para as aulas seguintes.

É interessante notar que muitas não gostavam de ir à escola, como, por exemplo, Francisca, que afirmou ter medo da professora. Contudo, esse medo se transformou em prazer, não só para a referida aluna, como para as outras. As alunas passaram a ser ressignificadas pela escola, pois além de obterem um saber elaborado, puderam fazer amizades, desenvolvendo interações sociais.

Com isso, podemos perceber que a linguagem foi o fator central na constituição desses sujeitos, pois através de suas falas na Usina do Trabalho, as educandas se constituíam sujeitos ganhando uma concretude da realidade as quais viviam, tendo mais autonomia.

“Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET”, é o título da pesquisa de Ferreira (2008), desenvolvida em 2007 no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) da cidade de Vitória com alunas da Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa analisa, na perspectiva das relações de gênero, os fatores que influenciaram no processo de escolarização, das mulheres no Ensino Médio de jovens e adultos da referida instituição.

É sabido que as mulheres das camadas populares têm vários obstáculos que as impedem de ter acesso e permanecer na escola, mas a busca por melhoria de vida vem superando esse problema.

Os sujeitos da pesquisa foram dez alunas do curso EMJAT/CEFET, Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores, que apresentavam descontinuidade na sua trajetória escolar. A trajetória delas foi construída mediante seus depoimentos.

As experiências ocupacionais dessas mulheres foram marcadas pelo trabalho temporário e doméstico e no ato das entrevistas, que aconteceram no período de junho a julho de 2007, todas eram donas de casa sem renumeração. As famílias dessas alunas exercem papéis rígidos de gênero, pois com os filhos crescidos, podem estudar, ou seja, papeis estes demarcados pela questão do gênero, as mulheres com a função de cuidar, de estarem sempre

em âmbito privado, e os homens de serem os provedores da casa e estarem sempre num contexto público.

As identidades desses sujeitos foram construídas e são marcadas pelas determinações de gênero. Para uma das entrevistadas, o espaço doméstico está relacionado à mulher. O “ser mulher”, ligada ao papel de mãe/esposa/guardiã familiar atravessou várias gerações, por meio do patriarcalismo existente até os dias atuais, como destaca a autora.

As situações adversas é um aspecto positivo que a maioria das entrevistas apontam. A autovalorização foi fator importante na fala de uma delas, assim como também os direitos conquistados pelas mulheres, como, por exemplo, sua inserção no mercado de trabalho.

Já o aspecto negativo se relaciona ao preconceito e à discriminação contra elas, como também a dupla jornada de trabalho e a questão salarial se sobressaem.

Declarações como: “[...] não consegui estudar antes, pois meu pai falava que mulher tinha que casar [...] (A9)”, “[...] Tudo é mais difícil para nós mulheres, pois somos nós que cuidamos de tudo[...] (A3)” “[...] ter muitas tarefas de cuidar da casa dos filhos, tudo atrapalha no trabalho e no estudo [...] (A4)” enfatizam ainda mais a maneira como foi constituído esse sujeito mulher da Educação de Jovens e Adultos, movido por insatisfações e conflitos.

O fato de muitas retornarem aos estudos está relacionado ao seu desejo de ingressar ao mercado de trabalho no mercado de trabalho, para melhorar sua qualidade de vida. Entretanto, há várias dificuldades, pois o cansaço do trabalho doméstico, a falta de base para acompanhar as aulas, a falta de apoio de seus maridos são fatores que muitas vezes impedem essas mulheres de continuarem seus estudos. Porém o fator mais significativo é a falta de políticas públicas de educação que atenda satisfatoriamente as mulheres implicadas em situações como as delas, o Estado tem culpa em não promover as políticas públicas.

Portanto, foi constatada desigualdades de gênero no âmbito familiar, social e educacional dessas mulheres, por inúmeras dificuldades e descontinuidades. Essas descontinuidades marcam a constituição de seus sujeitos, o uso das estratégias utilizadas para a superação da subalternização em que estão submetidas é de suma importância para seu crescimento, enquanto na constituição do seu sujeito e crescimento pessoal.

Na pesquisa de Souza (2008), “Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas”, é apontada a configuração das relações de gênero para catadores e catadoras de materiais recicláveis de uma associação.

As práticas do cuidado marcam de maneira diferenciada mulheres e homens, neste caso, alunas e alunos da EJA. Essas práticas produzem diferentes gêneros e suas relações na sala dessa modalidade de ensino.

A experiência feminina do não acesso á educação, por diferentes motivos, como destacam outros autores, anteriormente citados, tem marcado a EJA como público específico. Diante de toda essa expressividade de mulheres, a literatura tem se dedicado pouco a essa discussão, numa perspectiva dos estudos de gênero.

Souza (2008), coaduna com as ideias de Scott (2000), quando afirma que os homens e as mulheres são produzidos cultural e discursivamente nas relações sociais de sala de aula. Nesse sentido, o discurso atribui sentidos sobre as pessoas e o mundo.

As catadoras relataram as dificuldades que tiveram com seus pais e esposos para poder estudar, num determinado período de suas vidas, não deixar suas filhas e esposas estudarem, por motivos como: ser desinteressante mulher chegar tarde da noite em casa, os maridos terem medo de possíveis traições. Isso revela uma dicotomia dos papéis de gênero rígidos, as práticas do cuidado que são impostas a essas mulheres, trazida há tempos, enquanto função e controle de suas condutas.

Muitas dessas mulheres vêm com discursos de provedoras de casa, de que pagam contas, cuidam dos filhos e filhas e são responsáveis por essa materialidade. O cuidado não deve partir apenas de um dos polos, deve ser recíproco porque independe do gênero. As alunas mulheres da EJA lidam com práticas do cuidado diariamente de maneira excedente, como explicitado na pesquisa de Souza (2008), o espaço doméstico é o carro-chefe desse público após a jornada de trabalho e de estudos.

O discurso conservador ou progressista está atrelado a uma necessidade de mercado e consumo e produz o que somos e o que desejamos ser, modos de se vestir, de se comportar, de falar, de se portar em diversos espaços, dentre tantos, constitui nossas práticas e o ser do sujeito.

A produção constituída culturalmente do que é ser mulher não é algo inato, há jogos de verdades que estão em movimento, não existe a mulher e sim as mulheres. O enunciado do cuidado, como explicita Souza (2008), não faz parte apenas da natureza feminina, mas do ser humano de modo geral.

3.8 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA

O trabalho de Pimentel (2007), “As narrativas identitárias das produções textuais em educação de jovens e adultos”, mostra que a escrita é um instrumento de afirmação de

identidades culturais nas produções de textos. Sua pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2005 e 2006, sob o tema: A produção textual em Educação de Jovens e Adultos e a produção de narrativas de identidades.

A amostra de sua pesquisa foram os textos produzidos pelos/as alunos/as do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre – SEJA/POA, publicados no *caderno Palavra de Trabalhador* no período de 1991 a 1995. Nessas publicações, foi percebida a afirmação das identidades dos/as estudantes.

Segundo Pimentel (2007, p. 5), foram feitos quatro volumes dos Cadernos, entretanto o primeiro é organizado a partir de temáticas sociais, já os outros, não explicitam isso, porque apresentam escritas com densidade social e cultural nas práticas das experiências dos/as alunos/as.

O conjunto de textos do volume III nos mostra o tema da etnicidade. Na produção textual “A cor negra”, de Andréia Prestes Barbosa, temos a seguinte reflexão:

Será que a nossa cor prejudica a nação? Eles falam que nós negros, temos direito aos estudos e formação, mas fecham as portas dos nossos empregos. Eles ainda estão escrevendo a história do negro como se o negro não soubesse a verdadeira história e não esta que está escrita pelos burgueses (BARBOSA apud PIMENTEL, 2007, p. 6).

Através dessa fala a aluna ratifica um posicionamento relacionado à etnicidade criticando o preconceito e afirmando sua identidade, enquanto reconhecimento e constituição do sujeito. Neste caso, há uma identidade sendo construída no interior da escrita. A produção textual num determinado contexto de quem escreve expõe sua identidade, tornando-o autor e personagem da escrita.

Pimentel (2007) afirma que a produção de identidades desses estudantes da Educação de Jovens e Adultos acontece na análise de um processo de interação. Sendo assim, os sujeitos produzem cultura e são produzidos por ela numa relação de aprendizagem.

A aprendizagem não é um fim em si mesma no ato de produzir textos escritos, mas um caminho através do qual educadores, alunos e um conjunto de comunidades de vivências constituem as paisagens culturais de emergência de novas identidades individuais e coletivas (PIMENTEL, 2007, p. 13).

3. 9 O/A ALUNO/A DA TERCEIRA IDADE NA EJA: RELAÇÕES GERACIONAIS

Podemos constatar que, apesar da diversidade do público existente na EJA, temos a presença da terceira idade. Esse público traz um legado de experiências com dimensões específicas se diferenciando do público jovem e adulto. Contudo, a busca pela aprendizagem se torna concomitante para ambos os públicos.

Cordeiro (2005), cuja pesquisa é intitulada “O idoso e a criação teatral através do lúdico e da memória”, discute a relevância da arte e dos aspectos lúdicos do fazer artístico no processo educacional de pessoas da chamada “terceira idade”, participantes das oficinas de teatro da UNATI/UNESP de Marília. A pesquisa foi realizada de 1999 a 2003, com trinta idosos com idades de 58 a 83 anos.

Cordeiro (2005) enfatiza que os jogos teatrais, as improvisações, são imprescindíveis para a maleabilidade das pessoas adultas na vida, tornando-as mais verdadeiras e espontâneas. Os seres humanos têm uma vocação ontológica, que é humanizar-se.

A troca do vivido, das memórias e dos diferentes conhecimentos dos/as integrantes do grupo teatral foram elementos importantes para a constituição desses sujeitos, que auxiliou no processo de criação. Cordeiro (2005, p.7) ainda destaca que o diálogo, as técnicas da história oral e os relatos de vida enriqueceram todo o processo da identidade desses sujeitos.

Grande parte das informações de vida desses/as participantes foi obtida, pelas conversas informais de maneira não diretiva, assim como os textos escritos, que faziam, serviam para a produção das peças teatrais, um exemplo disso foi uma das oficinas realizada:

Em uma de nossas oficinas, a proposta de alguns exercícios era a de suscitar no grupo lembranças, recordações de momentos significativos da infância e da juventude através de mímicas, de gestos apenas, sem a interferência das palavras. Em determinado momento, uma das alunas olhou perplexa para as próprias mãos. Depois, colocou-as entre as pernas e olhou novamente para as mãos, fazendo movimentos com os dedos como se eles estivessem sujos de alguma substância. O grupo deduziu que aqueles gestos buscavam demonstrar a perplexidade diante da primeira menstruação. Ao longo dessa oficina, surgiram vários gestos que buscavam mostrar momentos de transição, de passagem da infância para a juventude. Uma aluna fez o gesto de passar batom nos lábios. Outro aluno colocou óculos escuros e começou a caminhar e dançar pelo palco. Depois de terminados os exercícios, conversamos a respeito da proposta. Os alunos disseram que muitas lembranças foram suscitadas com o desenrolar da oficina e eles constataram que os gestos que buscavam mostrar a transição de uma fase da vida para

outra vinham carregados de uma emoção muito forte (CORDEIRO, 2005, p. 9).

Esses exercícios, assim como outros, foram importantes para a reflexão em torno de cada membro do grupo com relação às suas possibilidades.

Diante disso, nasceram diversas peças como: “Fragmentos da Vida”, “Os Italianos”, “Momentos do dia a dia”, “O cravo e a Rosa” e “Ditos, desditos e não ditos”, ressignificando assim, os contextos vividos daqueles/as participantes.

A autora pôde constatar que na terceira idade não há apenas ideias rígidas, pois seus participantes aceitaram facilmente as diferentes propostas e exercícios no decorrer do percurso. Assim, cresceram mediante suas atuações e conhecimentos no mundo da arte teatral.

Na pesquisa “Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de Jovens e Adultos”, de Coura (2008), observamos os motivos que levam pessoas da terceira idade voltar a estudar terem expectativas em relação à escolarização. A pesquisa foi realizada com sete estudantes (três homens e quatro mulheres) maiores de 60 anos. O desejo pelos estudos desses sujeitos sempre esteve marcado desde a tenra idade, quando não tiveram oportunidade de concluir seus estudos por vários motivos.

Destacamos que na sociedade em que vivemos é assegurado ao idoso o direito à educação, caso queira ir à escola. Diante de todas as dificuldades, os sujeitos idosos contornaram as situações para se inserirem nesse espaço. É importante salientar que a escola completava algo que julgavam estar faltando em suas vidas. Todos desejavam saber mais e mais, ocupando seu tempo e exercitando suas mentes com o conhecimento.

A escola fez com que se ampliassem os sonhos desses educandos e educandas, fazendo com que passassem a acreditar cada vez mais em si mesmos sendo mais ousados/as, surgindo novos desejos, dentre estes, cursarem uma universidade.

As dificuldades apontadas como a distância da escola à casa desses estudantes, falta de memória, restrição ao tempo de convívio familiar, são enfrentamentos do cotidiano apontados por esses sujeitos. Entretanto, as motivações é que fazem esses sujeitos não desistirem, pois a Educação de Jovens e Adultos responde às suas expectativas, priorizando-a em suas vidas. O processo de escolarização ajuda na ampliação de horizontes, como, por exemplo, um dos estudantes passou a realizar atividades fora da escola, como ir ao cinema, ao teatro, a museus, oportuniza e proporciona convívio entre as pessoas e espaços diferentes.

Coura (2008) ainda destaca que a vivência no espaço e no tempo escolar tem estabelecido novas relações sociais, ou seja, elementos da vida do cotidiano desses educandos

e educandas vêm sendo transformados, assim como a constituição de seus sujeitos. Uma das funções da escola é a sociabilidade e a socialização.

O fato de estar na escola vem aproximando-os mais de seus filhos, genros, noras e netos, seja pelas caronas, por auxiliarem na realização de pesquisas e atividades escolares ou ainda por ter possibilitado a estes educandos maiores subsídios teóricos para participarem de discussões acerca de assuntos atuais ampliando, assim, o diálogo na família (COURA, 2008, p. 14).

As novas informações conhecimentos, lugares, pessoas, amizades, tudo isso faz com que a aprendizagem se torne significativa e prazerosa, contribuindo para a transformação da autoimagem desses sujeitos, permitindo uma maior inserção social na constituição de seu ser.

O trabalho “Sujeitos da EAJA: trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem”, teve como objetivo apresentar a realidade dos sujeitos educandos do noturno da antiga 5ª a 8ª séries de três escolas da rede municipal de ensino de Goiânia.

Segundo Costa (2009), foram entrevistados 246 alunos/as e constatou-se que a grande maioria dos/as estudantes trabalha, cerca de 70% numa vivência dual entre este mundo e o da escola. Entretanto, vivem uma intensa exploração de classe, da exploração do trabalho. Cerca de 37% vivem com um salário mínimo, enquanto 19% vivem com metade dele.

Diante disso, são nítidas as dificuldades do processo ensino-aprendizagem com elevadas faltas e desistências. Os que permanecem buscam melhorias para ascender profissionalmente e melhorar sua qualidade de vida. Isso são traços e consequências de uma identidade comum, pobres e excluídos da escola.

A volta à escola veio pela necessidade de sobrevivência, melhor qualificação, sendo fator determinante para a empregabilidade. A situação de informalidade está presente para 21% dos/as estudantes entrevistados/as e o trabalho precarizado influenciou nessa decisão de retornar à escola.

O tempo de estudo para os alunos dessa modalidade é precário, pois raramente encontram tempo para estudar devido ao trabalho, como foi destacado durante as entrevistas. O tempo laboral é de seis a dez horas diárias, a maioria deles atuando como vigilantes, vendedores, ambulantes, diaristas. A vida corrida desse estudante interfere na aprendizagem do conhecimento científico, mas os saberes populares do dia a dia constroem, de modo inconsciente, a identidade desses sujeitos, marcados pelo sistema capitalista.

De acordo com Costa (2009), assim como o trabalho de outros autores e autoras, a pesquisa, aborda a tensão do conflito geracional presente na EJA, especificamente na Eaja. Foi percebível a dificuldade dos educadores em trabalhar com a temática diversidade com esse público em sala de aula, os objetivos de ambos diferem. Os mais jovens tendem a brincar mais e os mais adultos são mais sérios, mas todos buscam melhorar de vida.

Na pesquisa de Schneider (2010), “Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA”, são enfatizadas as marcas das relações geracionais, estabelecendo lugares e não lugares dos sujeitos envolvidos. Durante as aulas de matemática, no segundo segmento do Ensino fundamental, na modalidade EJA, a pesquisadora registrou diversas narrativas de estudantes.

Segundo Schneider (2010), as práticas de numeramento têm uma relação da matemática com contextos socioculturais e permitiram vislumbrar a constituição de relações geracionais que se revelam, se conformam nas interações de jovens e adultos, tanto de estudantes quanto de professores/as.

A autora ainda aponta que os discursos nas diferentes relações estabelecidas forjam posições de sujeitos que se situam em lugares de inclusão, denominados: “esse é meu lugar” e vice-versa, como sugere o título do texto. Há uma alternância de inclusão nessa dicotomia de jovens e adultos no espaço da EJA, ocasionando determinadas tensões entre as duas gerações.

No momento em que houve a junção de duas turmas, sendo que 60% eram de jovens e o restante de adultos, veio à tona a seguinte afirmação: “A escola noturna é para as pessoas que querem estudar, porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia!”, excluindo assim os mais jovens que iriam à escola com outro objetivo.

A demarcação da hierarquia, perante os lugares sociais na escola fez com que os adolescentes ocupassem posições subalternas com relação aos adultos, tendo em vista que estes, por estarem no mercado de trabalho e por haver um interesse maior, percebia-se um maior envolvimento com as aulas.

Mas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a EJA é uma modalidade de ensino que se destina a alunos e alunas maiores de 15 anos para o Ensino Fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio, sendo jovem ou adulto.

Diversas narrativas aconteceram no decorrer da pesquisa da autora com histórias de vitórias, sucessos, fé, superação da pobreza, assim como histórias negativas, mobilizaram ambas faixas etárias. Estudante que dizia querer ser bandido, estudante que conhecia o traficante, estudante, inclusive que foi convidado para traficar, entre outras.

É nítida a identidade de dois tipos de estudante da EJA, o que não se enquadra na norma da escola regular e o que trabalha e quer estudar, a EJA sendo, portanto, o lugar e o não lugar. A articulação entre Educação enquanto direito e a cultura, no qual estão inseridos/as pode garantir uma formação mais humanizada para os dias atuais.

Levando-se em conta o que foi observado nos trabalhos da ANPED, percebemos uma diversidade de identidades mediante as subjetividades de seus sujeitos, encontramos vários contextos com elementos diversificados, mediante os segmentos como: o construtor civil, as pessoas de terceira idade, o repentista, a cuidadora do lar, os agricultores, jovem urbano, rural e de comunidade, seguranças, trabalhadores da usina, cronistas, entretanto, todos e todas oriundos/as das classes populares.

Os fatos mencionados me permitiram comprovar as experiências vivenciadas com os sujeitos da EJA durante a graduação do curso de Pedagogia, nos projetos e estágios realizados. Os estudantes jovens com os quais tive contato, se queixavam da falta de oportunidades de inserção em diversos espaços, especialmente no mercado de trabalho, e isso também foi abordado na pesquisa de Laranjeira, Barone e Teixeira (2006, p.9), “Vida de jovens: educação não-formal e inserção sócio-profissional no subúrbio”, “Eles querem gente bonita para expor na vitrine, os modelos estipulados pela TV. O modelo delicado, branco [...] conforme certas empresas [lojas do shopping] [...] (Narciso 26)”. Dessa forma, eram vítimas de discriminação e as dificuldades decorrentes do preconceito racial.

Logo, constatamos que a construção das identidades dos sujeitos da EJA, na sua origem, não é estável, porque advém das classes trabalhadoras, das classes populares, isso não se pode negar, como no caso da pesquisa de Oliveira (2004), “Escola Asa Branca: a singularidade dos alunos migrantes/trabalhadores”, cujos estudantes provinham da área rural do nordeste, embora tenham transitado para o meio urbano, sua origem não desaparece. O mesmo pode ser observado no trabalho de Ferreira (2008), “Por que é tão difícil freqüentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET”, no qual destacou-se que as mulheres desse contexto, viviam privadas de autonomia, perante a precarização do trabalho temporário e doméstico aos quais eram submetidas. O “ser mulher”, de mãos dadas com o papel de mãe/esposa/guardiã familiar/cuidadora atravessou várias gerações, a demarcação de gênero traz em sua origem a subalternização. Portanto, as identidades são fixas em suas origens.

Portanto, esta dissertação trouxe respostas para inquietações que foram surgindo ao longo das minhas experiências no decorrer da Educação de Jovens e Adultos, que, de arremedo pedagógico, passou a ser institucionalizada, por força de uma política pública, que

vem propiciando aos jovens, adultos e aos idosos o direito à educação laica, gratuita e pública, tornando-os sujeitos de si e do conhecimento que os cercam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, ao contemplarmos as identidades constituídas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos nos seus diferentes espaços, vivências, experiências, comportamentos, mudanças de comportamento promovidas pelas aprendizagens no decorrer no tempo, identificamos que o lugar da escola dessa modalidade renasce, assim como as identidades que são reconstruídas nesse renascimento.

É nesse contexto que as identidades são construídas e reconstruídas, na medida em que ocorre a aprendizagem; seja ela qual for, sempre existirá mudança e transformação de si, enquanto ser humano, e da realidade que o cerca na constituição do sujeito.

Podemos perceber as diversas identidades constituídas nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, os espaços profissionais marcam a formação identitária desses sujeitos, mediante vários elementos. Nesse ínterim, os lugares têm papel fundamental nessa construção, como a escola, a igreja, a rua, o trabalho de segurança, o trabalho de casa, da construção civil, entre outros, com as situações vivenciadas dia após dia.

Na EJA, ocorre a aprendizagem significativa e o estudante dessa modalidade de ensino aluno, mediante as trocas de informações de seus mundos, que o educador ajuda a sistematizar com as do conhecimento científico, tem a oportunidade transformar a realidade em que está inserido.

Através do desvendamento das sociabilidades, vivências, resistências e assujeitamentos da ordem vigente, constatamos que todos tinham algo em comum: o objetivo de melhorar de vida, tanto os mais jovens quanto os alunos da terceira idade.

Mediante isso, nos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), percebemos também um conflito geracional na Educação de Jovens e Adultos. O fato é que ambos (jovens e idosos) não são acostumados a conviver com diferentes modos de vida em determinadas situações. O modo de ser jovem nessa geração do século XXI difere da geração passada. A falta de concentração dos jovens relatada nas pesquisas, acima mencionadas, era o seu grande questionamento, pois não tinham convivência com os mais idosos, por estes não terem o mesmo ritmo acelerados dos jovens.

Percebemos que a produção da ANPEd, objeto de estudo desta dissertação, se apresenta de forma iniciante, mediante o problema histórico do analfabetismo e a valorização de jovens e adultos no Brasil. Considera-se, nesse contexto, que apenas na década de em 1990 foi instituído o GT 18 da ANPEd, que trata da referida temática.

A Constituição de 1988 e suas interfaces apresentam um Brasil plural (falamos de homens e mulheres, trabalhadores/idosos/agricultores/cronistas/domésticas), que vivem em cenários e em tempos diversos. Por meio das experiências apresentadas, que ocorrem em lugares variados (SP, RJ, PB, ES, GO...), é possível prever o que no atual contexto é garantir o direito de pensar a elaboração de uma política pública de Estado para esses sujeitos (jovens, adultos e idosos) com a expressão de toda a diversidade.

Assim, diante disso, esses sujeitos têm em comum, o direito a uma vida digna, emancipada, em busca dos seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs para uma vida mais justa e equalizada. Na escola buscam aprender para suprir suas necessidades pessoais de algo que lhes falta. Aprender a ler e escrever para alcançar determinados objetivos em suas vidas, que diferem de pessoa para pessoa. Aprender a ler para escrever uma carta, o próprio nome ou até mesmo crônicas e repentes.

Podemos ver um avanço no campo da legislação, no tocante a essa modalidade de ensino no governo Lula (2003-2010), com seus programas, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que atende a jovens e adultos de assentamentos criados ou reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores rurais, o Projovem, programa unificado de juventude que visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional, dentre outros.

As identidades dos sujeitos da EJA no passado eram movidas pela luta de classes, a classe trabalhadora lutava pelos direitos, num processo coletivo. Atualmente, essas identidades fazem parte de diversos movimentos, pois as questões sociais se fragmentaram e o coletivo também. O direito é um bem comum de diversos segmentos, e não apenas de um único. A luta pela democracia, desenvolvimento social e desigualdade social, é uma luta de todos os cidadãos e cidadãs.

Essas identidades desses sujeitos podem contribuir para a Educação Popular, pois na medida em que suas necessidades e a luta para atendê-las são concretizadas, novos métodos e concepções são lançados perante a diversidade de pessoas e grupos existentes no século XXI.

O governo Dilma (2010-2016) teve seu mandato interrompido por um golpe civil, jurídico, midiático e militar. Porém, no seu governo houve a continuidade dos programas sociais voltados para a EJA do governo Lula. Após os governos Temer e Bolsonaro, e com o fechamento da SECADI, a política para a EJA sofre uma redução nas verbas e na concepção de trabalho.

O desafio atual é o de pensar na elaboração de uma política pública de Estado para esse campo educativo, centrada nesses sujeitos (jovens e adultos e idosos), considerando os

sujeitos e suas diversidades, suprimindo as necessidades de cada segmento nas suas reflexões, ensinamentos, aprendizagens, direitos e deveres em prol de uma cidadania mais justa e equiparada, uma conquista que está sendo ameaçada pela política do governo brasileiro atual.

Portanto, a pesquisa trouxe algumas nuances que estabelecem que essas identidades são fixas vistas pela origem das pessoas e grupo social a que pertencem e agregam mudanças quando elas adentram em contato com as políticas públicas como a EJA, conforme apontamentos nos estudos que fizemos para construir esta dissertação.

Por fim, defendemos que a educação emancipatória e popular é de suma importância para a formação de sujeitos críticos e problematizadores de suas realidades, na promoção de mudanças de melhoria e qualidade de vida para o bem-estar de todos que fazem parte desta e de outras nações.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Renata Rodrigues. Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizandas têm a palavra. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, Minas Gerais.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC, Raaab, 2005.
- _____. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARRUDA, J. J; PILETTI, N. **Toda a história**: história geral e história do Brasil. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Sobre a Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/historia>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- BANDEIRA, Elça Maria Sá. Educar servidores públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da educação de jovens e adultos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., out. 2007.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de auto-imagem e identidade. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. out. 2005.
- BARRETO, Sabrina das Neves. O processo de alfabetização no Mova/RS: narrativas e significados na vida de mulheres. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., out. 2006.
- BIANCHETTI, L; SOUSA, S. Z. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a02v1236.pdf> Acesso em: 13 nov. 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASÍLIA. **Educação**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 2001.
- BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; TRINDADE, Emília Maria da; ROSSI, Silvio José (Org.). Educação de jovens e adultos no Brasil contemporâneo: um breve estudo de caso. In: **Projeto africanidade**: caderno didático. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. (Coleção Africanidade, v. 2).
- CARLOS, E. J; SILVA, A. P. O discurso do Fórum EJA/PB sobre a formação do educador de jovens e adultos. COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 8., set. 2013, Recife, PE. Disponível em: <file:///C:/Users/Antonis/Downloads/109-982-1-PB.pdf> Acesso em: 14 nov. 2015.

CARVALHO, J. C. B. de. Origens da Anped: de instituída a instituinte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a10.pdf> Acesso em: 13 nov. 2015.

CASTILHO, Ana Paula Leite. A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., out. 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORDEIRO, Ana Paula. **O idoso e a criação teatral através do lúdico e da memória.** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., out. 2005.

CORREA, Licínia Maria. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., out. 2003.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia:** introdução à ciência da sociedade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

COSTA, Claudia Borges. Sujeito da EAJA1: trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., out. 2009.

COUTO, Sonia. A EJA não tem lugar no MEC atualmente. **Revista Carta capital**, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto-2/> Acesso em: 2 jul. 2019.

COURA, Isamara Grazielle Martins. Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., out. 2008.

D. Mario Garcés. Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular e movimentos sociais.** Brasília: Unesco, 2006.

FÁVERO, Osmar; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.) Educação não-formal: contextos e percursos e sujeitos. In: **Educação social.** Campinas; Holambra: Centro de Memória da UNICAMP; set. 2005., v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise do conteúdo.** Autores Associados, 2008. (Série Pesquisa).

FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. Representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos do morro de São Carlos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., out. 2003.

FERNANDES, Andrea Paixão. O diálogo entre trabalho e Educação de jovens e adultos: e a formação do cidadão? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. nov. 2004, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 2 jul. 2019.

_____. A relação trabalho e EJA na década de 1990: expectativas e perspectivas presentes nos discursos dos operários da construção civil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., out. 2005.

FERREIRA, Maria José de Resende. Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31 out. 2008., Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm> Acesso em: 5 jul. 2019.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação e formação de adultos: um caminho para a elevação da escolaridade e da empregabilidade em Portugal. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., out. 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_18.html Acesso em: 3 jul. 2019.

GADOTTI, Moacir; Romão, José Eustáquio. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2005 (Guia da Escola cidadã; v.5).

GENTILLI, P; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Dinorá de Castro. A “escola municipal flor do cerrado”: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., out. 2007, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 25 jun. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Scielo. Ensaio: aval. Pol. Púb. Educ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar.2006.

GUEVARA, Nicolás. A educação popular no século XXI. In: **A educação popular na América latina: diálogos e perspectivas**. IRELAND, Timothy; PONTUAL, Pedro (Org.) Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2006.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA): escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., out. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm> Acesso em: 27 jun. 2019.

_____. Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., out. 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_18.html Acesso em: 28 jun. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência e a projeção da Educação Popular. In: IRELAND, Timothy; PONTUAL, Pedro (Org.). **A educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2006.

HOLLIDAY, Oscar Jará. Ressignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: IRELAND, Timothy; PONTUAL, Pedro (Org.). **A educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2006.

IRELAND, Timothy Denis; HENRIQUES, Ricardo (Org.). A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: Unesco, MEC, Raaab, 2005.

IRELAND, T. D. MACHADO, M. M.; IRELAND, V. E. J. C. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: INEP, 2005, v. 1, p. 91-104.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência e a projeção da Educação Popular. In: IRELAND, Timothy; PONTUAL, Pedro (Org.). **A educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2006.

LAKATOS, E. M; MARCONI, A. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LARANJEIRA, Denise H. P; BARONE, Rosa E. M; TEIXEIRA, Ana M. F. **Vida de jovens: educação não-formal e inserção sócio-profissional no subúrbio**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., out. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br> Acesso em: 28 jun. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Rev. Educação e Realidade**, 25 (2), p. 59-76 jul./dez., 2000.

MALTEZ, José Adelino. **Neomarxismo ou marxismo ocidental**. Edição Electrónica Provisória, 2009. Disponível em: <http://maltez.info/respublica/topicos/aaetrans/neomarxismo.htm> Acesso em: 20 mai. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 7. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014. Dossiê: Diálogos do Sul.

MEJIA J, Marco Raul. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o sul. In: IRELAND, Timothy; PONTUAL, Pedro (Org.). **A educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2006.

MELO, Tânia Maria de. Conteúdos e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27.

nov. 2004, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 15 abr. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Anped. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/anped/> Acesso em: 25 set. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **O Método II: a vida da vida**. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa, 1980.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. Virando massas, descobrindo palavras, misturando saberes. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., nov. 2004, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 24 jan. 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. out. 2008, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm> Acesso em: 24 jan. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy (Org). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco, MEC, Anped, 2005.

OLIVEIRA, Mario Sergio Teixeira de. Escola Asa Branca: a singularidade dos alunos migrantes / trabalhadores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., nov. 2004, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 24 jan. 2018.

OLIVEIRA, Adriano Machado. Construções de sentido juvenis no ensino médio: a relação jovem professor sob nova perspectiva. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., out. 2009, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_18.html Acesso em: 25 jan. 2018.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2002-2003). In: IRELAND, Timothy; PONTUAL, Pedro (Org.). **A educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2006.

PIERRO, Maria Clara di. Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., out. 2006, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Escolarização de jovens e adultos em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., out. 2008, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm> Acesso em: 12 fev. 2018.

PIMENTEL, Àlame. As narrativas identitárias das produções textuais em educação de jovens e adultos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., out. 2007, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_18.html Acesso em: 14 nov. 2017.

PRESTES, Emilia Maria da Trindade. Os novos desafios da educação de jovens e adultos: a educação e trabalho dos cortadores de cana no contexto da reestruturação produtiva. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., out. 2005 Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 22 nov. 2017.

REIS, Sonia Maria Alves de Oliveira. Os significados da experiência escolar para jovens e adultos egressos da educação popular. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., out. 2009, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_18.html Acesso em: 19 nov. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Júlio de Souza. Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES do campus de Itapina. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., out. 2010, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> Acesso em: 4 dez. 2017.

SCHNEIDER, Sonia Maria. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., out. 2010, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> Acesso em: 13 dez. 2017.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos:** uma nova configuração em movimentos sociais. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Samuel Ramos da. Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., out. 2005, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 24 nov. 2017.

SILVA, Lourdes Helena da. Projeto educação, campo e consciência cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do Pronera. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., out. 2009, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_18.html Acesso em: 18 nov. 2017.

SOARES, Magda Becker. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. **Revista presença pedagógica**, v. 4 n. 21, maio/jun., 1998.

STRECK, D. R. ESTEBAN, M. T. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: _____. (Org.). **Educação popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUZA, Maria das Dores Alves. Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., out. 2005, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 26 nov. 2017.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., out. 2008, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm> Acesso em: 25 mar. 2018.

TORRES, Carlos Alberto. Educación popular en América Latina: crítica y perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto Torres (Org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994.