



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO POPULAR

PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2019: UM ESTUDO NA ESCOLA
JOAQUIM BRAZ PEREIRA - MUNICÍPIO DE SOBRADO/PB

EDNO PAULINO DE LUNA

JOÃO PESSOA
2021

EDNO PAULINO DE LUNA

PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2019: UM ESTUDO NA ESCOLA
JOAQUIM BRAZ PEREIRA - MUNICÍPIO DE SOBRADO/PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de pesquisa: Educação Popular – PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

JOÃO PESSOA
2021

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L961p Luna, Edno Paulino de.

Processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos entre os anos de 2000 e 2019 : um estudo na Escola Joaquim Braz Pereira - Município de Sobrado/PB / Edno Paulino de Luna. - João Pessoa, 2021.
128 f. : il.

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

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Educação popular - Sobrado (PB). 3. Juvenilização - EJA. I. Silva, Severino Bezerra da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)

EDNO PAULINO DE LUNA

PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2019: UM ESTUDO NA ESCOLA
JOAQUIM BRAZ PEREIRA - MUNICÍPIO DE SOBRADO/PB

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Orientador – PPGE/UFPB)

Profa. Dra. Maria De Nazare Tavares Zenaide (Interna-PPGE/UFPB)

Profa. Dra. Fabíola Andrade Pereira (externa-UFT)

JOÃO PESSOA

2021

RESUMO

O presente estudo está voltado para o diálogo sobre o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas décadas iniciais do milênio (2000 a 2019), tendo como panorama o sistema escolar público do município de Sobrado, na Zona da Mata paraibana e os respectivos alunos do Ensino Fundamental II da modalidade EJA como sujeitos da pesquisa. Para tal, traçamos como objetivos: delinear uma análise crítica da história da EJA no contexto brasileiro; elencar os dados colhidos nas atas da Escola Joaquim Braz Pereira (EJBP), Ensino Fundamental II nos últimos 20 anos (2000-2019) e, por fim, tecer considerações acerca das ações da gestão municipal da EJA. Tomando como referencial para realizar e analisar este estudo as contribuições teórico-metodológicas da educação popular no Brasil Nesse rumo, apresentamos um estudo de caso inserido no marco referencial da teoria crítica marxiana, com abordagem documental a partir da leitura das atas da escola referenciada como amostra essencial de um contexto, também direcionada pelos objetivos. Mesmo enfrentando as dificuldades ocasionadas pela pandemia do COVID 19, esta pesquisa veio demonstrar que todo o processo de juvenilização ocorrido na EJA compreende um fenômeno que perpassa momentos históricos, conjunturais, com fortes influências do que podemos chamar de condições sociais locais das quais podemos salientar: demanda, moradia, renda e trabalho.

Palavras chaves: Juvenilização. EJA. Educação Popular. Sobrado/PB.

ABSTRACT

This study is focused on the dialogue on the process of youthization of Youth and Adult Education (EJA) in the early decades of the millennium (2000 to 2019), with the public school system of the municipality of Sobrado, in the Zona da Mata paraibana and the respective students of elementary school II of the EJA modality as subjects of the research. To this end, we set the following objectives: to outline a critical analysis of the history of the EJA in the Brazilian context; to list the data collected in the minutes of the Joaquim Braz Pereira School (EJBP), Elementary School II in the last 20 years (2000-2019) and, finally, to make considerations about the actions of the municipal management of the EJA. Taking as a reference to perform and analyze this study the theoretical- and comprehensive contributions of popular education in Brazil In this direction, we present a case study inserted in the frame of reference of Marxian critical theory, with documentary approach from the reading of the minutes of the school referenced as an essential sample of a context, also directed by the objectives. Even facing the difficulties caused by the COVID-19 pandemic, this research demonstrated that the whole process of juvenilization that occurred in the EJA comprises a phenomenon that permeates historical moments, conjunctures, with strong influences of what we can call local social conditions that we can highlight: demand, housing, income and work.

Keywords: Juvenilization. EJA. Popular Education. Sobrado / PB.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AL – América Latina

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFITEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CPC – Centro Popular de Cultura

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJPB – Escola Joaquim Pereira Braz

EP – Educação Popular

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

MHD – Materialismo Histórico e Dialético

MPC – Movimento de Cultura Popular

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PSL - Partido Social Liberal

Sec. - Secretaria

TA – Total de Alunos

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

ÍNDICES DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais no Brasil 1900-1990.....	47
Gráfico 2 – Analfabetismo no Brasil entre 1872 E 1991.....	48
Gráfico 3 - Percentagem de não frequência escolar entre as pessoas de 4 a 17 anos, por sexo e idade no Brasil (1996).....	49
Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo no Brasil (1992-2011).....	60
Gráfico 5 - Quadro comparativo do analfabetismo em percentual (2010).....	87
Gráfico 6 - Matrículas no Município de Sobrado/PB (2005 a 2018).....	90
Gráfico 7 - Evolução do IDEB nas escolas municipais.....	90
Gráfico 8 - Total de alunos (TA) de 2000 A 2005.....	99
Gráfico 9 - Total de alunos (TA) – 2006 a 2010.....	101
Gráfico 10 - Percentual de desistentes em (TA) – 2000 A 2010.....	102
Gráfico 11 - Percentual de homens e mulheres no (TA) – 2006 a 2010.....	105
Gráfico 12 - Percentual de adolescentes (entre 15 e 18 anos), jovens (entre 19 e 29 anos) e adultos (acima de 29 anos) com datas de nascimento expressas em Atas – 2002 a 2017.....	108

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Kosik, Gramsci e Freire: um mundo a ser investigado.....	22
Quadro 2 - Escolas municipais em funcionamento em Sobrado e número total do alunado até 2020.....	86
Quadro 2 - As três divisões dos períodos do Ensino Fundamental II/EJA em Sobrado (série, ano, ciclo).....	95
Quadro 3 - Adolescente, Jovem e Adultos: concepções de fases.....	98
Quadro 4 - Total de alunos EJA - Ciclos III e IV – Escola José Antônio de Oliveira.....	113
Quadro 5 - Alunos da Rede Municipal – Fundamental I e II – por ano/série – 2010 a 2018.....	116
Tabela 1 - As 3 primeiras Conferências Internacionais Sobre Educação Adultos (CONFINTEA): o debate na UNESCO.....	65

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada da Escola Júlio Feliciano	787
Fotografia 2 – Cisterna para captação da água da chuva: da Escola Júlio Feliciano	787
Fotografia 3 - Horta agroecológica da Escola Júlio Feliciano (a)	798
Fotografia 4 - Horta agroecológica da Escola Júlio Feliciano (b)	798

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 NAS TEIAS DA PESQUISA	17
1.1 Por uma Pedagogia Dialética	19
1.2 - Pseudoconcreticidade, senso comum e consciência mágica.....	21
1.3 O trabalho como categoria basilar.....	24
2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E AMÉRICA LATINA	27
2.1 Educação Popular e Democracia: enfoques no Brasil	35
2.2 A EJA e a Educação Popular: aproximações teórico-dialógicas	45
2.2.1 EJA: memória e percurso epistemológico para uma narrativa histórica	62
3 SOBRADO, EM DUAS DÉCADAS DE EJA	76
3.1 – O município: algumas considerações.....	77
3.4 A Escola Joaquim Braz Pereira.....	93
3.5 A educação de jovens e adultos em Sobrado.	96
3.5.1 Entre o jovem e o adulto: questões que vão além da idade.	97
3.5.2 Período 2000 a 2005: nova escola, mais alunos, muitos desistentes	100
3.5.3 Período 2006 a 2010: menos desistência, menos mulheres e mais adolescentes	102
3.5.4 Período 2011 a 2017: em quatro salas, poucos alunos, a escola ficou grande demais e a cidade triste	108
3.5.5 Período 2018 a 2019: em duas salas, em outra escola, os jovens persistem e a EJA resiste	113
A - Acerca da desistência.....	114
B – A diminuição da quantidade de alunos	116
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	121

AGRADECIMENTOS

Não é fácil trabalhar e estudar neste nosso país tão conturbado, atualmente. Esta pesquisa fora desenvolvida dentro de um período de pandemia, que me causou medo, ansiedade, desesperança em muitas coisas. Por vezes, as manchetes de jornais bloqueavam o raciocínio.

Resisti, mas não só através de uma energia interior que me impelia a continuar, e sim pela força que eu recebi de professores, amigos e amigas.

Sou grato à minha esposa Maria Rita por suportar minhas ansiedades cuidando, além de mim, dos meus pequeninos Renato Lucas e Lara Liz, juntado suas forças, me dando fôlego.

Minha imensa gratidão ao meu orientador, Dr. Severino Bezerra da Silva, pelas lições, análises e acima de tudo, pelo aprendizado que tive por meio de sua experiência como docente da UFPB.

Aos meus colegas e amigos de curso, por cada carona, cada afago, cada apoio. E, por fim, aos demais professores do PPGE/UFPB, pelo aprendizado, e a todos da Secretaria de Educação de Sobrado que contribuíram com esta pesquisa, muito obrigado.

OBRIGADO, UNIVERSIDADE PÚBLICA

A educação é um direito,
A escola é um espaço
Que abre seu terno abraço,
O aconchego em seu peito,
Neste sistema imperfeito
Que o capital implantou
E por aqui perdurou,
E que até hoje perdura.
Eu sou em exemplo, figura
No testemunho que dou.

Pois, a escola para o pobre
Foi sempre assim, diferente.
Lutamos constantemente,
Mas a elite sempre encobre.
A verdade é muito nobre,
Este espaço que falo agora
Foi dado em tempos de outrora
Só aos filhos da hegemonia.
Lutemos pra ver um dia
Novos tempos, outra aurora.

Chegando à universidade,
Lutamos nesta república
Por uma educação pública,
Com bem mais humanidade,
Pautada na dignidade
Do povo que a ela recorre.
A esperança não morre,
Viva ao povo e a sua luta,
Seguimos nesta labuta
Que a nossa vida percorre.

Eu não passo de um matuto
Do interior do estado,
Agora, pós-graduado,
Pois este feito é astuto.
Há muito tempo que eu luto,
Mas muitos, meus conhecidos
Já foram então excluídos,
Bateram asas, partiram.
Quais asas brancas fugiram
Pra um chão tão desconhecido.

Olhemos pra cada um
Aluno matriculado
De todo canto do estado,
O nosso esforço é comum.
Estando posto em um *atrium*,
Gritemos nosso discurso:
Não viemos só fazer curso,
Mas fazer uma universidade
Que muda a sociedade,
É nossa classe em concurso.

Então venho agradecer
A cada mão que se estende,
A todo aquele que entende
E que procura saber,
Que buscam esclarecer
Do Povo-ciência-povo.
Paulo Freire vem de novo
Na essência popular.
Insisto em terminar
Agradecendo de novo.

Edno de Luna
Sobrado, Agosto de 2021

INTRODUÇÃO

Há cerca de dez anos, tempo que corresponde ao nosso período de ingresso na docência, lecionamos Geografia, inicialmente nos últimos anos do Ensino Fundamental, para em seguida empreender uma rápida incursão no Ensino Médio, trajetória que tornou possível observar, na prática, o quanto a educação brasileira, dentro de uma esperançosa possibilidade, pode avançar para níveis sensíveis de inclusão atenta às demandas dos alunos das classes mais pobres.

Outra experiência, na Educação de Jovens e Adultos, por meio da qual nos sentimos honrados por partilhar com alunos trabalhadores e trabalhadoras na busca incessante do viver-aprendendo-ensinando, sobretudo nesse período de suas vidas, quando são impelidos pela lógica do capital, mais como exigência do mercado e menos por força de um Sistema de Educação cada vez mais distanciado das massas populares. Na EJA, iniciamos como docente e anos depois, realizamos uma etapa como gestor escolar.

Nessa passagem pela EJA, observamos um crescente número de jovens e adultos cada vez mais novos a ingressarem no turno da noite no Município de Sobrado/PB. A Educação Popular deu-nos as lentes adequadas que possibilitaram uma leitura crítica desse contexto, a saber, da demanda de um público com a necessidade de entendimento baseado nos valores democráticos e cidadãos, sobretudo com os estudos do nosso grande educador Paulo Freire. Outro dado a ser destacado nesse âmbito, é a realização de consultas documentais que inclui Leis, Censos e a própria história deste município, o que veio resultar na pesquisa apresentada nesse estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe o rebaixamento das idades mínimas dos candidatos ao exame supletivo, sendo 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2019). Por meio da Resolução 03/10, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que diz respeito ao período de duração dos cursos; idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e a EJA em formato EAD (BRASIL, 2010). Não foi apenas por esse panorama que pudemos notar o aumento do fenômeno que os pesquisadores têm chamado de juvenilização da EJA, uma vez

que o número de matrículas de alunos cada vez mais jovens tem aumentado sensivelmente, buscamos identificar outros processos, frutos de outras dinâmicas no período histórico em análise.

Para cumprir os objetivos traçados: delinear uma análise crítica da história da EJA no contexto brasileiro; elencar os dados colhidos nas atas da Escola Joaquim Braz Pereira (EJBP), Ensino Fundamental II nos últimos 20 anos (2000-2019) e, por fim, tecer considerações acerca das informações da gestão municipal da EJA tendo em vista o panorama da educação popular no Brasil, dividimos o trabalho em três capítulos.

O percurso metodológico é apresentado em primeiro momento. Assim, no primeiro tópico deste trabalho fizemos algumas considerações acerca da metodologia que adotamos. Explicitamos como elaboramos os caminhos/procedimentos da pesquisa segundo os paradigmas da teoria crítica do marxismo. As leituras dos teóricos que dialogam com este paradigma contribuíram para o fortalecimento de todo o processo que se segue.

Como este trabalho encontra-se dialogando com os fundamentos e caminhos metodológicos de um estudo de caso, chegamos à conclusão de que ao enveredar por esta metodologia de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais também não pode se esquecer de preocupar-se em entender as nuances/opções que este, em particular, pode oferecer. Lembremos que tudo parte de um princípio básico para quem pisa neste terreno, como se sabe: tudo está em constante transformação.

Buscamos também, encontrar as primeiras conexões conceituais entre estudiosos. Apresentaremos conceitos presentes em Karel Kosik, Antonio Gramsci e Paulo Freire. Kosik (1969) no debate da “pseudoconcreticidade”, Gramsci (1978) com o “*senso comum*”¹ e estreitamos a conversa no universo da Educação com Paulo Freire (2002), quando se refere aos humanos como seres inacabados, inconclusos e a questão da interpretação “*mágica*” deste mundo. Do exercício de sistematização de ideias, seguimos para o debate acerca de uma categoria de análise. Desta forma, o “Trabalho”, como debatido em Marx (2013), demonstrou-se um trilha que nos

¹ Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (1999, p. 93) Gramsci inicia sua discussão sobre o *senso comum* observando a necessidade da superação do preconceito de que a atividade intelectual seja exclusiva de uma pequena categoria de profissionais do saber. Além de mostrar que o *senso comum* é uma visão de mundo difundida nas classes subalternas de forma desordenada e assistemática, o que será explicitado mais adiante no corpo do texto.

possibilitasse a enxergar o público da EJA como seres humanos que se transformam e são transformados.

A partir destes autores pudemos chegar às indagações que impulsionaram esta pesquisa, tendo como questão problema: quais as razões da juvenilização da EJA no município de Sobrado/PB? Como fruto desta questão problema, elaboramos outras indagações e que nos ajudaram em todo curso da pesquisa: porque jovens pobres, que não conseguem acompanhar os estudos em na idade adequada insistem em estudar? Porque na EJA em Sobrado/PB percebe-se um “processo” de juvenilização?

Seguiremos nosso debate afunilando assuntos que mencionamos nesta parte introdutória, buscando conexões com o campo de investigação de Pesquisa em Educação. Faz-se necessário abrirmos discussões em torno de alguns termos – como os já citados: *senso comum*, *consciência mágica*, *pseudoconcreticidade* e *trabalho* – para equalizarmos nosso pensamento deixando claro nossa compreensão teórica a respeito do conteúdo que apresentaremos.

Em segundo momento, apresentamos a Educação popular na América Latina, no Brasil, e conseqüentemente, debatemos o projeto de educação voltado para uma composição de excluídos que formarão um exército industrial de reserva e ou/ continuará à margem das sociedades capitalistas. Nesse lugar dissertamos sobre a EJA e o contexto da escola como instrumento e reprodutora da ideologia do capital.

Por fim, apresentamos o município de Sobrado, suas escolas e os diferentes contextos pertinentes ao estudo aqui proposto. Nesta parte apresentamos as tabulações e análises dos dados e os achados da pesquisa. Cuidamos para tratar as informações dentro de períodos históricos para uma melhor contextualização, sobretudo, com foco no nosso *lôcus* da pesquisa, a saber, a escola urbana Joaquim Braz Pereira.

Não podemos negar que a pandemia do COVID-19, limitou-nos em certos aspectos da pesquisa (entrevistas, observações *in loco*), haja visto estarmos enfrentando um período de pico da disseminação deste vírus que até a data de conclusão do nosso trabalho já havia matado mais de 500 mil brasileiros. Mas, podemos afirmar que mesmo limitados pelas medidas sanitárias adotadas (destaque-se o isolamento social), a investigação do “fenômeno” não fora prejudicada, pois recorreremos a outros recursos atinentes ao estudo de caso, como veremos mais à frente.

1 NAS TEIAS DA PESQUISA

A pesquisa em educação possui um campo de observação e interpretação muito amplo, principalmente por abarcar a multidisciplinaridade que constitui um carrossel de temas em seu entorno, atraindo desde juristas até profissionais da saúde dentre outras categorias. A educação está no cotidiano das pessoas e também como uma prerrogativa do Estado – educação formal/escolar – e é também um pilar da sua superestrutura, responsável, por dentre outras coisas, sua ideologia.

Cientes desta complexidade que envolve nosso objeto de estudo, optamos como paradigma científico ideias abordadas no arcabouço teórico composto por estudiosos do marxismo, uma vez que os seus teóricos se esforçam por discutirem as demandas desse estudo em dimensões sociohistóricas, comprovando o caráter revolucionário da educação, todavia nosso caminho metodológico fora traçado dentro dos parâmetros de um Estudo de Caso. Nesse sentido, compreende-se que ao estudar a educação, cabe-se uma metodologia capaz de superar “antagonismos epistemológicos que existem nas relações entre quantidade e qualidade, teoria e prática, descrição e compreensão” (SEVERO; PIMENTA, 2015, p.11-12).

Por esse entendimento e por decorrência do período pandêmico que enfrentamos, reforçamos a necessidade de uma adequação da práxis da pesquisa, ou de interação com o objeto/fenômeno investigado, utilizando dados quantitativos, porém não nos limitando as relações numéricas, meramente estatística. No mais, buscamos por meio da metodologia de Estudo de Caso uma prática que emana de uma construção. O pensar-repensar nos direciona aos moldes do objeto, considerando os movimentos da sociedade. Nesta perspectiva assumimos que:

[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

É certamente no campo das ciências humanas onde encontramos, ou por ocasião, construímos os caminhos adequados às análises flexíveis, atendendo a cada questão da investigação, pois o objeto de estudo aqui já não é visto numa concepção pragmática, porém historicizado, que perpassa por momentos influentes e se modifica nas construções e reconstruções temporais.

Para o caso que estamos investigando, acrescentamos fundamentos, como apontam Strauss e Corbin (2002) ao mostrar a viabilidade do pesquisador em beber das fontes qualitativas como cerne principal e pinçar do método quantitativo aquilo que possa instruir ou colaborar com determinado momento da pesquisa de forma que dialogue com o todo. Portanto, este Estudo de Caso trata de uma pesquisa acerca da Educação de Jovens e Adultos no Município de Sobrado, Zona da Mata paraibana e, nesse âmbito, imbuídos de traçar uma análise histórico-antropológica e estatística, focada nas questões conjunturais e seus reflexos no presente, cruzando a questão histórica com os elementos/dados quantitativos. Assim, temos uma pesquisa cuja abordagem debruça-se nas fontes: documental, imagens, sentidos, análises de cunho historiográfico, observações e demais dados/informações fornecidas diretamente pela secretaria de Educação do Município de Sobrado.

Diante do exposto, a opção pela metodologia do Estudo de Caso se dá pelo fato de que “[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERDHART; SILVEIRA, 2009, p. 31). E ainda por se tratar da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), achamos significativo o caso escolhido para a pesquisa, entendendo que pode fundamentar outros estudos, como bem salienta SEVERINO (2009, p.121), é *“representativo de um conjunto de casos análogos”*.

Mas, será dentro do pensamento marxista que essa investigação vai encontrar as lentes como as quais analisaremos os resultados dessa leitura realizada durante o processo investigativo, no qual nos propomos elaborar um relato histórico e sua respectiva crítica, numa dialética entre o passado e o presente, buscando elucidações nessas fissuras e continuidades, suas evoluções e para sermos mais exato, para compreender a Educação de Jovens e Adultos, em particular o fenômeno da juvenilização entre os anos de 2000-2019. Buscamos realizar um conjunto de abordagens sobre as dimensões teóricas, e nesse caso da pedagogia, compreendendo-a como uma “Pedagogia Dialética, Ciência da Educação, que somente pode abordar a realidade empírica de modo crítico quando fundamentada em uma teoria crítica da sociedade” (SEVERO; PIMENTA, 2015, p.10).

1.1 Por uma Pedagogia Dialética

Entre os anos 2005 e 2007, nos deparamos com um público bastante heterogêneo, em se tratando de jovens e adultos. O fato, como debateremos doravante, é que a Escola Municipal Joaquim Braz Pereira, situada na zona urbana do Município de Sobrado comportava um número considerável de adultos naquele momento, fato que traremos na apresentação e discussão dos dados.

Anos depois, retornamos à escola para atuar como diretor escolar no período da noite, a saber, o período em que funciona a EJA. A imagem que nos deparamos fora outra. Perguntamo-nos: Para onde foram os adultos? A partir daí começamos a engendrar perguntas que, mais tarde vieram transformar-se no projeto de pesquisa que aqui consolida-se numa Dissertação de Mestrado. De início, juntamos nossas primeiras observações do caso em questão. Elaboramos ideias em busca de uma forma, um caminho a ser seguido para a compreensão deste fenômeno que até aquele momento estava revestido de possíveis “estigmas”.

Todavia, fora do discurso/análise científica, naturalmente, os sujeitos podem se influenciar e estacionar numa visão reelaborada segundo os seus universos. Isto acarreta “pré-julgamentos”, todavia devemos estar cientes de que um cientista se vale de “pressupostos”, dada sua compreensão de que a verdade não está posta aos olhos, mas surge com a perscrutação do fenômeno. Ou seja, “[...] A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour* (KOSIK, 1969, p. 9).

Para o autor, o mundo tal como se apresenta não é de fato a realidade, consiste em certo nível de aparência, porém, noutro sentido, o relacionamento do homem com este mundo se dá num contato com o suposto “real”, palavra que figura a ação humana sobre as coisas. Daí a necessidade do *détour* proposto por Kosik (1969), o que converte-se em nossa *práxis*, concretizadas nas digressões e aproximações no decurso histórico que analisaremos.

Com esta premissa de Kosik (1969) recorreremos aos autores que fundamentam esta pesquisa, que além de Karl Marx e Paulo Freire, adotamos fontes em pedagogos e demais estudiosos que nos pudessem dar base dentro das teorias sociológicas e históricas, cujos estudos estão diluídos nas análises dos teóricos em capítulos a

seguir. Porém, nesta busca, de bases teóricas capazes de nos dar subsídios para nossas análises antecipamos nosso encontro com Paulo Freire, onde diz que:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como **seres históricos e inacabados** e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo (FREIRE, 2002, p. 12. Grifo nosso).

Para dialogar com demais os teóricos que embasam nossa pesquisa, trazemos a visão freireana, que sintetiza outras leituras no âmbito da pedagogia. Podemos perceber a dialética marxista no pensamento do autor, em especial por apresentar o “homem” como um “ser histórico” e em constante transformação. Esse é o homem da ação, aquele que naturalmente produz sua possibilidade de vida em suas dinâmicas e materialidades, na substância do mundo físico, porém não de forma exclusivamente mecânica, mas inteligente e consciente, em certo nível de sua ação. Neste caso, queremos demonstrar que nosso estudo buscará analisar o fenômeno preocupado em compreendê-lo dentro da diversidade de situações, com um olhar direcionado para o local, pois é o que orienta teórico e metodologicamente o estudo de caso e não isolando o fenômeno da complexidade da sociedade que o envolve e que supostamente influenciaram para que o “processo” da juvenilização da EJA atuasse.

Para Paulo Freire, neste ser construtor da possibilidade de sobrevivência diante de sua necessidade infundável, encontramos uma das nossas lentes para compreensão deste universo do aluno de EJA, que para o nosso caso, envolve a questão do trabalho em suas variadas formas, como uma indicação de caminho investigativo.

Em suma, esse ser histórico age, transforma, sobrevive no mundo transformado e segue sua senda buscando aperfeiçoar-se e ensinando, que nos implica em dizer, metamorfoseando-se. Aqui habita a concretude do homem nesse mundo, cuja materialização de tudo isso, é sintetizado no conceito de “trabalho”, de Marx. Neste sentido, passamos a nos indagar se o caso da juvenilização EJA na escola Joaquim Braz Pereira, campo desse estudo, seria de questões estritamente internas, a saber, relacionada ao próprio público e seu relacionamento com a escola, com o sistema de ensino municipal ou haveria “pressões/vetores” de ordem macroestruturais que influenciaram neste processo. Daí nossa atenção para a questão histórica que ocorre articuladamente em várias escalas e espacialidade, local,

regional, estadual, nacional, internacional, conjuntural, em fases e, por outro, lado a questão social, do aluno-trabalhador, do trabalho, do ser humano transformador e que se transforma.

Isto é corroborado em Freire (1979, p. 15) ao dizer que “os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade e objetivada”. É desse mundo inteligente e de sua aparência “pseudoconcreta”, de Kosik (1969), que emerge o objeto da nossa pesquisa, a inquietante indagação, o pressuposto, o *Insight*, a partir do momento em que observamos que a EJA em Sobrado-PB estava ficando jovem, e logo veio-nos os questionamentos: Como? Por quê? Questões estas, propostas em Yin (2001, p.24) ao referir-se à metodologia de Estudo de Caso.

1.2 - Pseudoconcreticidade, senso comum e consciência mágica.

Para Karel Kosik, o papel da ciência é entender esse mundo parcialmente inteligível no pressuposto da “pseudoconcreticidade”, que em nosso objeto de estudo apresenta-se dentro de um histórico, materializa-se em um público, um conjunto de pessoas que apresentam uma identidade, que se elencam nos nomes em atas escolares e são convertidos em números, agora analisados sob nossa lente investigava.

Porque a EJA em Sobrado, especialmente na EJBP está “mais jovem”? Como este rejuvenescimento tem ocorrido? Enquanto trabalhávamos nesta escola, não atuamos como pesquisadores, portanto, o “não tangível” permanecia sob a aparência das coisas, e exposto em nossas perguntas, o máximo que poderíamos contactar seria o que para Gramsci vem tornar-se “*senso comum*”, apartado do saber científico, todavia podendo vir a ser o material para elaboração do pressuposto científico.

Mas, porque tratar de senso comum neste estudo? A EJA passou a ser estigmatizada com pensamentos que já nos pareciam sem fundamento. “Alunos desinteressados”, “alunos reprovados”, “alunos preguiçosos”, “alunos fracassados” ao ponto que, falar em “*a turma da noite*” passou a personificar tudo isso, virou termo pejorativo ². Entendendo que estes “estigmas” são pensamentos superficiais,

² Estas informações são oriundas das observações que fizemos enquanto trabalhávamos com a modalidade EJA, como vimos descrevendo até o momento. À guisa de informação, residimos em frente à escola, *lócus* da nossa, e temos a oportunidade de vivenciar o que estamos relatando aqui.

verificamos que são meramente *senso comum*, frases revestidas de *pseudoconcreticidade*. Portanto, é no exercício de inspecionar o *senso comum*, a aparência e o pressuposto que a essência se revela:

Isto demonstra o quanto é necessário sistematizar, crítica e coerentemente, as próprias intuições do mundo e da vida, fixando com exatidão o que se deve entender por “sistema”, a fim de evitar compreendê-lo em um sentido pedantesco e professoral (GRAMSCI, 1978, p. 15).

O autor registra o pensamento acima após expor suas concepções acerca da religião e do “*senso comum*”, dizendo-nos que ambos não fazem a leitura segura desse mundo por estarem presos ao que é aparente e isentos da crítica, da análise e inquietação interrogativa que povoa o espírito de um filósofo/cientista/pesquisador. Em Freire, podemos perceber a presença desse pensamento dentro de suas acepções na construção da ideia de uma “Educação Como Prática da Liberdade”. Para nós, o educador pinça o conceito de “*senso comum*”, visto em Gramsci, dentro do conceito de “consciência mágica”, algo que nos parece captar intuitivamente o pensamento gramsciano. Assim:

A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se “superior aos fatos”, dominando-os de fora, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. [...] Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (FREIRE, 1967, p.105, 106).

Desta forma, a visão freiriana apresenta o vetor dominador (consciência mágica) como ferramenta de alienação, sendo o que julgamos conectar-se ao (*senso comum*). Sua (re)ação dialética seria:

[...] conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p.15)

Como exemplo de um fenômeno de consciência mágica temos um comentário de Martins (1997), quando o mesmo elabora uma crítica acerca da mídia e seu poder

Inseridos dentro desta comunidade (Sobrado, Zona Urbana) pudemos assistir vários momentos que ocorreram na história deste município e da própria EJPB, que conhecemos desde sua construção.

de adentrar nas comunidades – através da TV, por exemplo – ativando uma “necessidade” de consumo nas pessoas, naturalizando hábitos, pensamentos e ideologias das elites capitalistas. Leiamos:

Estamos em face de uma nova mentalidade, a mentalidade do moderno colonizado, do homem que já não sabe, querer ser verdadeiro ou igual, mas que se sente suficientemente feliz porque pode *imitar*, mimetizar, os ricos e poderosos, confundindo, portanto, o falso com o verdadeiro. E pensa que nisto está a igualdade. Ele se torna, assim, um poderoso agente da falsamente nova sociedade, a *sociedade da imitação*, do falso novo, da reprodutividade e da vulgarização, no lugar da invenção, da criação, da revolução (MARTINS, 1997, p. 23).

Portanto, como visto acima, a aparência do objeto não passa de algo que precisa ser desvendado e quando muito, a própria falsidade de um *senso comum* pode gerar reações ou anuviar a verdade das coisas. Frente a isto e voltando à nossa questão central – a Juvenilização da EJA na EJPB/ Sobrado e os prejulgamentos que algumas pessoas ou parte da comunidade elabora a seu respeito – a tríade que apresentamos aqui dá-nos uma visão geral de como aproximar-se e tangenciar este mundo aparente, nesta pergunta do “*por que*” ou “*como*” a EJA está se juvenilizando, este fenômeno que precisa ser melhor observado e analisado e que não é estático socialmente, diferindo-se do objeto das ciências duras, positivistas. Sendo assim, podemos sistematizar tais concepções teóricas da seguinte maneira:

Quadro 6 - Kosik, Gramsci e Freire: um mundo a ser investigado

Teórico	Mundo Ininteligível	Ação Prevista
Karel Kosik	Pseudoconcreto	Sistematização filosófica através de um “détour” (histórico, teórico, mental).
Antonio Gramsci	Revestido por um “Senso comum”	Apresentar a filosofia, uma ciência na vida individual de todos.
Paulo Freire	Alienado pela “Consciência mágica”	Construção pedagógico-crítica.

Fonte: Elaborada a partir dos textos de Kosik (1969), Gramsci (1978) e Freire (1979)

Como pudemos perceber, os pensamentos se entrecruzam. Essas redes e conexões parecem-nos comuns nas ideias dos autores, que estabelecem uma malha de pensamentos quando vislumbramos objeto dentro do universo teórico que

adotamos nesta pesquisa. A partir daqui, poderemos aplicar a teoria na ação da crítica, organização dos conceitos em busca da aproximação ao concreto, e à realidade ou consciência crítica do nosso objeto de estudo. Tal aplicação dá-se no desenvolver da pesquisa, com aproximações e digressões historiográficas para buscar vestígios no “presente” daquilo que encontramos no “passado”, e do passado no presente, todavia residual e metamorfoseado. A análise historiográfica e dos dados quantitativos compõem o cerne do percurso metodológico que utilizamos para este Estudo de Caso.

1.3 O trabalho como categoria basilar

Nossa pesquisa incursiona por um caminho mui caro aos pesquisadores da Educação Popular (EP), neste caso, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Primeiramente por ser uma modalidade de ensino cujo público é, em sua maioria, oriundo das classes subalternas da sociedade. Trabalhadores ou desempregados em busca de aperfeiçoamento ou jovens apenas tentando se incluir. Assim, o debate em torno da EJA perpassa uma história que nos remete ao início do século XX adentrando ao século em curso com uma larga experiência de lutas populares e debates políticos, tangenciando temáticas tais como trabalho, pobreza, analfabetismo e inclusão.

Frente a este quadro, passamos por um período de reflexões acerca do tema. Dessa forma, o “caso” sob as lentes desta investigação, *a priori*, nos revelou as seguintes características: pelo menos 20 anos de EJA na Escola Municipal Joaquim Braz Pereira(EJBP), em Sobrado/PB; o público atual composto de maioria jovem (pressuposto da juvenilização), advinda do ensino fundamental, com histórico de “*fracasso escolar*” como estigma e um (pre)conceito a respeito desse público perante a comunidade (pressuposto do *senso comum*) que os julga como os alunos desinteressados e culpados por seu próprio fracasso³.

Assim, a dinâmica desse estudo procurou considerar as limitações do Sistema Educacional, no sentido de que as escolas como unidade locais, devem buscar compreender as necessidades das pessoas inseridas em seus contextos vários, caso

³ Reforçamos aqui com mais observações elaboradas a partir da nossa experiência como educador e posteriormente diretor escolar na instituição de ensino EJBP. Foi o nosso envolvimento profissional nesta modalidade de ensino que nos impeliu à buscar entender tais processos históricos que culminaram na juvenilização da EJA.

contrário não será possível atender aos ditames de uma educação popular, aberta ao diálogo, democrática e incentivadora de um pensamento crítico.

Para tal empreitada teórico-metodológica, dentro do paradigma da teoria crítica do marxismo aplicada ao estudo de caso, buscamos o conceito chave para que assim pudéssemos ultrapassar a *pseudoconcreticidade*, proposta por Karel Kosic, identificar o que vem sendo o “*senso comum*” debatido em Gramsci, e entender o fenômeno dentro duma perspectiva do pensamento pedagógico da crítica, como vista em Paulo Freire.

Assim sendo, o conceito que nos emerge para tal leitura de mundo é “Trabalho”, por ser comum ao ser humano e pelo próprio debate em torno da EJA, que aparece constante na literatura que adotamos, como temática, como fundamento, que não raro aparece como nomenclatura: o “aluno-trabalhador”. Sua análise crítica no paradigma marxista, recorre à historiografia do objeto, onde o “trabalho” é o fio condutor da narrativa para sair da superficialidade do termo “aluno” quando aplicado isoladamente, para a concreticidade do sujeito trabalhador, o ser humano em ação. Assim:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 327-328).

Considerando a inconclusão do homem debatida em Freire (2002); levando em conta a escola-EJA como espaço aberto às pessoas que não conseguiram seguir com os estudos em idade apropriada; avaliando o histórico da escola pública brasileira, que se mostrou desigual e elitista, que historicamente se constituiu como uma instituição que alimentava as desigualdades sociais e atendia sobretudo aos projetos e interesses das elites ponderando acerca do percurso histórico da educação de adultos, na qual a formação para o trabalho ganha um espaço contraditório e fundamental e por fim, observando a presença e influência da elite empresarial, industrial e agropecuária na história da república brasileira em sua economia capitalista, pudemos harmonizar o conceito de trabalho, na ótica de Karl Marx, como categoria base deste estudo, elemento que leva-nos a considerar “*relações de poder*”, o “*homem como mercadoria*”, a “*divisão das atividades humanas por sexo*”

(OUTHWAITE, 1996, p. 773), e o “*trabalho como necessidade/dependência*” (ABBAGNANO, 2007, p.1147).

Observando esse conjunto de elementos históricos, a grande massa de trabalhadores sobrevive precariamente às mais complexas reviravoltas da economia, sendo a mais recente, o avanço do neoliberalismo. Neste contexto, o mesmo aluno que insiste/persevera ou é levado a matricular-se, pode ser o mesmo que vira mercadoria (vende sua força de trabalho), este é o mesmo que é chamado de fracassado na escola pública, recebendo a culpa do processo de sua exclusão.

O trabalho, de acordo com a perspectiva marxista, está subordinado ao propósito de reproduzir e expandir o domínio do material e político da classe capitalista. [...] através do sistema de trabalho assalariado, os trabalhadores estão submetidos à exploração sistemática (OUTHWAITE, 1996, p. 773).

Neste caso, o que também estamos pressupondo é que em sua visão “*mágica*”, ou na ótica do “*senso comum*”, o aluno julgado puramente aluno (*pseudoconcreticidade*), ou o aluno que não atinge a esfera da leitura crítica de sua realidade, não “*atina*” para a necessidade de enxergar o mecanismo do estado sob a hegemonia da elite brasileira em função de sua subalternização, culminando em uma “*classe*” de alunos, um subgrupo, uma subclasse ou simplesmente, trabalhadores e trabalhadoras pobres em busca de inclusão no mercado de trabalho, o que nos leva a reconhecer que a escola deve ser esse caminho concreto, sólido, que efetivamente pense com esse aluno como espaço de formação para a cidadania, do homem, da geração de conhecimento, lugar de formação da consciência crítica que vai difundir o pensamento crítico consciente.

2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E AMÉRICA LATINA

Partimos inicialmente do nosso ponto crucial na compreensão da Educação Popular (EP) – enxergando-a como um fenômeno fortemente ligado a história da América Latina (LOVISOLO, 1990, p.44). Seus moldes, suas relações que envolvem cultura, política e economia nos levam a uma reflexão que abre espaço para análises que vão do micro ao macro e vice-e-versa. Mas, consideramos essencialmente que a Educação Popular deu visibilidade a uma população oprimida, esquecida, marginalizada ao mesmo tempo que se torna território de resistência.

Para uma síntese do conceito de Educação Popular (EP) recorreremos à Melo Neto (2007) que nos diz:

Qualquer tipo de educação não conduz ao cumprimento dos anseios de humanos para busca de direitos para todos e todas, e em mesma intensidade. A educação que pode contribuir de forma decisiva para esses anseios, é a educação popular. [...] Popular como expressão de todo conjunto de atitudes em condições de assumir lutas do povo e voltadas aos ingressos das maiorias, resgatando a visão da mudança necessária para a melhoria do mundo dos direitos e da vida das pessoas (MELO NETO, 2015, p.430, 432).

E o que é a EP, senão o exercício de uma reflexão sensível e crítica em um diálogo com o povo? Compreendendo povo como “designação social, realidade subalterna e disgregada, fundamentalmente excluída da gestão do poder” (COLLIVA, p. 987), dentro de uma sociedade estruturada em classes, capitalistas (detentores dos meios de produção) e trabalhadores (aqueles que vendem sua força de trabalho), Marx (2013). Dessa forma, pressupõe-se que há um princípio motivador que jamais devemos nos eximir: de que a EP abarca a responsabilidade de promover, incluir e abrir espaços às falas dos sem-vozes, dos esquecidos e dos vitimados pelos volteios do capitalismo via seu modo de produção. Esses que fazem parte da grande massa de pessoas “coisificadas”, assim condicionadas ao status do não poder ser como almejam, por estarem no cativeiro das ideias (MARTINS, 1997), do trabalho na forma de mercadoria, do domínio do homem pelo homem como ressalta Freire (1987).

Nesse sentido, consideremos na origem da colonização da América Latina um processo de desconstrução das sociedades aqui presentes, uma vez que por ocasião

da chegada dos colonizadores europeus, sobretudo, os ibéricos que durante a consolidação da hegemonia do modelo de exploração colonial, desmantelam as sociedades originais. Um verdadeiro palco dos horrores iniciado pelos navegadores europeus em seu grande “achado”. Segue-se um processo de expropriação de terras, dominação e implementação violenta de religião, língua, escravidão de africanos e genocídio de povos nativos. Instala-se uma economia fortemente relacionada a retirada de recursos naturais visando o consumo e a produção de bens nas metrópoles europeias, como assinala Galeano (2019, p.18) é “[...] a América Latina a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula dos distantes centros do poder”.

Este é um cenário cuja tela começou a ser pintada pelos navegadores e podemos assim dizer, que somos nações (latino-americanas) erguidas com o suor africano (escravos) e sobre cemitérios de nativos (indígenas). A EP não só atenta para esse processo, busca também e, principalmente, a leitura de uma realidade próxima, intrínseca ao viver de cada comunidade e sempre atual porque tem um olhar sobre as conjunturas, pois apesar de tudo, foi uma luta de muitas resistências diante da opressão colonial por parte dos indígenas e africanos.

No Brasil, tivemos o machado português que primeiramente depenou nossa riquíssima cobertura vegetal do litoral (Mata Atlântica), marcas que simbolizam a crueldade da exploração do “*capitalismo primitivo*” (MARX, 2013, p.959-963), porém já devasso e voraz. Estas marcas ainda são perceptíveis na paisagem entapetada pelos resistentes canaviais e, também, nas ruínas e novas edificações sucroalcooleiras (engenhos, usinas, casarões e templos católicos).

Aqui na Paraíba, surgiram diversos povoados sob o “oligarquismo⁴” de grandes latifundiários que “encabrestaram” o povo, estabeleceram seu “jugo” (MELLO, 1995, p.143-145). E quando ousou-se agir e questionar, a repressão lhes acometeu violentamente. Relembremos, como um dos símbolos da luta popular, o camponês João Pedro Teixeira, assassinado aos dias 02 de abril de 1962 enquanto, apenas, carregava livros para seus filhos estudarem.

⁴ “Imbricado ao coronelismo, gestou-se o sistema oligárquico, sob o comando de várias famílias ou grupos poderosos em cada Estado. Essas famílias que detinham o poder econômico, passaram quase que automaticamente, salvo raras exceções, a exercer o comando político local. Onde alguns municípios se tornaram verdadeiras propriedades das grandes famílias (SANTANA, 1990, p.116).”

João Pedro Teixeira, tonara-se um representante de uma grande massa de trabalhadores camponeses (proletariado rural) na região do município de Sapé e Sobrado, interior da Paraíba. Inconformados com os atos desumanos e os regimes de semiescravidão em que se encontravam estes agricultores, formaram a Liga Camponesa de Sapé e de outros municípios da Paraíba que no início da década de 1960 já contava com milhares de filiados. Expulsos de suas terras, mal pagos, submetidos à regimes de trabalho que os mantinham num estado de pobreza somado aos agravos da seca, passaram a reivindicar, aos latifundiários produtores de cana do vale do Rio Paraíba, melhores condições de trabalho e salário.

João Pedro Teixeira foi uma liderança ímpar na região. O seu discurso provocou veementemente a ira de setores conservadores da Paraíba, sobretudo do campo. Sua capacidade como líder e sua força de mobilização que direcionavam os homens e mulheres do campo para a luta, contribuíram para que fosse perseguido e morto, por ordem do grupo da Várzea (LUNA, 2018, p.46-47).

Esse é um exemplo que faz parte deste grande conglomerado geopolítico que chamamos de América Latina (AL). Nações que tiveram identidades maculadas pela violência do explorador. Mesmo sofrendo ação colonizadora, ainda apresentam-se resistentes, preservando tradições, heranças culturais de seus ancestrais. E consideramos que preservar é resistir e resistir é sobreviver, significa dizer que é viver em meio a uma série de adversidades que ameaçam o que denominaremos de liberdade de ser para si e não exclusivamente para algo.

O imperialismo econômico toma a frente estabelecendo o *status quo* de uma economia agroexportadora, manipulada por uma minoria, que controla uma vasta mão-de-obra composta de maioria pobre, sendo essa, a força motriz sob sua forma de apropriação do trabalho e dos meios de produção, o “jugo” da exploração do capitalismo. No Brasil, essa lógica se expande ao processo de industrialização desde os anos 1930 e fortemente alavancado nos anos 60 sob a política desenvolvimentista dos governos militares (MIGUEL, 2019), ainda sob o efeito da política de desenvolvimento em parceria com o capital internacional iniciada por Juscelino Kubitschek (1955-1960). “Essa época marca também um violento processo de concentração de terras: uma massa cada vez maior de produtores rurais são expulsos de suas terras e obrigados a migrar para as crescentes periferias das grandes cidades” (MEKSENAS, 1992, p.81), culminando na histórica virada econômica

(industrialização) atraindo parte da burguesia para investirem nos espaço, resultando no intenso êxodo rural nas décadas de 1970 e 1980 (urbanização).

Nesse contexto, a reação aos movimentos contra-hegemônicos⁵ materializou-se em golpes de Estado (SERRANO, 2010), período dessa nossa turbulenta história, marcado pela pressão do Estado – monopolizado pelas elites – sobre as massas populares em movimento, sejam de camponeses, sindicais, de negros, de gênero, dentre tantos outros. Consideramos isso um reflexo da implementação de um Estado sobre a égide de uma democracia que continua contando com o apoio da educação que passa a lhe servir e consolidar sua real aliança com o capitalismo (SAVIANI, 1984, p. 42 - 45), fato que compõe a história política e educacional da Europa e herdamos seus vestígios e resíduos pelas vias da colonização, materializando-se em precárias reproduções e/ou mimetizações no modo de vida da sociedade.

Dentro deste histórico de imperialismo europeu e mais tarde, norte-americano, surgem os questionamentos atinentes à unidade ou ao sentimento de pertencimento que permeia os povos latino-americanos. Isso, evidentemente, sob o pensamento de uma nacionalidade ou de sua construção.

Seria necessária a elaboração de um projeto único de “país” para o povo? Seria necessário um projeto unitário de nação? Perguntas difíceis de responder dada a multiplicidade de problemas locais, de situações carregadas de especificidades inerentes a determinados lugares no espaço geográfico. Basta lembrarmos o Nordeste, Norte e Sul brasileiro, como exemplos. Em apenas três grandes regiões temos três Brasis⁶. Onde está o movimento nacional? Como identificar o sentimento de unidade frente a esta diversidade cultural? E mais complexo fica, quando ampliamos este debate para a questão da diversidade cultural e social, presente nos países latino-americanos.

⁵ Para entender o conceito, leia-se: “Para Gramsci, a hegemonia significa, em parte, que uma classe ou uma aliança de classes, conseguiu transcender os seus próprios interesses corporativos estritos e incorporou pelo menos alguns dos interesses das classes subalternas (ANGELI, 2011, p. 131).” Cf. ANGELI, José Mário. Gramsci, Hegemonia e Cultura: relações entre Sociedade Civil e Política. rev. Espaço acadêmico. Nº122 – ano XI, Julho 2011, p. 123-132. Gramsci, é um teórico que debate o conceito de Hegemonia em sua obra, porém de forma ampla, aplicando o termo em diversas exposições. O autor acima dá-nos de forma sintética o pensamento gramsciano (cujo tem amplitude complexa), desta forma, achamos adequado transcrevê-lo aqui para clarificar o termo e nosso pensamento no discurso.

⁶ Regiões Geoeconômicas do Brasil (Amazônia, Centro-Sul e Nordeste). Essa divisão fora criada pelo Geógrafo Brasileiro Pedro Pinchas Geiser baseando-se, principalmente, em aspectos econômicos e naturais.

Estas indagações foram sintetizadas como uma inquietação levantada pelo historiador Eric Hobsbawm (2017, 56-59) e debatido em Ianni (1988, p. 2), o qual aponta que com o passar do tempo, o conquistador tornou-se nativo passando a questionar a sua metrópole. Entendemos com esses autores, a princípio, que o que une os latino-americanos quanto ao sentimento de pertencimento, dá-se numa esfera local. Doutra forma, a construção de sua autonomia está mais para um debate numa escala nacional.

Numa perspectiva mais à superfície, observamos que o debate político no Brasil se concentra da seguinte forma:

A - CENTRO-SUL: predomina o discurso da sociedade produtora e da economia de mercado fundamentado na grande propriedade privada, na indústria e na agropecuária intensiva;

B – NORDESTE: o debate se concentra projeto social, a saber, uma economia que observa a proteção ao trabalhador e classes pobres como alvo de sua sustentação econômica; o acesso aos meios de produção (principalmente no espaço rural); o acesso à água; e os problemas e dilemas relativos à sobrevivência da população de baixa-renda do semiárido que sofre com os longos períodos de estiagem (produzir e preservar; atraso e evolução tecnológica).

C - REGIÃO AMAZÔNICA: aparecem os povos tradicionais e os recursos naturais como centro das discussões; o combate à exploração predatória do meio ambiente e a luta contra ação das forças político-econômicas sobre as áreas de proteção ambiental como reprodução/resquícios dos antigos sistemas oligárquicos.

Que fique claro, que essa exposição não delimita tais concepções em cada grande região geográfica. Queremos dizer que as políticas públicas, diga-se a governança, direcionam seus projetos basicamente norteados nos sentidos acima relacionados, porém cremos que há grupos políticos que pensam o país (economicamente) nas variadas formas, independente da região em que estejam. Frente a este histórico...

Não podemos fazer da pequena escala uma virtude. Creio, no entanto, que não é correta uma reconversão geral dos projetos, um abandono do micro pelo macro. [...] A ação deverá ser sempre mantida em níveis diferentes, só que articulados entre si (MAZA, 1994, p.13).

Desta forma, a EP é essencialmente uma “escola” cujos paradigmas estão dialogando com aqueles segmentos empobrecidos, entre estes destacamos os

trabalhadores e trabalhadoras, com as comunidades tradicionais, com os subalternizados. É o “livro” que nasce a partir de vivências onde o educador se torna também aprendiz e mediador das reflexões sobre essas realidades. Há questões macro a serem debatidas, porém o povo em seu lugar – no *lócus* de suas vivências – é quem sente, na prática, toda a influência do histórico que debatemos até aqui. Dessa forma, é coerente dizer que se tratando dos objetivos da EP, em suma, dentre outros princípios, propõe “[...] criar hábitos e valores de **solidariedade**, **responsabilidade** popular, aspiração **emancipadora** etc. sem os quais os sujeitos impulsionados pelos partidos não passam de militantes com responsabilidade local” (GARCIA, 1994, p. 44, grifos nossos).

É preciso ter discernimento de que estamos tratando de um fenômeno social que difere da militância de um partido, pois na Educação Popular ficam como princípios as palavras que grifamos na citação acima. Partindo delas, somos impelidos a contextualizar o nosso objeto de estudo com questões macro (como os temas compartimentados em grandes regiões) e seus efeitos locais, ou questões locais e suas relações com esferas maiores. Como discutido em Hobsbawm (2017) e Ianni (1988), há o interesse em um debate sobre a defesa de identidades circunscritas a manifestações culturais locais ou regionais e, por outra via, tem-se a questão nacional, evidentemente de ordem mais direcionada ao debate político-econômico.

Portanto, estudar/pesquisar no campo da Educação Popular leva-nos a pensar em América Latina, em lutas, embates, progressos e retrocessos. Assim sendo, é necessário organizar o pensamento sobre: democracia e governos autoritários / antidemocráticos; cultura e acultramento / imperialismo; academia e saber popular; acessos e decessos aos bens, produtos, espaços, meios de produção. Somente para deixar evidente alguns exemplos de temáticas que revelam tensões, nas quais podemos nos debruçar, colhendo um vasto material para pesquisa e produzir conhecimento em prol do povo e com o povo, um projeto democrático popular, conforme enxergamos fazer-se necessário ao território latino-americano.

Muitos dizem que a sociedade civil é débil, pouco organizada. Falam em instabilidade política congênita. Afirmam que as dualidades estruturais são antigas e insuperáveis. Arcaico-moderno, patrimonial-nacional, indo-americano, afro-americano, costa-serra, litoral-sertão, ibérico-europeu, barbárie-civilização, caliban-ariel. São dualidades que empurram para trás; fazem caminho tortuoso, labiríntico, mágico. (IANNI, 1988, p.1).

Partindo desse fragmento, entendemos que é do campo das desigualdades e dualidades que eclodem os debates e lutas, sempre resistindo à pressão ideológica das elites e demonstrando o surgimento de uma pedagogia latino-americana, endêmica. Esta materializa-se no que chamamos de Educação Popular, assim como bem descreve Melo Neto (2015), citado anteriormente, uma luta por direitos humanos. Mas podemos também acrescentar que a “[...] recuperação da vida dos trabalhadores pode ser fundamental no processo de transformação social. Por isso essa tendência pedagógica [Pedagogia Libertadora] é também chamada de Educação Popular” (MEKSENAS, 1992, p.79).

Assim, o conhecimento dessa especificidade é de suma importância para nós que pesquisamos nesse campo. Todavia, como posicionar a EP dentro de uma perspectiva funcional no relacionamento ciência e povo?

Afirmar-se-á, enfaticamente que a educação popular se baseia num compromisso com o povo ou com as camadas populares; insistir-se-á que a educação popular está a serviço do povo, estabelecer-se-á que não é uma educação *para* o povo, senão que é um trabalho educativo *com e junto* ao povo ou seus seguimentos constitutivos (LOVISOLO, 1990, p. 38).

Conclui-se que não é o “levar ao povo” que rege o trabalho “da” e “com a” EP, trata-se, portanto, de uma construção, tal como Freire (1987) descreve em *Pedagogia do Oprimido*, no qual disserta sobre o entender a condição, perceber-se, situar-se para doravante projetar e construir. Pelo exposto, vislumbramos a existência de um vasto catálogo de temas que podemos associar a EP e sua relação com a AL. Apenas elencamos algumas temáticas que consideramos urgentes, primeiras, essenciais. Portanto, reconhecemos que existem no arcabouço teórico da Educação Popular questões sociológicas, antropológicas, culturais, políticas, geográficas, históricas dentre tantas outras ciências que podem com ela dialogar.

No geral, temos questões latino-americanas de reponsabilidade político-humanitária que passam por momentos de reformulações, sobretudo pelas crises do capitalismo imperando e representado internacionalmente no mundo e que se espraia nesse vasto e rico continente. São mais de 600 línguas, 41 países, com mais de 575 milhões e 492 habitantes, segundo dados da UNESCO (2009). Dessa diversidade e grandeza os colonizadores beberam e, em muitos casos continuam sendo sugadas pelas grandes potências mundiais SILVA (2016) ⁷. Dessa forma entendemos que a

⁷ Dados referentes a América Latina e o Caribe. O autor soma os números por uma questão de similaridades históricas (de colonização), econômicas (de exploração) e sociais (de nativos, escravos,

Educação Popular sempre está atenta aos movimentos políticos e socioeconômicos que implicam em reações internas, ou sejam, contrárias aos modelos impostos pelos imperialismos capitalistas.

A Educação Popular se encaixa ou procura se moldar empiricamente e teoricamente na busca pela emancipação e na construção coletiva: de espaços de diálogo, de “falas”, de compreensão das demandas, de lutas sociais. Mostra-se como vacina aos discursos que reproduzem e fundamentam a hegemonia político-empresarial, que é pautada em discursos que determinam valores culturais que classificam e marginalizam, falas que buscam frenar lutas, que alavancam perseguições e o pior de tudo, que convencem os subalternizados de que todas as suas mazelas são fruto de sua própria conduta. Atentemos para o fato de que a AL ainda é base de exploração para os chamados “centros do poder”.

Os núcleos cêtricos, depois de beneficiados pelo saqueio das riquezas acumuladas pelos povos que dominaram, continuam fortalecendo-se com a sucção do produto do seu trabalho. O efeito disso foi um crescimento contínuo, limitado apenas por relações eventualmente espoliativas que estabelecem com outros núcleos cêtricos. As áreas periféricas, além de saqueadas, continuaram tanto mais exploradas quanto mais riquezas pudessem produzir. Experimentaram, não obstante, certo grau de modernização reflexa, principalmente no campo da tecnificação de suas atividades produtivas que permitia vislumbrá-los como economias coloniais prósperas, sempre. Porém de uma “prosperidade” não generalizável (RIBEIRO, 1978, p. 24).

Conforme a citação, há uma lógica de exploração, uma mecânica que perdura. Os povos latino-americanos, no geral, marginalizados, o proletariado urbano e rural, os camponeses e os povos tradicionais somam uma grande massa de pessoas que sofrem com os resultados deste histórico de explorações. Portanto, a Educação Popular se coloca ao lado do trabalhador, ao lado da cultura do povo. Para (MELO NETO, 2015, p. 34), “ser popular é ter clareza de que há um papel político nessa definição”, embasada no seu constituinte permanente, a “contestação”. Nesse sentido, contestar a exploração, a renda, a grande propriedade, a exploração indiscriminada dos recursos naturais, os (pre)conceitos, a educação e o modo de produção são atividades inerentes a Educação Popular no contexto da América Latina.

Em suma, consiste em uma contestação e crítica permanente do *status quo*, numa esfera local, comunitária, na qual o indivíduo se prepara para ação, se move

pobreza). Cf. SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Educação Popular: Refundamentação e vigência no Discurso Latino-Americano. Jundá: Paco Editorial: 2016.

coletivamente em função de resoluções de problemas atinentes ao seu lugar, o lugar da realidade de sua vida, sua materialidade, mas nunca deixando de lado as “questões” de ordem macroestruturais ou pelo menos, fazer-se cientes delas.

2.1 Educação Popular e Democracia: enfoques no Brasil

SEU DOTÔ ME CONHECE?

Seu dotô, só me parece
Que o sinhô não me conhece
Nunca sôbe quem sou eu
Nunca viu minha paioça,
Minha muié, minha roça,
E os fio que Deus me deu.

Se não sabe, escute agora,
Que eu vô contá minha
história,
Tenha a bondade de ouvi:
Eu sou da crasse matuta,
Da crasse que não desfruta
Das riqueza do Brasil.

Sou aquele que conhece
As privação que padece
O mais pobre camponês;
Tenho passado na vida
De cinco mês em seguida
Sem comê carne uma vez.

Sou o que durante a semana,
Cumprindo a sina tirana,
Na grande labutação
Pra sustentá a fâmia
Só tem direito a dois dia
O resto é pra o patrão.

Sou o que no tempo da guerra
Contra o gosto se desterra
Pra nunca mais vortá
E vai morrê no estrangêro
Como pobre brasileiro
Longe do torrão natá.

Sou o sertanejo que cansa
De votá, com esperança
Do Brasil ficá mió;
Mas o Brasil continua
Na cantiga da perua
Que é: pió, pió, pió...

Sou o mendigo sem sossego
Que por não achá emprego
Se vê forçado a seguí
Sem direção e sem norte,
Envergonhado da sorte,
De porta em porta a pedí.

Sou aquele desgraçado,
Que nos ano atravessado
Vai batê no Maranhão,
Sujeito a todo o matrato,
Bicho de pé, carrapato,
E os ataques de sezão.

Senhô dotô, não se enfade
Vá guardando essa verdade
Na memória, pode crê
Que sou aquele operário
Que ganha um nobre salário
Que não dá nem pra comê

Sou ele todo, em carne e osso,
Muitas vez, não tenho armoço
Nem também o que jantá;
Eu sou aquele rocêro,
Sem camisa e sem dinhêro,
Cantado por Juvená.

Sim, por Juvená Galeno,
O poeta, aquele geno,
O maió dos trovadô,
Aquele coração nobre
Que a minha vida de pobre
Muito sentido cantou.

Há mais de cem ano eu vivo
Nesta vida de cativo
E a potreção não chegou;
Sofro munto e corro estreito,
Inda tou do mermo jeito
Que Juvená me deixou.

Sofrendo a mesma sentença
Tou quase perdendo a crença,
E pra ninguém se enganá
Vou deixá o meu nome aqui:
Eu sou fio do Brasil,
E o meu nome é Ceará.

Patativa do Assaré
(Assaré, Ceará, 1978)

Para iniciarmos, assinale-se que:

Os Campos Populares constituíram-se como movimentos contra-hegemônicos e orientaram-se por utopias de transformação social, às quais foram atribuídas as mais diversas denominações, dentre as quais se podem citar, a partir das leituras, como exemplos: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e sem opressores; sociedade socialista (PALUDO, 2006, p. 46).

O que dizer do posicionamento “popular”, frente às situações submetidas pela “hegemonia”? O enfrentamento consiste inicialmente, em entender ou por assim dizer, estar ciente de que há um sistema que elabora condicionamentos, fruto de relações políticas e econômicas construídas historicamente, que estabelecem um conjunto de práticas da elite empresarial – em seus diversos setores, desde o agronegócio até a indústria, além dos casos de investimentos na Educação, como é o caso dos grupos de investidores que criam Sistemas Educacionais para gerenciar desde grandes escolas voltadas para o Ensino Fundamental e Médio, até os Centros Universitários e Universidades que nunca deixou de ter sua próprio caráter político. E esta elite – como debatemos no início deste capítulo, forjada desde os primeiros anos da intervenção europeia neste continente, – ao que se demonstra, nunca deixou de governar sob a inspiração da sua própria causa, a agente de sua classe subjugando as classes subalternas.

Ao passo que agem deste modo, criticam as ideologias à esquerda política, afirmando que propagam as suas teorias por meio da educação e cultura, principalmente. Porém, para Freire (1987) não existem seres neutros, é preciso informar antes o quanto é importante que se divulgue e se entenda a nossa história, o nosso processo de formação econômica, política e social. O que confundem com a propagação de ideologia e doutrinação escolar, não passaria da crítica ao *status quo*, o *establishment*, corrente no Brasil. Trata-se de a crítica ao projeto daqueles que já dominam.

Em resumo, a preocupação central é aprender a ler nas desigualdades do capitalismo os caminhos que possam levar a alteração dessa mesma sociedade. Neste sentido a pedagogia libertadora é progressista: coloca como eixo central a relação educação-política (MEKSENAS, 1992, p.78).

A Educação Popular é de suma importância neste sentido político da educação, porém reforçamos que não se trata de propagação de ideologia político-partidária, todavia está imbuída de trazer à superfície do caudaloso mar das ideias as demandas do povo, que é a maioria. Referimo-nos a grande massa de trabalhadores, os enxames de cidadãos que perambulam nos centros urbanos, que migram entre preferiria-centro-periferia ou campo-cidade-campo. Vale à pena lembrar Hitler e

Mussolini (líderes do nazifascismo)⁸ ditadores que a história mostrou que é no campo das ideologias elitistas onde se encontra terra fértil na qual se propalam teorias e pensamentos racistas, xenofóbicos, sexistas etc. Devemos ocupar os espaços, levando o povo para todos os ambientes onde se estabelece o debate, o diálogo.

Recordemos, resumidamente, de uma fase mais recente da nossa história que apresenta transformações/mudanças, os anos 1980, marcada pelo fim da ditadura civil-militar que ocorreu no Brasil e em vários países da América Latina. No Brasil iniciou-se em 1964 e terminou em 1985, dando seus últimos passos. Novos setores da sociedade ascenderam no que se refere ao seu papel na construção de uma nova condição para o Brasil, possibilitando inclusive a sua participação em momentos de extrema importância na reconstrução da democracia, com a elaboração da constituição de 1988 (SALOMÓN, 2006). Nesse caso, essa participação da população em questões políticas reverberou nos governos dos anos 1990 e anos 2000. Participaram do diálogo político, as ONGs, igrejas, sindicatos e outras formas de organização da sociedade civil ao passo em que alguns progressistas conseguiram ascender à sociedade política e alargar o discurso em processos democráticos na América Latina tão abatida pelo imperialismo estadunidense carimbado em seu histórico.

A reação dos setores da direita e sociedade conservadora eclode novamente nos últimos anos, nomeadamente com o *impeachment* que golpeou Dilma Rousseff e a partir de 31 de agosto de 2016 delegou o poder a Michel Temer que governou até 31 de dezembro de 2018 entregando a faixa presidencial ao eleito para governar o quadriênio (2019-2023), em uma clara manobra neoliberal. Cavalgando sobre o lombo do neoliberalismo agora associado aos conservadores, – mesmo, em certos pontos, apresentando pensamentos conflitantes⁹ – elaboraram represálias contra o governo

⁸ O nazismo e o fascismo instaurados na Alemanha e Itália, respectivamente foram os regimes totalitários que perduraram até o final de II Guerra Mundial e que tem inspirado as elites conservadoras de direita até os dias atuais.

⁹ Bobbio (1998, p.671) onde lê-se também: “A direita histórica tinha para com o Estado quase uma fé leiga, chegando a considerá-lo como o antagonista moral da Igreja: o liberalismo deste período histórico, profundamente imbuído de valores éticos, era bem diferente do Laicismo, a tendência radical das décadas seguintes, que Croce criticou como sendo resultado de tendências cientificistas e positivistas” (BOBBIO, 1998, p.672). O autor salienta a confusão que acarreta o termo: “Além disso, ontem como hoje, os diferentes partidos com o nome e com as ideias liberais ocuparam nos agrupamentos parlamentares posições bastante diversificadas: conservadoras, centristas, moderadas, progressistas” (BOBBIO, 1998, p. 688). E aponta as consonâncias: “[...] é apenas possível afirmar que o único denominador comum entre posições tão diferentes consiste na defesa do Estado liberal, nascido antes de o termo liberal entrar no uso político: um Estado tem a finalidade de garantir os direitos

progressista do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que governou por dois mandatos, eleito democraticamente pelo voto popular – de 01 de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2010, e da Presidenta Dilma Rousseff, igualmente eleita pelo voto popular, que governou o Brasil a partir de 01 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016 quando foi afastada da presidência por meio do golpe político.

Essa direita conservadora e neoliberal, ascendendo ao poder com discurso e práticas que fundamentam o retrocesso, tais como: perseguição aos espaços públicos de diálogos voltados as populações mais pobres (ONGs, sindicatos e instituições de espaço democrático em geral) (BUHL; KOROL, 2008); investimento em políticas voltadas aos setores empresariais que resultaram no alijamento de direitos populares/sociais desconsiderando a massa de trabalhadores e as conquistas adquiridas (reforma trabalhista e da previdência, fim do Ministério do Trabalho e da Cultura); ataque aos intelectuais e setores da cultura, educação e a imprensa, como exemplos.

O Estado não intervencionista fortemente defendido na política atual, de fato, “desmonta” para favorecer o fortalecimento do projeto das elites: acentuar diferença entre classes na sociedade; o livre usufruto dos recursos naturais; e o uso do aparelho político-governamental em favor de sua “indústria”¹⁰. Dessa forma, a luta por uma democracia popular, onde o povo possa verdadeiramente se expressar e ter suas pautas atendidas como o cerne da governabilidade só pode germinar e ser uma realidade no seio das comunidades, ou seja, na organização da sociedade civil ou quando em projetos progressistas, mesmo que minimamente.

Uma vez que a participação institui-se enquanto uma prática, os sujeitos aprendem a participar participando. No exercício desta prática aprende que, para participar é necessário que sejam organizados espaços públicos para a visualização dos conflitos, das disputas e para a negociação acerca dos interesses coletivos (LIMA, 2010, p. 22).

A relação da Educação Popular com a política, sobretudo, na luta pela democracia, dá-se no sentido da “construção de falas”, de luta e debate em torno da participação popular nos governos, iniciada nas comunidades, através de figuras que dialogam com o povo, no exercício do ouvir, entender, pensar e refletir. Portanto,

do indivíduo contra o poder político e, para atingir esta finalidade, exige formas, mais ou menos amplas, de representação política” (BOBBIO, 1998, p. 690).

¹⁰ Acreditamos que esta prática sempre fora um constante no estado brasileiro. O que queremos acentuar aqui é o fato de se ampliar, outra vez, este nível de influência.

entendemos que “As classes subalternas não podem se unificar enquanto não se puderem converter-se em Estado” (GRAMSCI, 2012, p. 129).

Quanto ao “converter-se em Estado”, como expressei acima, segundo o nosso entendimento simboliza ascender cidadãos do povo para a sociedade política, buscando cada vez mais uma representação significativa, demolindo a velha ideia de que ser político é coisa para “doutor¹¹”. Todavia, o que ocorre é o contrário, vivemos em uma democracia onde o povo é levado ou cai numa “passividade política” como explanado em (MIGUEL, 2019, p.35), na qual a representatividade da grande maioria da população é mínima, verificando-se que a classe política representa, verdadeiramente, aqueles que fazem parte do topo da pirâmide socioeconômica.

Para nós, construir espaços de diálogo é um exercício da democracia, implica dizer que estamos conectando pessoas que demonstram os mesmos interesses, que sofrem semelhantes problemas, que reclamam sob iguais demandas. Estar preocupado com o *valor* (no sentido de “carisma”) daquilo que é apresentado pelo povo é outro ponto de extrema importância, assim como o vate Patativa do Assaré se expressou ao cantar o Ceará em seu poema.

A Educação Popular situa-se, *a priori*, no exercício do ouvir, observar aquilo que é valorizado pelo povo, o alvo de seu carisma e o que elegem como sua necessidade primeira, aquilo que é urgente. Partindo deste ponto segue-se à ação coletiva, construída e harmonizada com aqueles que se engajam. O “compromisso com” e a “clareza acerca dos” assuntos levantados pelo povo fazem parte da complexa trama do debate político dentro desta esfera, a saber, da comunidade.

É quando se perde a capacidade da ação-luta que os poderes dominadores ampliam seus modos de controle e de exploração. No contrário, quando o povo contesta, a elite aciona mecanismos de frenagem da força popular. Verificam-se tais concepções quando se observa os movimentos populares no campo, como exemplo. A morte de Margarida Maria Alves¹², líder sindical do Município de Alagoa Grande/PB,

¹¹ Esta expressão colhida por nós do dito popular (jargão), fora comum no interior do nordeste para referir-se aos homens ditos importantes (políticos, grandes proprietários de terras, homens letrados etc.) e se encontra registrada na literatura e no cancionário popular. Personifica (como pronome de tratamento) uma forma de referir-se às pessoas de uma classe social acima, ver (AULETE, 2011, p. 516). Exemplo na literatura em “Seu Dotô Me Conhece?” – Patativa do Assaré, poeta popular citado na abertura deste tópico. Disponível em < <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/1428792> > Acesso em: 10 de Abr. de 2020.

¹² Nascida e criada em Alagoa Grande, no Brejo Paraibano, foi a **primeira mulher presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais** da cidade. Lá, fundou o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural, uma iniciativa que, até hoje, contribui para o desenvolvimento rural e urbano sustentável, fortalecendo a agricultura familiar. Lutando pela defesa dos direitos dos trabalhadores

assassinada em 5 de agosto 1983 e do Chico Mendes¹³, ativista ambiental do estado do Acre, assassinado em 1988, são mais dois grandes exemplos dessas tentativas de se abafar o grito popular. Assassinados por apenas assumirem de modo corajoso o exercício de contestar, palavra importante para a Educação Popular, como bem salientou Melo Neto (2015). O assassinato desses líderes, assim como o do já citado João Pedro Teixeira, foram ações para tentar calar, amordaçar, eliminar agentes imbuídos de sustentar a “fala do povo”, calar os camponeses, suprimir a Educação Popular e mesmo a Educação no Campo e, nesse ‘entorno’ da luta do campesinato, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), publicou em 2020 o quantitativo de mortes em conflitos da terra, entre assentados, advogados, sem terra e indígenas, um total de 18 pessoas perderam a vida (CPT, 2020)¹⁴.

Outro exemplo importante, agora no espaço urbano, é o da socióloga e ativista Marielle Franco, como símbolo da luta popular mais recente, na área dos direitos humanos nas comunidades periféricas da cidade do Rio de Janeiro, capital daquele estado:

Marielle Francisco da Silva, [...] foi uma vereadora do Rio de Janeiro assassinada aos 38 anos de idade em uma emboscada no centro da capital fluminense no dia 14 de março de 2018. Socióloga e ativista dos direitos humanos foi presidente da Comissão da Mulher na Câmara do Rio e integrava a comissão que investigava abusos das Forças Armadas e da polícia durante a intervenção federal da Segurança Pública do Estado (ESTADÃO, 2020, *on-line*).

sem-terra, suas principais metas eram o **registro em carteira de trabalho, a jornada diária de trabalho de 8 horas, 13º salário, férias** e demais direitos, para que as condições de trabalho no campo pudessem ser equiparadas ao modelo urbano. Em seus 12 anos de gestão, **o Sindicato moveu mais de 600 ações trabalhistas** e fez diversas denúncias, como a endereçada diretamente ao Presidente do Brasil, em 1982, João Batista Figueiredo. Infelizmente, Margarida não viveu o suficiente para ver o resultado de seu pleito. Por causa do surgimento do Plano Nacional de Reforma Agrária, a violência no campo foi intensificada por parte dos latifundiários, que não queriam perder suas terras, mesmo as improdutivas. Disponível em <http://www.fundacaomargaridaalves.org.br/homenagens/>. Acesso em: 18/02/2021.

¹³Chico Mendes nasceu no dia 15 de dezembro de 1944 no seringal Porto Rico, próximo à fronteira do Acre com a Bolívia, em Xapuri, estado do Acre. Filho de seringueiro passou sua infância e juventude ao lado do pai cortando seringa. A vida no seringal moldou no jovem seringueiro um sentimento de revolta contra a injustiça. A atividade econômica de extração da borracha, na Amazônia, foi sempre pautada por relações de grande exploração. O aviamento, sistema de troca de mercadorias industriais pelo produto extrativo, criou uma sociedade em permanente miséria e endividamento. Rebeliões eram sufocadas pela violência de forças policiais. E um rígido regulamento de subordinação aos seringalistas, os donos dos seringais, punia com castigos físicos aqueles que ousavam desrespeitar. [...] Em 1983 Chico foi eleito presidente do STR de Xapuri e intensificou sua luta pelos direitos dos seringueiros, pela defesa da floresta e pela luta política contra a ditadura e pelos direitos dos trabalhadores. Disponível em: < <http://www.memorialchicomendes.org/chico-mendes/> > Acesso em: 18/02/2021.

¹⁴ Cf. Comissão Pastoral da terra – Nacional. Disponibiliza Tabela 8, com o número de mortos nos conflitos. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads?task=download.send&id=14220&catid=5&m=0>

Vale um parêntese para assinalar que o assassinato da ativista Marielle Franco e do seu motorista, Anderson Gomes, que na ocasião estava ao volante do carro segue até a data de conclusão desta pesquisa como um caso ainda sem resolução. Está no espectro da Educação Popular a força da solidariedade e do pluralismo, porém revestido da atividade do ser político, não passivo, mas que tem a energia para o ato de intervir. Todavia, verificamos que este posicionamento, aqui no Brasil, redundou nos atos belicosos de forças reacionárias da extrema direita política.

Quando a organização popular diminui sua ação em prol de suas demandas os detentores do poder, filhos do “oligarquismo”, buscam sufocar e calar, suprimir ao ponto de se tentar impedir uma fala libertadora, estabelecendo um outro ouvir, onde se escuta, a partir de então, a voz que vem de cima, sob imposições. É quando a classe pobre sofre a repressão enquanto se arvora do discurso do que precisa, e é estimulada a ouvir (o que dizem) do que precisam. Dessa forma temos a revelação da hegemonia das elites posta, temos aí uma *consciência mágica*.

O ranço das oligarquias políticas ainda influencia. O voto de cabresto¹⁵, condicionado, atrelado a favores ainda existe, com novas formas, porém imbuídos de sua violência. Basta refletirmos sobre os poderes estabelecidos dos traficantes e das milícias nos aglomerados subnormais (favelas), onde a ação do Estado é flutuante, para não usar o termo extremo: inexistente (HAESBAERT, 2008).

Voltando à nossa linha de raciocínio central, queremos apontar que as lutas por uma democracia popular e por direitos básicos, estão na pauta da Educação Popular, diga-se, por uma democracia não aparelhada por um sistema de práticas que privilegiam a manutenção de um sistema de classes sociais onde há um largo distanciamento entre trabalhadores e proprietários. Não é preciso muito esforço para percebê-las. São os desafios que a classe dos trabalhadores precisa enfrentar.

As desigualdades sociais, regionais, raciais e culturais, que se manifestam em termos políticos e econômicos, no âmbito de grupos, classes, movimentos sociais e correntes de opinião pública, ressurgem periodicamente, como desafios. São várias as diversidades que escondem desigualdades, gerando contradições mais ou menos básicas (IANNI, 1988, p. 4).

¹⁵ Diz-se quando o voto é creditado e condicionado a favores que os camponeses são levados a acreditar que vem como benefício dos fazendeiros, os coronéis (p. 45-47). Cf. LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo: Companhia da das letras, 2012.

Resumidamente, percebemos que quando a “governabilidade” se estabelece, mesmo que minimamente a partir das pautas populares, a elite histórica estabelecida e detentora de maior poder econômico elabora suas estratégias de retomada (golpes e militarização) (SERRANO, 2010), sob a plataforma de um discurso de crise econômica ou da segurança nacional, de combate a uma “hipotética preparação” para um governo antidemocrático. Um “medo elaborado” contra o comunismo, o medo engendrado pela burguesia, falseando os verdadeiros ideais da luta estabelecida nas bases de uma militância por melhores condições de vida e bem-estar social. Assim:

Acontece que quase sempre que um movimento “espontâneo” acontece das classes subalternas seja acompanhado de um movimento reacionário da direita da classe dominante por motivos concomitantes: uma crise econômica, por exemplo, ocasiona descontentamento nas classes subalternas e movimentos espontâneos de massa, por um lado, e, por outro, determina complôs de grupos reacionários, que se aproveitam da debilidade objetiva do governo para tentar golpes de Estado (GRAMSCI, 2012, p.114).

Amarrando dois pontos de nossa análise: para a elite não basta tentar amedrontar o povo ceifando as falas (vidas) de figuras representativas das comunidades (Joãos, Margaridas, Marielles, Chicos). Para a hegemonia que perdura no Brasil, é necessário haver um mecanismo de controle nacional. A união de uma fração de militares, empresários, ruralistas e religiosos constitui o grande bloco que se fortalece sob a tipologia mágica de um nome redentor em prol da segurança nacional ameaçada por um mito incansavelmente construído pelos mais diversos meios de comunicação, enfatize-se hoje a forte disseminação de notícias falsas pelas vias das redes sociais, as denominadas *fake news*.

Outro fator pelo qual este bloco se debruça investindo na propagação dessas informações falsas e/ou distorcidas – principalmente no caso do Brasil atual – é o raso conhecimento em temas ligados a política por parte da maioria da população, fazendo os incautos e desinformados mergulharem sem o mínimo de cuidado em doutrinas que servem ao jogo político em ação. “Com isso, o incentivo à qualificação política é diminuto; a maioria das pessoas tem apenas um conhecimento superficial das questões em jogo e das alternativas disponíveis” (MIGUEL, 2019, p.35).

Corroborando o que o autor nos apresenta, pode ser consultado o projeto de lei “Programa Escola Sem Partido¹⁶”, apresentado no ano de 2019 pela Deputada Beatriz Kicis Torrents de Sordi (Bia Kicis PSL/DF). Um exemplo que demonstra o interesse de se obter uma “nação apolítica”. Mas, para que todos possam atentar para a crítica ao *status quo*, como dito anteriormente, é preciso que esteja claro um elemento crucial para o debate político e para o enfrentamento a esse tipo de projeto: a consciência de classe. Portanto, é necessário atualizar o conhecimento estando ciente de que “a cada formação econômico-social corresponde a uma estratificação social e que, mesmo dentro dessa própria formação, em etapas diferentes de sua cristalização, variam as classes sociais” (RIBEIRO, 1978, p. 59).

Mesmo aceitado na ideia marxiana de que a sociedade está dividida em duas classes (proletários e proprietários) temos que aceitar a ideia de Ribeiro (1978), dada a plasticidade da sociedade e do próprio capitalismo, que apresentou-se capaz de metamorfosear-se. Assim, sempre há de se questionar, quem são os maiores detentores/donos da terra? Quem são os que frequentam as melhores escolas e hospitais? E os serviços públicos, são ofertados de forma igualitária? Todos têm acesso aos meios de produção? De fato, há um grupo que escolhe e outra grande maioria que forçadamente contenta.

O poema do Patativa é um exemplo que expressa um grau de consciência quanto a posição do “ser” nos estamentos sociais. O narrador está em uma posição e o “Dotô”, a quem dirige o discurso, está noutra. Com a Educação Popular, sobretudo embasados no discurso freireano, percebe-se que ter clareza de “si” e sua relação com o “mundo” são estados de consciência mui caros à construção do diálogo, das falas e das lutas.

A América Latina, sobretudo a Região Amazônica, que tem maior parte no Brasil, tem grande quantidade de povos tradicionais e remanescentes, outras comunidades pobres que são frequentemente privadas de seu bem maior: o direito de “ser” na forma que desejam ser. Porém, a perversidade do capitalismo, agora fortemente dirigido com as rédeas do neoliberalismo tem alargado as fronteiras agropecuárias e industriais condicionando centenas de pessoas a se desconectarem

¹⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2> acesso em: 10 abr. 2020.

de “Pachamama¹⁷”, de sua “yby¹⁸”, desfazendo os roçados, demonizando folguedos e rituais tradicionais populares, apagando tradições que resistiram durante séculos. Esse movimento não é uma fração da linha histórica, mas sempre esteve presente, nunca deixou de existir, mesmo que se reformulando.

Outra questão que queremos apontar é exatamente o fato de a Educação Popular estabelecer um novo centro, novo eixo de apoio para o pensamento Latino Americano, – que não mais pautado, exclusivamente, no pensamento eurocêntrico – a respeito de temas atinentes a palavra “direitos”, que insistimos em grafá-la no plural, pois se trata de um conjunto que vai personificando uma totalidade complexa, assim como o tema “Democracia”. É na EP onde encontramos uma nova perspectiva de se pensar o Brasil e, nesse caso, como bem registra Fleuri (2019), precisamos no atual contexto dirimir a dificuldade que há de se compreender o que as classes populares estão querendo dizer.

O atual momento em que vivemos no Brasil é um exemplo que nos serve de material para análise. O cerceamento de direitos através de ações governamentais está em curso. Sendo uma sociedade que decidiu viver sob o teto de uma democracia, decerto, deveria o governo atentar para os anseios de certa maioria, os mais pobres, aos quais suas necessidades básicas, absurdamente, ainda não são atendidas para um amplo número de brasileiros. Daí se questiona o sentido da palavra representatividade ou democracia representativa. Em que nível este termo ganha sentido? Na práxis, é vazio de concreticidade, está revestido de um simulacro (MIGUEL, 2019).

Hoje, neste contexto brasileiro de crise política, torna-se pertinente observar como as lideranças, os educadores e os intelectuais têm compreendido o que os diferentes sujeitos populares estão querendo lhes dizer. E essa reflexão será tanto mais crítica e radical quanto mais dialogar com os grupos populares que tem sofrido os processos de exploração, exclusão e subalternização ao longo da história. Assim sendo, temos muito a aprender com os povos originários e as demais comunidades urbanas e rurais com suas mais diversas culturas, no sentido de resistir assim como eles vêm enfrentando os processos genocidas de colonização (FLEURI, 2019, p.93), além de compreender como pensam o “bem viver”, a natureza, o modo de se relacionar e sobreviver. Nossas bases de apoio, nossa gente, o povo nos entrega o

¹⁷ Terra, divindade dos povos andinos.

¹⁸ Terra, na língua tupi. Dicionário hospedado em: <http://tupi.fflch.usp.br/vocabulariotupiportugues>

caminho para não nos prendermos, exclusivamente, a determinada ortodoxia pautada no pensamento político e social importado.

Quem precisa é quem diz sobre sua necessidade. Esse é um princípio básico, colhido do pensamento de vários autores, dispostos nesse trabalho, com os quais comungamos. Porém, o que governos antipopulares e antidemocráticos praticam é a imposição de projetos que mais implodem do que constroem; que mais marginalizam do que incluem; que mais dividem do que unem; que mais concentram do que distribuem. Eis aí, em suma, o motivo da construção de uma democracia popular, um projeto no qual os direitos ascendem ao espaço do diálogo e até mesmo, o próprio espaço para esse diálogo é um direito a ser sempre conquistado ou preservado, quando existe. O que há de mais valioso frente ao que expomos até aqui é o fato de o povo sempre resistir. Se contorcendo politicamente, se esgueirando para ascender ao espaço do diálogo e também lutando pela democracia. Que a educação popular continue captando esta essência que move o povo, que possamos nos unir diluindo a hegemonia da elite e avançado para a sociedade política.

Quando falamos da EJA, é indispensável nessa trajetória pensar nos educandos, na diversidade da sala de aula, nas diversas faixas etárias que trazem as múltiplas vivências, as histórias de vida que são parte essencial do compreender o papel da docência, sobretudo nesse âmbito, é pensar em América Latina ou em Brasil de tantas lutas, de tantos problemas sociais à serem resolvidos. Por fim, falar de EJA é falar de democracia, de direitos e de inclusão.

2.2 A EJA e a Educação Popular: aproximações teórico-dialógicas

Estamos em vias de um retrocesso político e econômico, assim cremos. Estão levando as populações mais pobres e a grande massa de trabalhadores e trabalhadoras em geral a crer no inexistente e assumir a culpa das imperfeições do neoliberalismo. Criticam os intelectuais, perseguem os professores e suplantam a verdade com uma “outra verdade” que não passa de um conjunto composto de: generalizações, *fake news*, leituras superficiais e particularizadas, opiniões infundadas. Porém, o povo resiste através dos movimentos sociais, nos sindicatos, nas organizações sociais onde se promove a Educação Popular, a leitura crítica da sociedade. Restam-nos, os pesquisadores, educadores populares, intelectuais etc.,

seguir em busca pela verdade, o descortinar da realidade encoberta pelo discurso da hegemonia.

Esta leitura do real não está posta como temos visto desde o início, porém há de ser tangenciada ao constataremos e entendermos a vida dos trabalhadores e trabalhadoras. E nesta aproximação, o povo não nos falará de teorias da sociologia, mas poderá dizer o que de fato vivenciam. Não vão nos falar de sistema excludente, porém, dirão o quanto lhes faltam, do acesso negado, da inércia de algum governante perante sua fome e sua sede. O povo não vai expor a complexidade das relações econômicas e do mercado, mas há de demonstrar como subsiste nesse mundo. Como vimos na experiência de Paulo Freire, isto é possível a partir do diálogo aproximado ao discurso do povo, na forma, no tempo e lugar que eles mesmos escolhem para podermos enxergar a realidade que se esconde por detrás de um mundo *pseudoconcreto* e julgado por um *senso comum*.

Não há força maior do que a coletividade. A EP tem seu lugar: a comunidade, o movimento social e como o cerne desse estudo, pode ser a EJA nas esferas públicas e populares. E nesses espaços urbanos ou rurais acharemos a materialidade da vida daqueles que sofrem com os descasos da hegemonia. A vida do povo é o habitat dessa concretude e expressão da perversidade de capitalismo, pois, seus modos de sobreviver compreendem também o resultado da intervenção de poderes, da hegemonia e a lógica do Estado que os encilha.

Nesse sentido, e de forma mais romântica, dizer a verdade é “dizer o povo”, é ainda articular sua fala quando conscientes, vozes que não mais fazem a interpretação mágica desse mundo como aprendemos com Paulo Freire. Portanto, “Entre as características da Educação popular está a de acompanhar o movimento da sociedade, buscando sempre novos espaços para sua realização” (STRECK, 2013, p. 356).

Quando ouvimos os populares, ouvimos pedaços/resquícios da história desse imenso continente, fragmentos que as elites sempre buscam sufocar, diga-se em determinados espaços, porém viva na memória das pessoas. Esse ato de ouvir o povo ao que nos referimos é um exercício da busca para se alcançar objetivos, pois “existe uma memória voltada para a ação, feita de hábitos, e uma outra que simplesmente revive o passado [...]” (BOSI, 1994 p.81). A Educação Popular nos apresenta seu compromisso com a verdade unida com a utopia de transgredir o *status quo*, a utopia

é o que nos move, nos faz andar, como bem mencionou Eduardo Galeano¹⁹. Portanto, a ação de educar unida com essa “utopia” que vimos mencionando, é um tema que transpõe a simples transmissão do conhecimento, ao mesmo tempo em que busca uma leitura situada para além do código linguístico, como visto na experiência de Freire em Angicos²⁰. É nesse ponto onde encontramos a conexão da Educação Popular com a escola, por exemplo, o diálogo com a Educação de Jovens e Adultos.

A Educação das camadas mais pobres da sociedade, das classes menos favorecidas, se transforma numa questão relevante e significativa para a sociedade em geral, sobretudo, para a Educação Popular e “é nesta área que, também, se torna urgente o contato mais íntimo com os problemas vividos no processo de escolarização” (SOUZA, 1998, p.22), dessa maioria composta de trabalhadoras e trabalhadores, sejam do campo ou da zona urbana. Na realidade queremos demonstrar que a Educação de Jovens e Adultos entra no rol dos debates da Educação Popular, puxando a conversa para assuntos relativos aos “direitos” e realidade vividas no cotidiano, conforme já debatemos anteriormente quando falamos restritamente da EP e sua relação com a história da América Latina. O próprio acesso ao conhecimento sistematizado oferecido pela escola é uma pauta relevante nesse debate. Isto converge para uma visão de que a EJA coaduna com a alfabetização de adultos para uma leitura de mundo tal como propôs Paulo Freire, uma leitura crítica e libertadora.

Frente a tudo isto, e tomando como base a partir deste ponto, é importante lembrar que a oferta da educação, em um passado não muito distante, era distribuída de forma muito desigual por todo o território brasileiro e que o reflexo deste período ainda hoje é percebido, principalmente quando nos referimos a qualidade da educação pública em seus mais variados aspectos. O que se percebe é que as diferenças socioeconômicas, além de errôneas acepções de gênero, influenciaram

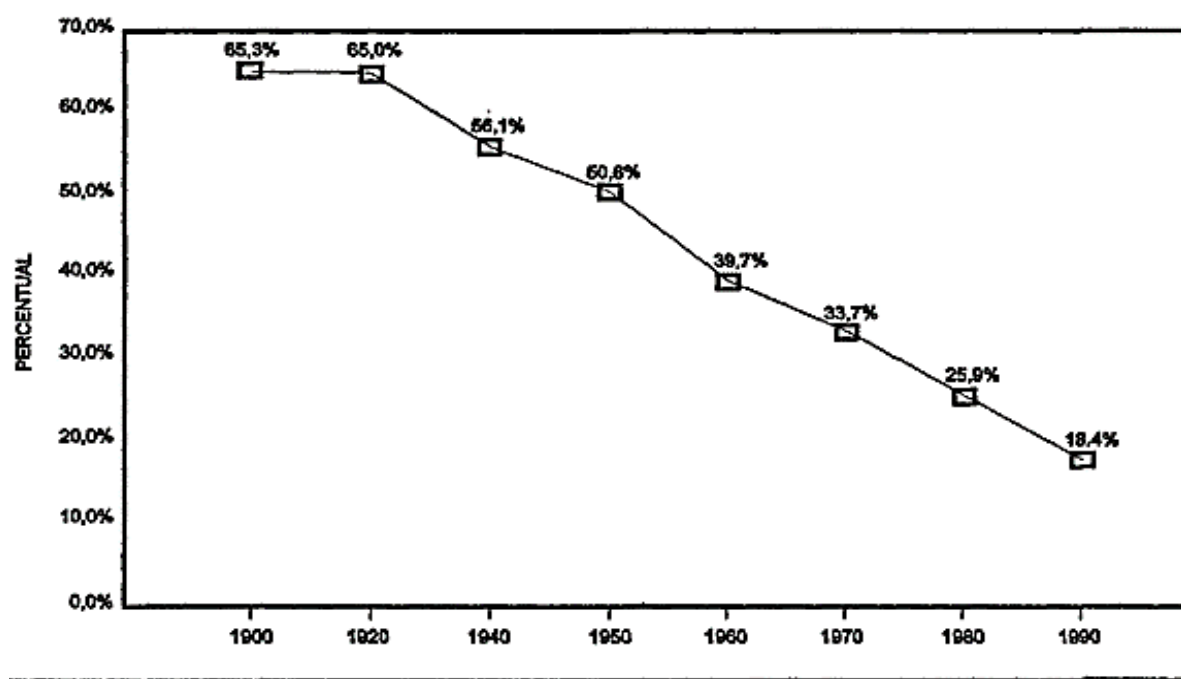
¹⁹ Em um fragmento de uma entrevista concedida pelo autor, Galeano relata o diálogo entre Fernando Birri e um estudante, que pergunta: para que serve a utopia? Ao que responde: [...] para caminhar. Relato disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=JrAhHJC8dy8> > Acesso em: 05 – maio – 2020.

²⁰ [...] as maiores experiências com a pedagogia libertadora liderada por Paulo Freire se deram no Rio Grande do Norte, nas cidades de Angicos e Mossoró. O resultado obtido foi a alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias, de tal forma que aprenderam também a ler nos seus problemas os novos caminhos para a transformação da sociedade. [...] 1964. Os militares depõem João Goulart e, agindo em nome das classes dominantes, instauram o regime militar. As experiências de Paulo Freire com a Pedagogia Libertadora são consideradas subversivas, tidas como perigosas, por conscientizar massas trabalhadoras. Vários líderes do movimento de alfabetização são presos. Paulo Freire inicia um exílio que vai durar 16 anos. (MEKESENAS 1992, p.82).

em muito nesse fato, como visto em Sohiet (2013). Políticas excludentes e maquiadoras da nossa realidade, por vezes com inspirações racistas como demonstrado em Müller (2008), por exemplo, mantiveram e aprofundaram essas práticas devastadoras da história da nossa educação. A população menos favorecida é explicitamente percebida neste contexto, ressalte-se que o recenseamento realizado em 1872 demonstrou um Brasil com uma população contendo 84% de analfabetos (VEIGA, 2008, p. 503). São os condenados da terra, apropriando-nos da fala de Fanon (1961).

Temos em nosso histórico da educação a mácula da exclusão. São marcas ainda visíveis e carentes de ações permanentes. Ações que configurem passos que devem se prolongar. Cremos que o diálogo sobre esse tema precisa ser uma constante, pautado em revisões, estudos, aprimoramentos voltados ao ensino de jovens e adultos. Portanto, em se tratando de EJA, é preciso rever um histórico que nos permita compor uma base para entender seu nascimento ou podermos justificar nossa defesa por sua manutenção e seu aprimoramento como podemos visualizar no Gráfico 1, adiante. Vejamos:

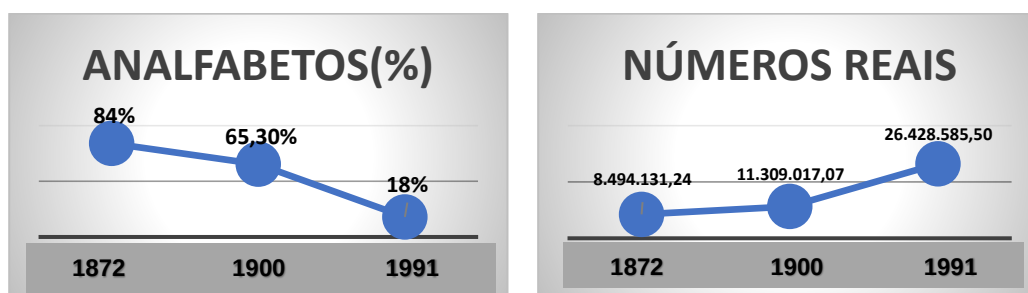
Gráfico 2 - Evolução da taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais no Brasil 1900-1990



Fonte: (GOLDEMBERG, 1993, p.92).

Conforme visto acima, entre 1900 e 1990, tivemos uma queda considerável do número percentual de analfabetos no Brasil, saímos da taxa de 65,3% para 18,4%. Olhando para essa descida na escala percentual, um observador pouco experiente com a análise de dados dar-se-ia por satisfeito, pois podemos concordar que é notório e louvável a declinação dos números e nos leva a perceber o processo de ampliação do acesso à escola, ou seja, a democratização do ensino. Todavia, segundo o IBGE, a população brasileira em 1991, a saber, apenas um ano depois do limite deste recorte de tempo no gráfico apresentado, já alcançava a cifra de 146.825.475 habitantes²¹. Todavia faz-se necessário averiguar os números reais. Vejamos:

Gráfico 2 – Analfabetismo no Brasil entre 1872 E 1991



Fonte: Dados tabulados a partir dos censos do IBGE (2010)
<https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao.html>

Neste gráfico, aplicando-se os números percentuais, a curva cai, levando-nos a pensar em um país cada vez mais alfabetizado. Consultando os números da população para cada ano no site do IBGE, calculamos os valores reais para os respectivos censos. O movimento da curva foi espantosamente inverso. À medida que a população crescia, triplicava-se a quantidade de analfabetos no país. Pautados apenas em números percentuais temos números mascarados, uma imagem pseudoconcreta da realidade. Trazendo para uma análise sociológica, o que vimos é uma verdadeira tragédia humanitária em se tratando de inclusão, educação.

Em um espaço de mais de 100 anos, o Brasil ainda continha considerável número de pessoas analfabetas, nossa estrutura educacional não conseguira “incluir”, elevado “percentual” da população brasileira alfabetizada por decorrência do próprio crescimento populacional. Ao fim, restou um público não alcançado ou que não pôde acessar a escola ou pelo menos permanecer nela.

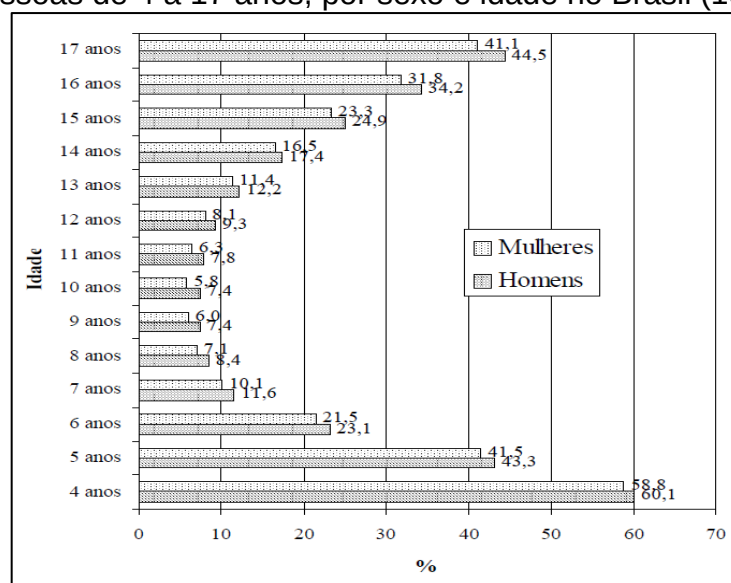
²¹ IBGE: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/populacao-total-1980-2010.html>.

Presos apenas ao número percentual, não percebemos qual público restou para ser alfabetizado na entrada dos anos 1990. Para isso, lembremos inicialmente de que a lei áurea fora assinada em 3 de maio de 1888. Agora podemos imaginar a multidão da população negra, paupérrima, em estado de miserabilidade que compôs esta contagem. Para amarrarmos os pontos dessas observações, até aqui, apresentamos três datas com percentuais importantes: 1872 com 84%, saltamos para 1900 com 65,3% e 1990 na cifra dos 18,4% “da população, altamente concentrados nas faixas etárias acima de 40 anos” (GOLDEMBERG, 1993, p. 92).

Temos neste cenário um histórico onde as categorias “Trabalho” e “Pobreza” não podem deixar de ser consideradas para análise. Nestes mais de 26 milhões de brasileiros analfabetos contava-se uma grande fração de adultos. Em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras do campo, descendentes de escravos, proletariado urbano, artesãos e desempregados. Educar (com uma práxis específica) Jovens e Adultos, portanto, é uma questão histórica que dialoga sempre com um tema apresentado no tópico anterior: o direito.

A diminuição de analfabetos (em termos percentuais) durante o Século XX nos leva a comemorar a universalização do acesso à escola para um número crescente de crianças, todavia ainda insuficiente, dado o crescimento populacional e do próprio número de analfabetos. Mas o que interessa a esse estudo está posto no final daquele gráfico (1990), os “18%”.

Gráfico 3 - Percentagem de não frequência escolar entre as pessoas de 4 a 17 anos, por sexo e idade no Brasil (1996)



Fonte: Ferraro e Machado (2002, p. 238)

De acordo com o IBGE, a PEA, População Economicamente Ativa, é contada geralmente a partir dos 10 (dez) anos de idade. Acerca dessa informação e partindo desse ciclo faremos a análise do Gráfico 3, na página anterior, que deixa claro, o fato de que a idade mencionada como nosso foco inicial para a análise se encontra justamente em seu vértice. Notemos, pois, que ascendendo no eixo idade (do vértice – 10 anos), o percentual de não frequência cresce de 5,8%M / 7,4%H para 41,1%M / 44,5%H, o que semelhantemente acontece quando fazemos o movimento de forma descendente, porém a distância entre o vértice se apresenta maior, sendo de 5,8M / 7,4%H para 58,8%M / 60,1%H.

Interpretando os dois extremos dessa curva temos um quadro no qual mais da metade das crianças com 4 anos não estava na escola, porém o percentual de não frequência cai numa taxa de 20% na ascensão por (entre as) idade(s), ficando mais tênue quando se aproxima do vértice, apontando ou confirmando um alcance maior das políticas de inclusão de crianças na escola. Como estamos estudando assuntos atinentes a EJA, é o outro extremo que mais nos interessa. Assim, 41,1%M / 44,5%H dos jovens de até 17 anos de idade não frequentava a escola, pelo menos assiduamente, em meados dos anos 1990. Deste extremo (17 anos), retrocedendo para o vértice a não frequência cai de forma mais lenta, numa taxa que varia entre 5% e 10%, aproximadamente de uma idade para outra. Essa é uma leitura que gostaríamos de relacionar com o Gráfico 1 (Página 47) e 2 (página 48), mais precisamente com o final daquela progressão, os anos 1990. Vale lembrar que no Gráfico 3, Ferraro e Machado (2002) atentam não para o fator analfabetismo, mas para a questão da ausência ou não permanência na escola.

Partindo da informação de que os 18% de analfabetos (Gráficos 1 e 2 – p.47-48) presentes no início dos anos 1990 é composta em sua maioria de trabalhadores e trabalhadoras das classes populares, este último gráfico nos apresenta, já em meados daquela década, o grupo que justamente atinge a fase da preparação para a “vida”, para construção de seu futuro, e que configura um contingente no qual há a inserção de “forma emergencial” no mercado de trabalho, usando os termos adotados em Furtado (2009), ou seja, sua atividade enquanto mão de obra para o mercado de “trabalho” é quem influencia no fator “*permanência na escola*”, ao passo que o discurso do capitalismo segue pelo contrário, a saber, disfarçado sob o lema de que a escola deve formar cidadãos trabalhadores e mão de obra qualificada para o

trabalho. Por fim, o que acontece é algo de forma subliminar, ou seja, não verificável de uma forma total na população brasileira.

Aplicando as categorias “trabalho” e “pobreza”, na busca de sua relação com a educação nos gráficos apresentados, achamos mais adequada uma análise a partir da sua relação com o acesso à escola para esse período que configura o início dos anos 1990, por decorrência da Assembleia Constituinte ocorrida em 1987 ser um marco para o momento que o antecede. Assim, quando olhamos para os Gráficos (1, 2 e 3 – páginas 47,48 e 49) de uma perspectiva mais panorâmica, o que esses dados apresentam não significa dizer necessariamente que o aumento considerável de pessoas ingressando na escola, como visto até os anos noventa, represente que a pobreza – e analfabetismo como parte desta – teria sido reduzida a números comemoráveis. Contudo, fizemos tais escolhas dada a conjuntura do “pós-escravismo” e “pós-redemocratização”. Pós-escravismo, devido à relação com a questão étnico racial presente na estrutura da sociedade brasileira.

Poderíamos adotar um “pós-proclamação da república”, como nomenclatura para aquele período, todavia para melhor enfatizar a questão social no espectro da Educação Popular, cremos mais adequada a colocação que estamos fazendo até aqui para posteriormente tangenciar a questão da proclamação da república.

Já o pós-redemocratização, se torna mais relevante para o nosso contexto, porque se trata da ponta final do período exposto, no qual a democracia e a reconstrução desse pensamento no governo brasileiro passam a ganhar contornos caros para a educação, algo simbolizado inclusive pela constituição 1988 em seus artigos 205 e 214²² (BRASIL, 2011, p.136-138) e o que viria a culminar na LDB – 9.394/1996.

²²Art. 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.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

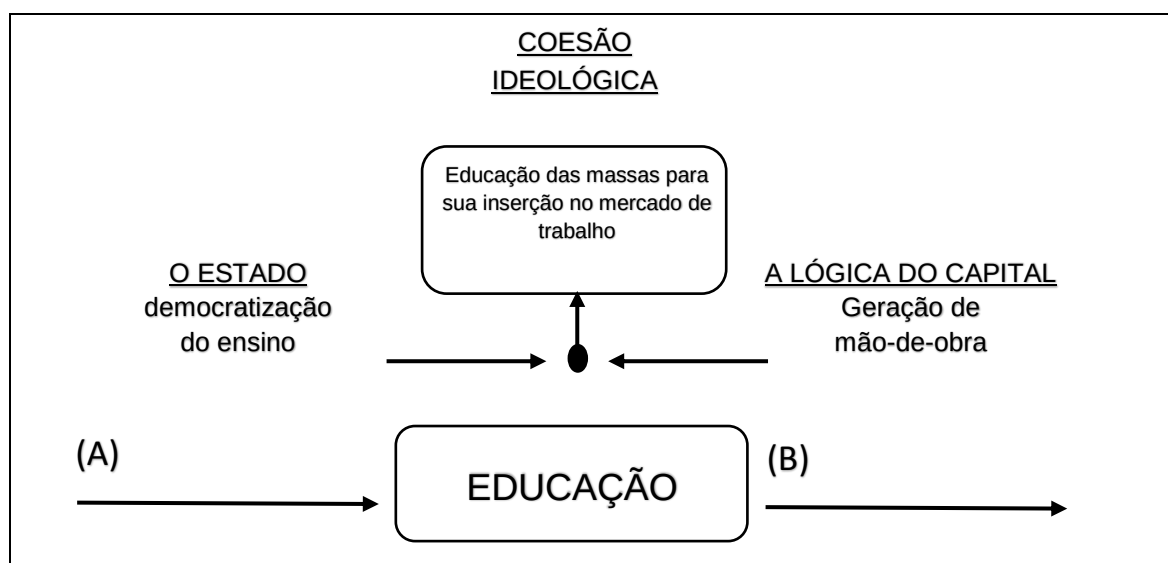
Salientado, outra vez, o que compreendemos via análise dos gráficos apresentados nas páginas 47, 48 e 49, observamos que dos 4 aos 10 anos de idade a inserção de pessoas na escola é mais eficiente, verificados os saltos percentuais entre as idades, são avanços significativos nesse sentido, levando-nos a entender que o sistema educacional continuou com sua lógica apresentada no Gráfico 1 (pagina 47), a saber, abrindo espaço à escolarização das crianças, porém não eficiente ao que se refere a manutenção dos que nela ingressaram por todo o período de escolarização obrigatório.

Do vértice (10 anos) para cima (gráfico 3, página 49), temos o movimento da perda, da saída. É a faixa etária da chegada a adolescência, da preparação para a vida adulta. Essa é fase da transição, no qual o trabalho se torna a questão central na vida do ser humano, como aponta Furtado (2009), com quem concordamos e seguimos na interpretação dos dados que demonstramos nesses gráficos.

As iniciativas do Governo para a educação básica têm sido cada vez mais massificadas, atingindo maior número de pessoas em termos de acesso e de lugar nas escolas, mas desconsiderando a qualidade e a eficiência de uma proposta que considere o ser humano como sujeito dos direitos, o que tem resultado no crescente número de evasão (FURTADO, 2009, p. 65).

Inspirados nesses autores percebemos que, dessa forma, há dois vetores historicamente ativos que precisam ser considerados e, segundo nossa análise, foram os geradores dos 18% de analfabetos no fim dos anos 90 e dos 44,5%M / 41,1%H de mulheres e homens jovens fora da escola em meados daquela década. Adiante, na Figura 1, podemos vislumbrar os vetores que modelizam a política estatal brasileira para educação das camadas populares do país.

Figura 1 - Vetores que inspiram a política de Estado para educação das massas populares do Brasil



Fonte: Dados da pesquisa (LUNA, 2020)

Frente a Figura 1, desenhada a partir da leitura de uma abolição da escravatura tardia, a lógica do capitalismo comandou as ações acerca da educação, porém não fora e nem é capaz de absorver toda a população, demonstrando sua inviabilidade para construção de uma sociedade não-excludente. Na prática, o que o Estado brasileiro exercitou nesse período, coaduna com o ponto de coesão ideológica que representado na Figura 1, a saber, a produção ou manutenção de um povo que deve ser preparado (exclusivamente) para servir de mão de obra no mecanismo da sociedade capitalista, e que aparece inclusive no Art. 214 da constituição. “Trata-se de uma ditadura do mercado ou do capital, das megacorporações. Em nosso caso, uma ditadura de aliança e subordinação com os centros hegemônicos do grande capital” (FRIGOTTO, 2002, p. 54).

Conforme a citação, podemos entender o porquê de o Estado brasileiro (republicano) sob a égide do capital industrial embrionário do início do século XX, ter o interesse de absorver a grande massa de pessoas pobres nesse mecanismo de educação que estava sendo montado. O modelo que apresentamos na Figura 1 expressa esse pensamento quando fixamos o que chamamos de ponto de coesão ideológica. Basta repararmos a sociedade brasileira atentando para a questão socioeconômica.

Temos mais argumentos para estabelecermos a crítica ao sistema educacional que estava em franca elaboração: a concentração de renda e a inalterada pauperização das camadas populares que foram enredadas pela “ditadura do capital” citada por Frigotto (2002) e ainda, como apontam os dados, na década de 1970, 1% da população brasileira detinha 30% da renda gerada, ao passo que na base dessa pirâmide social motivada pelo capitalismo, 50% da população sobrevivia com a repartição de 12% da riqueza originada, como assinala Ribeiro (1978). A concentração de renda demonstrou-se um fator permanente na sociedade brasileira.

Podemos supor um contra-argumento para o que estamos discutindo até aqui: a república precisava – que nascia com uma grande massa de ex-cativos, camponeses e demais proletários das propriedades latifundiárias – emergencialmente abarcar todos os cidadãos no mundo do trabalho, por isso a escolarização das camadas subalternas com inspiração da “formação para o trabalho” seria necessária, portanto, a política de inclusão de pessoas nesse mercado de trabalho tornou-se urgente.

Segundo o que observamos no estudo de Darcy Ribeiro (1978), a escola oferecida pelo Estado e a cultura imposta pela elite agropastoril e industrial, de uma forma geral, absorveu a lógica do capital que manteve a concentração de renda, produziu e perpetuou a exclusão, além de se tornar incapaz de resolver a questão da pobreza do Brasil. Eis aí o sinal, o mecanismo da exclusão onde se fabricam os 18% de analfabetos que “sobraram” no início dos anos 1990 e os (41,1%M / 44,5%H) de jovens fora da escola naquela época. Neste mecanismo triplicou-se o número de analfabetos, como expomos anteriormente.

O contra-argumento que supomos acima, ou essa “justificativa” de educação para o trabalho, representa a pressão para se alfabetizar as crianças e para se obter mão de obra no intuito de atender um mercado que nunca conseguiu incluir a todos, mas acabou contribuindo para a evasão escolar por consequência da pobreza gerada pelo capitalismo e pela inserção emergencial no mercado de trabalho de boa parte da população jovem e adulta pobre. Esse grupo, os subalternos, a massa de populares, os marginalizados, estes que dentro do capitalismo não são todos incluídos, porém utilizados quando possível e quando preciso, são os cidadãos que comumente, recorrem a EJA para ali tentarem se encontrar ou se enquadrar a esse sistema violento.

O contexto socioeconômico em que o público da EJA se encontra não está localizado apenas na questão econômica e social na qual estão submetidos, mas também na educação brasileira em todas as suas modalidades, pois:

Mesmo que o interesse de estar na escola esteja voltado para a qualificação e certificação, os sujeitos necessitam não só de uma formação para lhe auxiliar no trabalho, mas de um entendimento e uma análise maior das relações de trabalho. [...] a educação escolarizada não pode apenas ser formadora de profissionais para o mercado de trabalho, ela responde a outras necessidades como a formação intelectual e cidadã (SILVA; CALAÇA, 2016, p.115).

Porém, os jovens e adultos brasileiros que recorrem à educação básica, mesmo que não regida por um currículo técnico, tem em sua lógica a inspiração capitalista de produção de seres humanos para servirem de força de trabalho, contudo, não aquele para a produção da boa-vida, vida-saudável ou do bem-viver como se inspira na Educação Popular. De fato, o que os autores consultados, em suas pesquisas, demonstram que temos uma escola cujo pensamento regente é o da formação, do estudar para ser “trabalhador”, exclusivamente. Então, pensamos: para que educar? Esta é uma pergunta que está conectada, sempre e impreterivelmente ligada à questão social, cultural e econômica. Por outro lado, também é uma indagação que pendula entre a educação que temos e àquela que almejamos.

Existe outro fator histórico ligado à questão do trabalho, ou mais precisamente inerente a mão de obra que refuta o contra-argumento (ou justificativa) que levantamos para esta análise dialética. Trata-se da questão da imigração, como se vê:

Além disso, o trabalho imigrante trouxe para o Sul do Brasil desdobres importantíssimos. Não tinha a função oficial de substituir a mão de obra escrava, mas promoveu uma euforia em torno da ideia de possuir trabalhadores, em especial domésticos, brancos. A estigmatização do trabalhador afrodescendente como inferior tem relação com a chegada dos imigrantes. Uma análise como essa não pode ser esquecida em sala de aula (LIA; RADÜNZ, 2016, p. 268).

As contribuições culturais que envolvem festejos, gastronomia, expressões religiosas e o próprio trabalho do imigrante devem ser respeitados, assim como a cultura afrodescendente e do nativo, deixaremos isso para uma análise mais específica sobre o assunto, porém o que os autores apontam é que a população negra

advinda do sistema escravocrata brasileiro de produção agrícola ficou à margem do contexto em questão e dessa república neófito do início do século XX.

Além dessa massa de ex-cativos que afluiu dos seus leitos de cativo para outras áreas sob o manto de sua liberdade e em busca de seu sustento, houve também outro movimento interno de migração, ressaltando-se o fluxo migratório de nordestinos para o trabalho na extração da seiva nos seringais durante o ciclo da borracha no Norte Amazônico. Frente a esse dado, indagamos: se era urgente a abertura de escolas para a inclusão de todos, para a formação cidadã e para o trabalho, como lidaríamos com esta perspectiva em meio a política e incentivo à imigração estrangeira? Assim:

Essa enorme transumância indica claramente que em fins do século passado já existia no Brasil um reservatório substancial de mão-de-obra e leva a crer que, se não tivesse sido possível solucionar o problema da lavoura cafeeira com imigrantes europeus, uma solução alternativa teria surgido dentro do próprio país. Aparentemente, a imigração europeia para a região cafeeira deixou disponível o excedente da população nordestina para a produção da borracha (FURTADO, 2004, p.138).

Percebemos algo que não pode passar de soslaio pela análise da relação trabalho-pobreza, tampouco da formação étnica do povo brasileiro. Imigrantes europeus, em abundância, sem dúvida ajudaram a enriquecer nossa diversidade cultural, todavia é percebida sua inclusão na “ditadura do capital”, sobretudo no que tange a ocupação do Sul brasileiro. Já no que diz respeito às massas de pessoas pobres fabricadas pelo escravismo, os migrantes internos, a concentração da posse da terra, a onda capitalista urbano-industrial e a economia agroexportadora serão somados a esse processo de imigração estrangeira que já resulta de outras formas de exclusão, de onde essas populações emigraram, seja por questões de guerras ou econômicas.

Tudo configura um cenário que demonstra a incapacidade de o capitalismo absorver a totalidade dos trabalhadores de forma justa, deixando um grupo de pessoas excluídas à mercê de sua própria sorte ou por outra via tornarem-se reféns de uma alternativa exploratória e semiescravista, como no caso dos inclusos no ciclo da borracha, ocasionando “um enorme desgaste humano em uma etapa em que o problema fundamental da economia brasileira era aumentar a oferta da mão-de-obra (FURTADO, 2004, p.141).” Assim, uma parcela considerável dos imigrantes atraídos para o Brasil (maioria italiana no início do Séc. XX) conviveu: com o isolamento social

das fazendas de café e demais propriedades de difícil acesso; o patronato rural acostumado com o recém derrubado sistema escravocrata; acordos que os levaram ao endividamento e consequente submissão ao trabalho em regime de semiescravidão (PETRONE, 2004). Acerca disso, podemos dizer que:

De fato, para os trabalhadores livres, a possibilidade de desenvolver uma lavoura autônoma era algo atraente, pois permitia que eles comercializassem produtos agrícolas, gerando renda imediata. No entanto, as **dívidas acumuladas** durante a viagem ou na compra de ferramentas eram motivo de vários conflitos. Do lado dos fazendeiros, as queixas diziam respeito ao fato de os imigrantes [...] [preferirem] **cuidar das próprias roças**. [...] Entre os trabalhadores, as reclamações incidiam no fato de que as dívidas os reduziam à **condição de semiescravos** (DEL PRIORE, 2010, p.209, grifos nossos).

Tal situação configura um proletariado rural e urbano nas primeiras décadas da república que nascera em plena efervescência do capitalismo industrial tardio que se instalava. Apesar dos autores acima salientarem a questão do imigrante no espaço agrário (principal setor da economia na época) a grande maioria dos estrangeiros enfrentou os problemas ou exclusões similares e vividas pelo brasileiro subalternizado, também no espaço urbano. Compartilhando problemas sociais, figuraram juntos (trabalhadores: pobres, negros, imigrantes) o nascimento dos novos “privados da educação”, ou seja, destituídos de uma condição essencial à construção de uma sociedade capaz de erguer uma democracia popular.

Em síntese, o palco no qual se encenava a história da construção de uma nova república (Brasil) na América Latina haviam dois grandes blocos constituídos de grupos sociais significativos. O primeiro refere-se aos subalternizados, os que compõem os estamentos pobres da sociedade, aos quais agrupamos em:

A) a massa de pessoas que primavam pela liberdade (ex-cativos e seus descendentes);

B) os que chegavam vislumbrando a posse da terra para recomeçarem a vida numa nova pátria (imigrantes);

C) uma população pobre que se via empurrada para os rincões de terras desprezadas ou para uma condição de servos (comunidades caboclas, núcleos de agricultura familiar, de subsistência, migrantes internos);

D) nativos em constante ameaça da expansão das fronteiras agrícolas.

O segundo grupo consiste em:

A) uma elite agrária revoltada com a “crise” ocasionada pelo fim da escravatura, ávida por sua indenização buscando “dar o troco” na coroa arvorando-se sob o discurso republicano;

B) intelectuais, reformistas e demais que lutavam pela República

C) e os seus opositores monarquistas.

No primeiro grupo residem aqueles que de fato “fazem” o Brasil na *práxis* do trabalho, queremos dizer, os proletários, onde habita a cultura popular, a ancestralidade das coisas que aqui existiam e que se moldaram transformando-se na população brasileira étnica e culturalmente diversificada. São estes que aparecem triplicando-se em números de analfabetos ou que se evadem da escola para uma ingressão, geralmente precária, na vida do trabalho.

No segundo grupo temos os que se apropriaram dos recursos naturais (como matéria e capital), donos dos meios de produção, que exploram os trabalhadores como ferramenta de construção desta república capitalista e também temos àqueles que pensaram ou contribuíram para a elaboração do pensamento republicano naquela época. Dois blocos que se contrapõem e refletem em todo o rumo da nossa educação, no nascedouro da república que se instalava, no sentido de que:

[...] os trabalhadores mobilizaram-se por sua **liberdade civil básica**, ignorando tendencialmente a luta por uma terra com a qual praticamente não mantinham vínculos positivos [...] quando da Abolição, os cativos rurais **partiram para a cidades** ou **alugaram seus braços nas fazendas** sem se mobilizarem pela posse da terra (MAESTRI, 2005, p. 242. Grifos nossos)

No fragmento, temos um relato do qual se extrai a teoria do nascimento do que se define como campesinato brasileiro e concomitantemente o proletariado rural, que migrando das regiões semiáridas, fugindo dos trabalhos precários nas propriedades latifundiárias, seguiram (certa fração destes) para a cidade onde foram ajudar a compor o proletariado urbano. Continuemos atentos a este público que sempre trafegou à margem das coisas, na borda das decisões. Por outro lado, enquanto a grande massa migrante e sobrevivente mantinha sua luta por questões triviais ao seu viver no centro deste redemoinho, na ebulição deste sistema, a elite defendia sua causa, pois ao que se demonstra:

[...] em 1889, a República constituiu também uma resposta dos grandes proprietários de terra ao movimento abolicionista nacional-reformista que defendia a formação de classe de pequenos

proprietários através de distribuição de terras livres pobres – caboclos, ex-cativos, etc. (MAESTRI, 2005, p. 243).

Acima, Maestri (2005) acentua os afortunados, abastados de milhares de hectares terras que assumiram o discurso “do novo”, do país a ser construído no pós-escravismo a partir do pensamento republicano, onde o povo, a grande massa trabalhadora ficou à margem, haja visto, que o projeto reformista não conseguira galgar êxito dada a ação dessa elite. Porém, dissemos que neste segundo grupo há um grande número de intelectuais, pensadores, os que hasteavam as bandeiras no espectro das utopias dos jacobinos, liberais e positivistas, digladiavam entre si com suas teses, em discursos filosóficos, sendo que:

No caso do **jacobinismo**, por exemplo, havia a idealização da democracia clássica, a utopia da democracia direta, do governo por intermédio da participação direta de todos os cidadãos. No caso do **liberalismo** a utopia era outra, era a de uma sociedade composta por indivíduos autônomos, cujos interesses eram compartilhados pela mão invisível do mercado. Nessa visão, cabia o governo intervir cada vez menos na vida dos cidadãos. O **positivismo** havia ingredientes utópicos ainda mais salientes. A república era aí vista dentro de uma perspectiva ainda mais ampla que postulava uma futura idade do ouro em que os seres humanos se realizariam plenamente no seio de uma humanidade mitificada (CARVALHO, 1990, p.9, grifos nossos).

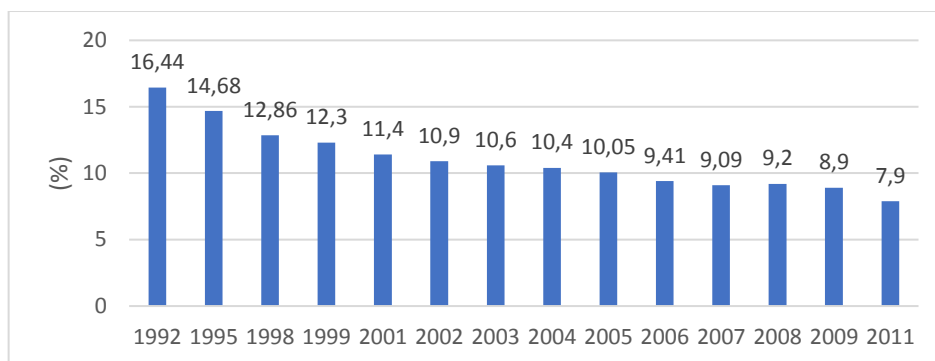
Que democracia fora construída a partir do confronto destas ideias? O povo parece-nos não fazer parte “efetiva” desta república desde seu nascimento, enquanto os velhos detentores dos meios de produção, – que são os mesmos que reverteram parte seus excedentes de capital agrícola para a indústria constituindo a nova elite industrial urbana – comandavam o jogo político, determinaram qual seria escola para o pobre, são os mesmos que definiram para que serve a escola e é a mesma classe que ouviu a voz dos intelectuais que liam “*L'amour pour principe et l'ordre pour base; le progrès pour but*²³” do filósofo Auguste Conte e que hoje estampa a nossa bandeira com o lema “Ordem e Progresso”.

O positivismo de início e o oligarquismo sobrepondo-o compuseram uma amálgama sob “*glamour*” de uma elite pronta a perpetuar suas mãos nas rédeas da república e que breve atuariam em nome do liberalismo. Pudemos compor até aqui, um apanhado histórico que nos permite dizer que a partir dos anos noventa, a questão da EJA se encontra exprimida nos inatingíveis, nos inconclusos (da escola), na

²³ “O amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim”

imperfeição do capitalismo simbolizados pelos 18% de analfabetos que foram se distribuindo pelos anos seguintes, como vê-se mais adiante no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo no Brasil (1992-2011)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011.

Vivendo em uma hegemonia da elite capitalista, este é um quadro que merece um debate por diversos ângulos. Porém, defendemos a Educação de Jovens e Adultos como sendo uma modalidade de ensino que deve ser pensada com aportes no universo da Educação Popular, pois seu público caracteriza-se de um conjunto de pessoas cujo letramento por si só não mais é o essencial – assim como defendemos tal pensamento para toda a educação – porém refere-se a seres humanos que já ultrapassaram determinadas fases de sua vida ou estão em busca de uma nova possibilidade. Portanto saber ler o mundo lhes é tão caro quanto a codificação de um conjunto de símbolos e fonemas, são pessoas para as quais a escola em seus moldes tradicionais de letramento não lhes significa uma conquista, apenas, pois outrora já foram excluídos dela pelo mecanismo do capital.

Nestes mais de 100 anos que analisamos, em linhas gerais, a grande massa de analfabetos enredados pelo capitalismo passou a configurar uma população “perdida”. O que queremos dizer, ao modo freireano, acerca do analfabeto como um ser perdido, não no sentido do “inatingível” ou aquele que não podemos incluir mais, mas personifica aquele que não consegue entender todo o mecanismo que o enreda, que não consegue “experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (FREIRE, 2002, p.33), e que este “analfabeto” é fruto, é projeto, sociocultural economicamente produzido, não-incluso no Brasil da “ordem” e do “progresso”, porém, encilhado pelo capital agrícola, industrial e agora financeiro, como mão-de-obra para o neoliberalismo.

Aos que sobram nesse mundo capitalista, restam-lhes o subemprego, a informalidade, a miséria, a fome, a subserviência. Quanto a sua educação, fica o socorro do estado eivado desse pensamento construído durante estes mais de um século de história da escola pública na república brasileira.

As diferenças históricas foram dirimidas, porém não eliminadas. No dorso desta longa estrada, muitas lutas hão de se travar em torno da educação. Pondo o pé na atualidade, estamos enfrentando neste governo – que reproduz velhas práticas, por retomar discursos outrora superados na redemocratização – passos retrógrados, haja vista, termos ciência de suas falas tão bem propagadas. A população brasileira tem enfrentado este revés histórico que nos cobra resistência e persistência.

Embasados no percurso historiográfico que analisamos até aqui, podemos dizer que discutir sobre a EJA não é questão de aferir sua capacidade de alfabetizar, mas trate-se de uma questão centrada numa outra educação, capaz de promover leituras no campo político, econômico e social, o que faz-nos pensar em Educação Popular.

2.2.1 EJA: memória e percurso epistemológico para uma narrativa histórica.

Antes de dissertar sobre o assunto que enuncia este tópico, é preciso revisar de forma sintética o que apresentamos até o momento. Para que fique claro, queremos acentuar que antes de virar uma modalidade de ensino respaldada em lei, a história da EJA, no Brasil, tem raízes históricas, aqui apresentado por tópicos:

- a) A América Latina, explorada pelo imperialismo europeu deixando profundas marcas em sua estrutura social, sendo as principais: a concentração dos meios de produção em uma parcela mínima da população e seu desenrolar-se na má distribuição da renda;
- b) Os mecanismos econômicos, culturais e sociais do capitalismo no Brasil – em suas proporções continentais – demonstram-se inviáveis e frustrantes (verifique-se as desigualdades sociais), pois cada uma de suas regiões contém especificidades na diversidade da estrutura sociocultural, indicando que a educação deve atentar para tais aspectos;
- c) A Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) não geraram as mudanças esperadas na estrutura produtiva e na distribuição da

renda para a reconstrução de uma nação sob a égide de uma democracia popular Furtado (2004, p. 147);

- d) A república brasileira seguiu sob o comando da elite agrária e os novos senhores do espaço urbano (industriais em ascensão) condicionando as políticas públicas em nome do capitalismo;
- e) A PEA brasileira é composta de um vultoso número de: cidadãos inseridos no mercado de forma emergencial, pobres, com baixa escolaridade ou analfabetos;
- f) A educação para os pobres, em linhas gerais, não ofertou os conhecimentos técnicos para coadunar com o discurso da “educação para a geração de mão-de-obra”, fato que ocorrera para uma parcela mínima da população restando aos pobres o ensino básico (pautado em conhecimentos elementares);
- g) As políticas públicas primaram para a abertura de salas de aula, inserção de crianças no ensino escolar, todavia, não fora eficiente ao que se refere em mantê-los na escola, tendo os mesmos que optarem pelo trabalho ainda em idade escolar, dada sua condição de pobreza;
- h) A experiência dos educadores populares na AL atraiu pesquisadores – ressalte-se as contribuições de Paulo Freire – capazes de captar a necessidade de se estabelecer um olhar específico para a educação deste público composto, geralmente, de trabalhadores jovens e adultos das classes pobres. Podemos somar a este meio os movimentos de resistência (movimentos sociais populares) do campo e urbanos.

Frente a isto, o que apresentamos até aqui se relaciona com a questão da EJA no sentido de que esta tem um público especificamente percebido, concretamente – trabalhadores, desempregados, excluídos ou em vulnerabilidade social – na trajetória histórica do Brasil. Vale informar que viramos o milênio com 11,4% da população brasileira em situação de analfabetismo (Gráfico 4, p. 60), segundo o IBGE/CENSO – 2000, isto equivale a pouco mais de 19 milhões de pessoas. Portando, saímos dos quase 27 milhões na entrada dos anos noventa diminuindo algo em torno de 8 milhões de pessoas deste triste número.

É uma tarefa difícil lidar com estas cifras. A EJA deveria ser uma modalidade de ensino cada vez mais estruturada, subsidiada, e não nos referimos, apenas, a destinação de recursos monetários, referimo-nos à uma questão de olhar pedagógico-

humanitário e popular. Em um balanço da condição das classes pobres em meio a perversidade do sistema capitalista e o processo de globalização no fim do século XX, Milton Santos diz-nos que *“ficou mais difícil do que antes atribuir educação de qualidade, e mesmo, acabar com o analfabetismo”* (SANTOS, 2008, p. 59).

Outra questão, vimos que alguns teóricos apresentam a educação de adultos como opção de continuidade e não última chance para sujeitos excluídos, defendendo que seus profissionais deveriam ter uma formação específica, a saber, que os prepare para as atividades voltadas para este público. Isto reverbera em várias questões corriqueiras do fazer pedagógico, todavia, carentes de se tornarem algo real no que tange a relação do estado com os problemas vividos no cotidiano daqueles que trabalham nesta modalidade de ensino. Os professores e demais profissionais da EJA assumem, na *práxis* do dia-a-dia de sua profissão, a responsabilidade de moldarem-se, pesquisar e pensar a forma de operar suas atividades diante das reais necessidades deste público. Este pragmatismo pedagógico é experimentado pelos educadores da Educação Popular dentro dos movimentos sociais, todavia há questões inerentes à educação escolar que primam pelo fator preparatório.

Nesse contexto de reflexão e diálogo com a EP, a EJA torna-se um valioso espaço para a manter-se um diálogo atinente ao conhecimento que compreende a *práxis* da Educação Popular com aquele oferecido pelo sistema de ensino. Repensar a EJA significa fazer com que ela atenda as demandas conjunturais, engendrando a conversa com a comunidade, estreitando o diálogo escola e povo. O que acontece, em linhas gerais, é o contrário, e fechamos o que chamamos de pano-de-fundo com este fragmento que nos diz:

[...] assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai [...] estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização de todos. Escolarizar todos os homens era a condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito bem claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1984, p.44).

Expostas nossa análise a respeito da América Latina e a EP, embora sucinta, iremos estreitar o diálogo para nossa pesquisa, a saber, o estudo em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em si. Todavia continuaremos no mesmo exercício das digressões na trilha do tempo como fizemos anteriormente. Faz-se necessário justificar que, nosso olhar e *práxis* investigativa mantém seu escopo

voltado a EJA e EP, de forma dialogante. É evidente que no arco temporal que discutimos anteriormente, até a virada do século XX para o XXI, muitas questões conjunturais influenciaram na história da educação. Nós, porém, atentamos para o que julgamos essencial para aquele momento da pesquisa. De fato, os interstícios deste período em análise serão tangenciados caso sentirmos a relevância do fato durante a exposição que se segue.

Em se tratando de educação de adultos, primeiro temos que entender e expor as questões atinentes às três primeiras décadas do Século XX. Vejamos que até a década de 1930, “educar o povo” tratava-se de uma propaganda cuja ideia central estava na questão da alfabetização.

Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. **Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo** que pretendia lutar **contra a ignorância para estabilizar** a grandeza das instituições republicanas (STRELHOW, 2010, p.52, grifos nossos).

Perceba que a população pobre, explorada, excluída e, outrora, escravizada passa a sofrer o estigma perverso da culpa apontada pela hegemonia agroexportadora, recebia a alcunha de “culpados” pela causa (indiretamente) de sua própria pobreza, a culpa do subdesenvolvimento do Brasil, segundo o autor. Buscamos elaborar outra reflexão sobre o que já vínhamos debatendo em tópicos anteriores, todavia com outros *insights*: a empreitada da “obra de inclusão” da grande massa de trabalhadores, dos populares, do discurso da educação para os pobres, não passava de mais uma façanha do sistema econômico brasileiro.

Resumidamente: parte da antiga elite agrária do Império (1822 a 1889) reelaborou o sistema passando pela crise da quebra do sistema escravocrata; esta antiga elite tonou-se a mesma que abraçou a bandeira republicana, sentando-se nas cadeiras palacianas dos governos (CARVALHO, 1990); os mesmos, elaboraram uma nova onda “civilizatória” no início do século XX, com a escolarização do povo sob o discurso da “barbárie do analfabetismo”. Dois coelhos com uma só cajadada. A elite encontrara uma nova forma de dominar ao passo que pintava um quadro de solidariedade diante dos populares e do mundo.

Esse ato “solidário e civilizador” durante a república velha (1889-1930) serviria à hegemonia como amortizadores de possíveis motins e levantes de revoluções dentre outras denominações que possamos dar à efervescência da sociedade em

busca de expressivas mudanças. Portanto, o fato concreto seria “estabilizar”, como grifamos na citação anterior e sua interpretação “mágica” seria a solidariedade, a bondade de se alfabetizar os pobres, aplicando o conceito freireano.

Porém, de acordo com o que está registrado na historiografia brasileira, esse período fora marcado pelo estabelecimento das oligarquias agrárias e pecuárias em seus “currais eleitorais”, quando aconteceram situações de convulsão entre governantes e militares, queda de presidentes, revoltas, doenças, fome, crise econômica e o bloco de fatos históricos das três primeiras décadas do século XX recebe seu ponto período no estouro da revolução de 1930²⁴.

Sendo assim, preocupados com os objetivos da EJA, e também imbuídos de se traçar sua gestação dentro deste contexto ao qual denominamos acima de “pano-de-fundo”, achamos adequado recorrermos a Wertheim (1985), que expõe um histórico em nível internacional em mais três momentos posteriores ao primeiro quartel do século em análise, mostrando a evolução do conceito da educação de adultos:

Tabela 2 - As 3 primeiras Conferências Internacionais Sobre Educação Adultos (CONFINTEA): o debate na UNESCO

Ano	Objetivos/desafios
1949	Ligado a responder questões atinentes “a deterioração da textura material, espiritual e moral da vida civilizada (HELY, 1962:33 apud WERTHEIM, 1985, p.11).”
1960	[...] “não deveria restringir-se à educação vocacional e liberal; deveria incluir qualquer objetivo (Lowe, 1975:10 apud WERTHEIM, 1985, p.11-12).”
1972	Deveria ser considerada como parte integrante do sistema educacional (WERTHEIM, 1985, p.12).

As décadas anteriores demarcaram a fase da educação fixa no fator ler e escrever como premissa de educação, fixa na alfabetização como dito por Strelhow (2010, p. 52). É na passagem deste período que o elemento “jovem e adulto” se incorpora ao debate, digamos que mais claramente, ao discurso da educação, porém já vinculado ao pensamento da nova ordem econômica que se instaurava após os embates interoligárquicos que marcaram a década de 1930.

²⁴ No bojo desse processo de regionalização e de conflitos Inter oligárquicos, as lideranças do movimento de 1930, em seus pronunciamentos justificavam a necessidade de se promover reformas urgentes, e de “varrer os carcomidos, de quebrar a cúpula oligárquica para libertar o povo, jugulado pelos coronéis e pelos mandões” (SANTANA, 1990, p.141) .

[...] a escola pública enquanto equipamento estatal voltado à escolarização básica só efetivou-se concretamente no século XX, principalmente a partir de 1930, quando tanto as elites nacionais quanto setores populares passaram a se preocupar, por razões distintas, com a questão escolar, premidos por questões derivadas do nascente capitalismo industrial brasileiro (ESTEBAN; TAVARES, 2013, p. 293).

Passados os anos 1930, o que se apresenta na primeira linha da tabela 1, em pleno fim da década de quarenta, é o que se pensava para a educação de adultos numa ótica internacional. Ainda estava posto o discurso “civilizatório”, provável ranço das décadas anteriores. Todavia como vemos em Esteban e Tavares (2013), internamente, o Brasil suscitava outras visões, uma arraigada à elite, e a outra ao popular. Algo que nos chama atenção para este ingrediente do pensamento pedagógico da época está na relação que tal concepção apresenta com a estrutura social dos países Latino-americanos. Estariam os pobres, os subalternizados, sendo classificados como “primitivos”, não civilizados, ou ainda, aqueles que não sabem e precisam acessar a “alta cultura” importada para assim se tornarem cidadãos melhores.

Das mãos da elite hegemônica, este pensamento nos soa como outra forma colonizadora, outro *modus operandi* de se “domesticar para...”, “educar com vistas a...”. Como disposto, esse pensamento não surge ali. Podemos perceber tal fato e elucidar esta sentença abordando o que foi demonstrado pelo professor Luiz Gonzaga Gonçalves, em seu artigo “Autorias do saber e artes da inteligência: vias históricas e alguns esquecimentos na hora de pensar o Brasil”, no qual o mesmo, ao referir-se aos primeiros habitantes do Brasil, salienta a negação ao saber do nativo ao mesmo tempo em que o colonizador de parte dele se valia. Negação, para a construção da sociedade que se programava em função da importação do pensamento e cultura europeia, e absorção do saber popular, para engendrar suas andanças ao interior do país através das bandeiras que trilhavam rumo aos sertões, restando, aos jovens que hoje frequentam as escolas, apenas, os livros didáticos “*que inventariam da herança dos primeiros habitantes desta terra uma sequência insossa de objetos, alimentos, costumes, crenças, habilidades*” (GONÇALVES, 2002, p.124).

Entre as duas primeiras CONFINTEAs da UNESCO (1949 e 1960), o Brasil presenciava a elaboração de uma pedagogia crítica, um pensamento questionador do

fazer pedagógico para a educação dos pobres. O fato expressa-se no histórico da crise cafeeira que levava os grandes proprietários a investir no setor industrial, processo iniciado no fechar das portas da década de 20, gerando migrações internas e consequente inchaço populacional nas cidades que resultou nos aglomerados urbanos subnormais (favelas), mais pobreza em novos territórios.

Portando as décadas de 40 e 50 do século XX foi o momento em que os movimentos sociais começam a ser considerados como fator preponderante para as mudanças na estrutura da sociedade. Surge neste entremeio um cuidadoso observador, o educador Paulo Freire. A vertente cultural e crítica da educação aquecia-se em sua epistemologia e *práxis* no seio do povo, nas comunidades e movimentos sociais ao passo em que o estado brasileiro elaborava as políticas de educação, discutidas, sintetizadas e executadas através da(o):

- 1934 – Plano Nacional da Educação (PNE): prevendo ensino primário e gratuito ampliando o acesso aos adultos;
- 1938 - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP): preocupado com a pesquisa. Mostrando que a forma de educar precisa também ser avaliada;
- 1942 – Fundo Nacional do Ensino Primário: apara ampliar o ensino Supletivo para adolescentes e adultos. O INEP contribuiu com seus estudos suas pesquisas. *Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fosse empregado na educação de adolescentes e adultos* (STRELHOW, 2010, p.52);
- 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário: previa o ensino supletivo;
- 1947 – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA);
- 1947 – Serviço de Educação de Adultos (SEA): durou até fins da dos anos 1950, foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Vale salientar que “*após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das ‘nações atrasadas’*” (STRELHOW, 2010, p.53). Agora, nos pós 1930, a tônica do estado acerca da educação de adultos sai do alfabetizar as pessoas para a o discurso de colocar o Brasil na rota do desenvolvimento. Os governos que se seguem, como já estão postos, foram denominados de “desenvolvimentistas”.

A EJA neste momento estava posta como um recurso para “acelerar” e repor o tempo perdido por aqueles que não conseguiram completar os estudos em idade apropriada. Os profissionais engajados neste processo eram chamados ao voluntariado algo expresso pelo “*Manual do professor voluntário*” publicado 1948. Fica, neste sentido, comprometida a educação dos sujeitos que proporcione a liberdade de poder ser, dizer e agir.

Da segunda conferência da UNESCO, já nos anos sessenta (Cf. Tabela 1, p.65), o debate abre as portas à outras formas de se enxergar a educação. Esta é a década onde novas epistemologias em torno da educação aparecem mais evidentes no discurso de pensadores que “consideram” a *práxis* educacional no seio dos movimentos populares, da cultura do povo, das organizações daqueles que até então estavam esquecidos. No Brasil já se falava nos debates acerca da educação dialogante, como sintetizou Paulo Freire em suas obras.

Para este período buscamos mais um teórico cuja relação de seu texto ajuda-nos a clarificar este momento (STRECK, 2013). Portanto, o autor dissertando sobre as mudanças, assinala que:

[...] na organização política da América Latina, das quais a Educação Popular foi protagonista. Havendo se desenvolvido na década de 1950 e 1960, num momento de emergência das massas, a educação não só sobreviveu ao período de ditaduras, mas, foi desenvolvendo características que a tornaram uma proposta pedagógica distinta (STRECK, 2013, p.358).

Ao passo que se discutia a abertura para novos pensamentos ao fazer pedagógico no âmbito da educação de adultos na conferência da UNESCO, a AL sofria “o cabresto do militarismo”, fato que alcança o Brasil e é marcado pelo golpe 1964. Isto mostra que dentro desta senda da “episteme pedagógica”, a EJA enfrentou fissuras, processos descontínuos que vão se manifestando com a própria história e movimentos da sociedade. É neste sentido que o mesmo autor traz o fato para a análise do momento dizendo:

Há na educação popular uma dificuldade inerente de enquadramentos e de certezas dada a sua vinculação orgânica com o movimento da sociedade. Por isso seu lugar de reflexão, desde seu início, tem uma ligação ambígua com a academia. Por um lado, coloca-se como parte do grande campo da educação, mas, por outro, erige-se como crítica os modelos pedagógicos escolarizados trazidos da Europa e que, ao longo da história serviram como instrumentos de exclusão para a maioria da população da América Latina (STRECK, 2013, p. 360).

Elencar datas para este estudo acerca da EJA não é mera historiografia, mas passa por um estudo sociológico no sentido de que em se tratando de Educação Popular, este seguimento busca reinventar e repensar seu modo de agir enquanto a educação escolar segue seu rumo, engessada no modelo imposto, importado, algo que contaminou a EJA mesmo havendo propostas para sua fundamentação atendendo a realidade dos sujeitos para qual fora pensada. O estado continuou com seu trabalho de “preparar” a nação para o novo, para o progresso, todavia, nas “rugosidades” da sociedade brasileira, sua “plasticidade” no reinventar a vida, o seu modo de viver. Aquecia-se, portanto, o debate e a construção de uma proposta de escola popular a partir da acuidade do olhar de educadores inseridos nos movimentos de cultura, por exemplo.

Nos anos 1950 e 1960, ainda podemos destacar algumas iniciativas do governo, porém com sensíveis diálogos com uma proposta crítica e alternativa de educação que ali surgia:

- 1952 – Campanha Nacional de Educação Rural (CNER);
 - 1958 – A realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro: *discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos* (STRELHOW, 2010, p. 53);
 - 1958 – Campanha de Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA);
- Fora das mãos do governo, durante a década de 1960, podemos destacar:
- 1961 – Movimento de Educação de Base: por católicos ligados a CNBB
 - Movimento de Cultura Popular do Recife: pela União Nacional do Estudantes (UNE);
 - Centro Popular de Cultura (CPC): também pela (UNE);
 - Movimento de cultura popular (MPC): no estado do Pernambuco;
 - Movimento de Educação de Base (MEB): pela CNBB.

Numa interpretação direcionada para as ações estatais que fizemos até o momento, podemos dizer que no sentido do “direito à educação”, os governos brasileiros esforçaram-se em apresentarem os números. Tais intentos abriram as portas para a população, embora não incluindo a todos, como dito em laudas anteriores. Mas, era preciso discutir que tipo de educação seria necessária para uma

adequada inclusão bem como a avaliação de sua qualidade. Aplica-se, para melhor entender este cenário o que Martins (2002) chama de “inclusão degradada”. A precária situação das escolas para os pobres tornou-se uma realidade, Esteban e Tavares (2013, p. 294).

Para Streck (2013), Paulo Freire demarca um paradigma de uma pedagogia que nasce “com” os oprimidos. Na história da EJA praticada na escola pública, o que temos percebido é a *práxis* da reprodução da educação que o estado elitista pensara para os pobres, imposta e descontínua engendrada pelo governo. Para entendermos e fazermos a crítica adequada, Paulo Freire não pode ser visto apenas como um modelo revolucionário-alternativo de educação de adultos, todavia, em sua epistemologia fundante da educação para liberdade, traça o viés de um pensamento progressista no seio educacional. A sua experiência, em Angicos no Rio Grande do Norte, não fora apenas a demonstração de uma técnica eficiente para alfabetização de adultos. O que o educador demonstrou foi o abismo entre a educação ofertada pelo estado e a educação que o povo precisa.

Enquanto em Gramsci (2012) colhemos o sentido de hegemonia, em Freire (1983) e (1987), por exemplo, temos uma prática educativa e uma reflexão pautada numa liberdade que se faz na consciência e numa leitura de um mundo não desvelado e de um mundo já experimentado, sendo este último referente a própria vida dos sujeitos, a percepção de sua concretude materializada em seu trabalho e ligado ao saber popular.

Sofrendo ameaças, tal processo de aplicação deste pensamento na educação brasileira sofreu com o golpe de 1964, frenando os avanços que orbitavam o discurso da Educação Popular e avançando com o projeto educacional homogeneizador do governo militar que assumia as rédeas do país. Para este período podemos elencar:

- 1967- Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL);
- Implantação do curso supletivo.

Na década de 1970, em um Brasil com uma industrialização e urbanidade marcados pelas desigualdades entre os espaços regionais, o projeto da educação popular de adultos é reprimido dando lugar ao modelo de supressão do tempo dos estudos (supletivo) para atender uma limitada demanda de vagas no mercado de trabalho.

Esta, fora a década na qual se realizou a III CONFINTEA. Acreditava-se que EJA deveria ser parte do sistema educacional, isto simboliza que se pensava na educação de adultos como um projeto permanente, com políticas ininterruptas. Todavia no âmbito nacional a prática oficial de EJA segue até meados dos anos 1980 sob o modo da ditadura militar e do capital, sendo este período em que o regime diminui a repressão e a população, outra vez reacende a luta, neste caso pela redemocratização.

A Educação Popular manteve-se latente, segurando a bandeira de que a diversidade e a pluralidade presentes na cultura brasileira devem ser consideradas, respeitadas fazendo frente de luta contra à cultura capitalista. Há, nesta condição de hegemonia da elite empresarial e agropecuária uma forte valorização do “padrão”. Pulverizar sobre as populações os pensamentos padronizadores é uma ferramenta de aprisionamento, controle ideológico e dominação. O respeito a diversidade, à pluralidade tem caminho aberto nos estudos e na prática da EP, configurando sua arma contra-hegemônica.

[...] a cultura popular é entendida como produção historicamente determinada, elaborada e consumida pelos grupos subalternos de uma sociedade capitalista, que se caracteriza pela exploração econômica e pela “distribuição desigual do trabalho, da riqueza e do poder”. [...] A cultura popular tanto veicula os pontos de vista e interesses das classes subalternas, numa perspectiva de crítica à dominação, mais ou menos consciente, quanto internaliza os pontos de vista e interesses das classes dominantes, legitimando a desigualdade existente (AYALA; AYALA, 1987, p. 51).

A repressão aos movimentos de Educação Popular se relaciona com os “pontos de vista” citados acima. O fazer (cultural) do povo reflete suas condições de vida, seu modo de produção, de alimentação, entretenimento, religiosidade etc. A cultura popular é um livro aberto, porém nem todos sabem lê-lo. Os autores acima expressam aquilo que devemos posicionar no centro desta discussão, a saber, o que significa a consciência e a ingenuidade do povo expressa nas manifestações culturais. O produto das relações do homem com a natureza e do homem com o homem produz cultura como diz-nos Paulo Freire em seus escritos.

Suprimir o diálogo neste processo, a saber, a conversa entre duas partes, povo e governo, povo e educador, por exemplo, foi a tática com a qual buscou amordaçar os movimentos sociais durante a ditadura, acrescentando-se a violência em meio as perseguições. A quebra do diálogo entre educação e cultura popular fora o caminho

da desconstrução da EJA necessária, para uma EJA imposta. Todavia, a poesia popular, o romantismo caricaturado nas manifestações culturais populares, a canção descritiva, o gesto simbólico das danças e o enredo dos folguedos continuaram gritando, falando de épocas, de conjunturas passadas e do presente. Os educadores que se relacionaram com a Educação Popular buscaram compreender estas manifestações e saber fazer as conversas na construção das falas, das lutas, da consciência crítica, tão cara e presentes no pensamento freireano.

Para Melo Neto (2004, p.139) a cultura é *“resultante das diferenciadas formas de tentativas do humano no trato com a natureza material, na medida em que está sempre em luta pela própria sobrevivência”*. Perceba que há um sentido de busca e de luta. É por este caminho que também encontramos o fio condutor entre cultura e EP, entre EJA e EP, e também escola pública e EP.

Assim, ao nos aproximarmos da redemocratização (anos 1980), a cultura popular fora um dos caminhos por onde se elaborou as reivindicações em prol de uma escola democrática, que a nosso ver não é a *“escola para todos”*, mas uma escola de todos, onde a partícula *“de”* tem o peso de uma diversidade cultural que sem a qual a EJA não passa de um supletivo.

Com o fim do Mobral e a convocação da Assembleia Constituinte abre-se o caminho para os movimentos sociais atuarem na discussão de temas relativos à cultura e educação, trazendo o debate para o ambiente governamental com mais veemência. Quanto ao que trouxemos na Tabela 1 acerca da terceira CONFINTEA realizada em de 25 julho a 7 de agosto de 1972 em Tóquio, Japão, só se tornara realidade com a constituição de 1988 no artigo 214 assegurando a obrigatoriedade da erradicação do analfabetismo. Começa-se um novo período.

Durante o Governo Collor de Melo, já nos anos 1990, a EJA ficara nos bastidores, queremos dizer, não se promoveu seu desenvolvimento e políticas para elaboração de propostas para este país redemocratizado. O jovem presidente extingue a *“Fundação Educar”*, órgão criado após a extinção do MOBRL, que tinha várias atribuições sendo uma delas induzir políticas públicas voltadas à EJA. A IV CONFINTEA (1985) ao que nos parece, foi respaldada nos artigos referentes à educação na constituição de 1988, todavia para o presidente liberal-nacionalista, tais eventos e leis não foram o suficiente para que, em seu conturbado governo, a modalidade EJA fosse expandida. Nesse lugar a quarta conferência internacional

sobre EJA reafirma falas das anteriores, sendo o “direito” uma das principais. Destacamos:

O direito de aprender é; O direito de ler e escrever; O direito de questionar e analisar; O direito de imaginar; O direito de ler seu próprio mundo e escrever a história; O direito de ter acesso aos recursos educativos; O direito de desenvolver competências individuais e coletivas (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 185).

A ousadia do neoliberalismo que se instalava nos anos 1990 reacende velhas práticas acerca da educação e mantém a antiga estrutura de alfabetizar e incluir no mercado de trabalho. Noutros moldes, a EJA deixa de lhe ser interessante/viável na forma propostas pela Educação Popular. Somente em meados daquela década elabora-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394/1996). Nesta, a EJA já mencionada como modalidade prevista na constituição 1988, no Artigo 4, inciso VII, enquanto no Artigo 37, a vincula aos sistemas de ensino. No ano seguinte se realizaria a V CONFINTEA.

Para os anos 1990 podemos destacar algumas experiências de EJA:

- Movimento de Alfabetização (MOVA): Realizado em São Paulo no início desta década, tendo à sua frente Paulo Freire;
- 1996 – Programa Alfabetização Solidária (PAS);
- 1998 – Programa nacional de alfabetização na reforma agrária (PRONERA).

Portanto, ocorria no país as preparações para V CONFINTEA, considerada uma das mais importantes, outra vez valorizando a questão do direito, mas também com estratégia para construção da cidadania às portas do novo milênio.

A V CONFINTEA enfatizou a importância da EJA como educação permanente, onde jovens e adultos pudessem participar efetivamente do desenvolvimento socioeconômico, político e cultural da sociedade. [...] depois da V CONFINTEA, percebe-se uma expansão no cenário da EJA pelo país, neste sentido cresce também a demanda nas escolas por essa modalidade (SILVA, 2011, p. 362).

Com vê-se, tal evento marca a história da EJA no Brasil. Diferente das décadas anteriores, ela passara a ser vista como uma modalidade dentro da educação, entendia-se a necessidade de um método específico para ser realizada agora ligada ao trabalhador, portanto seus conteúdos não deveriam ser ministrados de forma

resumida como nos antigos supletivos, porém problematizados com vistas uma compreensão contextualizada, tal como na Educação Popular.

Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, este é o início do novo milênio, após o ensaio do neoliberalismo do governo Collor e de Fernando Henrique Cardoso e a eleição de um político, ex-metalúrgico e sindicalista “feito” nos movimentos do ABC paulista, o Presidente Lula. Desse contexto, partiremos à análise dos anos 2000-2020, todavia já contextualizando a EJA no Município de Sobrado, verificando seu histórico e refinando a análise dos dados.

Acerca do processo de juvenilização, há a necessidade de um debruçar-se sobre as questões socioeconômicas que provocam esse processo de juvenilização. O povo brasileiro tem enfrentado questões estruturais que antecedem em séculos. Desde uma educação elitizada e preocupada em formar a sua classe dirigente até o modelo mais recentemente adotado em 21 anos de Ditadura Militar e formatam o contexto atual, não pela impossibilidade, mas por serem lutas das forças populares contra o recrudescimento das forças conservadoras preocupadas em manter o *status* que lhe coloca signatária de uma história. A juvenilização da EJA é intensificada nos dias contemporâneos em decorrência das deficiências desse Sistema Escolar que esbarra na evasão e repetência, que concorrem para a defasagem entre a idade e a série a ser cursada e pela busca por uma certificação que não conferem necessariamente conhecimento, mas garante *a priori* um lugar no mercado de trabalho. Somados a esses fatores, incluem-se a população desfavorecida e de baixa renda confrontada com um programa de educação destinadas a jovens e adultos, se encontra cada dia mais com as idades mínimas nas suas matrículas pela necessidade de inserção no mercado de trabalho agarrando-se ao sonho de ascensão e mobilidade social.

3 SOBRADO, EM DUAS DÉCADAS DE EJA

Um considerável número de distritos da Paraíba foi emancipado na década de 1990. Trata-se de um conjunto de pequenos territórios vinculados a municípios maiores que já continham longo processo de formação territorial até sua consolidação enquanto porção do espaço geográfico emancipado politicamente. Essa ação política tinha como prerrogativa a ideia de que tais lugares precisavam receber um aporte administrativo que visualizasse os pormenores das necessidades mais urgentes de sua população: saúde, educação e infraestrutura, principalmente. Ao que podemos perceber, esta atitude de dar autonomia aos referidos, surge também da compreensão de que as porções maiores (antigos municípios-sede) não conseguiam “visualizar” todo o território, referimo-nos a uma administração que não enxergava o espaço como um todo e com equidade. No geral, podemos dizer que as emancipações tiveram como foco democratizar o acesso à administração pública, estreitar relações entre governo e povo (BEZERRA, 2006), entretanto o ‘jogo’ político é muito maior que esse recorte uma vez que a municipalização traz consigo um número de demandas sociopolíticas e econômicas que perpassam as fronteiras da administração e alcançam as disputas de poder, a divisão do eleitorado, o alcance de verbas e obras públicas, além de um contexto interno que ressignifica todo o poder público.

Com um olhar centrado nesse Sobrado enquanto Município jurídico-administrativo emancipado, apresentamos um capítulo no qual trataremos dos dados da pesquisa, aplicando os conceitos, por fim, aproximaremos nossa “lupa investigativa” ao objeto de estudo, ao fenômeno em si. Apresentaremos a seguir, algumas informações e dados do IBGE, sobre o município, sobre sua estrutura educacional e mais precisamente, falaremos da EJA na Escola Municipal Joaquim Braz Pereira (EJBP), unidade de ensino que se demonstrou adequada para uma amostragem que pudéssemos perscrutar os dados com mais precisão.

Partindo da ambientação da pesquisa, – os dados mais gerais (IBGE/BRASIL, 2020; BEZERRA, 2006; sobre o município – à escola em questão, tabulamos um conjunto de dados colhidos das atas dos últimos 20 anos (2000 a 2019) atentando para os alunos que estavam ingressando na EJA do ensino Fundamental II (5ª/6º ano) e para aqueles que estavam na fase de conclusão (8ª/9º). Atualmente, a EJA utiliza a

terminologia “Ciclo” para denominar a série em que o educando está matriculado, portanto as séries citadas referem-se aos Ciclos III e IV respectivamente.

3.1 – O município: algumas considerações

Sobrado é um município paraibano situado na Zona da Mata, Microrregião Sapé. O acesso se dá pela rodovia BR 203 e pela PB 073, que liga Sobrado a Sapé, denominada Rodovia João Pedro Teixeira, a mesma denominação de uma de suas singelas avenidas (Av. Mártir João Pedro Teixeira). O nome do líder camponês nos aponta uma relação de sua história com este município, registre-se que alguns familiares de sua esposa, Elizabeth Teixeira, moram no lugarejo (a antiga vila do Sobrado, hoje, a sede administrativa), a saber, são “*filhos de Sobrado*.” Tal elemento histórico pode ser um dos caminhos investigativos para se encontrar práticas e ou vivências da Educação Popular, principalmente no viés da “pedagogia camponesa” ou “educação do campo” como visto em Pereira (2009) e Silva (2011), nos quais, demonstram a forte presença de uma educação popular no seio do movimento camponês ou mesmo exercitada pela ala do catolicismo de orientação progressista, como aponta Luna (2018).

As iniciativas por parte do Poder Legislativo – nomeação da avenida e aprovação da Lei 93/06, que institui a disciplina de História e Geografia do município – primaram para a questão da memória sem maiores políticas educativas em torno do tema “Ligas Camponesas”. Porém no âmbito das ações realizadas pela Secretaria de Educação, encontramos algo que julgamos pertinentes, pois entendemos que a educação é um processo contínuo que se dá por meio de atitudes dialogantes.

Conseguimos detectar que o município programou atividades vinculadas ao extinto programa Escola Ativa²⁵, onde adotou práticas de educação do campo em salas multisseriadas com experiências de hortas agroecológicas e cooperativismo entre a comunidade e a escola. Segundo informações dadas pelos profissionais da Secretaria de Educação, o programa deixou como herança a perspectiva de se trabalhar com uma pedagogia que visualize a realidade dos alunos da zona rural, salientando-se que a Educação Popular avança quando se fortalece no diálogo.

²⁵ Projeto do Ministério da Educação. Para mais informações acessar <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>.

Foram adotados conteúdos integrando os saberes do campo com a prática pedagógica, a memória dos movimentos sociais no campo como as Ligas Camponesas, por exemplo. Nas ações ainda pode-se registrar visitas ao memorial das ligas camponesas. Atualmente, ainda é mantida uma das hortas, que produz alimentos para merenda escolar e doação para a comunidade (atividade pausada por decorrência da Pandemia do COVID-19), algo que também fora impulsionado pelo programa “Projovem Campo²⁶: saberes da terra”, como podemos observar nas fotografias 1, 2 3 e 4, adiante.

Fotografia 1 – Fachada da Escola Júlio Feliciano



Fonte: Arquivos da Sec. de Educação.

Fotografia 2 – Cisterna captação da água da chuva: da Escola Júlio Feliciano



Fonte: Arquivos da Sec. de Educação.

²⁶ O ProJovem Campo - Saberes da Terra. Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja a gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. Possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano (BRASIL, 2021).

Fotografia 3 - Horta agroecológica da Escola Júlio Feliciano (a)



Fonte: Arquivos da Sec. de Educação (2020)

Fotografia 4 - Horta agroecológica da Escola Júlio Feliciano (b)



Fonte: Arquivos da Sec. de Educação (2020)

Como vem ocorrendo e é visto na história da educação do Brasil, a construção de uma escola popular tem uma base epistemológica já com proposta elaborada no seio da EP, todavia institucionalmente, a escola pública não é pensada por este caminho, – exceto, por alguns programas específicos – mas, elaborada em setores da sociedade com viés elitista e imposta ao povo. Para Arroyo (1997, p.16), “[a] pouca escolarização dada aos filhos do povo não foi a mesma dada aos filhos das camadas dirigentes”.

Na literatura local²⁷, a morte de João Pedro Teixeira é mencionada como fato que faz parte da historiografia do município, como de fato, mas com pouca ênfase às teses que ele defendia. Ferreira (2009), faz uma descrição de sua personalidade e cita o famoso discurso do Jornalista Raimundo Asfora, no Ponto de Cem Réis, localizado em João Pessoa, proferido no dia do assassinato do líder camponês. Já Gomes e Rocha (2010), apresentam o registro de sua morte no meio de uma lista onde elencam os fatos que marcaram a história do município.

Seguindo por este caminho, devemos registrar que há, em um dos sítios de Sobrado, lugar onde se promove a Educação Popular. Trata-se de uma casa que pertenceu ao Padre José Comblin. Religioso influente, elaborou o que os teóricos

²⁷ Referimos aos livros adotamos nesta pesquisa que tratam especificamente da história local deste município. Ferreira (2009) e Gomes e Rocha (2010).

chamam de “*Teologia da Enxada*”. Essa residência fica situada no sítio Antas do Sono, uma das comunidades mais antigas deste município. A casa do Pe. Comblin hoje é uma referência para alguns jovens católicos chegando a atrair, inclusive, pesquisadores que não fazem parte desta doutrina religiosa.

O “Zé Comblin”, como o local ficou conhecido, é mantido e administrado pelo Pe. Hermínio Cânova, que além de ter sido pároco da cidade, manteve e ainda sustenta uma série de atividades no seio das comunidades mais pobres de Sobrado. Atualmente, Pe. Hermínio realiza e subsidia cursos de formação, como o Curso de Fé e Política, do qual tivemos a oportunidade de participar, e a Festa da Colheita, onde o mesmo promove um diálogo com a população acerca de temas pertinentes ao meio ambiente, a produção da agricultura familiar, a água como recurso natural carente de preservação e o uso sustentável dos recursos naturais. Portanto a presença do “Comblin” é também, para nós, a prova da atuação da EP neste município, todavia fora da esfera governamental, como geralmente ocorre.

Este é bem o caso do teólogo José Comblin, a cuja obra qualificada e vasta produção se associa uma longa e frutuosa experiência de formulação, acompanhamento e assessoria a diferentes comunidades e grupos eclesiais comprometidos com o projeto de libertação dos desertados da terra. [...] Comblin, (então colaborador de Dom Hélder, no ITER, em Recife), a par de sua ininterrupta produção de livros e artigos de repercussão internacional – alguns publicados inclusive pela *Presses Universitaires de France* – vai organizar, no final dos anos 60, um grupo de jovens no meio rural, com vocação missionária no horizonte do que passa a ser conhecido como “Teologia da Enxada” (CALADO, 2003, pp. 274,275-276).

Percebemos que personalidades como Comblin e Teixeira permanecem com mais força no nicho dos movimentos sociais, nos discursos dos intelectuais e em determinada ala da Igreja Católica. Com relação ao que chamamos de “presença histórica” do João Pedro e Elizabeth Teixeira, Sobrado tem valorizado a memória em nível das escolas no Ensino Fundamental da zona rural, principalmente, mas não verificamos tais ações (realizadas oficialmente, com publicidade) no âmbito da EJA alvo de nossa investigação. É verificável também, – e relatamos nesta pesquisa tal fato por relacionar-se com nosso espaço de vivência –, que o “Comblin”, não é bem conhecido até mesmo entre os católicos, haja visto, temos observado esta questão e também por apenas uma pequena porção para ali convergir. Até pelo estilo de vida que ele fez a opção de viver, inserido em territórios habitados por pessoas e grupos populares.

Nos dois livros publicados com o pretense encargo de servir de material didático para História e Geografia do município, também não mencionam a casa do padre como lugar da educação, o fato é que não há menção alguma. Outro conjunto de pequenos folhetos/cartilhas e documentos publicados pelo senhor Adalto Ramos, também concentram seus enfoques em genealogias de famílias proprietárias de terras, nomes e fatos pitorescos o antigo lugarejo do Sobrado.

Retomando as questões de cunho espacial, até a segunda metade dos anos 1990 haviam apenas três pequenas ruas na sede do município: Manoel de Sales, Ana André de Carvalho e Júlio Guabiraba, a Rua do Fogo. Ainda na zona urbana, o rural vem aos olhos, noutros matizes. É que os quintais das propriedades costumam ser longos e conter frutíferas, em algumas, até curral e roça. Sobrado, em sua zona urbana tem uma população pacífica, de vida simples, principalmente os mais idosos, cenário que até hoje preserva traços de sua ancestralidade. Quem apenas passa pela Rodovia João Pedro Teixeira não imagina que estas três primeiras ruas preservam traços que remetem ao início do século passado, que falam do surgimento da sua cidade polo, a mesma que dá nome inclusive à microrregião que pertence, Sapé, que ganhou nessa disputa geopolítica por sua localização da passagem da linha férrea e por ser sede de grandes usinas, possuir um comércio efervescente e a exportação do abacaxi. O “ambiente” onde o objeto da nossa pesquisa está inserido apresenta um cenário de predominância rural e de interessante material para uma educação histórico-patrimonial, que embora não seja o nosso objetivo, neste trabalho, se constitui em uma proposta de trabalho efetivo, junto à Secretaria de Cultura, Desportos e Turismo do Município.

Houve grande aprovação por parte da população acerca da instalação do município, pois acreditavam, que a partir dali, evoluiriam administrativamente, algo demonstrado em Bezerra (2006). Só na Paraíba são “52 novos recortes territoriais [...] constituídos sob a tutela da lei complementar nº 16/1993” (BEZERRA, 2006, p.78), criados entre os anos de 1989 e 2001, Sobrado faz parte dos 23,4% de distritos emancipados neste período, isto dentro de um universo de 1.181 espalhados por todo o território brasileiro (BRANDT, 2010, p. 63). Segundo o censo do IBGE em 2010, o Município de Sobrado alcançara uma população de 7.373 habitantes. Hoje estamos numa perspectiva de pouco mais de 7.700 conforme as progressões elaboradas pelo instituto, ou seja, neste ritmo já teremos atingido o número maior que 8.000 habitantes

nos próximos anos, aproximadamente, uma pequena população de tradições agropastoris.

Como sua principal atividade econômica é a agricultura, maior parte desta população vive na zona rural. Algo em torno de 88% (IBGE, 2010) do total de domicílios salpica o território de Sobrado dividido em pequenos sítios, vilas, chácaras e fazendas. Isto influencia na cultura local pois é possível encontrar nas comunidades rurais: as festas tradicionais, uma diversificada gastronomia inspirada nos frutos da terra (mandioca, macaxeira, batata doce, favas e feijões, milho, caju, coco, goiaba, manga, amendoim etc.). O cenário é cercado pela paisagem agrícola diversa e terras de natureza social que remete a uma vida campesina, uma vez que se encontra nos limites das usinas e dos assentamentos que contam uma história de muita luta na disputa pela terra.

Frente a este ambiente aqui descrito, acreditamos que através da educação multifacetada, a saber, que extrapola as paredes da sala de aula e se concretiza em vivências, destaque-se manifestações culturais, deveria ser o suprasumo na *práxis* de uma educação que atenta para as demandas da EJA neste município, podendo criar possibilidades para transformações emancipatórias, político-econômica, socioeconômica, sociocultural dentre tantas outras imbricações que possamos encontrar.

A importância de se ter acesso ao conhecimento (história, geografia, demais assuntos atinentes aos trabalhadores e trabalhadoras e saberes construídos no cotidiano do Município) revela-se no quanto o “saber” pautado em um paradigma da Educação Popular promove o sujeito, munindo-o das ferramentas capazes de seu protagonismo pessoal e coletivo, melhoria das relações sociais embasadas no respeito e reconhecimento da importância de sua cultura, sua história. cremos que este é o trilha por onde poderemos revisar futuros passos em prol de uma sociedade mais justa e equitativa. A construção sociocultural aliadas as tradições vão delineando as práticas histórias pertencentes ao material cultural, tradições e história registrada que já faz parte da literatura que narra a história deste município podem compor o espaço de diálogo sobre educação, sobretudo da EJA. No decorrer do tratamento dos dados iremos abordar mais questões à medida que demonstrarem-se relevante.

3.2 Itinerários Estudantis: veredas da vida, caminhos para a escola.

Os percursos de ônibus ou a pé são uma cartografia do espaço urbano, dos campos. Uma cartografia do seu viver. Das possibilidades e limites do seu viver, de sua humanização. A mesma cartografia dos campos e das periferias urbanas que descreve os milhões de crianças e adolescentes no seu ir e voltar das escolas públicas. (ARROYO, 2017, p.33).

Em nosso breve relato de experiência, asseguramos a importância da vivência na EJA. Portanto achamos pertinente relatar que: residimos em frente à escola, *lócus* desta pesquisa. Certa noite – não lembramos a data exata, mas já passa dos cinco anos deste fato – um dos motoristas de ônibus parou defronte à escola Joaquim Braz Pereira para levar os alunos de volta aos “sítios” onde residem. Este motorista, reside perto da nossa casa, portanto, nosso colega desde sua infância. Devido à insegurança que já atemorizava os moradores da zona rural, o motorista tinha o hábito de chamar alguém da comunidade para acompanhá-lo no trajeto, para não voltar sozinho. Vi um jovem que subira no ônibus, para fazer-lhe a companhia como de costume, tive a curiosidade de fazer o trajeto, portanto me ofereci para ir. Na época eu dava aulas no Fundamental II. Partimos. Após o pequeno trecho pavimentado da PB-073, entramos na zona rural, na penumbra da noite. Por estradas sinuosas e desregulares, o condutor não podia vacilar, tampouco diminuir o ritmo da viagem, caso contrário todos chegariam tarde demais em casa. Alguns desciam próximos às pequenas vilas, outros em frente a determinadas casas. Vamos chamar de “pontos iluminados”. Mas outros desciam nas bordas das estradas e “encruzilhadas escuras” que cortam as plantações. Observei quando um deles mergulhou naquele escuro. Perguntei para alguém: ele mora perto? Responderam-me: ali embaixo! Insisti, e me explicaram que muitos deles precisavam fazer (relativamente vezes longos) percursos a pé, na escuridão da noite. Seguindo a viagem, o ônibus trepidava e ziguezagueava. Olhei para os rostos deles. Pareciam cansados. Eu estava enjoado e incomodado com aquele tipo de viagem, deveras desconfortável, não pelo ônibus, era novo, mas por decorrência das estradas de barro e nem sempre adequada para aquele veículo. Voltamos, fiquei impactado. Pensei: como é difícil os percursos destes meninos e meninas! Como conseguem enfrentar isto todos os dias? Porque os alunos da noite insistem? O que os motiva?

Como vimos, o município de Sobrado consiste em um território cuja a agricultura torna-se sua principal atividade econômica, somos impelidos a pensar que a maioria destes alunos de EJA e do ensino, fundamental também, afluem das zonas rurais ou lá estudam em escolas nucleares instaladas nas comunidades.

Pautados nessas narrativas, podemos desenhar caminhos para a escolas, percursos que revelam, além de linhas geográficas, veredas de vida, uma cartografia de coletivos estudantis que nos permitem traçar perfiz sociais, humanos, de trabalhadores(as). Cartografias que estão para além das legendas de um mapa, mas dizem-nos de percursos de vida, como salienta Arroyo (2017).

Este é um tópico construído para chamar a atenção para o percurso dos alunos de EJA em Sobrado, esses que compõem o nosso objeto de estudo com a EJPB. Não se trata de questões pautadas apenas em históricos escolares, mas de percursos biográficos, na expressão de coletivos humanos, grupos que estão expressos em itinerários escolares.

A maioria dos alunos desta escola (os residentes na zona rural) fazem este percurso duas vezes ao dia em períodos normais de aula. Os que estudam pela manhã, precisam acordar muito cedo. Os alunos da EJA, têm que jantar cedo, quando jantam. É o ônibus que devolve as crianças da tarde que retorna trazendo os alunos da noite. Muitos deles, após enfrentarem um dia inteiro de serviço braçal, na lavoura.

Lembramos de quando dava aulas a noite. Por vezes, tive que liberar alunos por alguns minutos para lavar o rosto, pedir um cafezinho na cantina, fumar um cigarro lá fora. Os olhos vermelhos e a expressão de cansaço condicionavam essas flexibilizações. Dentre os jovens, os mais novos são pouco participativos.

A questão é que trabalho e escola, simultaneamente na vida do adulto, pesam bem mais. Quanto aos jovens, temos visto nos estudos que consultamos e debatemos anteriormente, que essa dupla jornada tem reflexos no desempenho escolar e, consequentemente na assiduidade. Quem é responsável por isso: todo o histórico debatido anteriormente que tem reflexos no sistema local que não se reelabora para dialogar com a vida e o trabalho dos alunos e os alunos que (dentro da sua consciência “mágica” acerca de suas vidas) não estão acostumados a lutar por uma escola que atenda aos seus desejos e realidades

Na EJA, estes coletivos de estudantes-trabalhadores, encontram um caminho de inclusão ainda que não o ideal, nem perto, mas o possível. Um atalho, vereda que os conduz de volta à estrada da escola, da educação, ou simplesmente um estímulo

que os impele a caminhar na estrada da escola, que deixara para ir, para correr nos trilhos do trabalho.

Enquanto pesquisava os dados que debateremos doravante, pensávamos: quem são os alunos da EJA em Sobrado? Ao ler Arroyo (2017), pudemos percebê-los mediante as reflexões que este professor faz em seu livro “Passageiros da Noite”, a partir do momento em que apresenta inúmeros questionamentos inspirados nos itinerários dos alunos, que revelam suas trajetórias de vida.

Não tem sido diferente com os alunos da Escola Joaquim Braz Pereira (EJPB). Filhos e filhas de agricultores, muitos compõem o proletariado rural que parecem mais tráfegar por um caminho de fuga, não mais da escola, mas em direção a ela, onde na EJA residem – na nossa interpretação otimista – as possíveis respostas e as esperanças ou simplesmente a busca por certificação para sua senda no mundo do trabalho.

São seres humanos concretos das sinuosidades de uma vida escolar marcada por “reprovações”, “desistências” e “resistências”, para a EJA, que agora configura a “persistência”. Podemos entender este coletivo de pessoas que compreendem os alunos da noite como aqueles se encontram nas encruzilhadas do discurso capitalizado: terminar os estudos *“pra arrumar um emprego”*, o estudo te *“põe no mercado de trabalho”*.

3.3 A Secretaria de Educação

Antes de apresentarmos os dados mais específicos acerca da EJA, achamos pertinente falar sobre a gestão da “educação” neste município. Trata-se de um pequeno relato para assim aclimatarmos a conversa, pontuando questões conjunturais.

Começamos informando que a secretaria de Educação de Sobrado comporta 16 escolas, sendo a grande maioria situada em territórios rurais. Parte dessas, as antigas escolinhas, encontravam-se numa situação de precariedade até meados da década de 1990, período em que se deu a emancipação política do então distrito. Algumas destas salas de aula chegaram a funcionar em galpão.

É preciso salientar que a instalação do aparato administrativo municipal trouxe melhorias nesta área, a começar pela infraestrutura das escolas. Foram obras que vão da reforma e ampliação dos prédios onde ainda hoje funcionam, a construção de

08 (oito) novas unidades, apresentadas adiante no Quadro. Atualmente está em processo de construção, o novo prédio da escola José Marinho Falcão com 4 salas, sob a justificativa de ampliá-la, haja visto que o espaço onde atualmente está funcionando não comporta adequadamente a quantidade de alunos. Adiante, o Quadro 2 mostra as escolas de Sobrado e o número de alunos em 2020.

Quadro 7 - Escolas municipais em funcionamento em Sobrado e número total do alunado até 2020

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO		EJA		Nº DE SALAS	Nº TOTAL DE TURMAS	Nº DE ALUNOS (2020)
	urbana	rural	f1	f2			
Areia Vermelha		x			2	4	81
*Abel Coelho as Silva Neto (creche escola)	X				2	2	45
* Berenice Soares Monteiro	X				4	8	271
Cândida Emília da Rocha		X	1		2	5	93
Café do Vento		X			1	2	25
Francisco Luiz da Silva		X	1		2	4	62
**João Joaquim de Castro		X			2	4	66
* Joaquim Braz Pereira	X				8	16	311
**Joaquim Clementino Tavares		X	1		2	4	75
**José Antônio de Oliveira	X		1	2	4	11	219
José Marinho Falcão		X			3	6	114
Josefina Emília Ferreira		X	1		2	4	57
**Júlio Feliciano		X	1		2	6	119
Júlio Inácio Ferreira		X			2	5	87
*Paraíso do ABC (creche escola)		X			1	1	15
**Severino Dantas		X			2	4	73
Total	4	12	8		41	86	1.713
*Construídas após a emancipação política.							
**Instalada em prédio novo após a emancipação política.							

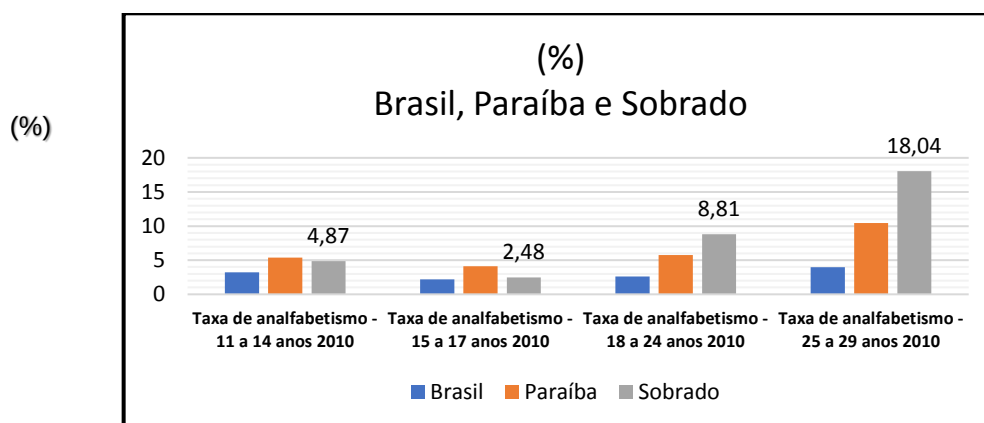
Fonte: Arquivos da Secretaria de Educação de Sobrado/PB, (2020).

Daquele período até os dias atuais foram extintas 3 unidades: as escolas Santa Maria e Eudes Justino, ambas funcionavam em galpões e comportavam o pequeno número de alunos (na década de 1990); e a escola Senador Humberto Lucena, da rede estadual (desativa em 2010). Frente a este histórico podemos observar o progresso no campo da infraestrutura das escolas sem, no entanto, a consolidação de políticas públicas efetivas favoráveis à Educação Popular.

Segundo pesquisas de Rocha e Gomes (2010), no ano de 1942 Sobrado possuía apenas 1 escola com 72 alunos. Até a metade da primeira década do século XXI, a rede municipal já comportava mais de 2000 alunos matriculados (Bezerra, 2006, p. 123). Em 2020, este número caiu para 1.713 sobradenses, formando as 86 turmas do ensino fundamental, destas, 8 turmas de EJA.

Segundo nossas observações, estas obras trouxeram ao município ares de desenvolvimento, assim como tantas outras realizadas no intuito de se instalar a administração municipal, sendo notória a satisfação para o momento e como ainda podemos detectar. Todavia vale deixar relatado o quadro social que se arrasta com alguns aspectos negativos no campo da educação, como o alto índice de analfabetismo nos Municípios mais afastados da capital do estado; que consequentemente provoca a má distribuição de renda, além da falta de políticas públicas “específicas” e forjadas numa esfera local para o tratamento destes problemas (BEZERRA, 2006). Mesmo após a sua emancipação, Sobrado ainda demonstra elementos da história de formação da sociedade brasileira como debatemos anteriormente na análise acerca da AL e Brasil. Basta consultarmos alguns dados, logo esta afirmação salta aos olhos, vejamos:

Gráfico 5 - Quadro comparativo do analfabetismo em percentual (2010)



Fonte: Atlas do desenvolvimento humano no Brasil (2013).

O gráfico permite-nos perceber que é a reprodução da mesma “mecânica” que ocorrera no século XX. A abertura de salas de aula e renovação da estrutura das escolas tem demonstrado a evolução quantitativa da educação, um progresso no sentido do acesso, porém não consegue, ainda, sanar as lacunas que o sistema deixou desde o fim a escravatura e que estão ligadas a pauperização consequente, os ex-cativos e sua exclusão fermentando a massa de não-escolarizados, a produção do proletariado camponês e a expansão das áreas urbanas por via da industrialização, que também colaboram para o inchaço da população pobre e analfabeta e/ou que tinha acesso apenas a uma educação elementar.

Como mostrado no Gráfico 4, entre os jovens de (11 a 14 anos) e (15 a 17 anos) há um decréscimo na taxa de analfabetismo. Contudo, quando este público se aproxima da idade que concentra aqueles que rumam para a idade de ingressar no mercado de trabalho, os números crescem, corroborando o que vimos analisando anteriormente quando elaboramos um modelo acerca dos mecanismos da política da educação brasileira, sua relação com o trabalho e o capitalismo (Cf. figura 1, p.53) .

Somando-se estes dados ao alarmante número que chega perto dos 20% de pessoas entre 25 e 29 anos de idade em situação de analfabetismo, leva-nos a pensar que as 8 salas de EJA (dos ciclos referentes aos Ensino Fundamental II) disponíveis na rede municipal de ensino, são o receptáculo de alunos que não concluem os estudos em tempo hábil e indícios concretos de uma juvenilização-inclusa, fruto do processo ideológico do ensino nas escolas (herdado e engessado no sistema educacional brasileiro) e somadas às questões sociais como má distribuição da renda, pobreza, desemprego etc., os jovens seguem os estudos de forma inconstante, não engajados, excluídos.

Acerca desta questão no ensino básico não iremos nos deter. De um lado, por se tratar de questões gerais e intrínsecas ao que debatemos em capítulo anterior, e por outro, em função do alinhamento da nossa pesquisa, já que propomos aqui afunilar o tema. Todavia podemos afirmar que o Ensino Fundamental é a fase do ensino cuja reponsabilidade recai sobre os municípios – conforme a constituição de 1988 art. 30, inciso VI –, onde em reposta à este quadro, a Secretaria de Educação/Sobrado-PB investiu objetivando dirimir o problema da educação básica: evasão, analfabetismo e a adequada acomodação dos educandos e demais profissionais nas escolas.

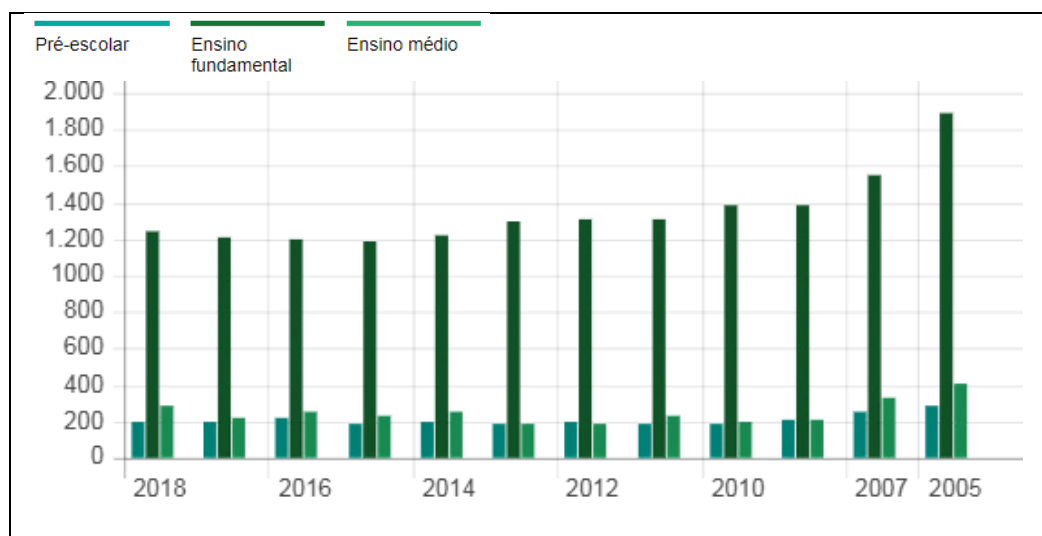
Podemos também registrar que a prefeitura de Sobrado vem realizando concursos públicos periodicamente, evitando o que ocorrera antes – a contratação de professores para atuarem em áreas que não têm formação e até mesmo professores leigos.

No período até a entrada dos anos 2000, houve uma elevação do número de alunos na rede municipal, pressupomos que isto ocorrera por decorrência de políticas educacionais extramunicipais, tais como propostas em Planos Decenais, e do próprio financiamento da educação básica: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) encerrado em 2006, que fora substituído pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica Valorização dos Profissionais (FUNDEB).

Mas, é preciso se estabelecer um olhar analítico na esfera local. Como visto até aqui a própria movimentação político-administrativa demonstrou-se um fator de incentivo às famílias levarem seus filhos à escola por decorrência da “modernização” dos espaços, melhorias e oferta de merenda escolar, material didático e a chegada de novos profissionais com qualificação e por questões legais (obrigatoriedade).

Mesmo podendo verificar este dado que merece destaque, pesquisas do IBGE mostram que o número de alunos na rede municipal caiu no período entre os anos. 2005 e 2016, como pode ser visto no Gráfico 5, abaixo. Todavia, esta informação não tem impedido de o poder público municipal continuar investindo na infraestrutura e construção de novas escolas. O que se observa é que a abertura de novas salas e melhorias na estrutura das escolas é utilizado pelos gestores locais como incentivo para as famílias manterem os filhos matriculados.

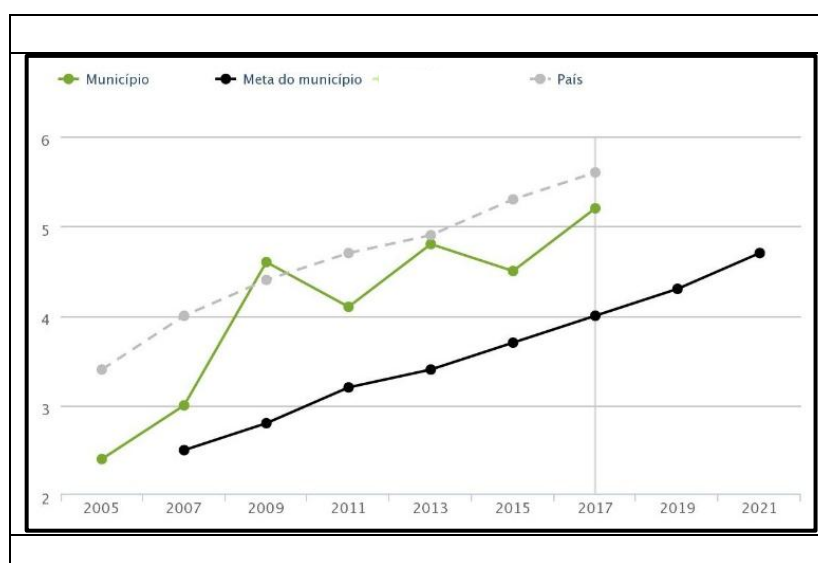
Gráfico 6 - Matrículas no Município de Sobrado/PB (2005 a 2018)



Fonte: IBGE

Nos últimos anos a curva de crescimento das matrículas torna a crescer de forma mais suave, como podemos visualizar no Gráfico 6. Podemos verificar que a diminuição da média de alunos por sala de aula pode ter sido um dos fatores que contribuíram para a melhoria do ensino. Claro que é necessário reconhecer os esforços da secretaria para uma gestão e o “*up grade*” no material didático, formações continuadas e o exercício mais efetivo dos profissionais da educação básica diante de salas menos cheias. O resultado é percebido quando consultamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Gráfico 7 - Evolução do IDEB nas escolas municipais



Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/4400sobrado/ideb>

A partir de 2007, a Secretaria de Educação conseguiu manter os números acima da meta estabelecida, conseguindo ultrapassar a média nacional ou aproximar-se dela (2009 e 2013, respectivamente). Os últimos anos no Gráfico 7 apresentam uma curva ascendente, dado positivo, todavia nos estimulam verificar com cuidado a situação dos alunos de EJA dos ciclos III e IV nesta análise que faremos doravante, pois achamos incompatível tais dados com o fator da juvenilização que iremos verificar.

Relacionando os dois últimos gráficos temos: a diminuição da quantidade de alunos e a respectiva elevação das notas do IDEB. Tome-se como nota que o ensino médio é ofertado em apenas uma escola, da rede estadual (Severina Ramos de Oliveira), onde também há a EJA. No gráfico anterior não está contabilizado esta modalidade, apenas o ensino fundamental, que é gerido pela rede municipal, foco da nossa observação por hora.

Como se sabe, estes dados são de suma importância para a gestão traçar metas em que se priorize no seio das instituições de ensino questões atinentes a permanência destes jovens na escola, bem como, a maximização de iniciativas ligadas à qualidade do ensino onde, agora, somos levados a atentar para os anos finais do Ensino Fundamental.

Houve um relativo avanço no que tange a questão do analfabetismo quando comparamos estes dados com os apresentados no estudo de Bezerra (2006, p.122), onde a mesma registra que na faixa etária da população com 25 anos ou mais apresentava uma taxa de 53% de analfabetos, enquanto em 2006 este número cai para pouco menos de 20%. Porém há coisas “sob este manto” que produzem os jovens que ingressam na EJA e nos impulsionam a buscar entender, pelo menos, parte deste mecanismo, ao qual já temos uma força motriz, a exclusão, como bem frisado em Gadotti (1987), ao debater a escola capitalista na sociedade brasileira.

Segundo o Censo Escolar, hospedado no (www.qedu.org.br), no ano de 2018, Sobrado havia matriculado mais de 268 alunos na EJA, para os ciclos referentes ao ensino fundamental. Oito anos antes, (2010), este número era de 218 estudantes. Verifica-se que ainda há uma procura nesta modalidade, representando quase 1/6 do total de alunos da rede municipal. Segundo o que podemos pressupor, este fato representa uma fuga (em termos percentuais) do ensino fundamental regular para a EJA, outra premissa para comprovação da juvenilização que iremos analisar. Porém

estes números vão se converter em perca de matrículas na EJA como debateremos mais à frente.

3.4 A Escola Joaquim Braz Pereira

Nossa pesquisa vem debruçando-se sobre a Educação Popular e sua relação com a EJA traçando uma análise dos temas referentes a América Latina e o Brasil. Trouxemos agora o debate para o município de Sobrado, e por fim, temos que nos achegarmos para dentro da escola onde colhemos os dados que analisaremos.

A espacialidade do objeto de estudo sai de sua relação macro para uma observação de sua realidade local que se materializa na vivência, no cotidiano. Sob este encargo, iremos nos apropriar, *a priori*, dos dados colhidos na secretaria de educação e convertidos material tabulado para o estudo. Portanto, sentimos a necessidade de se começar pela escola tratando de questões abrangentes e relativas: escola como símbolo; escola e comunidade; estrutura física.

A escola na zona urbana e seu histórico na vida dos sobradenses, são aspectos que coadunam com os estudos de Bezerra (2006) e os que debatemos anteriormente: dos investimentos em infraestrutura das escolas; da satisfação gerada na população; do investimento nas questões operacionais da educação, a saber: administrativas, humanas, operacionais e didáticas. Sendo a Escola Joaquim Braz Pereira (EJBP) a maior do Município de Sobrado, o que apresentaremos a seguir serve-nos também de justificativa para sua escolha.

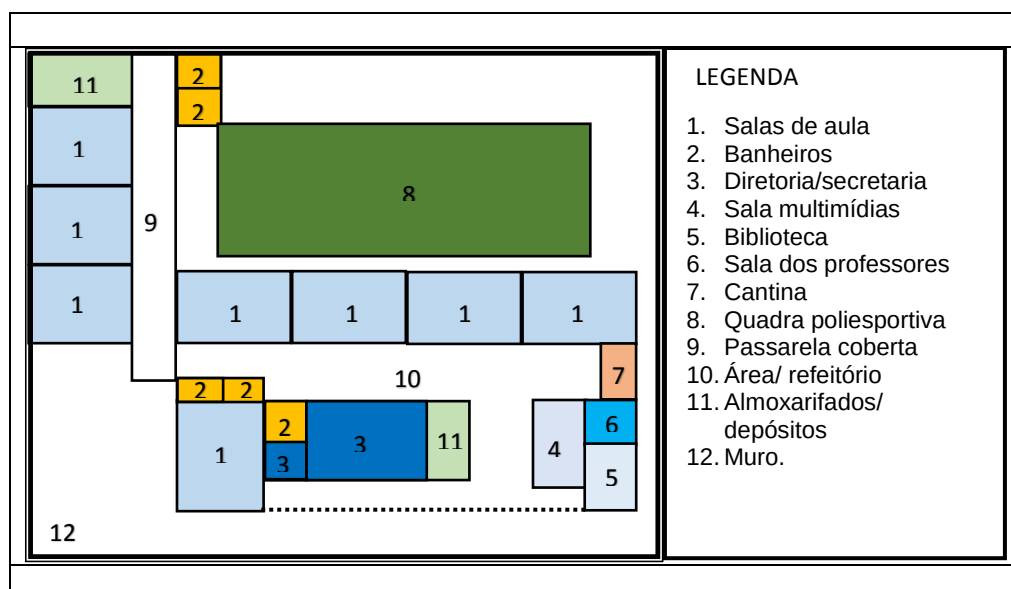
Registre-se que sua construção fora uma ação que gerou certa agitação no município. Situada na porção histórica de Sobrado, a Rua Manoel de Sales constituiu-se uma área onde se localizam os principais equipamentos urbanos e da administração: Prefeitura, Câmara Municipal, Secretaria de Educação, Secretaria de Obras, correios, banco, praças, dentre outras.

Em virtude da edificação desta escola, a prefeitura realizou uma série de modificações na rua, algo que fora considerada uma grande obra de pavimentação alterando consideravelmente a paisagem urbana, que outrora não passava de uma estrada de barro que sulcava o terreno ladeado por uma área de agricultura de um lado (onde a escola foi edificada), e do outro um seguimento de casas, incluindo a delegacia, o cartório, a Escola Senador Humberto Lucena e o Posto Telefônico, prédio onde funcionou o Conselho Tutelar até 2020.

O antigo prédio onde funcionara a Escola Estadual Senador Humberto Lucena, foi inaugurada aos dias 17 de julho de 1981 contando com a presença do então governador do Estado Tarcísio de Miranda Burity²⁸, autoridades locais e a participação popular, é importante registrar que o Brasil ainda estava sob o jugo militar (1964-1985). Esta, durante quase 3 décadas funcionou como principal unidade de ensino para jovens do Fundamental II, ofertando também a EJA e Ensino Médio, já perto de sua desativação. Até o momento de construção da escola EJPB, a Humberto Lucena²⁹ estava em pleno funcionamento sendo desativada no ano de 2010, entregando todos os alunos do Fundamental II aos cuidados da rede municipal de ensino.

Tendo iniciado sua construção no ano de 1999, a EJPB fora inaugurada aos dias 31 de janeiro de 2000. Até então, era a única escola com salas climatizadas. Iniciou suas atividades com professores recém contratados via concurso público, distribuição fardamento escolar, enfim, com o findar dos quatro anos de sua primeira administração (Prefeita Maria Luiza do Nascimento Silva – 2007 a 2000), Sobrado inaugurava o que os populares e o próprio governo veio à chamar de uma “*Escola Moderna*”, como slogan (Ver figura 2) .

Figura 2 - Estrutura atual da Escola Joaquim Braz Pereira



Fonte: Luna (2020)

²⁸ Vale considerar que o governador Tarcísio Burity foi governador biônico (indicado) em 1979 -83, desistindo do pleito para concorrer à vaga na Câmara Federal e em seguida foi governador eleito na década de 1986, pelo PMDB.

²⁹ O senador Huberto Lucena vem de uma família de políticos, no entanto a sua referência aqui neste trabalho acontece por ser uma prática contrariada inclusive pela Epistemologias do Sul, de Boaventura Santos, a de colocar nomes de políticos em prédios públicos.

Muito pouco fora alterado na EJPB, à *posteriori*, além da construção sua quadra poliesportiva. De fato, isto causou impacto, a escola atraiu um considerável número de jovens de outras escolas do município e principalmente, da Humberto Lucena enquanto, esta, ainda funcionava. Mas vale salientar, a nova escola iniciou suas atividades já ofertando a EJA, o que só ocorria anteriormente em programas de governo. Agora a educação para a população trabalhadora estava de “portas abertas” na sede do município, em instalações apropriadas e com ensino fundamental II/EJA e Médio/EJA.

A relação simbólica que a obra trouxe para a comunidade está ligada ao passado, esta dialética entre o “ondem” e o “hoje” traz sob sua sombra o “abandono” e o “colhimento” respectivamente. Podemos encontrar outras díades como: atraso e avanço; retrógrado e moderno. Todavia não temos dados suficientes para afirmar que a população fora capaz de perceber que o que estava sendo feito até então (anos 2000) eram as últimas ações de instalação do novo município.

Mesmo assim, reconhecem-se os avanços e melhorias quando visitamos o passado deste povoado e sua relação com o seu antigo distrito, Sapé. Estava nascendo uma nova concepção de lugar para o ensino. Os Sobradenses (pelo menos administrativamente) passaram a não mais aceitar o galpão como *lócus* da educação, algo que até hoje reflete na administração pública.

Outra questão que nos tem chamado a atenção é que apesar de todos os Prefeitos(as) de Sobrado terem investido na melhoria da estrutura das escolas, há uma constante cobrança e vigilância dos políticos locais, fato que podemos registrar entre os anos de 2018 e 2019 onde um grupo de parlamentares incursionaram uma série de visitas às unidades de ensino para se promover uma contínua fiscalização dos estabelecimentos de ensino.

Tais ações nos levaram a embasar o que levantamos anteriormente acerca desta nova concepção de “lugar para o ensino”. Porém, olhando por outra perspectiva, este quadro de atenção mais voltada à questão estrutural/física pode ter influenciado no crescimento do IDEB, isto significa também nos permite supor que, em termos qualitativos (da práxis educativa), houve consideráveis avanços dentro desta dialética entre passado (distrito) e presente (emancipado).

Iremos, portanto, avançar na pesquisa, sair da visão meramente da estrutura física e partir para a questão social. No *lócus* da investigação que fora aqui

demarcado, seguiremos buscando questões mais relativas aos sujeitos da EJA. Atentar para as relações que se dão dentro deste processo de Educação de Jovens e Adultos. Para isto, precisamos recorrer a dados quantitativos e conectá-los ao mundo das relações sociais, onde a natureza se torna produto, onde o produto se torna artefato da história na forma de um documento ou outro dado a ser perscrutado.

3.5 A educação de jovens e adultos em Sobrado.

A partir deste tópico iniciaremos a análise dos dados colhidos na pesquisa documental. Continuaremos somando aos dados estatísticos um conjunto de informações gentilmente cedidas pelos profissionais da Secretaria de Educação. Por decorrência da crise sanitária provocada pela pandemia do COVID-19, não pudemos realizar entrevistas com os alunos da EJA, pois as escolas encontravam-se fechadas e os alunos, em sua grande maioria da zona rural, encontravam-se cumprindo o isolamento social por decreto estadual e municipal, bem como, boa parte não dispõe de recursos para pesquisas online, (internet, computador).

Os gráficos que doravante apresentaremos foram elaborados a partir do estudo dos documentos da EJBP. Referimo-nos as atas de cada semestre letivo, das quais pudemos elencar quantitativos de idade, sexo, alunos desistentes, dentre outras informações que porventura tornarem-se necessários citar.

Os dados computados referem-se aos alunos que estavam ingressando na EJA e os que estavam em fase de conclusão, ou seja, 5^a/6^o e 8^a/9^o. Vale lembrar que cada “série” ou “ano” se refere a um semestre, o que atualmente correspondem aos ciclos de um ano conforme o quadro a seguir.

Quadro 8 - As três divisões dos períodos do Ensino Fundamental II/EJA em Sobrado (série, ano, ciclo)

PERÍODOS	EQUIVALÊNCIAS		
	Séries	Anos	Ciclos*
1º Semestre	5ª	6º	III
2º Semestre	6ª	7º	
3º Semestre	7ª	8º	IV
4º Semestre	8ª	9º	
*Como atualmente os períodos são classificados.			

Fonte: Secretaria de Educação, Sobrado/PB

Partindo desta organização acima, resolvemos computar os números considerando estes “extremos” com o objetivo de termos uma visão mais precisa acerca do fluxo de alunos permanentes em cada ano (2 semestres). De outra forma, para melhor compreensão da tabulação dos dados, sistematizamos na seguinte fórmula:

$$TA = I1 + I2 + F1 + F2$$

Sendo:

- TA = Total de alunos.
- I1 = Alunos/EJA da fase “Inicial” (5ª série/6º ano), 1º semestre do respectivo ano;
- I2 = Alunos/EJA da fase “Inicial” (5ª série/6º ano), 2º semestre do respectivo ano;
- F1 = Alunos/EJA da fase “Final” (8ª série/9º ano), 1º semestre do respectivo ano;
- F2 = Alunos/EJA da fase “Final” (8ª série/9º ano), 2º semestre do respectivo ano.

Aplicando a fórmula o que fizemos foi o seguinte – tomando, por exemplo, o ano 2010: para cada semestre do ano, duas atas são elaboradas, portando em 2010 obteve-se a ata 2010.1 e 2010.2. Logo tivemos que somar os alunos que estão ingressando/retidos/desistentes da 5ª/6º das duas atas. O mesmo se fez com os alunos da 8ª/9º. Isto significa dizer que para cada ano tivemos quatro blocos de números que chamamos de (I1, I2, F1, F2) dos quais, somados obtivemos o **(TA)**, que não corresponde ao total de alunos matriculados na modalidade EJA, porém são exclusivamente os iniciantes e os concluintes, por assim dizer. Tais amostras nos dão uma perspectiva de fluxo anual.

Outra forma que também achamos adequada para nossa análise foi a divisão dos vinte anos que propomos estudar em períodos caracterizados por questões reativas, pois percebemos que cada “época” que apontaremos a seguir corresponde a um ciclo ou ao início deste, dentro do histórico em relato. Aproveitamos também para tecer algumas considerações visando constituir um conjunto de reflexões para assim demarcamos cada período.

3.5.1 Entre o jovem e o adulto: questões que vão além da idade.

Para maiores esclarecimentos atinentes a este tema, precisamos fazer uma reflexão acerca das fases da vida humana em questão. Sendo “Jovem” e “Adulto” dois

termos recorrentes em nossa pesquisa e nos demais trabalhos consultados, precisamos deixar claro como desenvolvemos a nossa compreensão.

O primeiro problema posto para nós fora justamente determinar o limiar da idade entre o que é ser jovem e respectivamente ser adulto. Havíamos, *a priori*, imaginado que para computarmos o número de pessoas nestas duas fases precisaríamos de marcos conceituais, determinações fixas de idade, haja visto entrarmos numa fase da pesquisa na qual lidaríamos com números.

Sendo assim, resolvemos consultar algumas fontes sobre perspectivas diferentes. Papalia e Feldman (2013) com aporte mais ligado às fases biológicas do ser humano, considerando questões psicológicas – início da fase adulta: 20 a 40 anos e a fase adulta entre 40 e 65 anos. Os demais: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Nº 8.069 de 13 de Julho de 1990) e Estatuto da Juventude (Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013), tratam das fases em tela, situando os marcos da legislação em fatores de idades de uma forma mais precisa – para o ECA, a adolescência situa-se entre os 12 e 18 anos e o Estatuto da Juventude situa seu marco entre os 18 e 29 anos.

Para nós estes documentos não dão conta do conceito como um todo, se no caso, a nossa pesquisa tivesse como objeto os sujeitos da EJA. Porém, temos como viés investigativo uma questão historiográfica, isto significa dizer que para este momento de quantificações, premissas socioeconômicas, culturais, antropológicas, dentre outras que fazem parte do paradigma do marxiano serão utilizados para análises dos dados exclusivamente, todavia para as contagens, as legislações foram deveras pertinentes. Reafirmamos que nossa visão do conceito de Adulto e Jovem, passa por realidades vivenciadas em cada comunidade onde o fim de uma fase e início de outra caminha por nuances sensíveis. Isto levou-nos a consultar a plataforma dos fóruns de EJA, do Brasil, onde hospeda o artigo do pesquisador Paulo Carrano, que sintetiza:

As passagens entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e vida adulta podem ser entendidas como "acordos societários". De certa forma, as sociedades estabelecem acordos intersubjetivos que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil). Em algumas sociedades os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e se configuram em ritos sociais. Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de época não possuem marcadores precisos. Algumas dimensões

marcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos. Estas são "estações" de uma trajetória societária linear que não pode mais servir para caracterizar a "transição da juventude para a vida adulta" (CARRANO, 2020, p. 4).

Como se sabe, para tabulação de dados numéricos precisamos de um signo, um algarismo que nos permita contar, enumerar e construir as progressões em gráficos que se seguirão. Portanto embasados nos autores e tomando por padrão as Leis Nº 8.069/1990 e Nº 12.852/2013, resolvemos elaborar o quadro a seguir para melhor visualizarmos as informações de maneira comparada.

Quadro 9 - Adolescente, Jovem e Adultos: concepções de fases

ADOLESCENTES							JOVENS												ADULTOS	
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30 ...		
*																				
**																				40 – 65
* Na forma das Leis Brasileiras; ** Conforme Papalia e Feldman (2013)																				

Fonte: Elaborado a partir de (Lei Nº 8.069 de 13 de Julho de 1990); (Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013) e Papalia e Feldman (2013).

Creemos que nesta análise, chegamos à um entendimento para prosseguirmos com o levantamento de dados numéricos que refletem a realidade socioeconômica. Por uma questão de legislação e alinhamento com a linguagem da literatura sobre Jovem e Adulto no Brasil, consideraremos três períodos básicos:

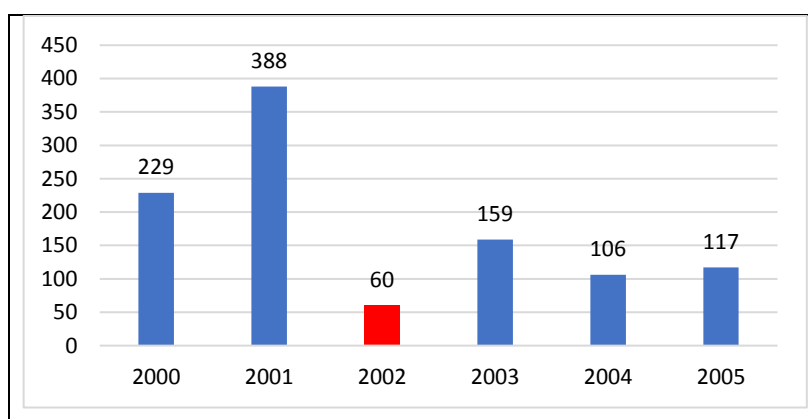
- A – Adolescentes: de 15 a 18 anos, sendo esta a idade que permite o ingresso do estudante na EJA;
- B – Jovens: entre 19 e 29 anos;
- C – Adultos: a partir de 30 anos (incluímos os idosos).

Iniciamos a fase (A) aos 15 anos para esta pesquisa no intuito de fazer jus as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que estipulam a entrada na EJA a partir desta idade, BRASIL (2013). Os passos seguintes foram o agrupamento dos dados numéricos e as análises que seguem a partir daqui. São análises que retomam informações que fizemos anteriormente, porém buscando a correlação da história com os dados numéricos, dando vitalidade a dureza das tabelas e dos gráficos que elaboramos.

3.5.2 Período 2000 a 2005: nova escola, mais alunos, muitos desistentes

O primeiro conjunto de atas analisadas corresponde a fase mais numerosa de alunos matriculados na EJA. Com a escola recém-inaugurada e a abertura de turmas no turno da noite para os trabalhadores e trabalhadoras terem a chance de continuarem seus estudos, a EJBP conseguiu atingir a marca de quase 400 alunos em 2001, matriculados apenas no Ensino Fundamental II/EJA, sendo este o quantitativo em (TA). Ver Gráfico 8, abaixo.

Gráfico 8 - Total de alunos (TA) de 2000 A 2005



Fonte: Elaborado a partir das atas escolares da EJBP.

Faz-se necessário informar que a ata de 2002 não dispunha da relação de alunos matriculados na fase final que corresponde a um 4º semestre, pois se tratava de uma grande quantidade de alunos ingressos no ano anterior que não haviam completado o 7ª série (3º semestre), somando-se as desistências, estes são fatores que explicam número baixo neste ano, algo que fora compensado em 2003.

Mais uma questão a ser considerada para este período é que a taxa de desistência variou entre 15% e 27% até o ano de 2003. A partir de 2004, este número ultrapassa os 30%. Isto significa dizer cerca de 1/3 dos trabalhadores e trabalhadoras que ingressavam no ensino noturno não seguiram com os estudos, mesmo com a nova estrutura da escola e a ideologia que vislumbra uma educação para a inserção no mercado de trabalho.

O ensino médio na modalidade EJA também fora ofertado neste período, no entanto, estava vinculado a Escola Corálio Soares de Oliveira, sob a administração

do SESI (Serviço Social da Indústria), do Município de Bayeux/PB. Segundo informações cedidas pela Secretaria de Educação, este foi um período de extrema efervescência no campo da Educação de Jovens e Adultos. Funcionavam 09 (nove) turmas – 6 do ensino fundamental/EJA e 3 do ensino Médio/EJA.

As séries ainda não eram divididas em ciclos como orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N°9.394/96), portanto, a nomenclatura usada era de conformidade com a do ensino regular. Outro dado que também vale à pena registrar é que a metodologia de ensino utilizada enunciava as mesmas adotadas no Telecurso³⁰. Inclusive os profissionais e alunos costumavam referir-se ao ensino noturno pelo mesmo nome. Mais observação deve-se fazer, neste primeiro momento. O conceito de EJA como vimos analisando não estava sendo adotado, muito menos a *práxis* de uma educação pautada em realidades vivenciadas pelos alunos. Tratava-se da compilação dos conteúdos, sistematizados de forma que pudesse acelerar o tempo de conclusão dos cursos.

Pressupomos que este modo de se promover a educação de adultos esteja ligada ao padrão aplicado pelo SESI e ramificou-se ao ensino fundamental/EJA, resquícios da educação padrão do período da ditadura civil-militar. A EJA na EJPB nasce com a ideologia da educação para o trabalho não atentando para uma outra possibilidade de formação dos sujeitos críticos, a saber, que se aproprie dos conteúdos programáticos trabalhando as dimensões sociopolíticas, como demonstrado em Freire (1987) e bem sistematiza Sirvent (2003). Para a educação popular, esta dimensão (crítica) torna-se construção coletiva, ensinar e aprender são trocas onde os sujeitos deste processo, mutuamente, se exercitam em ambas das “faces” deste fazer pedagógico.

Embora a prefeitura ter realizado concurso no início desta década, foi-nos informado que ainda haviam professores sem a formação/capacitação devida em EJA, mas exercendo a docência nesse contexto que é diferenciado e merece um olhar mais atento, porém não especificado se na fase I (ensino Fundamental I) ou na fase II (ensino Fundamental II). O fato de os profissionais envolvidos não passarem por um processo de formação para sua inserção nesta modalidade é uma realidade vivenciada neste período. Acreditamos que por se tratar de um ciclo de iniciação da

³⁰ O Telecurso foi criado em 1978, pela Fundação Roberto Marinho, objetivando ampliar o acesso à educação ofertando aulas pela TV.

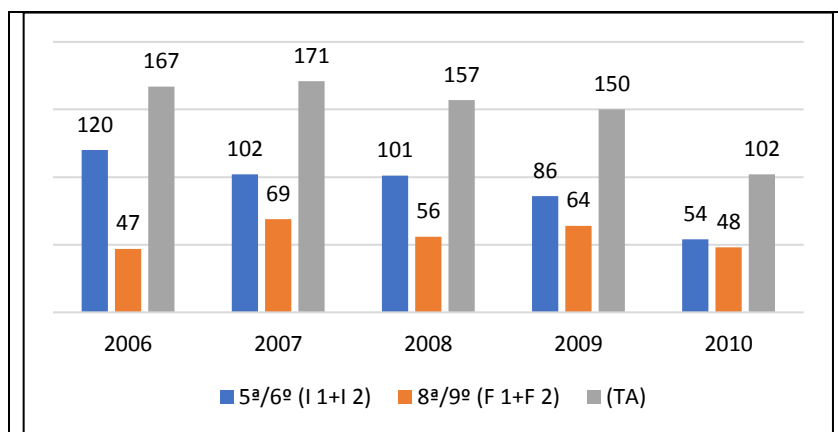
EJA na Escola Joaquim Braz Pereira (EJBP), estas questões deveriam ser levadas em consideração, o que poderia reverberar numa atividade mais eficiente no que tange a questão da permanência dos alunos. O triênio que encerra este período em estudo, aponta para uma quantidade média que se seguirá até o fim da década, que fora marcado pela desativação da Esc. Senador Humberto Lucena. Em números levantados para este estudo tais quantitativos variam de 106 e 159 (TA).

Com as matrículas da EJA reduzidas em 50%, aproximadamente, a Secretária da Educação da época, Cássia Maria de Oliveira (2004-2008), convocou os educadores para participarem da primeira formação de professores de EJA, curso elaborado por profissionais especializados da Consultoria Planejamento e Execução (CONPE) que fora realizado entre os meses de agosto e dezembro de 2006. Começa-se aqui um novo ciclo.

3.5.3 Período 2006 a 2010: menos desistência, menos mulheres e mais adolescentes

Para início da análise deste período devemos apresentar os primeiros números, para melhor entendermos a situação em que a EJA da EJBP se encontrava.

Gráfico 9 - Total de alunos (TA) – 2006 a 2010



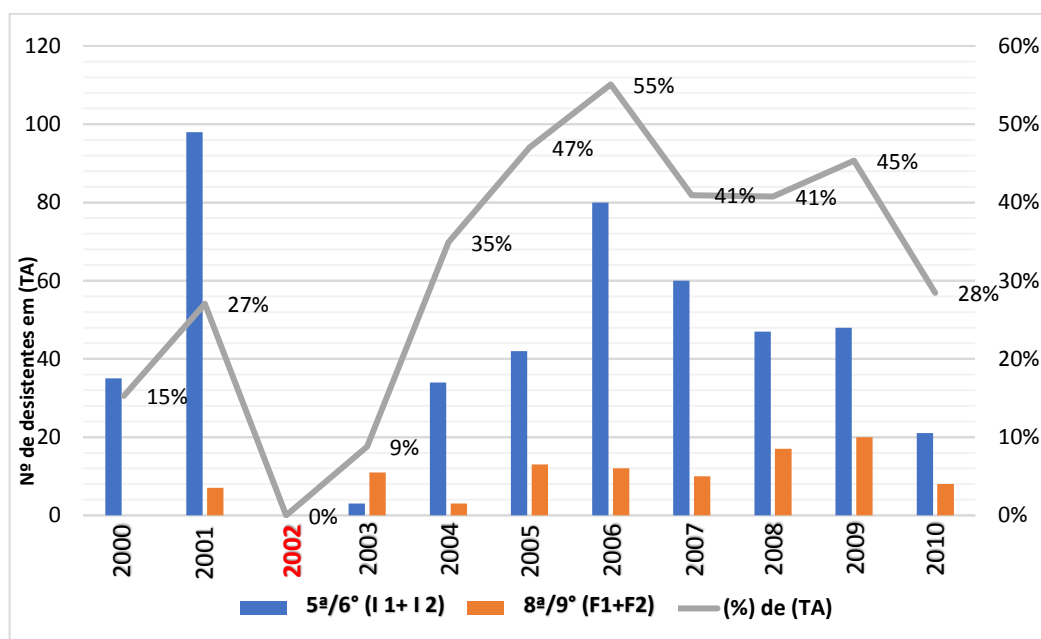
Fonte: Elaborado a partir das atas escolares da EJBP.

Este quinquênio configura um período de estabilidade acerca do quantitativo (TA) de alunos matriculados. O Gráfico 9 permite-nos visualizar um platô que passa a se desfazer no findar da década. O período também demonstra que – em números mais acentuados entre 2006 e 2008 – a quantidade de alunos matriculados para o

primeiro semestre (5^a/6^o) é sempre maior que os contados no último (8^a/9^o), com destaque para 2006, onde dos 167 do (TA) matriculados, 120 eram só do 1^o semestre (5^a/6^o). Isto em termos percentuais representa 71,86%.

Está posto um quadro onde uma grande quantidade de alunos que ingressam na EJA não conclui, permanecendo um grupo de educandos remanescentes no (I1) e (I2) de cada ano como pudemos observar nos registros das atas. Porém o processo de formação de professores em 2006 parece ter reverberado em práticas que suavizou a tendência do período anterior, a saber, a queda considerável no (TA). Mas, tais informações ainda nos pedem outro cruzamento de dados, que a partir deste período torna-se cada vez mais evidente, como disposto no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Percentual de desistentes em (TA) – 2000 A 2010



Fonte: Elaborado a partir das atas escolares da EJPB.

Fora preciso alargar o arco temporal no gráfico acima para que pudéssemos compreender o que seria uma outra tendência e a sua respectiva suavização. Como o quantitativo de alunos (TA) permanecia sempre abaixo dos 160 e nunca menor que 100, tais números vieram-nos demonstrar esta estabilização. O fato é que poucos alunos concluíam o primeiro semestre referente ao 5^a/6^o ano, a saber, cerca da metade, seguia fazendo a rematrícula para o mesmo semestre dentro do mesmo ano, aumentando consideravelmente o percentual do semestre de ingresso na EJA (5^a/6^o).

Basta verificarmos a quantidade de desistentes nesta série e sua relação com os matriculados na série/ano de conclusão. As barras estão em patamares distantes como podemos visualizar no Gráfico 10, anteriormente exposto.

Note que 2006, foi o ano de maior pico de desistência neste período. Não conseguimos identificar os reais motivos para o ocorrido nas fontes que consultamos, todavia detectamos que a atenção da Secretaria de Educação em cuidar da formação dos professores de EJA indica que esta prática teve um reflexo dentro da instituição de ensino, coincidindo com o achatamento da curva de alunos desistentes, resultando também na elevação no número de educandos ingressando no 4º semestre do curso (8ª/9º). No período anterior (2000-2005), o maior número de alunos no semestre conclusivo chegou a pouco mais de 40% apenas em 2005. Entre 2006 e 2010 a taxa de alunos em (TA) matriculados no 4º semestre (8ª/9º) ultrapassou os 40% em todos os anos.

As altas taxas de desistentes daquele período (2000-2005) deixou suas marcas na entrada deste que estamos estudando. O reflexo disso é percebido na diferença do número de alunos entre 5ª/6º e 8º/9º. Acerca deste fenômeno cabe-nos uma digressão. Pois Identificamos aqui algo que já debatemos no capítulo anterior, onde há uma escola cujo aluno reproduz e se reproduz na incapacidade do próprio sistema de ensino, de efetivamente, assegurar sua permanência, levando-os a uma condição de disparidade ano/série e por fim, sua exclusão que torna-se inclusão na EJA, todavia de forma degradada, questão levantada por Martins (2002). A presença destes alunos é materializada pelo “remanescente” numérico que infla os percentuais da série que inicia o Fundamental II desta modalidade de ensino.

Segundo a plataforma (qedu.org.br), o nível de aprendizado na competência leitura e interpretação de texto na rede municipal de ensino em Sobrado, atinge 32%, ficando abaixo da média estadual (39%), e da nacional (54%). Portanto, cabe-se uma investigação acerca da prática da EJA e no ensino regular deste município de forma mais concentrada no tema. Este é um caminho investigativo que requer um campo específico, para além deste de cunho historiográfico, que incursionamos.

Buscamos mais informações na Secretaria de Educação acerca da formação de educadores de EJA e foi-nos notificado que além da formação em 2006, nos anos de 2009, 2013 e 2017 houve outras atividades neste sentido, período sob a gestão do na época Secretário de Educação e atual vice-prefeito, Joilson Pereira. Assim

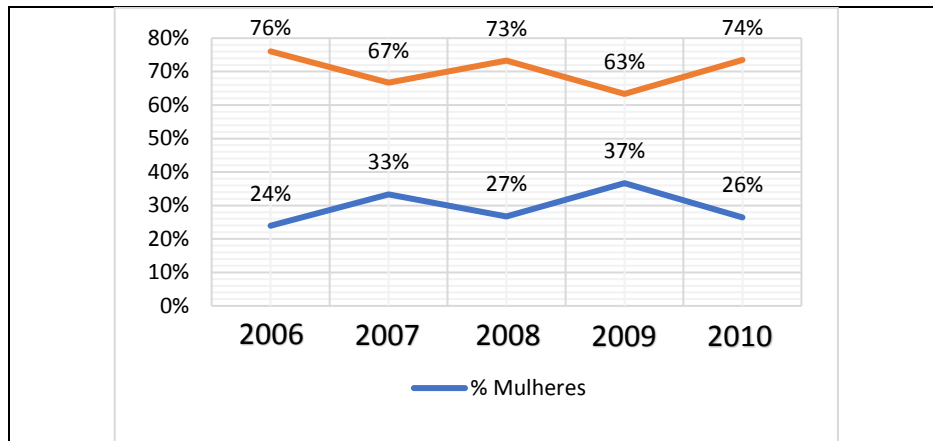
podemos perceber que de certo modo a gestão da EJA em Sobrado passou por um processo de ações preocupadas com a prática educativa, todavia não conseguimos verificar nenhum vestígio de Educação Popular que nos permita dizer que se ofertava uma educação preocupada com as questões pertinentes à comunidade, seus atores sociais e políticas públicas de promoção da equidade, exceto, práticas/ações/aulas temáticas idealizadas por professores de forma esporádicas no cotidiano escolar.

Pensar neste caráter educativo da EJA vem se tornando cada vez mais necessário. O material humano que ingressara na EJA dos anos 2000 já não era mais o mesmo em número, na diferença entre os sexos masculino e feminino, e também na idade como neste período agora em análise. Em se tratando do sexo, nesta fase da história da EJA iniciou-se um distanciamento da presença da mulher, dentre os mais diversos fatores, consideramos que:

Uma característica frequente das mulheres que ingressam numa sala de EJA é sua baixa autoestima muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou até mesmo a solidão de ficar em casa enquanto os outros membros da casa estão estudando, ou trabalhando, quando retornam estão cansados e não lhe dão a atenção devida. Essas mulheres retornam à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada expressando sentimento de insegurança e desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (RIEGER; JESUS, 2011. p. 168).

Os dados do período anterior demonstraram um número maior de homens, porém numa diferença entre 2% e 5% aproximadamente em relação a número de mulheres matriculadas no **(TA)**. Agora nos deparamos com diferenças maiores o que nos força a buscar reflexões acerca deste fato, mais adiante explanados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Percentual de homens e mulheres no (TA) – 2006 a 2010



Fonte: Elaborado a partir das atas escolares da EJPB.

Ao gerarmos o gráfico acima, nos deparamos com uma surpresa. Observe que a curva de mulheres matriculadas é, ligeiramente, inversa em relação à dos homens. Isto significa dizer que à medida que diminuía o número de pessoas do sexo masculino na EJA, aumentava número de mulheres, e vice-versa. Esta lógica ziguezagueou entre subidas e descidas nos 5 anos que expomos. O que enxergamos neste Gráfico 8, não se trata de um processo antagônico entre homens e mulheres, de *per si*. Também se deve dizer que embora as curvas mostrarem-se espelhadas, socialmente não há simetria na relação da presença da mulher e do homem na sociedade brasileira. Também não defendemos a ideia de papéis diferentes ou posições antagônicas sem considerar as outras questões dialéticas da sociedade que se baseiam em inclusão e exclusão.

[Se] questiona o antagonismo como postura para enfrentar o conflito entre os sexos, à luz da impossibilidade de uma solução que elimine outro e a partir da consideração de que a relação entre homens e mulheres se baseia na não antítese, mas na assimetria. Neste sentido, a diferença não se define como conjunto de traços que caracterizam sua especificidade, mas com princípio existencial, que se funda no exercício da liberdade e implica se colocar em outro plano (FLEURI, 2013 p.99).

A questão levanta pelo autor nos leva a pensar que a análise da presença da mulher em espaços de “sua” conquista (escola, trabalho, dentre tantos cargos), passa por uma realidade que extrapola os limites da categoria analítica que adotamos: “Trabalho” e a luta de classes como cerne do paradigma marxista. Estes dados

cobram estudos cuja prospecção do objeto leva em consideração múltiplas formas de opressão e exclusão como o sexismo e o racismo. Mas em nossa análise, por uma questão de coerência e harmonia teórico-metodológica, bem como a limitação dos dados, manteremos nossa lupa com as lentes da teoria crítica. Portanto, sabemos através da literatura adotada, que a presença da mulher na EJA é um elemento cercado de várias questões que a impediram de continuar com os estudos e outras que as impelem a matricularem-se.

A primeira questão que levantamos refere-se a dupla jornada da mulher trabalhadora, seja do campo ou da cidade. Cuidar da casa e/ou dedicar-se a uma atividade remunerada pesa muito na hora de decidir ir à escola no turno da noite. Por um lado, o esgotamento físico e mental pode repelir esta educanda, e como uma segunda questão, a presença da escola em sua vida representa uma oportunidade de atingir maior nível de escolaridade visando um trabalho com melhor remuneração. Este último modo verifica-se na própria história da mulher brasileira e sua inserção no mercado de trabalho. Uma terceira questão, também envolve a categoria “Trabalho” e a cultura patriarcal e conservadora, onde localiza o homem como aquele que sustém a família com o seu trabalho laboral fora de casa, enquanto a mulher, concentra seu trabalho nos afazeres da casa.

A mulher, desde o Brasil colonial, fora criada e educada para ser mãe e esposa: a educação só foi possível à mulher a partir do final do século XIX, já que, durante séculos, a grande maioria das mulheres brasileiras não teve acesso à educação (RAMEH; ARAÚJO, 2003, p.16).

O bom número de mulheres entre 2000 e 2005 representa o estímulo à essa conquista, o acesso aos espaços, a busca por seu protagonismo. Porém neste segundo momento a presença do homem como o provedor do sustento e da mulher como a “dona da casa” pareceu-nos representar uma interpretação plausível para seu afastamento da escola. Mas isto ainda não é-nos insuficiente para afirmarmos com veemência tal fenômeno e diante desta suposição recorreremos a outro dado, que se torna um dos pontos cruciais desta investigação. Referimo-nos ao fator da juvenilização da EJA.

A presença maior de jovens pode importar também um distanciamento das mulheres do turno da noite. Com relação ao primeiro período analisado, o número de mulheres adultas puxava o percentual deste dado para cima. Tais informações nos foi concedida pela secretaria de educação e confirmadas pelas atas de 2002 a 2005 –

nas duas primeiras não haviam as datas de nascimento. Assim, a quantidade de jovens entre 19 e 29 anos chegou a mais da metade dos alunos no ano de 2003. Três anos depois, em 2006, pela primeira vez a EJPB em seu turno da noite matriculara mais adolescentes (entre 15 e 18 anos) do que jovens e adultos juntos.

Temos agora um marco na história da EJA em Sobrado, a virada do perfil da faixa etária dos sujeitos que para ela convergem, ou seja, uma EJA bem mais jovem. O gráfico anterior corrobora este “novo perfil”, a da escola para o trabalho, onde somos obrigados a lembrar que na ótica de uma sociedade que ainda preserva traços do patriarcado, é no homem onde se concentram as cobranças, as responsabilidades de se “arranjar um emprego”.

3.5.4 Período 2011 a 2017: em quatro salas, poucos alunos, a escola ficou grande demais e a cidade triste

Saímos do período anterior com uma imagem extremamente diferente em se tratando dos sujeitos da EJA. A priori pensava-se no aluno trabalhador que encontra no turno da noite a oportunidade de concluir o ensino básico, para atender inclusive as exigências do mercado de trabalho que, para os estudantes desta escola e tantas outras do Brasil, não passa de um certificado de conclusão, pois na perspectiva do capitalismo, vimos que o ensino elementar é a exigência básica que recai sobre a maioria dos trabalhadores e trabalhadoras que se inserem no mercado de trabalho para assumirem funções básicas em seu processo de produção.

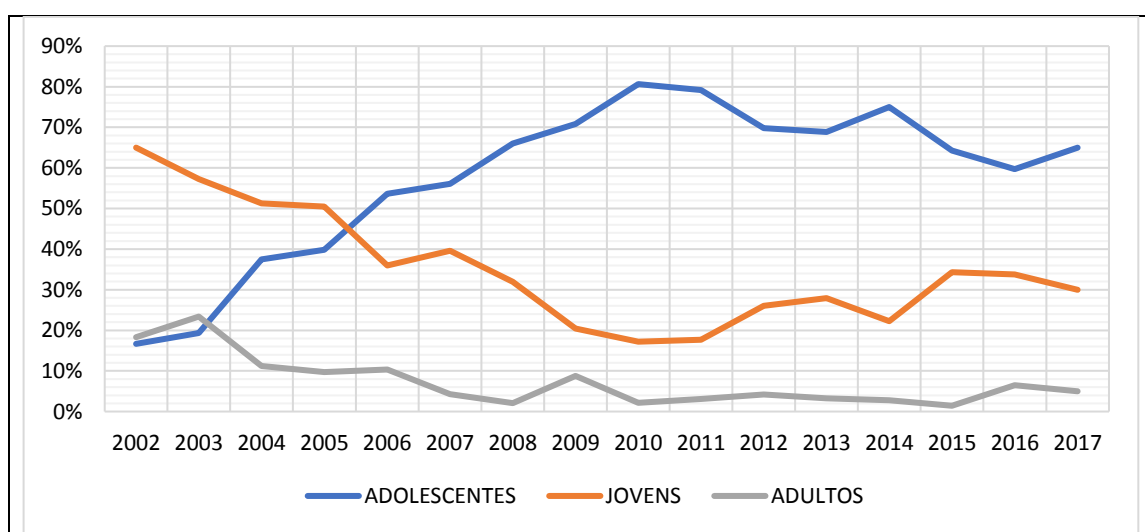
Por vezes, na nossa experiência de educador da EJA, tivemos a oportunidade de lecionar para crianças no ensino regular durante o dia, e para seus pais a noite. Isto leva-nos a pensar em família na escola. A valorização do espaço escolar pelos pais certamente reflete na inserção dos jovens e seu desempenho na escola de forma positiva. Mas após o ano de 2006, a presença do adolescente na EJA tornou-se marcante, como é até os dias atuais. Esta virada já demonstra a mudança de perfil (em termos de faixa etária) do aluno e aluna da EJA em Sobrado.

Em se tratando da preparação de professores, os educadores que passaram pelas formações continuadas certamente receberam orientações de como lidar com o aluno trabalhador, seja proletário rural, ou das atividades urbanas, comerciantes, autônomos etc. Agora a presença do jovem egresso do ensino regular configura-se no adolescente entre os 15 e 18 anos, que não evadira da escola diurna, porém,

repetiu ou desistiu, rematriculando-se até completar a idade que o permitisse ingressar na EJA, como percebemos da escola Joaquim Braz Pereira. Esta é uma outra questão que envolve diretamente o perfil deste coletivo de pessoas e que deveria estar na pauta das decisões acerca desta modalidade de ensino no município de Sobrado. O cerne deste debate aflui para o tema do jovem trabalhador e não mais para o adulto que abandonara a escola pela necessidade de trabalhar. Não temos mais o discurso daqueles que constituíram família, se inseriram no mundo do trabalho e agora retornam à escola para concluir o que ficara pela “metade” ou “pelo caminho”.

Por outra perspectiva devemos nos perguntar sobre: o que está acontecendo com o ensino fundamental? Qual a função da EJA neste momento? Dar a chance de continuação dos estudos ou acelerar sua conclusão? Deparamo-nos com uma situação de fracasso escolar ou de exclusão? São indagações cujas repostas não cabem num modo padronizado e resolvido em números e de fato não conseguiremos responder a todas neste estudo. Mas entendemos que as cifras aqui apresentadas são apenas setas aos caminhos que apontam para outras possíveis investigações, porém sigamos com a juvenilização. Vejamos o Gráfico 12:

Gráfico 12 - Percentual de adolescentes (entre 15 e 18 anos), jovens (entre 19 e 29 anos) e adultos (acima de 29 anos) com datas de nascimento expressas em Atas – 2002 a 2017



Fonte: Elaborado a partir das atas escolares da EJBP.

O explícito rejuvenescimento da EJA é para nós um fenômeno de construção dentro de um percurso histórico, e não sazonal ou esporádico. No gráfico acima, o número de adolescentes recorrendo ao ensino noturno é uma tendência desde a primeira década deste século. Devemos atentar para o fato de que a partir de 2010 as matrículas em (TA) não chegaram 100. Isto certamente fez com que se acentuasse a presença destes jovens cujo número de matrículas vinha se mantendo enquanto a demanda ou o número de matrículas de adultos diminuindo de forma mais suave, o que anos depois tornou a subir de forma diminuta.

Outro fator revelador que o gráfico nos apresenta é justamente o desenho das curvas entre jovens (19 a 29 anos) e adolescentes (15 a 18 anos). São progressões que desenham curvas inversas, percebe-se que a medida em que a quantidade de jovens diminuía, o número de adolescentes foi aumentando e vice-versa. Este fenômeno também, semelhantemente ocorrera quando apresentamos as matrículas entre os sexos masculino e feminino. Frente a isto temos dois caminhos para tecermos uma análise.

O primeiro baseia-se tanto em informações da Secretaria de Educação e quanto nas nossas observações. O fato é que supomos que a maior presença de adolescentes na EJA da escola EJPB está ligada à questão da segurança. Nos últimos anos a violência nos territórios rurais tem aumentado e as condicionantes são as mesmas dos problemas urbanos, pois, segundo o Atlas da Violência do Brasil 2020, manutenção do *status quo* e das enormes desigualdades subjacentes ao processo de exploração dependeu fortemente do uso da repressão e da violência contra grupos étnico-raciais, minorias políticas e classes econômicas subalternizadas, como povos indígenas, população negra, sertanejos, pequenos agricultores e trabalhadores rurais, entre outros grupos populacionais (BRASIL, 2013).

Presenciamos relatos de assaltos nestas áreas inclusive aos próprios ônibus da rede municipal. Registre-se o assalto a um destes veículos de transporte de estudantes quando o mesmo levava os alunos da noite pela estrada que liga a comunidade de Areia Vermelha (pequena comunidade da zona rural) ao centro de Sobrado. Assaltantes armados conseguiram interceptar o veículo, no qual os bandidos invadiram levando vários objetos pessoais dos alunos. Como a maioria dos alunos são da zona rural, muitos consideram os percursos perigosos, preferindo não se

arriscar. Já os alunos mais jovens são vistos como mais corajosos. Este pode ser um pressuposto para se explicar estes números inversamente proporcionais do gráfico

Um segundo caminho para esta análise precisa considerar – lembrando diálogos com os alunos da noite – de quando uma aluna adulta nos disse que pensava em parar de estudar por que os “meninos” eram muito barulhentos, não gostava das brincadeiras. Isto nos indica que o efeito da juvenilização também tem efeitos, mesmo que residuais, da questão de “grupo”, conjunto, de pertencimento. O que queremos dizer é que estariam os adultos mais dispostos a estudar/conviver com pessoas de sua mesma faixa etária. Contudo, preferimos deixar esta linha de raciocínio apenas como elemento residual, como um pressuposto, haja visto nossas fontes não nos permitirem aprofundamento.

Agora, a EJA formara turmas de adolescentes oriundos do Ensino Fundamental II regular. Alunos repetentes e desistes, adultos repelidos pela insegurança, jovens cuja demanda vem diminuindo e prováveis problemas de empatia entre as faixas etária. O fenômeno da juvenilização acompanhou a diminuição do número de matrículas. O turno da noite perdeu a efervescência de pessoas transitando pelos corredores da EJBP, a escola tornou-se grande demais para o pequeno grupo de alunos que para ali recorriam. A própria Rua Manoel de Sales deixou de ser “animada”, palavra popular entre os moradores dali.

Nos períodos anteriores, a presença dos estudantes impactou a escola, a rua e o comércio. A sua ausência também afetaria a comunidade urbana deste pequeno lugarejo. Com a diminuição do número de alunos, encerraram as atividades: a lanchonete, as barraquinhas de cachorro quente, a barraca de batata fritas, o velho “fiteiro³¹” ficou tão triste quanto a rua e não mais acende sua lâmpada. Este relato que fazemos serve para demonstrar o quanto a escola está ligada ao movimento da sociedade, estão conectados, pois a escola é feita de gente, como bem diz o poema de Paulo Freire:

A ESCOLA É

Escola é
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente

³¹ Tradicional carrocinha onde se comercializa um sortimento de doces, salgados e pipoca.

Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

Mas o que nos chama a atenção é o porquê a escola não traz este movimento da sociedade para dentro dela. Porque a palavra do trabalhador ou até mesmo deste aluno que “foge” do ensino regular não é assunto nesta educação que teoricamente fora pensada para ele. Rememorando as ações da Secretaria de Educação, percebemos que o trato com a EJA está muito distante do que fora direcionado ao ensino regular. Esses sete anos que por hora analisamos, são os mais lastimáveis da EJA. Pois além da ausência do adulto (os menos assíduos/desistentes) a escola perdeu os alunos (número de matrículas). As 9 salas que comportavam todo o alunado no início dos anos 2000 reduziu-se a nada mais que 4 salas e um número reduzido pessoas, o que levou a Secretaria Municipal a ter que transferi-los para outra escola onde funciona a EJA dos ciclos I, II e III.

O turno da noite na EJPB funcionou até 2017 com 44 alunos no 1º semestre (5ª/6º) e 36 no 4º semestre (8ª/9º) e ainda com uma taxa de desistência de 37%. A EJA pediu para ser repensada, a comunidade sentiu a sua falta. Falta agora outra reflexão, sobre outro patamar. O que busca esta juventude? Chegou a hora de ouvi-los ou mesmo de estimular-los a dizer a sua palavra.

3.5.5 Período 2018 a 2019: em duas salas, em outra escola, os jovens persistem e a EJA resiste

Reservamos estes dois últimos anos para serem tratados isoladamente pelo fato de a EJPB ter transferido seus alunos da noite para outra escola, a José Antônio de Oliveira. Nesta funciona o Ensino Fundamental I, durante o dia, e há alguns anos já vinha ofertando o ensino noturno para a alfabetização de jovens e adultos da zona urbana, pois para os alunos dos “sítios”, existem várias salas de EJA referente aos primeiros ciclos.

Agora com uma taxa de matrículas muito inferior ao que encontramos até fins da primeira década do século XXI, juntar as turmas dos ciclos I e II aos III e IV na mesma escola se tornava uma questão de sobrevivência desta modalidade de ensino ali na zona urbana do município de Sobrado. Segundo a Secretaria de Educação, as turmas de alfabetização noturnas são abertas de acordo com a demanda de cada localidade. À medida que esta demanda é suprida, ela é trancada ou transferida para outra localidade/escola, buscando aproximar a escola dos alunos.

Este modo de administrar nos parece que fora pensado para evitar o maior deslocamento de alunos entre os sítios (zona rural) o que facilita na logística dos transportes assim como o próprio transporte dos alunos e por questões de horários e suas rotinas de trabalho. Também para o Fundamental II/EJA, concentrar na zona urbana redundava no mesmo efeito na questão logística, a saber, menos percursos a serem percorridos, mais rapidez o que redundava em menos desgastes dos transportes, economia de combustíveis e eficiência na ida e volta dos alunos no percurso casa-escola.

Nesta perspectiva, entendemos que transferir estes alunos da EJPB para os sítios se tornaria inviável. Trajetos relativamente grandes, deslocamento de alunos com mais percursos entre os sítios inclui-se o trajeto dos professores da rede municipal que não residem no município, sendo alguns deles da capital e região metropolitana, João Pessoa/PB. Enxergamos que o turno da noite tem a logística como problema a ser sempre pensado e repensado. Maiores percursos redundam num desgaste maior para os próprios alunos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Lidar com o cansaço físico significa neste contexto em pensar em percursos menores.

Seguindo com as questões acerca organização na nova escola, as quatro turmas raquíticas da EJPB encontrada em 2017 transformaram-se em duas. Isto

ocorreu pela mudança da nomenclatura dada entre as “séries”, que viraram “anos” e agora são “ciclos”, como já explicamos outrora. Portanto, o ensino Fundamental II/EJA está concentrado em duas pequenas turmas conforme o Quadro a seguir.

Quadro 10 - Total de alunos EJA - Ciclos III e IV – Escola José Antônio de Oliveira

ANO	Ciclo III	Ciclo IV	Total	DESISTENTES DOS DOIS CICLOS	
				Total	%
2018	24	23	47	23	49
2019	39	33	72	4	6

Fonte: Dados da pesquisa (Arquivos da escola, 2019)

Esta “ação de salvamento” foi, ao nosso ver, uma estratégia pautada não só na questão da praticidade e logística que a envolve, mas verificamos, segundo observações feitas por profissionais da referida secretaria, que os alunos estavam dispersos, as aulas não estavam sendo frequentadas por uma significativa parcela dos ali matriculados. A alternativa de “somá-los” com outros alunos tornaria a comunidade escolar maior, com um quadro efetivo de funcionários de uma mesma escola. Mas como podemos perceber, a taxa de evasão ainda é gritante assim como a queda do número de alunos EJA. Isto podemos analisar sobre duas linhas de pensamentos já desenhadas nesta pesquisa.

A - Acerca da desistência

Este é um fator constante desde o início da instalação de EJA na EJBP, com curvas sinuosas na estatística levantada nos vinte anos em análise. O que há de se observar para agora é que em 2018, praticamente metade dos alunos deixaram de frequentar as aulas. Para que fique ainda mais claro, informamos que neste quadro não faz sentido utilizamos a fórmula ($TA = I1 + I2 + F1 + F2$), pois não há mais quatro turmas em quatro semestres/séries. Isto significa dizer que os números totais, nela apresentados, representam todo o alunado matriculado na EJA referente ao Fundamental II.

Como explicar estes percentuais de desistência dos alunos EJA perante sua constante matrícula? Esta é uma indagação que nos leva a trazer de volta a questão do trabalho como categoria analítica. Pressupomos que enquanto trabalhadores do campo, a maioria desses jovens recorre ao ensino noturno como uma forma de integrarem-se à população estudantil, fazer parte de uma classe, incluírem-se. Mas também, para esta massa juvenil, especialmente os adolescentes, pesa o rigor da lei e da regra de programas como Bolsa Família³² – Programa social destinado às famílias de baixa renda criado no governo popular de Luís Inácio ‘Lula’ da Silva, que os leva a matricular-se nesta escola que julgamos não corresponder aos seus anseios, à sua vida.

Os alunos enfrentam um transporte que trafega em trechos sinuosos, numa viagem trepidante e longa, por caminhos em marasmos noturnos e muitas vezes iniciadas por trechos a pé para pegar o ônibus nos pontos específicos, como já relatamos. Mesmo aceitando este desafio, mesmo suportando os problemas de vulnerabilidade social, ainda encontramos muitos destes jovens desistentes ou com baixa assiduidade, dentre outras situações, pela distância escola-casa e o desafio sobre as estradas recortam a zona rural.

Há questões anuviadas neste cenário. Há incrustações de “coisas” que já foram previstas neste caminhar historiográfico iniciado com assuntos desde o contexto das camadas populares, operários e camponeses da América Latina, até a percepção de aproximações e distanciamentos que leva a reflexão em sala de aula. Referimo-nos a pobreza e a exclusão que aqui parecem virar impulso para uma “vontade de ser” e de “estar incluso” ou podem significar apenas a fuga da dura realidade vivenciada no cotidiano de suas famílias. Mas para este momento definir a pobreza com a perspectiva da baixa-renda não nos explica a matrícula persistente e a desistência resistente e permanente, pois um trabalho remunerado supriria, mesmo que precariamente esta necessidade.

Partindo de Gonçalves (2011), entendemos que a “pobreza” é vista hoje como uma questão de exclusão sob diversas formas que não é simplesmente dizer: não ter

³² Segundo a *webpage* da Caixa Econômica Federal, o Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Em todo o Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família. Conheça o programa, os direitos e deveres das famílias participantes e conte com a Caixa no recebimento do benefício ou para tirar dúvidas.

uma casa confortável e uma alimentação adequada. Trata-se da ausência de distribuição de renda equitativa e justa, além da falta de políticas públicas sólidas de inclusão social. Entra nesta interpretação o acesso a uma boa escola, um bom sistema de saúde, boas condições de trabalho, acesso aos bens culturais etc. Sob este prisma, as matrículas persistentes significam a busca por acesso a outros ambientes, outros espaços públicos, ser “estudante”.

Desta forma, a “escola para o trabalho” que na cultura do capitalismo “trabalhar” faz eco com “capacidade de consumir”, é segundo nossa visão outra força que impulsiona estes jovens para a escola, configurando uma armadilha ideológica do capitalismo, uma inclusão degradada como aponta Martins (2002), ou marginal como explica Gonçalves (2011):

[...] as armadilhas criadas por esse tipo de imaginário ideológico acabam gerando uma forma de disposição na qual os indivíduos buscam inclusão a todo custo, servindo-se dos meios que lhes estão disponíveis, sejam lícitos ou não (GONÇALVES, 2011, p. 109).

Como já dito em tópico anterior, ao ensino regular fora direcionado toda as ações e preocupações para atingir metas, melhorar a escola física e pedagogicamente. Todavia, com os olhos fixos na EJA, esta forma de gerir a educação só chegou à fase de formação de professores, porém ainda eivada desta concepção capitalista de educação.

Portanto, pendulando do campo para a zona urbana, os jovens da EJA fazem seus percursos em busca de inclusão, de repostas, recorrem para a escola como lugar de esperança ou o “portal de acesso” para aquilo que buscam. Sob a ideologia do capitalismo que os enreda, recorrem para a “escola prometida”, decerto, não encontrando o que almejam ou deparando-se com reproduções da escola que outrora deixara no ensino diurno, tende a desistir para avançar no mundo do trabalho, onde geralmente já estão atuando, mesmo que de forma degradada.

B – A diminuição da quantidade de alunos

Por uma segunda via, a saber, tratando-se da diminuição dos alunos da EJA, podemos dizer que há algo a ser considerado como positivo quando voltamos o olhar para origem destes egressos do Fundamental II regular. A redução dos alunos na EJA que investigamos, sofre a influência da maior permanência destes jovens no ensino

regular juntamente com a própria redução do número de alunos na rede municipal, que veremos a seguir. Ou seja, um número maior de adolescentes tem seguido no ensino regular sem maiores retenções e a consequente disparidade ano-série passa a ser menor. No Quadro 6, adiante

Como já expomos, a trajetória da educação popular e o entendimento do contexto dos alunos, o seu ‘entorno’ social e a busca por políticas públicas que reconheçam os fatores limitantes e fomentem práticas cidadãs na Educação, são condições, dentre outras que favorecem melhoria no IDEB das escolas municipais geraram uma melhoria em certas habilidades dos alunos, isto pode ter frenado as taxas retenção e desistência no ensino regular. E como já apontamos, considerando a diminuição do alunado da rede municipal, podemos visualizar no (Quadro 6) abaixo o fato que reverbera também na média de alunos por sala como analisando em tópico anterior e no número de jovens se matriculando na EJA.

Quadro 11 - Alunos da Rede Municipal – Fundamental I e II – por ano/série – 2010 a 2018

ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total por série/ano.
1º	107	108	98	126	87	103	102	111	107	949
2º	184	158	115	108	130	95	100	98	103	1.091
3º	153	157	201	154	144	153	115	119	115	1.311
4º	134	143	169	186	146	164	174	117	130	1.363
5º	159	125	134	157	156	135	138	166	122	1.292
6º	226	240	221	184	201	201	195	196	214	1.878
7º	193	164	149	169	131	142	161	154	172	1.435
8º	108	117	112	116	124	92	122	134	139	1.064
9º	119	93	113	102	87	103	93	117	141	968
Total de alunos na rede municipal	1.383	1.305	1.312	1.302	1.206	1.188	1.200	1.212	1.243	

Fonte: (LUNA, 2021. Adaptado de <https://www.qedu.org.br/>)

Essa queda à qual nos referimos não significa aumento de analfabetismo, por decorrência da não inclusão de alunos ou seu acesso às escolas. Assim, não encontramos indícios de crescimento de população não escolarizada, no que valeria assinalar as possíveis fragilidades das políticas de Educação no Município. Porém, esta tabela ajuda-nos a compreender aquela diminuta comunidade estudantil concentrada na EJA da Escola José Antônio de Oliveira.

A diferença no total de matrículas entre 2010 e 2018 é de 140 alunos. Para Sobrado esta cifra representa o atual número (arredondado) de alunos matriculados em três unidades de ensino, do porte das escolas: Café do Vento (25 alunos); Francisco Luiz da Silva (62 alunos) e Josefina Emília Ferreira (57 alunos). Sendo isto uma tendência ligada a questões demográficas, a saber, o país vem diminuindo a sua taxa de natalidade o que significa dizer que manteremos uma suave curva na diminuição de alunos ingressando no ensino fundamental, como visto na tabela.

Com menos alunos matriculados durante o dia e considerando o crescimento da nota no IDEB, julgamos ser este mais um dos fatores que reduz as matrículas na EJA. Todavia somos impelidos a tecer uma derradeira observação para este tópico. Se menos alunos no Fundamental regular foi um dos elementos que ajudou na efetivação de ações para a melhoria do ensino (percentual menor de alunos por professor), a situação da EJA em 2018 e 2019 é um convite à gestão municipal repensar esta modalidade e promover a releitura e ou reelaboração da prática pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pontos críticos ficam por conta de maior aprofundamento acerca da escola cujas atas subsidiam parte desse estudo e o contexto da EJA, os propriamente ditos, objetos que são alvo desse estudo. No entanto, considerando os períodos pandêmico instalado no Brasil a partir de março de 2020, parte a pesquisa precisou adaptar-se aos dados oriundos das atas, mas não inviabilizada. Portanto, responde aos objetivos, naquilo que traçamos, a apresentação dos dados acerca do da juvenilização da EJA no município de Sobrado/PB, além de uma contextualização daquilo que Paulo Freire exorta acerca de uma educação bancária, voltada para a alienação dessa massa popular que continua alijada do processo e das decisões políticas do Brasil.

Dentro dos limites da nossa investigação, é possível hoje, dizer que o processo de juvenilização da EJA na EJPB teve dentro destes 20 anos investigados diversos fatores para sua efetivação, em suma detectamos:

A – A questão da demanda: como vimos, no início uma grande quantidade de adultos (inclui-se idosos) se matricularam. À medida que iam concluído o ensino fundamental II/EJA as matrículas nesta faixa etária foi relativamente diminuindo;

B – Com a diminuição da presença da mulher jovem e adolescente, percebemos que as mulheres-trabalhadoras adultas da EJA também diminuíram com o passar dos anos;

C – Um aumento dos investimentos na educação básica, ensino regular, fundamental II melhorou o desempenho dos alunos culminando em menores taxas de desistência, o que reverberou numa menor procura pela EJA;

D – Os itinerários dos ônibus escolares tiveram que enfrentar a insegurança que vem crescendo no espaço rural. Este fator também tem afetado a EJA, no que tange a matrícula de adultos na escola EJPB. Nesse sentido, intervir nas realidades sociais e geográficas dos alunos e da escola seria um bom começo para alterar essa problemática.

E – Os jovens da EJA em Sobrado no ano de 2019, são em maioritariamente oriundos do ensino regular, diferindo do perfil dos alunos do início dos anos 2000, que eram trabalhadores e trabalhadoras que estavam “retornando” à escola para dar seguimentos aos estudos. Hoje, para estes jovens, a EJA configura uma modalidade de ensino que os permite “não parar” de estudar. Segundo nossa análise, queremos dizer que a EJA deixou de ser, dentro deste processo de juvenilização, um território de inclusão (apenas) para ser um espaço de resistência e persistência.

O crescente número de jovens, sobretudo considerando a virada dos anos 2006 em diante é um fator que merece a atenção, dentro deste espaço que compreende o município de Sobrado. Se temos uma EJA jovem, se temos, principalmente alunos trabalhadores ou filhos e trabalhadores como maioria, supomos que os conteúdos e a própria forma de se gerir esta modalidade de ensino deve considerar estes “itinerários de vida”.

A proposta seria atender as especificidades pertinentes à educação dos alunos da noite, retomar a formação de professores sob um outro patamar, a saber, dialogando com questões expressas em um livro didático como ponto de partida para o diálogo e que tratasse da realidade local em conexão com outras realidades, corroborando com uma pedagogia do diálogo.

De uma forma geral, pareceu-nos que o aluno, público da EJA, não é (re)conhecido. Seus perfis ou a presença destes é expressa em um dado, numa ata. Não tivemos como mapear mais sobre as vidas destes alunos (por decorrência da pandemia do COVID/19), nosso manuseio com as atas escolares levou-nos a

perceber que seus próprios nomes e idade não são o suficiente para o arquivo escolar, mesmo que expressos nas fichas de matrículas que logo viram arquivo morto e com data de validade. Nesse sentido, esses apontamentos deveriam ser mais abrangentes, o que consideramos uma limitação por parte da Secretaria de Educação Municipal, uma vez que tais dados subsidiariam medidas políticas acertadas e positivas para combater as falhas que impactam negativamente a EJA em Sobrado.

Lugar onde moram? Como e quais malabarismos precisam fazer para acertar o horário do ônibus? Onde e com o que trabalham? Qual a média de suas rendas? As atas poderiam ter informações de gênero dentre outras que seriam de suma importância não só para esta e demais pesquisas, mas para a própria secretaria de educação planejar a EJA pautando-se em perfiz, ou como bem disse Arroyo (2017), considerando os “itinerários pelo direito a uma vida justa” destes alunos e alunas da EJA.

O queremos demonstrar é que, embora alguns destes dados possam estar nas fichas de matrículas, estes deveriam, resumidamente, compor as atas, que são permanentes, principalmente neste período em que se pode gerar arquivos digitais e fontes reais para a elaboração de políticas públicas mais eficientes para os gestores locais. Afora estas outras observações, em Sobrado, sobretudo na Escola Joaquim Braz Pereira, o fenômeno da juvenilização é fruto de um processo histórico local, produzido socialmente e orgânico que tem raízes históricas no que debatemos sob uma perspectiva macro (sistema educacional brasileiro) e a partir da política adotada pela Secretaria de Educação e na demanda de alunos e que se ramificaram nos fatores elencados acima.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANGELI, José Mário. Gramsci, Hegemonia e Cultura: relações entre Sociedade Civil e Política. **rev. Espaço acadêmico**. Nº122 – ano XI, Julho 2011, p. 123-132. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/277151077_Gramsci_hegemonia_e_cultura_relacoes_entre_sociedade_civil_e_politica > Cesso em: 13-05-2020

ARROYO, Miguel G. (org.) **Da escola carente à escola possível** – Introdução. 4ªed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel G. Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA, Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ATLAS BR. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil** [versão eletrônica]. disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>> Acesso em: 05-07-2020

AYALA Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.

BEZERRA, Josineide Silva. **O território como um triunfo**: um estudo sobre a criação de municípios na Paraíba (anos 1990). 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BOBBIO, Norberto. et al. **Dicionário de política**. Vol. I e II. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 5ªed. São Paulo: Companhia das letas, 1994.

BRANDT, Cristina Thedim. A criação de municípios após a Constituição de 1988: O impacto sobre a repartição do FPM e a Emenda Constitucional nº15, de 1996. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília a. 47 n. 187 jul./set. 2010

BRASIL. CNE/CEB **Resolução Nº3/2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 67/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsidiária de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BUHL, Cathrin; KOROL, Claudia (orgs.). **Criminilización de la protesta y de los movimientos sociales**. São Paulo: Instituto Rosa Luxemburgo e Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Atlas dos Municípios**. [versão eletrônica], 2020.

CARRANO, PAULO. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". [ARTIGO], **Fórum EJA**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20Carrano.pdf>> Acesso em: 14-07-2020.

CALADO, Alder Júlio. COMBLIN, José. O povo de Deus. São Paulo: Paulus, 2002: olhar solidário de um trabalhador nordestino. **Revista Temas em Educação**. Nº12. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, 273-290.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COLLIVA, Paolo. Povo. In: BOBBIO, Norberto. et al. **Dicionário de política**. Vol. I e II. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

DEL PRIORE, Mary. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

ESTADÃO. Quem foi Marielle Franco. Estadão – **Portal do Estado de São Paulo**, São Paulo, data[?], ano[?]. Disponível em: <<https://tudo-sobre.estadao.com.br/marielle-franco>> Acesso em: 10 abr. 2020.

ESTEBAN, Maria Tereza; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e escola pública: antigas questões e novos horizontes *in* STRECK, Danilo, R.; ESTEBAN, Maria Tereza. (Orgs.) **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Ulisseia, 1961.

FERRARO, Alceu Ravello; MACHADO, Nádine Christina Ferreira. Da universalização do acesso. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.pdf>> Acesso em: 16-mai-2020.

FERREIRA, Juraci Marques. **Sobrado dos meus ancestrais**. João Pessoa: F&A editora, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Um enfoque feminista da perspectiva político-pedagógica freireana. *in* STRECK, Danilo, R.; ESTEBAN, Maria Tereza. (Orgs.) **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: diálogo entre universidade movimentos sociais. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil militar à ditadura do capital. In FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Gionanni (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 33ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

FURTADO, Quêzia **Vila Flor**. Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *in* FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1. edição, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO LEMANN. **QEDU** [sítio eletrônico]. **Disponível em**: QEDU: <<https://www.qedu.org.br/>>

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2019.

GARCÍA, Pedro Benjamim. **O pêndulo das ideologias**: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relumep-Dumarará, 1994.

GERHARDT, Tatiana Engel., SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, 1993 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf>> Acesso em: 05 – maio – 2020.

GOMES, Edielson Gonçalo; ROCHA, Diane Ferraz Lopes da. **Caminhos de Sobrado**. 2ª ed. João Pessoa: Paz e Terra, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In SOARES, Leôncio (et al) (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Autorias do saber e artes da inteligência: vias históricas e alguns esquecimentos na hora de pensar o Brasil. In GONSALVES, Elisa Pereira. (org) **Educação e Grupos Populares**: temas (re)correntes. Campinas: Alínea, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. (antologia) In SADER, Emir. (Org.) **Gramsci: poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2012

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.) **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Berytrand Brasil, 2008.

HOBBSBAWN, Eric. **Viva la revolución**: era das utopias na América Latina. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

IANNI, Octavio. A questão nacional na América Latina. **Estudos Avançados**, Vol 2. Nº 1. São Paulo: Scielo, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000100003> Acesso em: 10-01-2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil em síntese. **Educação**. [versão eletrônica]. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br>>

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **SIDRA** - Banco de Tabelas estatísticas <<https://sidra.ibge.gov.br/>>

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. **Educação de Adultos em retrospectiva**: 60 anos de FONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto, Os processos imigratórios dos séculos XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 257-272, jul./set. 2016. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00257.pdf>> Acesso em: 05-06-2020.

LIMA, Gisania Carla de. Participação cidadã e educação popular: considerações sobre a dimensão educativa da participação. *In* FURTADO, Quêzia Vila Flor (org.). **Sinais e sentidos em Educação Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos**. João Pessoa: Editora/UFPB, 2010.

LOVISOLO, Hugo. **Educação popular, maioridade e conciliação**. Salvador: UFBA/Empresa gráfica da Bahia, 1990.

LUNA, Emmanuel Paulino de. **Os pobres possuirão a terra (SL 37,11): um olhar histórico social sobre a formação da comissão pastoral da terra na Paraíba**. João Pessoa. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Centro de Educação (CE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2018.

MAESTRI, Mário. Aldeia ausente: índios, caboclos, cativos, moradores e imigrantes na formação da classe camponesa. *In* STEDILE, João Pedro. (Org.) **A questão agrária no Brasil – o debate na esquerda: 1960-1980**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARX, Karl. **O capital** (livro I). ed. digital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre inclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAZA E., Gonzalo de La. Abrir janelas para o futuro: sobre alianças para a educação popular. *In* GARCIA, Pedro Benjamim. [et al] **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Duramá, 1994.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: edições Loyola, 1992.

MELLO, José Octávio de Arruda. **História da Paraíba**: lutas e resistência. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2004.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular em direitos humanos. *In* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Et All. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

MIGUEL, Luiz Felipe. **O colapso da Democracia no Brasil**: da construção ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo/Expressão Popular, 2019.

MÜLLER, Maria Lúcia. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá: entrelinhas/edUFMT, 2008.

OUTHWAITE, William, BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Social do Sec. XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2006.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12^a ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, Antônio Alberto. **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba**: das ligas aos assentamentos rurais. João Pessoa: Ideia/UFPB, 2009.

PETRONE, Maria Tereza Schorer. Imigração. In PINHEIRO, Paulo Sérgio [et al]. **O Brasil Republicano v.2**: Sociedade Inquisições e instituições (1889-1930). 7^aed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RAMEH, Letícia; ARAÚJO, P. C. de Aragão. Dialogando com a mulher: uma abordagem freireana. In AQUINO, Miriam de Albuquerque (et al) (orgs.) **Cadernos de educação popular**: produção discente. N °11. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, p. 13-28.

RIBEIRO, Darcy. **O dilema da América Latina**: estruturas de poder e forças insurgentes. Petrópolis: Vozes, 1978.

RIEGER, M. JESUS, I. A. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Rev. Ev. Pedagógicos** v.2, n.2, p. 161–170, Ago./Dez.2011. Disponível: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/412/242>.

SALOMÓN, Leticia. O Papel da sociedade civil na construção da democracia. In PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2006.

SANTANA, Martha M. F. de Carvalho e Moraes. **Nordeste, açúcar e poder: um estudo da oligarquia açucareira na Paraíba 1920-1962**. João Pessoa: CNPq/UFPB, 1990.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1984.

SERRANO, Felipe Victoriano. Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política. **Argumentos** (Méx.) vol.23 no.64 México sep./dic. 2010. Disponível em: <
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300008> Acesso em: 10-01-2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 40, n. 3, p. 477-492, dez. 2015. ISSN 1981-8416. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869>, Acesso em: 30-07-2019.

SILVA, Janaina Soares da; CALAÇA, Suelídia Maria. EJA e relação de trabalho: um projeto de pesquisa a partir da prática educativa. In CALAÇA, Suelídia Maria (org.) **Juventude de origem popular, educação de jovens e adultos e ensino médio no projeto PET/conexões e saberes**. João Pessoa: Ideia, 2016.

SILVA, José Welington Barbosa. Educação do campo: um olhar histórico com ênfase na educação de jovens e adultos. In BATISTA, Mª do Socorro Xavier (org.) **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação no campo**: pesquisa e prática. João Pessoa: editora da UFPB, 2011.

SIRVENT, Maria Teresa. Educacion popular de jovenes y adultos y participacion social: una historia y uno presente. **Revista Temas em Educação**. Nº12. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, 221-237.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular para o terceiro milênio: desafios e perspectivas. in COSTA, Mariza Vonrraber (org.). **Educação Popular Hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

SOHIET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In. DEL PRIORE, Mary (org.); Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN Juliet. **Bases de la investigación cualitativa**. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. 2ª ed. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.silveira

STRECK, Danilo, R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In STRECK, Danilo, R.; ESTEBAN, Maria Tereza. (Orgs.) **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf> Acesso em: 04 /07/2020.

VEIGA, Cyntia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. [?] **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39, set./dez. 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

WERTHEIN, Jorge. **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.