



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO
CURRICULAR EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RIO DE
JANEIRO

DANIELE SOARES DE FREITAS LOPES

Rio de Janeiro
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

**“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO CURRICULAR
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO”**

Daniele Soares de Freitas Lopes

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora Prof.^a Dr.^a: Marta Lima de Souza

Rio de Janeiro

2022

Lopes, Daniele Soares de Freitas
Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão curricular em
uma escola estadual do Rio de Janeiro - 2022;

Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Marta Lima de Souza

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade
Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de
Janeiro, 2022.

Referências Bibliográficas: f. __ - __.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Currículo. 3. Direito à
Educação. 4. Cultura.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

**“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO CURRICULAR
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO”**

DANIELE SOARES DE FREITAS LOPES

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 22/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Lima de Souza

Prof. convidado: Prof. Ênio José Serra dos Santos

Prof.^a convidado: Prof. Reuber Gerbassi Scofano

Rio de Janeiro

2022

Dedico esta monografia a Deus, que
todas as coisas lhes são possíveis cujos
planos são maiores
que os meus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus acima de tudo, por sua fidelidade, misericórdia e graça ao me abrir as portas da universidade e me fortalecer para seguir em frente em busca desse sonho que, enfim, se tornou realidade.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Marta Souza, por todo esmero, desmedida paciência e dedicação para que esse trabalho fosse concluído se empenhando com afincos ímpar para conclusão deste trabalho.

Agradeço ao meu marido dedicado que desde o início acreditou que meu sonho de ingressar na universidade era possível, que me acompanhou e incentivou durante todo o processo de inscrição e ingresso na Universidade, sempre com tamanho empenho e dedicação. Agradeço por todo seu cuidado, paciência e amor incondicional à família que construímos juntos.

À minha filha amada pela força para continuar a trilhar o caminho através de seu olhar e sorriso. A maternidade veio acompanhada de grandes desafios que por vezes me fizeram pensar em desistir por achar que não daria conta dos vários papéis que uma mãe trabalhadora exerce nos dias atuais, mas em você encontrava a motivação para seguir em frente, minha doce menina.

Aos meus pais que mesmo não tendo concluído o ensino fundamental me mostraram a importância que o estudo tem em nossas vidas e que mesmo nas dificuldades da vida empenharam-se em fazer o melhor por mim e minha irmã. Eternamente grata por todo amor, cuidado e proteção.

À minha doce e amada irmã que considero como filha mais velha, aquela que foi a minha escola para aprender a ser a mãe que sou hoje. Gratidão pelo seu apoio e estar sempre presente em todos os momentos da minha vida e por ter me presenteado com o sobrinho mais lindo e amoroso, meu bebê Rodrigo.

Agradeço a Igreja Internacional da Graça de Deus em Laranjeiras onde congrego, especialmente aos Prs. Newton Rocha e Sandro Galvão pelo cuidado, suporte, orações e apoio.

Ao meu chefe, Silvino Sousa, por flexibilizar meu horário de trabalho para realizar os estágios obrigatórios e algumas disciplinas.

Aos amigos da Faculdade, que foram pacientes, parceiros e determinantes em me apoiar por toda a caminhada até aqui, são muitos, mas alguns merecem ser citados por

tanto apoio e consideração: Julianna Nogueira, Carla Coelho, Marcyá Gomes, Ana Amorim e Mariane Costa.

A todos os funcionários da conservação e limpeza que sempre tão gentis nos atendiam com todo carinho.

Ao Itamar por todo apoio nas xerox e impressões que me deixavam de cabelo em pé.

Por fim, mas não menos importante, a todo o corpo docente da Universidade na Faculdade de Educação, que desde o primeiro período contribuiu para a construção de minha identidade docente de maneira tão repleta de novas significações.

Epígrafe

“Deus sabe o que é melhor pra mim
Sua vontade é boa, perfeita e agradável
Só Deus sabe o que é melhor pra mim.”
(VALADÃO, Mariana. Deus sabe o que é
melhor pra mim. In: **Vai brilhar.**
Graça Music, 2011)

RESUMO

LOPES, Daniele Soares de Freitas Lopes. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**. Rio de Janeiro, 2021 Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMO

Esta monografia busca refletir e analisar o currículo na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva dos educandos concluintes do Ensino Médio em um Colégio Estadual localizado na zona sul do Rio de Janeiro, considerando as especificidades de seus sujeitos educacionais: trabalhadores, oriundos das camadas populares e em diferentes níveis socioculturais; com direitos que foram negligenciados por décadas a fio. O referencial teórico se guiou pelos estudos feitos por Ciavatta e Rummert (2010) e Serra (2017), relacionando-os às falas de três educandos entrevistados, matriculados no módulo IV, primeiro semestre de 2018. Como objetivos específicos a pesquisa buscou compreender historicamente a Educação de Jovens e Adultos; refletir sobre currículo a partir do referencial teórico que embasa este trabalho e entender, a partir das falas dos educandos entrevistados, qual o sentido atribuído ao conhecimento escolar e a escola para eles. A metodologia seguiu as orientações de uma pesquisa qualitativa apoiando-se em Ludke e André (1986) e abarcou para a coleta de dados: observações realizadas na turma investigada entre os meses de março e julho de 2018, aplicação de questionário e análise de entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciam a importância do conhecimento teórico para elaborar propostas curriculares para a EJA, de maneira a atender aos anseios dos educandos de forma mais significativa, fazendo com que estes se percebam enquanto cidadãos de direitos, como parte da sociedade e agentes modificantes dela.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Direito à Educação; Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	14
CAPÍTULO II – DIALOGANDO SOBRE O CURRÍCULO NA EJA	27
CAPÍTULO III - UMA EXPERIÊNCIA DE EJA: O QUE ENCONTREI NO COLÉGIO PESQUISADO	45
3.1 - A escolha do colégio para pesquisa.....	47
3.2 - Espaço, organização e funcionamento do colégio da EJA.....	48
3.3 - Os jovens pesquisados.....	52
3.4 - Oferta, demanda e fechamento de escolas e colégios da EJA.....	64
3.5 - Resultados da pesquisa no colégio investigado.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	82

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, foi marcada por alguns avanços ao longo dos anos, no entanto, a partir de 2016 esta modalidade de ensino sofreu retrocessos significativos que ainda marcam seu currículo como ineficiente aos interesses e especificidades desse público; acompanhado dos interesses ideológicos de dominação e perpetuação de poder; além da estigmatização dos seus sujeitos.

A referida modalidade de ensino não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, ela se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade ou não puderam completá-la. Nosso país possui uma dívida social enorme com a grande maioria de sua população e encontrar formas que possibilitem o acesso ao conhecimento a todas as camadas populacionais, em especial às camadas excluídas, é de suma importância.

A pesquisa do tema foi motivada pela baixa escolaridade dos meus pais e da minha sogra, além da visão estereotipada do aluno da EJA como “aluno-problema” e/ou “aluno incapaz” que marcou a minha irmã durante sua trajetória no sistema de ensino “regular”, quando, na verdade, seu atraso escolar se devia a déficit de atenção constatado por laudo médico.

O interesse por esta modalidade de ensino se intensificou ainda mais durante as disciplinas Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos, Prática em Política e Administração Educacional e Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Durante os estágios das disciplinas citadas acima, pude observar a delicada situação de trabalhar com alunos jovens e adultos, com diferentes necessidades de aprendizagens e expectativas, bem como distintos níveis socioculturais, sem deixar de promover a inclusão desses alunos no ambiente educacional e tentar desenvolver um currículo que atendesse as particularidades desse alunado durante o período de apenas dois anos, que é o tempo de duração do curso da EJA de Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, também conhecido como NEJA, onde as disciplinas se organizavam em: no primeiro ano Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química e Biologia e no segundo ano Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Língua Estrangeira (inglês).

Tornou-se, então, imperativo conhecer quem eram esses alunos, suas características e o que buscavam nessa experiência escolar, para entender as formas curriculares que pudessem atender às suas especificidades - atentando ao fato de que são alunos que em sua maioria são trabalhadores, pertencentes às camadas desfavorecidas da sociedade, com uma trajetória escolar acidentada - e contribuir para a formação desses sujeitos, visando o exercício pleno da cidadania e o acesso ao conhecimento de modo que eles se percebessem como parte da sociedade e agentes modificantes dela.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, em seu artigo 37 “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na “idade própria””. A lei reconhece a situação específica dessa população, que durante muitos anos foi negligenciada pelas políticas públicas para a educação, sendo privada de um dos direitos fundamentais do ser humano: a educação. Iniciativas governamentais para atendimento desse público são caracterizadas por campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, oferecendo programas que tinham como fim ensinar o adulto que não pôde aprender a ler e escrever a assinar e escrever algumas poucas palavras, formando um elevado número de pessoas que não dominavam fundamentos mínimos de leitura, escrita e cálculo.

Por vezes é possível observar uma certa tentativa de homogeneização, com propostas gerais para a EJA, como se o mesmo fosse universal, levando, muitas vezes, os alunos desta modalidade a estudarem os conteúdos prescritos nos programas seguindo a mesma metodologia do ensino “regular”, esquecendo-se que os alunos da EJA apresentam características específicas a serem consideradas no processo de elaboração da proposta curricular e avaliação. O desafio dessa modalidade é ainda maior uma vez que suas propostas têm como características o aligeiramento dos estudos.

O referencial teórico que baliza esta monografia se guiou pelos estudos feitos por Ciavata e Rummert (2010) e Serra (2017), dentre outros autores.

A metodologia apoiou-se na pesquisa qualitativa utilizando como aporte teórico Lucke e André (1986), por meio de um estudo de caso em uma turma com 19 alunos com idades entre 19 e 67 anos, sendo onze homens e oito mulheres, concluintes do Ensino Médio, módulo IV, primeiro semestre de 2018, em um Colégio Estadual da zona sul do Rio de Janeiro que receberá o nome fictício de Colégio Esperança. Para tanto, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: observação entre os meses de março e julho de 2018, durante as aulas das disciplinas de Biologia e Português, além da

aplicação de questionário e análise das entrevistas semiestruturadas com um grupo de três alunos com idades entre 19 e 24 anos.

O estudo será organizado da seguinte forma: capítulo I: Breve contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, traz um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil por consultas aos documentos oficiais que regulam a modalidade; capítulo II: Dialogando sobre o currículo na EJA, discorre sobre a proposta curricular para a EJA apoiado nos estudos de Ciavatta e Rummert (2010) e Serra (2017), iniciando o diálogo sobre currículo e estabelecendo relações com as falas dos educandos investigados; capítulo III: Uma experiência de EJA: O que encontrei no colégio pesquisado que apresenta o campo de pesquisa, sendo: a) a escolha do colégio para pesquisa; b) espaço, organização e funcionamento do colégio da EJA; c) os jovens pesquisados; d) oferta, demanda e fechamento de escolas e colégios da EJA; e) uma análise dos dados coletados no colégio, seguido das considerações finais.

CAPÍTULO I

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, suscita desafios ao longo dos anos e seus aspectos históricos orientam as políticas que refletem na prática pedagógica envolvendo alunos e professores. Um breve resgate histórico se fez necessário para uma melhor compreensão dessa modalidade de ensino no Brasil nos dias atuais.

Ao observarmos a educação brasileira, desde a colonização, perceberemos que a mesma tinha um objetivo específico direcionado às crianças, porém os indígenas que já se encontravam na idade adulta também foram alvos da ação educacional neste período. O objetivo era de catequizar e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas das colônias brasileiras, tal responsabilidade era dos Jesuítas pertencentes à companhia missionária de Jesus.

Em 1759¹, os Jesuítas saíram do Brasil, e então a educação de adultos passou a ficar sob a responsabilidade do Império, neste momento a identidade da educação brasileira foi modificada, passando então, para a educação das elites, das classes mais abastadas, o que se ensinava nas aulas régias era latim, grego, filosofia e retórica, que eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos).

Dado modelo iniciou-se o processo de exclusão das camadas populares, especialmente das populações negras e indígenas de modo que, a história da educação brasileira foi sendo marcada por um conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes. Nesse contexto, em 1824, a Constituição Imperial garantia uma educação mais ampla para todos os cidadãos com a instrução primária, mas tal lei, nunca foi

¹ JOSÉ I, D. (1714-1777): sucessor de d. João V, foi aclamado rei em setembro de 1750, tendo sido o único rei de Portugal a receber este título. Considerado um déspota esclarecido – monarcas que, embora fortalecessem o poder do Estado por eles corporificado, sofriam intensa influência dos ideais progressistas e racionalistas do iluminismo, em especial no campo das políticas econômicas e administrativas – ficou conhecido como o Reformador devido às reformas políticas, educacionais e econômicas propostas e/ou executadas naquele reinado. O governo de d. José I destacou-se, sobretudo, pela atuação do seu secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, marquês de Pombal, que liderou uma série de reestruturações em Portugal e seus domínios. Suas reformas buscavam racionalizar a administração e otimizar a arrecadação e a exploração das riquezas e comércio coloniais. Sob seu reinado deu-se a reconstrução da parte baixa de Lisboa, atingida por um terremoto em 1755, a expulsão dos jesuítas do Reino e domínios ultramarinos em 1759. Disponível em: <http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6392:iose-i-d-1714-1777&catid=2078&Itemid=496> Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

cumprida. Discutia-se então, como incluir homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravizados, livres e libertos assim chamados de camadas inferiores nas formações consideradas formais.

Em 1834, o Ato Constitucional deixou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas. No entanto, a educação de adultos era voltada para um princípio missionário e religioso, onde educar era um ato de caridade executado pelas pessoas que já conheciam as letras àquelas que podiam ser perigosas e degeneradas.

Segundo Strelhow (2010), “era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 261). Nesse sentido, alfabetizar adultos deixa de ser um compromisso do estado, um direito do cidadão e passa a ser um ato de solidariedade humana, tornando o alfabetizando um dependente da bondade alheia. Assim essa percepção preconizou o início da República. A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, caracterizou os “adultos que não puderam aprender a ler e escrever” como dependentes e incompetentes. E em 1881, a Lei Saraiva, concordava com a referida Reforma, limitando o voto às pessoas que fossem alfabetizadas.

Em 1882, Rui Barbosa, defende que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios” (STRELHOW, 2010, p. 51). Percebe-se então nesse momento uma enormidade de preconceito e exclusão aos adultos que não puderam aprender a ler e escrever. Ao analisarmos a frase proposta por Rui Barbosa observamos que, além do preconceito, há uma desvalorização da criança, ele considerava que tanto as crianças, quanto os adultos que não puderam aprender a ler e escrever eram incapazes.

À luz destas discussões nasce a constituição republicana em fevereiro de 1891 com os votos permitidos para pessoas alfabetizadas, ou seja, a minoria. Dessa forma a lei garantia a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta ao direito de votar.

A República então ficou reduzida a ideologia de elite com domínio de poucos, em detrimento à democracia. O voto, que antes era permitido só às pessoas que possuíssem uma determinada renda, nesse momento passa a ser permitido a quem tivesse posses e fosse alfabetizado.

Chegando ao século XX fez-se um grande movimento social, para que tal situação fosse reparada. Pensava-se que o Brasil era subdesenvolvido por conta dos adultos que não puderam aprender a ler e escrever. Foi criada então em 1915 a Liga

Brasileira contra o Analfabetismo, para vencer a ignorância e estabilizar a grandeza das instituições republicanas.

O analfabetismo precisava ser extinto a todo custo e muitos debates e discussões foram acontecendo na Associação Brasileira de Educação (ABE). Nessas discussões, a ideia que predominava era a de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar, para serem produtivos e contribuir para o desenvolvimento do país.

Segundo Strelhow (2010), ao chegar à década de 1920, percebe-se um fortalecimento da democracia brasileira “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica” (MANFREDI, 1981, p.28).

Ao analisarmos este período da história constatamos que a economia brasileira neste momento ainda tinha traços vindos do período imperial, o sistema agrário-exportador. Então, em 1929, com a crise cafeeira, houve uma mudança na economia brasileira. Aqui o dinheiro deixa de ser empregado só no sistema agrário, e passa a ser investido nas indústrias.

Strelhow (2010) discorre ainda que nessa década, ocorre um levante na política brasileira, promovido pelos setores que não se interessavam pelo comércio do café. Assim, em 1929, a política brasileira se encontrava num “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo” (FAUTO, 1972, p. 112).

Paralelo a essa transformação econômica, mudam-se algumas coisas na educação com o aparecimento da Escola Nova e logo a seguir as ações da Pedagogia de Paulo Freire em consonância com os movimentos sociais. Em 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, que garantia o ensino supletivo, para adolescentes e adultos, dá margem ao surgimento em 1947 do Serviço de Educação de Adultos – (SEA), com objetivo de organizar, orientar e coordenar todos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos que até então não puderam aprender a ler e escrever.

Em meados de 1947 surge a Primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no Brasil, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, com a finalidade de levar a Educação Base aos brasileiros iletrados nas áreas urbanas e rurais. O método pedagógico utilizado não se preocupava com o contexto em que os alunos estavam inseridos, levando os alunos à falta de estímulo e alienação. Eram

trabalhadas guias de leituras, que traziam pequenas frases e textos sobre comportamento moral, informações sobre saúde e técnicas de trabalho e higienização.

O principal motivo para que surgisse a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imposição internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”, feita pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), criadas em 1945, logo após o fim da segunda guerra mundial. Neste sentido, os programas de educação brasileiros priorizavam a quantificação em detrimento à qualificação de pessoas formadas, seja para seguir orientações internacionais ou para se ter um número maior de brasileiros aptos a exercerem o direito ao voto.

Analisando essa educação de massa, percebemos que os adultos que não puderam aprender a ler e escrever eram tratados como ignorantes, incapazes, cabeças duras, sem jeito para as letras e com outros rótulos, e ainda deveriam ser alfabetizados da mesma forma que as crianças. Mas por serem adultos seriam mais fáceis de alfabetizar, daí a não formação especial para professores. Qualquer pessoa alfabetizada poderia fazê-lo. Assim em 1948, surge o documento *Relação com o Público e o Voluntariado e o Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem*. Então, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, para que as populações que viviam no meio rural pudessem ser atendidas.

Com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958, que trouxe o slogan: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”, iniciaram-se debates e discussões sobre métodos pedagógicos utilizados na educação de adultos. Havia uma necessidade de acabar com os preconceitos que envolviam o analfabetismo. Nesse congresso então se destaca Paulo Freire, maior expressão do cenário progressista da educação. Assim, começou-se a pensar o analfabetismo de outra forma, “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 268 apud STRELHOW, 2010, p. 53). Foi criada, então, em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o objetivo era ter projetos polos com atividades que integrassem a realidade de cada município (Cobaias) e fossem modelo para outros municípios expandindo o projeto por todo Brasil. Mas, não obteve muito êxito por não se diferenciar dos modelos que já tinham sido executados no passado por outras campanhas.

Vários movimentos sociais marcaram o final da década de 50 e o início da de 60 pela educação de jovens e adultos, dentre eles: Movimento de Educação de Base (MEB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Campanha de Pé no chão Também se Aprende a Ler² (Prefeitura de Natal). Por influência freiriana, esses programas, percebiam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 269 apud STRELHOW, 2010, p. 54)

Portanto, procuravam acolher e considerar o conhecimento e a cultura popular, valorizando, a pessoa que não sabia ler e escrever como pessoa capaz de produzir conhecimento e ter sua própria cultura. Esses movimentos de alfabetização popular tiveram grande ressonância, contribuindo para o encerramento da CNEA e o convite de Paulo Freire para elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, no Ministério da Educação. Entretanto, em 31 de março de 1964, com o Golpe Militar, esse plano nunca saiu do papel.

Com os militares no poder, programas que objetivavam uma mudança social, foram rapidamente cessados. Muitos materiais foram apreendidos, dirigentes foram detidos e mandados para o exílio. Voltamos à educação como forma de controlar e igualar todos os adultos que não puderam aprender a ler e escrever. Então, o governo militar cria por meio da promulgação da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com a finalidade de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada.

Assim a alfabetização ficou limitada à aprendizagem da habilidade de ler e escrever, sem compreender a contextualização do que se escrevia ou lia. Agora o sentido político retoma a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Ainda segundo Strelhow (2010), um dos objetivos da educação de jovens e adultos é desconsiderar o aluno do seu papel de sujeito produtor de cultura, e considerá-lo como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (Medeiros, 1999, p. 189).

² A campanha foi criada em Natal em fevereiro de 1961, sendo prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes secretário de educação. Implantou o ensino primário para crianças nos bairros pobres, em escolas de chão batido, cobertas de palha e metodologia inovadora. Valorizou as festas, músicas e danças populares e instalou bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular. Ampliou-se com a alfabetização de adultos pelo *Sistema Paulo Freire* e pela campanha *De pé no chão também se aprende uma profissão*. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/book/export/html/1422>> Acesso em: 10 de junho de 2021.

O Mobral traz consigo o antigo pensamento: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 270 apud STRELHOW, 2010, p. 55). Assim alfabetizadores foram recrutados, sem formação, reafirmando o pensamento de que para alfabetizar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizado, sem possuir formação. Portanto, muitos alunos que se “alfabetizaram” no Mobral acabaram ficando sem aprender a ler e escrever. Com o fim da Ditadura Militar, findou-se também o Mobral através do Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. Em seu lugar foi criada a Fundação Nacional de Educação para Jovens e Adultos, que ficou conhecida pela sigla: Fundação Educar cujo objetivo era “supervisionar e acompanhar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas” (STRELHOW, 2010, p. 55), atuando de forma indireta e descentralizada mediante convênios com secretarias estaduais e municipais de Educação e com instituições privadas ou comunitárias. Pouco depois da posse de Fernando Collor na presidência da República, em 15 de março de 1990, foi decidida pelo novo governo a extinção da Fundação Educar, nos termos da Lei nº 8.209, de 12 de abril de 1990.

A Constituição de 1988 ampliou o atendimento aos jovens e adultos ao considerar como dever do Estado a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para àqueles que não tiveram acesso na idade apropriada (Art. 208), sendo corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Dentro da educação básica a lei prevê ainda cinco modalidades de ensino, sendo elas: Educação de Jovens e de Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação Especial (EE), Educação Indígena (EI) e por fim Educação a Distância (EAD). A denominação “Educação de Jovens e Adultos” substitui o que na Lei nº. 5.692/71 (revogada), era chamado de “Ensino Supletivo”.

A Educação de Jovens e Adultos é contemplada nos dois artigos que compõem a seção V do capítulo II da LDB (Art. 37 e 38). Ambos explicitam, que compete aos sistemas de ensino, assegurar gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas ao público da educação de jovens e adultos, levando em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Com base na LDB, a Educação de Jovens e Adultos foi instituída como modalidade de ensino. Tendo em vista o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, foi instituída a Resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Dentre outros pontos, o Parecer definiu as funções da EJA, sendo elas: Reparadora – efetiva atuação das políticas sociais para presença de jovens e adultos na escola; Equalizadora – reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada de sua vida escolar por causas diversas; Qualificadora - propicia a atualização de conhecimentos, apelo à educação permanente e os princípios dessa modalidade, sendo eles: princípio da proporção, da equidade e da diferença.

Assim, a EJA pôde contemplar uma educação escolar que possibilite a criação de um espaço de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual e mais democrática. Porém, as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões internas à escolarização.

Podemos então ressaltar que jovens e adultos possuem desde 1988 direito à educação e que o poder público tem o dever de ofertar esta modalidade educacional de forma gratuita.

No ano de 2010, foram publicadas as diretrizes operacionais da EJA, instituindo os aspectos relativos à duração dos cursos; idade mínima para ingresso e educação à distância.

Em 2018, através da sanção da Lei nº 13.632, o art. 37 da LDB sofreu alteração, passando a vigorar com a seguinte redação “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”

A referida mudança causou-me inquietação levando-me a debruçar no texto Gadotti (2016) para refletir sobre o conceito “educação e aprendizagem ao longo da vida”, suas implicações e intencionalidades para a EJA.

Segundo o autor, o termo “aprendizagem ao longo da vida” vem de longa data, no entanto o termo “educação ao longo da vida” surgiu pela primeira vez em 1919, na Inglaterra, no documento *Lifelong Education, Education for life*, traduzido mais tarde na França por “*Éducation Permanente*”. A expressão foi consagrada em 1972 através do relatório elaborado por Edgar Faure, em 1986, para a UNESCO. Educação ao longo da vida é entendida como educação permanente e sofre fortes críticas de Ivan Illich e Etienne Verne (1975). Os autores acreditam que esta se trata de uma “educação interminável”

que promove a “ideologia da escolarização (redução de toda a educação a educação escolar)”.

Gadotti relata que as críticas de Illich e Verne são confirmadas com o relatório de Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010, pela UNESCO.

No documento, “a educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no relatório de Edgar Faure” (GADOTTI, 2010, p. 3). Dessa maneira, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual do sujeito e a educação é vista como um serviço e não mais um direito; amparados pela teoria do capital humano³ (REGMI, 2015) por uma visão instrumental com foco no mercado.

Para Linício Lima (2007), a educação ao longo da vida está

[...] subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, a educação popular está sitiada. Ou é objeto de uma reconfiguração de tipo funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulada com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de “conscientização”, articulando-se com movimentos sociais populares e renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica (e nesse caso correm sérios riscos) (LIMA, 2007 apud GADOTTI, 2016, p. 5).

Gadotti menciona ainda a edição 61 da UNESCO, publicada em 2015, que traz um artigo de Kapil Dev Regmi (REGMI, 2015 apud GADOTTI, 2016) que apresenta dois modelos sobre “aprendizagem ao longo da vida”: o modelo do capital humano e o modelo humanitário. Regmi defende que a teoria do capital humano percebe a educação como uma mercadoria que atende às demandas da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio; que utiliza diversas estratégias para alcançar este objetivo, dentre elas, o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA) e a privatização da educação pelo setor privado, dando a este autonomia da gestão da educação privada e pública.

“Este modelo, “colonizador”, segundo Kapil Dev Regmi, não oferece oportunidades iguais para todos, não emancipa e reforça a injustiça social e econômica.

³ Em 2015, Kapil Dev Regmi (REGMI, 2015 apud GADOTTI, 2016, p. 5), “baseado em extensa pesquisa, chega a dois “modelos” fundamentais que chama de “modelo do capital humano” e de “modelo humanitário” que são verdadeiras concepções opostas de “aprendizagem ao longo da vida”.” (GADOTTI, 2016, p. 5). Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf> Acesso em: 08 de outubro de 2021.

Esse modelo formaria os cidadãos para aceitarem “as estruturas políticas e econômicas existentes”, beneficiando as grandes corporações que buscam obter lucro com a educação. É um modelo que cria ainda maior distância entre os que têm acesso e os que não têm acesso à educação.” (GADOTTI, 2016, p.6).

Já o modelo humanitário se baseia na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e entende a educação como um direito da pessoa humana e não um serviço, valoriza a democracia e a proteção social e busca promover a cooperação e a colaboração social em detrimento do individualismo.

O autor acredita que, no Brasil, o debate sobre a educação ao longo da vida vem tornando-se mais presente, em especial, nas pautas que tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos. Para ele a educação sempre foi entendida como um processo que se dá ao longo de toda a vida, como a aprendizagem, e não um processo que se reduz à população jovem. O que é novo hoje é que o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante.

A educação ao longo da vida deve ocorrer em todas as idades, em todos os momentos da vida do indivíduo, em espaços formais e informais. Ao refletir sobre o conceito de educação/aprendizagem ao longo da vida, o autor defende que a sua base deve estar nos princípios da educação popular para que, de fato, seja uma educação transformadora, emancipatória; um processo de conscientização e de transformação social. No entanto, o que se percebe é uma disputa deste conceito atrelado à teoria do capital humano e que vai na contramão da concepção de um mundo mais justo e sustentável. Por fim, o autor estimula a participação dos movimentos de educação popular e da EJA nos espaços de debate sobre o tema para reverter essa tendência.

O Decreto nº 5.154/2004, regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB. Tais artigos integram a educação profissional técnica de nível médio e a Educação Básica de forma integrada, concomitante ou subsequente. A fusão entre o ensino médio e o ensino técnico caracteriza a articulação integrada que possibilita a formação geral e a formação técnica na mesma instituição de ensino. A segunda propõe a formação geral e a formação profissional destinada àqueles que concluíram o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio em instituições de ensino distintas. Já na subsequente, a formação profissional é oferecida posteriormente ao ensino médio para os que já concluíram este ensino. Contradições marcam as iniciativas que almejam vincular a

formação geral e a formação técnica, voltada para o mundo do trabalho, dialogando com Gadotti (2016), especialmente no sentido do modelo “colonizador” da educação ao longo da vida uma vez que tal modalidade reforça as injustiças sociais formando mão de obra qualificada para o trabalho.

O Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) implementou, a Nova Política de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Programa Nova EJA, através do Parecer CEE/RJ nº 091/2012, na forma presencial. A transição iniciou-se no primeiro semestre de 2013, substituindo o formato anterior de três fases semestrais para quatro módulos semestrais com o novo programa que foi denominado inicialmente de Nova EJA até que se finalizou por completo a transição para a nova proposta.

A ação educativa deve ser contínua e coerente com a realidade do aluno, cuja vivência da cidadania, vai além do mero reconhecimento formal de direitos e deveres. Mas que as políticas públicas os incluam efetivamente, tornando sua participação essencial na construção de planejamentos e práticas educativas.

Abaixo, a cordelista Juciara Brito, formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), retrata com maestria muitas questões aqui levantadas sobre a Educação de Jovens e Adultos, apesar do seu cordel ter como objeto a educação no campo contempla bem a modalidade na cidade.

É aqui que eu quero ficar... (um cordel retratando a educação no campo)

Hoje eu vim tratar aqui

De uma história interessante

Uma lei, uma diretriz

Um assunto importante

Vamos ter um olhar atento

E tratar com atenção

Não ficarmos tão distantes

Quando o assunto é educação

Na cidade ou no campo

O saber nunca é demais
Divergências sempre tem
Nas questões educacionais

Um lugar pra aprender
Um cantinho pra brincar
Os amigos sempre ao lado
Uma escola para amar

Ser do campo, ser humilde
Querer aprender
Compreender o seu lugar
Das coisas do seu viver

É no campo que ele vive
A zona rural é seu espaço
Sua escola querida
É sua escolha e seu abraço

Um direito que ele tem
É ter acesso ao aprendizado
Vivenciar a sua cultura
Sem nunca ser discriminado

Permanecer na sua escola
Suas origens preservar
Expandir-se em conhecimentos
Ter experiências pra trocar

Para isso precisamos
De um trabalho pedagógico
Elaborado e estruturado
Isso faz-se lógico
Uma boa contribuição

É capacitar o professor
Uma formação continuada
Reforçar-lhe seu valor

Um currículo escolar
Adequado a realidade
Pra formar alunos críticos
Prontos pra sociedade

Planejar é importante
Para ter bons resultados
Alcançar os objetivos
Depois de avaliados

Usar muitas estratégias
Que assegurem o aprendizado
Pra não caís no esquecimento
Depois de assimilado

Tomar os meios naturais
Como ponto de partida
É uma estratégia didática
Simples e bem sucedida

Se um grupo sabe mais
Pode dar sua colaboração
Para aquele que ainda
Não tem muita instrução

Outra grande contribuição
Pra ajudar na aprendizagem
É defender a integração
De um professor da comunidade
Pois é ele quem conhece

A realidade do lugar
Nessa troca de experiências
Só vitórias haverá

Deixo aqui meu recado
Como uma preciosidade
Que a educação no campo seja
Tratada com dignidade

Por: Juciara Maria Teles de Brito⁴

⁴ Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3682333>> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

CAPÍTULO II

DIALOGANDO SOBRE O CURRÍCULO NA EJA

Diante da contextualização histórica, este capítulo ilustra reflexões, tensões e ou questões à proposta curricular para a modalidade, aprofundando o diálogo com os autores norteadores do trabalho, pontuando que educação e trabalho permeiam ainda hoje, assim como a construção curricular sob a égide de governantes e governados, trabalho manual e trabalho intelectual, que tanto acirram as desigualdades educacionais brasileiras, além de trazer trechos das entrevistas realizadas com os educandos investigados, nas quais estabeleço relações com os autores.

Ciavatta e Rummert (2010) mencionam que em 2013 foram criados e implementados programas e projetos específicos voltados para a EJA como, por exemplo, o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com a proposta de promover o resgate da escolarização básica em conjunto com o ensino profissionalizante. No entanto, as autoras ressaltam que o quantitativo de programas e projetos não superam a desigualdade do fragmentado quadro educacional brasileiro.

A tal fato, Kuenzer (2005 apud Ciavatta e Rummert, 2010) nomeou como “certificação vazia” e Gramsci (2000 apud Ciavatta e Rummert, 2010) como a “marca social da escola”, onde “cada grupo social possui um tipo de escola próprio, “destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 463). É a perpetuação do poder e do trabalho dentro do ambiente educacional por meio de políticas públicas (ou a falta de) e do currículo escolar como forma de materialização da articulação entre trabalho e educação. Ainda hoje, é possível constatar a diferenciação do ensino dentro de escolas da mesma rede, situadas em localidades distintas. “Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos será capaz de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento”. (CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 464)

Após a Revolução Industrial, além da meia-educação e das condições de vida e de trabalho empobrecedoras, o ensino até à 4ª série e os recursos limitados não permitiram a educação básica universalizada, gratuita e de qualidade à população

trabalhadora até os dias atuais, além da desvalorização do professor e da indução ao ensino técnico e profissionalizante.

Segundo Gramsci (2000 apud Ciavatta e Rummert, 2010), nos Cadernos do Cárcere, o primeiro elemento da ciência e da arte política é o fato da existência de governantes e governados. Segundo ele:

A arte política é a catarse ou passagem do momento meramente econômico ao ético-político, quando se estrutura a consciência humana em sociedade. **Isso implica a superação dos interesses corporativos e a elaboração de uma vontade coletiva emancipadora dos grilhões da submissão a todas as formas de opressão, entre as quais o trabalho explorado.** (CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 470, grifo nosso).

De acordo com as autoras, conhecendo o Fordismo, Gramsci (2000) concluiu que é o núcleo central americano que racionaliza e simplifica processos, elimina tempo e movimentos supérfluos gerando, assim, um novo tipo de ser humano: aquele moldado para atender as demandas do trabalho e do processo produtivo a que foi designado. É a mecanização do ser humano para otimização de desempenho sem pensamento crítico. Essa ainda é a mentalidade das empresas atualmente, ao menos da grande maioria.

A separação entre as técnicas e seus fundamentos acabou por acentuar a dualidade de ensino entre o trabalho manual e o intelectual. As autoras explicitam que não foi a LDB a propulsora da separação da formação geral e da educação profissional, muito pelo contrário. De acordo com as autoras,

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. (CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 473)

As autoras dizem ainda que:

Dependendo das condições de trabalho, dos fins a que se destina e da apropriação do produto e dos processos que lhe são inerentes, o trabalho não é fonte de bem-estar, nem de formação humana, mas de sofrimento e privação, e tem um sentido pedagógico para o capital do ponto de vista de formar para a submissão às necessidades da acumulação. Quando nos referimos ao trabalho como princípio educativo, significa que buscamos superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar jovens e adultos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, não apenas como governados. (CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 474)

Do conjunto de ideias e debates formulados sobre as duas principais fontes teórico-conceituais sobre a temática do trabalho e educação, as autoras concluíram que

“o trabalho não é necessariamente educativo, que depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera” (CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 475).

As autoras proporcionam uma reflexão das complexas implicações políticas e pedagógicas do currículo da EJA com o objetivo de superar a “marca social da escola” e a luta que perdura há décadas da classe trabalhadora pelo acesso aos benefícios gerados pelo fruto do seu próprio trabalho, os bens materiais e conhecimento, a fim de superar as desigualdades sociais. Demonstrem ainda a importância e complexidade do currículo que incorpora as mais diversas dimensões das relações sociais subjacentes aos processos produtivos.

O currículo, este traz disputas de conhecimentos onde uns são legitimados e outros invalidados; é um espaço de significação e palco de disputas sobre o que deve ser ensinado. Forquin (2000, p. 50) diz que “*Todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor e de verdade*”, com base nessa afirmativa lanço as seguintes perguntas sem a ambição de respondê-las aqui, pois não se trata do foco desse trabalho, mas instigo à reflexão: Quem autoriza essa verdade? Quem estipula o “mínimo” do currículo que deve ser trabalhado nas escolas? Com o “mínimo” pode-se garantir meritocracia onde o aluno é o responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar e social? Não se pode falar de valor e verdade sem se falar de poder.

O currículo ambiciona formar as futuras gerações e, portanto, será constantemente alvo de disputas de interesses e de poder de diversos grupos (social, político, econômico, cultural, religioso, dentre outros). O currículo não deve retirar a autonomia do professor em sala de aula, mas sim respeitar e contribuir para a conservação das especificidades regionais, entendendo que o conteúdo do currículo não deve ser unificado.

Ainda impactando o currículo, há o ranqueamento das escolas através das notas do IDEB⁵. As escolas estão preocupadas com esse *ranqueamento e com isso alguns* incômodos são gerados como, por exemplo, algumas questões relacionadas à educação e a prática pedagógica são revistas e aprimoradas para que a escola alcance uma boa

⁵ Segundo o Ministério da Educação, o Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2021.

classificação. O segundo está relacionado a competição entre escolas que, por vezes, desfoca do verdadeiro e fundamental sentido destas instituições educacionais já que são gerados “meios” de se manter na liderança *do ranking*, causando ainda desconfortos e competitividade entre seus gestores.

O conjunto de diretrizes e metas curriculares nacionais, indispensáveis para “elevar o nível do ensino brasileiro”, trazem o crescente sentimento de responsabilização da escola pelo sucesso ou fracasso escolar de seus alunos, tentando minimizar as responsabilidades dos governos (Federal, Estadual e Municipal) para com o cidadão brasileiro no sentido de fornecer meios e condições necessárias para um ensino igualitário através de políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dele no sistema educacional. Como se pensar em meritocracia quando as condições sociais, culturais e econômicas não são igualitárias? É fundamental observar o ambiente social que o aluno está inserido para não fadá-lo ao fracasso escolar, limitando a responsabilidade apenas ao aluno.

Nesse sentido, sobre as diferenças culturais, Setonn (2005), traz reflexões de Bourdieu (1998), que defende que o capital cultural divide-se em três diferentes tipos: objetivado onde a cultura é materializada em um objeto concreto qualquer como, por exemplo, livros, obras de arte, instituições sociais, etc., é necessário saber o significado e a maneira de utilização desses objetos; o institucionalizado que são, por exemplo, medalhas, os certificados e diplomas adquiridos ao longo da trajetória escolar dos alunos; e o incorporado que é o modelo de ser, pensar, agir e sentir de um grupo, as informações sobre o funcionamento do próprio campo e a cultura geral sobre diversos temas.

As desigualdades de oportunidades educacionais dividem-se, ainda segundo Bourdieu, na transmissão do capital cultural pelas famílias.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 1998, p. 73). Dando continuidade à suas investigações, em *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* (1998), Bourdieu com base em análises estatísticas, observa também que existe uma correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos. Além da formação cultural dos antepassados da primeira e segunda gerações e do local de residência da família (centro ou periferia), o autor chama atenção para o ramo do estudo secundário (profissionalizante ou propedêutico), o tipo de estabelecimento de ensino (público ou privado) do estudante, bem como para o modelo demográfico da família e o sentido da trajetória social (ascendente ou descendente) do chefe do grupo familiar, como variáveis importantes e fortemente relacionadas com o sucesso educacional dos estudantes (Bourdieu, 1998, p. 42-45). No

entanto, para ele, nenhuma dessas variáveis desempenharia isoladamente um fator determinante. O que interessava afirmar é que existem fatores extra-escolares – econômicos e culturais – que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento do estudante. O importante era revelar que existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento relativos aos estudos. (SETTON, 2005, P.78)

Ao associar as contribuições de Bourdieu às falas dos educandos entrevistados é impressionante como a variante da cultura denota várias possibilidades pedagógicas para o pensar e realizar um currículo que caminhe numa perspectiva crítica capaz de conduzir os educandos a reflexões e curiosidades para construção do conhecimento científico.

Quando perguntamos aos estudantes pesquisados se a escola realizava visitas a museus, teatros, etc. a unanimidade das respostas segue para o curso do prazer na descoberta, possibilitando a reflexão do quanto disto poderia ser aplicado no currículo, com conteúdos transversais, multidisciplinares e interdisciplinares para consolidar o saber científico.

Um saber construído nos espaços não escolares, numa horizontalidade, e não numa verticalidade típica e encrostada do conceito de uma educação bancária e anti-freireana, em que o professor deposita seus saberes e o aluno apenas os recebe.

Nesse caminho entre Bourdieu e Freire é relevante pensar nas inúmeras possibilidades curriculares que, se agregadas, oportunizariam uma construção do conhecimento carregada de criticidade, cidadania e emancipação de pensamento para além da concepção de uma escola entre quatro paredes.

A seguir, serão transcritos trechos pinçados das entrevistas realizadas com os educandos, sendo grifado em negrito os trechos das falas que serão estabelecidos diálogos com os autores que balizam as discussões tratadas neste capítulo. Quando perguntado se a escola realizava passeios para espaços não escolares como museus, teatros etc. as respostas afirmativas foram unânimes entre os três entrevistados.

*Sim. Eu cheguei até a ir, Ir a alguns, teve no centro cultural da Caixa Econômica, mas esse eu não cheguei não, mas eu fui se eu não me engano eu fui um sim, teve também uns eventos aqui na escola sobre a **cultura indígenas** sobre também da, teve na sala Cecília Meireles, esse também não fui. Eu não lembro, mas eu acho que eu fui em um, **é legal essas coisas assim**, que aí distrair também um pouco a mente e a **gente ganha mais informações sobre os assuntos**. (EDUCANDO 3, grifo nossos)*

*Sim. Há pouco tempo fomos ao Museu na Caixa Econômica na Cinelândia. Há pouco tempo a obra era, eu quero me lembrar. Tudo bem eu só lembro que esse **rapaz era muito conhecido no Nordeste e eu não conhecia ele**, então é*

*uma coisa nova também, porque eu nunca fui de ir ao Museu. **A minha escola me levou a primeira vez ao Museu, é claro foram poucas vezes, acho que duas esse ano se eu não me engano, assim eu não me recordo se teve outros, passeios, outros conhecimentos, nunca é demais, conhecimentos nunca é demais então é sempre coisa boa pra ir ali olhar, conhecimento, informação.*** (EDUCANDO 4, grifo nosso)

*Sim. E foram bem legais, e a última visita que teve foi no Museu da Caixa, e foi bem legal, e tipo assim os passeios são, nossa! **Muito emocionante, e muito engraçado também.*** (EDUCANDO 5, grifo nosso)

Diante da resposta, indaguei porque os passeios, para ela, são emocionantes e a resposta foi:

*Porque assim, **lá até quem não gostava de arte ou o pessoal que não se relacionava à arte começou a gostar, porque eram pessoas do bem, fazia a gente gostar, fazia a gente entender o que estava acontecendo ali, eu acho que você cercada por pessoas boas, eu acho que melhora o seu intuito, né? Eu gostei de todos os passeios que tiveram mas, aí esse da caixa foi o melhor.*** (EDUCANDO 5, grifo nosso)

No passeio ao Centro Cultural da Caixa Econômica, o qual tive a oportunidade de estar presente, o professor realizou o agendamento com a instituição e, portanto, a visita foi mediada por estudantes universitários com entrega de material sobre a exposição: *Portinari – A construção de uma obra*, que ficou em cartaz de maio a julho de 2018, e lanche ao final.

A partir do diálogo estabelecido entre mediador e educandos, foi possível observar como a mediação auxilia no processo de ampliar, (re)construir saberes e experiências para todos os envolvidos no processo da visita. Mediar a relação dos estudantes com a exposição é um processo não somente de fala, mas principalmente de escuta. A mediação estimula a consciência crítica e auxilia no processo de confrontos de ideias de maneira sadia. Assim como no contexto escolar, na mediação não se deve tomar os alunos como meros receptores passivos de informações.

A mediação realizada no Centro Cultural da Caixa Econômica Federal possibilitou o acesso democrático à ciência e à cultura, de forma ampla, adaptando a linguagem ao público do Colégio Esperança, com diferentes faixas etárias, origens, culturas e interesses. Foi um momento significativo de troca que possibilitou a construção de conhecimento e estreitamento dos laços afetivos entre os estudantes e o professor. Um momento que levou em consideração a bagagem de experiências e as interpretações dos educandos diante das obras ali expostas, eles participaram ativamente de toda exposição.

Ainda sobre a importância do processo de aprendizagem em ambientes não escolares, questionei se os educandos frequentavam esses espaços antes de entrarem no Colégio Esperança, sendo as respostas:

Não, não, nunca fui assim e nunca me interessei assim porque é não sei nunca, nunca tive interesse na verdade de conhecer, nunca, nunca fui não. (EDUCANDO 3, grifo nosso)

Não, nunca. Nunca tinha ido num, num concerto de ópera. E eu fui a primeira vez, e eu adorei, por sinal muito bom. (EDUCANDO 5, grifo nosso)

Mediante a resposta do Educando 5 foi ainda perguntado sobre o concerto de ópera, se ele havia ido por conta própria, e a resposta foi:

Não, foi um passeio que houve aqui na escola, foi na sala Cecília Meireles, e eu sempre passei por ali, mas eu nunca tinha entrado ali dentro, nem tive vontade de saber o que era, nem tive vontade de chegar e perguntar o que que acontecia ali dentro, e como fazer para entrar nunca tive vontade, e eu fui pra poder conhecer mesmo, mas eu nem achava que iria gostar, entendeu? Acabei que me apaixonei, foi muito maneiro. (EDUCANDO 5, grifo nosso)

Quando perguntado aos educandos se eles passaram a frequentar esses espaços as respostas foram:

Não, não, não frequento não. Só mesmo na Escola quando tem alguns eventos. (EDUCANDO 3, grifo nosso)

Não muito, não. Vou ser sincero, também pelo fato de eu não gostar, não, não gostar muito, por não ser o meu hobby, não adorar é ir ao Museu, eu sou mais de pessoa que curte, curte praia é essas coisas assim, aí eu cabo deixando essas coisas Museus de lado. Eu acho que pra mim, essas visitas a Museus tem que ser mais em grupos, é entre amigos, colegas, e mais divulgado, porque eu acho que tá pouco divulgado. (EDUCANDO 4, grifo nosso)

Sim. Eu achei que depois que eu entrei aqui, eu abri olhos pra outras coisas que eu estava fechando. Acho que eu não queria conhecer, abrir os olhos, eu não queria explorar porque o eu dentro de mim não queria abrir os olhos. Depois que eu estudei aqui eu acho que eles começaram a fazer com que eu enxergasse que o meu potencial é bem melhor, entendeu? E depois que eu comecei a frequentar esses lugares até as minhas notas melhoram. Porque eu não prestava atenção não consegui se concentrar, e agora eu já consigo, já consigo entrar numa sala de exposições e ver o sentido da imagem, antigamente eu não conseguia, eu achava que era uma coisa, mas agora já tudo faz sentido. Acho que, acho que é isso. (EDUCANDO 5, grifo nosso)

É possível observar o quanto há de Bourdieu na fala do educando 5 ao adentrar nesses espaços não escolares e como eles lhe possibilitou alargar horizontes, ter novas percepções sobre si mesmo e sobre o mundo e ampliar sua formação escolar.

Conforme Bourdieu afirma, existem fatores extraescolares – econômicos e culturais – que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento do estudante. Em Freire, o acesso à cultura oportuniza aos educandos a ação de pensar criticamente sobre algo, na direção da construção de conhecimento não pronto ou posto. O educando tem autonomia para construir seu saber, aprender a realidade e agir sobre ela.

Torna-se latente a inclusão efetiva e constante dos espaços culturais como componente curricular, pois esta questão aqui posta está ligada diretamente ao currículo

escolar, já que esses ampliam as possibilidades pedagógicas que de maneira transversal, interdisciplinar ou multidisciplinar oportunizam tantos conteúdos e possibilitam um saber científico recheado de sentido e significado. Uma proposta curricular que se aproxime mais dos aprendizes, principalmente para os sujeitos trabalhadores, como a maioria do público que frequenta a EJA, com o objetivo de que os próprios educandos aprendam, entendam e reconheçam a importância das diferentes manifestações artísticas e culturais e que desenvolvam um olhar crítico que contribua com as interações sociais e com a formação da sociedade de maneira ampla. Logo, os educandos poderão melhor refletir sobre seu contexto social e respeitar as diferenças que nele existem.

A cultura ocupa ainda, esse lugar do sentimento de pertencimento enquanto sujeito de direitos e ao longo do curso da graduação pude observar que alguns colegas também não frequentavam esses espaços culturais até ser exigido nas disciplinas como atividades complementares. No entanto, mudaram suas percepções, entendendo que tais espaços nos possibilitam explorações de sentidos que complementam nossos saberes científicos, alargando caminhos de um saber mais elaborado.

A tentativa de uma homogeneização curricular, que estipula também as hierarquias das disciplinas no alinhamento para um ensino que vise também a formação para o trabalho, não considera as diferenças e dificuldades que enfrentam os educandos da EJA para a conclusão de seus estudos. As diferenças linguísticas e regionais, a falta de acesso aos bens culturais desde seus princípios, e a emergente necessidade de trabalhar para sobreviver, colocam os educandos da EJA em condições culturalmente desiguais.

Retomando a herança cultural, as desigualdades sociais, a apropriação do capital cultural ou a falta dele, a educação de “qualidade” e “igualitária” e o papel do Estado influenciam na formação do indivíduo. Na figura de educadores podemos e devemos promover meios para melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com práticas pedagógicas que venham valorar o meio social desses estudantes para propiciar uma significação real de aprendizado, despertando o desejo pelo conhecimento.

No entanto, como já é sabido, a escola não é a única solução para transformação da sociedade e para erradicação da violência e das desigualdades sociais, muito pelo contrário, o fracasso escolar em muito está relacionado às desigualdades sociais e o papel omissivo do governo de promover políticas públicas educacionais que garantam aos cidadãos seus direitos constitucionais, como já abordado aqui.

Em relação ao currículo e à docência na EJA, Serra (2017) discorre que, apesar dos projetos oficiais elaborados para o trabalho específico com a EJA, os

educadores não encontram respaldo significativo para esse trabalho, em função da padronização e uniformização de temas e conteúdos, que desenham um educando abstrato, estereotipado e isento de subjetividade.

Tendo em vista que a seleção dos conteúdos já está posta, apesar da ressignificação e reinterpretações docentes, o conjunto de informações e o conceito a ser desenvolvido já está pré-determinado, traçando uma problemática na questão curricular para o contexto da educação de jovens e adultos.

Pautado na perspectiva freiriana de currículo que é dialógica e problematizadora, Serra (2017) pontua que o objeto de conhecimento (currículo) que permeia a relação entre educadores e educandos, e a maneira como são selecionados os conteúdos, é muito menos uma questão técnica do que política, uma vez que se relaciona com o projeto de sociedade e humanidade que se pretende desenvolver com a visão de mundo e educação que se pretende atingir. “Nesse sentido, o currículo se configura em um dos fatores essenciais das políticas educacionais, faz parte da política cultural e é construção histórica e social repleta de contradições”. (SERRA, 2017, p.27)

O autor vai além, enfatizando que a questão do currículo não deveria se limitar a um produto pronto a ser entregue aos educadores:

Ao compreender o currículo como um processo em permanente elaboração e não como um produto pronto e acabado entregue aos professores para simplesmente reproduzi-lo, afirmamos que esse movimento é provido de disputa de sentidos e legitimidade sobre o que se deve ensinar. (SERRA, 2017, p.27)

E mais, o que se ensina nas escolas e nos espaços educativos sobre o que e para quem ensinar é um movimento de disputa e legitimidade que não se restringe ao planejamento das aulas, sendo o que Michael Apple (1999 apud SERRA, 2017) chama de currículo oculto:

(...) embora esse processo já seja revelado com mais intensidade através dos conteúdos de ensino, ele se apresenta de forma velada em outras práticas pedagógicas fora do âmbito das disciplinas escolares, mas presente nos comportamentos, atitudes e decisões referentes à gestão da escola e à relação que se estabelece entre os diferentes segmentos da comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, pais e alunos). (SERRA, 2017, p.27)

Sendo assim, a gestão tem a função crucial para desenvolver conceitos e atitudes para o exercício de uma gestão democrática, em toda a comunidade escolar, inclusive possibilitando que os educandos participem ativamente da construção do currículo.

Retomando a questão de o currículo atender muito mais às questões políticas que as técnicas, Serra (2017) expande quanto às tensões e aos embates para a construção curricular no âmbito histórico mediado pelos interesses de quem se deseja educar e quais objetivos alcançar:

O conhecimento escolar, por exemplo, é tradicionalmente organizado através de disciplinas escolares. Estas por sua vez, nem sempre foram as mesmas ao longo do tempo, ou seja, elas expressam a correlação, o prestígio e a legitimidade de determinadas áreas do conhecimento e do contexto histórico. Muitas delas, inclusive, são criações próprias para a escola, como os Estudos Sociais e as Ciências. Outras surgem nas escolas antes mesmo de se tornarem cursos universitários, como a Geografia, e ainda há o caso daqueles que possuem uma presença instável, ora se configurando como disciplinas obrigatórias ora sendo exterminadas da grade curricular, caso da Sociologia e da Filosofia. Há ainda uma série delas que, por terem perdido prestígio ou não serem mais reconhecidas como significativas pelo contexto político dominante, não figuram mais como componentes curriculares obrigatórios da educação brasileira, dentre as quais podemos citar o Latim, a Moral e Cívica, a Organização Social e Política Brasileira (OSP), entre outras. (SERRA, 2017, p.28)

A questão da organização das disciplinas escolares, conforme discorre o autor na citação acima, está evidenciada nas tabelas abaixo, onde consta a grade curricular do Colégio Esperança, estando intrinsecamente ligada também à questão do tipo de cidadão e para qual sociedade, que se pretende formar o indivíduo.

O Colégio Esperança pertence a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e oferta somente o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que utiliza metodologia e currículo específicos. O curso tem duração de dois anos e é dividido em quatro módulos, sendo um por semestre. Dois módulos têm disciplinas com ênfase em Humanas e os outros dois com ênfase em disciplinas das Ciências da Natureza. Cada módulo tem um número reduzido de disciplinas: mínimo de cinco e máximo de sete. Em todos os módulos, o aluno tem Língua Portuguesa e Matemática. Cada disciplina é ministrada por um professor da área.

A carga horária diária das aulas no colégio é reduzida. Por dia, o aluno tem três horas e vinte minutos de aulas, iniciando às 18:50h e finalizando às 22:10h, que são presenciais, de segunda a sexta-feira. Cada tempo de aula tem a duração de 50 minutos.

Tabela 1: Módulos, disciplinas e carga horária

MÓDULO EJA I	CH	MÓDULO EJA II	CH
Língua Português	80	Língua Português	80
Matemática	80	Matemática	80
História	80	Física	80
Geografia	80	Química	80
Filosofia	40	Biologia	80
Sociologia	40		
Carga Horária Total por Semestre	400	Carga Horária Total por Semestre	400
MÓDULO EJA III	CH	MÓDULO EJA IV	CH
Língua Português	80	Língua Português	80
Matemática	80	Matemática	60
História	60	Física	60
Geografia	60	Química	60
Filosofia	40	Biologia	60
Sociologia	40	Língua Estrangeira (Inglês)	40
Educação Física	40	Arte	40
Carga Horária Total por Semestre	400	Carga Horária Total por Semestre	400

Fonte: Colégio Esperança, Maio, 2018.

Tabela 2: Carga Horária Total por Disciplina

Disciplina	Carga Horária Total por Disciplina
Língua Português	320
Matemática	300
História	140
Geografia	140
Filosofia	80
Sociologia	80
Educação Física	40
Física	140
Química	140
Biologia	140
Língua Estrangeira (Inglês)	40
Arte	40
Carga Horária Total Anual	1.600

Fonte: Colégio Esperança, Maio, 2018.

Os professores aplicavam três avaliações e três recuperações por semestre e possuíam autonomia para elaborar as avaliações aplicadas ao aluno desde que apresentassem os resultados individuais de cada avaliação à secretaria. Não há uma semana destinada à avaliação, a mesma é realizada ao longo do período. Nesse momento, em função do fechamento do colégio, não há mais a figura da coordenadora pedagógica que havia nos anos anteriores, durante o período em que realizei o primeiro estágio administrativo no colégio. Podemos observar na organização curricular acima exposta que há valorização das disciplinas das áreas de Ciências da Natureza uma vez que das 1.600 horas do curso da EJA 420 horas são dedicadas às disciplinas de Química, Física e

Biologia que são ministradas em apenas dois módulos, já as de Filosofia e Sociologia somam 280 horas e a disciplina de História 140 horas.

Desta maneira, o currículo vai se tornando engessado, limitando a prática pedagógica ao cumprimento dos conteúdos impostos pelas diretrizes e documentos oficiais, que vão configurando uma prática de seleção de quais conteúdos inserir e quais negligenciar, e muitas vezes desconsiderando o fato de os estudantes da EJA serem também trabalhadores.

Serra (2017) soma a essas reflexões as relações do conhecimento escolar e o poder e chama a atenção para os estudos de tantos autores que buscam entender essa relação da escola e outras instâncias de produção de conhecimento. E destaca o conceito de transposição didática de Yves Chevallard⁶ e de recontextualização⁷ de Basil Bernstein, como mais significativos e relevantes com a concepção de currículo adotada pelo autor, qual seja, a teoria crítica de currículo que toma como base as contribuições de Paulo Freire como sendo a mais adequada para o trabalho com o público da modalidade da EJA.

Considerando o contexto em que a escola está inserida e os valores que predominam na comunidade local, passíveis de sanções, interdições e questionamentos que regulam o discurso instrucional das disciplinas, sendo o conhecimento escolar ou pedagógico sempre fruto de recontextualização (SERRA, 2017, p.30):

Em outras palavras discurso produzidos pelos contextos (universidades, agências de pesquisas, órgãos governamentais, agências multilaterais etc.) sofrem alterações quando reconduzidos para o contexto escolar, já que os objetivos e os fins são diferentes. São dessa forma, recontextualizados a partir de regras em geral estabelecidas pelo Campo Oficial (o Estado e seus órgãos governamentais) e pelo campo pedagógico (pesquisadores, revistas especializadas, pedagogos e professores). (SERRA, 2017, p.30)

O professor Serra (2017) afirma que todos esses conceitos e interpretações denotam a complexidade da questão curricular que é sempre alvo de embates e disputas e que o currículo escolar precisa ser analisado mais sobre sua dimensão político-

⁶ “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” Chevallard (1991) apud Leite (2004, p. 45). Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1>> Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

⁷ “O movimento de um texto de seu local original para outro local. Esse processo ocorre quando o conhecimento produzido em instâncias como universidades e centro de pesquisa é mediado para a escola. A mediação ocorre por meio do dispositivo pedagógico, que nesse processo dá margem a criação de significados, ou seja, o conhecimento científico passa por várias transformações até chegar à escola e seus alunos.” (BERNSTEIN, 1996, p. 414). Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/6714/4117>> Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

ideológica do que sua dimensão técnica (SERRA, 2017, p.30). Ou seja, na recondução institucional da elaboração do currículo, é preciso considerar as intenções de se formar um sujeito crítico, autônomo, capaz de pensar sobre o que realiza, e não apenas um ser mecânico, que reproduza automaticamente o conhecimento técnico.

A questão do currículo também está muito ligada à questão de que indivíduo se deseja formar: se líderes ou liderados.

Outros apontamentos do autor são as tensões sobre o currículo escolar na EJA, que permeiam os documentos oficiais, e uma política clara e orgânica para o trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores; além dos embates entre a elaboração de diferentes e variadas propostas e uma concepção supletiva de currículo⁸.

Serra (2017) entende por perspectiva crítica de currículo:

Um conjunto de teorias e práticas curriculares que questiona a suposta neutralidade do conhecimento escolar, relaciona currículo, poder e ideologia e tem como princípio a emancipação dos sujeitos, a problematização da realidade, do mundo do trabalho, das relações sociais e das relações sociedade – natureza. (SERRA, 2017, p.38)

O autor também expõe a importância de Freire na concepção da perspectiva crítica de currículo para EJA, considerando o diálogo como princípio fundamental para que a educação seja uma prática de liberdade, e não uma educação bancária como estamos acostumados a observar; onde “educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 1981, p. 38). Esse modelo de educação forja uma consciência bancária, ou seja, aquela que pensa que “quanto mais se dá, mais se sabe” (FREIRE, 1981, p. 38). A prática da liberdade é o que, segundo Freire (1987), ocasiona a emancipação dos sujeitos. (SERRA, 2017, p.39).

Concordando com Serra (2017), Assumpção et al (2009) afirmam que Freire defende uma educação comprometida com os oprimidos e com sua libertação da realidade opressora em que estão inseridos. Essa libertação se dá pela conscientização a respeito das condições sociais que causam e mantêm a opressão. A conscientização não é apenas a tomada de consciência, esta se dá pelo processo dialético em que ação-reflexão-ação se articulam para a emancipação dos sujeitos. Refere-se a “práxis transformadora por

⁸ “Por concepção supletiva de currículo entendo as práticas curriculares que tomam o currículo pré-estabelecido para crianças e adolescentes como a única referência para o trabalho na EJA. Em geral, há uma redução e condensação de assuntos e temas comumente abordados na escola dita regular e não se refere a necessidade de se constituir uma proposta curricular específica para jovens e adultos trabalhadores.” (SERRA, 2017, p.32)

aqueles que, indignados com sua realidade, e esperançosos na mudança, se reconhecem como dignos e capazes de se assumirem como sujeitos corresponsáveis por um objetivo comum”. (ASSUMPÇÃO et al, 2009, p. 81)

Freire diz ainda que:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1980, p. 40)

Voltando para Serra (2017, p.41), quanto à prática docente, o autor comenta que a gestão democrática é fundamental para autonomia e autoria curricular e para tanto deve ser coletiva, expressar conflitos e consensos docentes, deve ainda considerar a realidade concreta dos educandos e suas interpretações sobre tempos e espaços próprios das classes populares. O autor também lembra o pensamento freiriano sobre a problematização, sem a qual o conhecimento não se torna significativo. (SERRA, 2017, p.42)

Serra (2017) conclui que a Educação de Jovens e Adultos precisa ser reconhecida em suas especificidades e na disputa em torno de seus objetivos e concepções, e ser reconhecida e valorizada como uma modalidade verdadeiramente:

Reconhecer a EJA como uma modalidade, ou seja, como outro modo de aprender e ensinar requer admitir que há outras formas de se pensar e de se fazer currículo. E há tantas formas e modos quanto há tantos jovens, adultos e idosos trabalhadores com suas diferentes identidades regionais, sociais, culturais; seus diferentes saberes de experiências feitos. Isso quer dizer que a EJA exige de gestores e educadores outros modos de fazer educação, exige outros conteúdos para as aulas que não para crianças nem para adolescentes, exige conteúdos dialogados, problematizados a partir e com a vida de trabalhador. Exige, assim e enfim, uma docência que ousa lutar por sua autoria, por sua autonomia, por outra educação e por outra sociedade possíveis e livres de opressão, de preconceitos e injustiça. (SERRA, 2017, p. 50)

Na esteira da Serra (2017), é possível perceber que o currículo para a Educação de Jovens e Adultos ainda está longe do que poderia ser uma proposta ideal, considerando seus sujeitos educacionais como indivíduos de direitos, produtores de cultura e história.

É possível estabelecer essa relação com as falas dos educandos entrevistados diante da pergunta: As aulas no colégio trazem ou trouxeram discussões sobre questões

atuais como: política, economia, violência, direitos? (Aqui se fez necessário trazer o recorte maior da entrevista do educando 5, para melhor ilustrar essa compreensão):

Sim já teve em sala várias discussões sobre drogas também, o que mais tem, políticas acho que nem tanto, acho que o pessoal aqui também não se interessa muito por política, eu também vou ser sincero não me interessa tanto não sou por dentro, mas eu tento, é que como é que eu posso dizer, tento me manter informado, entendeu? Nas coisas. Mais sempre vários discursos sobre políticos, drogas e violência até nas matérias de Português, sempre tinha, tinha que fazer algum texto que você achava sobre a violência, que você achava que deve melhorar para que todos, todos na verdade e pro país ser um pouco, um pouco melhor de que ter muita violência. E é isso. (EDUCANDO 3, grifo nosso)

É eu acho que isso é como os alunos aqui, já tem uma, já são de idades de maiores, nós mesmos abordamos os assuntos com os professores, e os professores sempre conversam com a gente assim de boa. E super livre, e sem qualquer consequência, eles conversam com a gente, a gente tira dúvida com eles, e o que a gente não sabe a gente pergunta, e pedimos indicações também para eles, também porque como somos de maiores, também já votamos, somos donos do nosso nariz, né? Então como o professor, é uma pessoa, um professor na verdade é um cargo muito respeitado, é um cargo que, que pra ser professor, também não é qualquer um que é professor, atrás daquela pessoa ali é um ser humano também, uma pessoa, e ela sempre vai falar o bem pra você, o bem que ela quer, vai transmitir pra você, e eu acho que os professores sempre passaram isso pra gente. (EDUCANDO 4, grifo nosso)

Sim. Acho que todos. É, tipo, o professor de história explicava muito sobre política, até porque ele já viveu na época da, é da, da, daquela época... Da Ditadura, ele viveu e ele expressava isso pra gente. Eu achava bem legal porque tem muita gente que não sabe, né? O que era Ditadura, ouvia falar mas, não sabiam, e ele sempre explicava, ele sempre colocava ali em dia os assuntos e, os outros assuntos também são muito relativos, e até a parte da Biologia também, que a professora explica muito bem sobre isso, sobre as precauções também. (EDUCANDO 5, grifo nosso)

Diante da resposta, indagamos sobre quais precauções ela se referia, sendo a resposta:

Então eu acho que na parte do sexo e ela incentivava o uso da camisinha, preservativo, né? E pílula também, todos os métodos contraceptivos, ela sempre tava aí colocando, né? pra que a gente pudesse usar, mas tem gente que entra num ouvido e sai no outro infelizmente né? Acho que todos esses assuntos foram bem ditos na escola. (EDUCANDO 5, grifo nosso)

É possível observar nas falas dos educandos a relevância de conter no currículo assuntos básicos relacionados à vida adulta e à necessidade de tratar sobre questões atuais dentro da sala de aula.

Nesse ponto, trazemos como contribuição as observações durante o estágio da disciplina Prática em Educação de Jovens e Adultos, ensino fundamental, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, onde a professora trazia nos dias das aulas de português materiais de apoio como jornais, revistas e artigos. Neles continham assuntos atuais – política, saúde, violência, direitos constitucionais, dentre outros - daquele

momento, de relevância para todos, além de receitas e gibis que também era apreciado por alguns alunos daquela turma.

Era organizada uma roda de leitura onde os alunos eram estimulados e encorajados a se candidatarem para realizar a leitura em voz alta dos textos para a turma. Após a leitura, o diálogo acontecia de maneira frutiva e dinâmica. Praticamente todos os alunos da turma participavam.

Tal prática pedagógica vai ao encontro ao processo educativo de Paulo Freire em que este acontece e está centralizado na mediação educador-educando. Cabendo ao educador mostrar ao educando que ele traz consigo uma gama de conhecimentos oriundos de suas experiências e ao educador é incumbida a tarefa de auxiliar na organização desses conhecimentos, relacionando os saberes trazidos pelo educando com os saberes escolares. Assim, o educando melhora progressivamente sua autoestima e confiança, conseguindo participar mais ativamente do processo de aprendizagem; conseqüentemente, maior será a autonomia e maior será também a perspectiva de participação ativa na sociedade.

A partir desse método, ocorre uma investigação temática para verificar o universo vocabular, os modos de vida, costumes da região e interesses do educando, com o objetivo de perceber como este sente sua realidade. A partir deste levantamento são gerados temas a serem trabalhados em sala de aula através de ilustrações que representem aspectos da realidade concreta dos alunos a fim de suscitar debates que levem a problematização das situações vividas. Paralelamente a essas etapas são trabalhados pelo educador as dificuldades fonéticas sendo que, desta forma, o processo de construção e significação de palavras, leitura e escrita ocorrem de maneira simultânea.

Durante os debates dessa turma era possível observar a essência de Paulo Freire. A partir dos debates a professora elaborava conteúdos que seriam tratados nas demais disciplinas que ela também lecionava. Esperava encontrar momentos ricos como este nas aulas do Colégio Esperança, o que infelizmente não aconteceu, como já citado acima durante as observações das aulas.

Retornando às falas dos entrevistados, para o educando 3 as abordagens desses assuntos ficam próximos de um diálogo informal, sem obrigatoriedade no currículo; o educando 4 atribui a si e aos colegas a responsabilidade de provocar a reflexão sobre esses saberes com os professores, a fim de satisfazer suas curiosidades; e o educando 5 vai um pouco além trazendo assuntos da política brasileira e da biologia.

Diante das respostas, é possível refletir que tais assuntos caberiam muito bem em uma proposta oficial de currículo, para mobilizar os educandos a um senso crítico,

dialógico e problematizador, para a construção de um saber repleto de sentido e significação.

Com o intuito de contribuir um pouco mais sobre a percepção da escola em relação ao currículo, trago alguns escritos que foram observados durante o estágio de Prática em Política e Administração Educacional, no ano de 2015 quando estive pela primeira vez no Colégio, conforme já citado aqui, onde, naquela ocasião, havia a figura de uma coordenadora pedagógica atuante no Colégio Esperança.

Segundo ela, o currículo mínimo obrigatório do Estado muitas vezes não é cumprido em sua totalidade pelo fator tempo. Dessa maneira, os professores identificavam as principais dificuldades dos alunos para aplicação dos conteúdos. Geralmente as principais dificuldades são interpretação de texto e as quatro operações, conforme o PPP do colégio que diz:

Partimos do pressuposto de que toda aprendizagem para ser significativa implica uma relação sujeito-objeto e para que esta ocorra, é necessário oferecer condições para que os dois polos do processo interajam. Nesse sentido, procuramos criar condições para o acontecimento de uma aprendizagem motivadora, **dando liberdade aos professores, para que selecionem conteúdos que estejam diretamente relacionados com os assuntos e problemas do dia a dia dos alunos.** Ressaltamos que tal postura, não significa permanecer apenas no nível do conhecimento imediato ou do senso comum, como nos ensinam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (Colégio Esperança, 2014, grifo nosso.)

Nessa mesma ocasião das observações do estágio de Prática em Política e Administração Educacional, o professor da disciplina de Física saiu da sala de aula e foi até à secretaria para tomar café e, segundo ele, dar uma respirada porque não entendia o que aqueles alunos (seus alunos) estavam fazendo dentro de uma sala de aula de primeiro ano do ensino médio quando deveriam estar no ensino fundamental já que muitos não sabiam ler nem escrever, mas que estavam ali para aprender Física. A coordenadora, pacientemente, conversou com ele sobre a questão da defasagem escolar explicando que ele deveria ser paciente e menos exigente. Entender o nível de dificuldade dos alunos e procurar auxiliá-los e incentivá-los, mostrando que eles são capazes de compreender a disciplina. Frisou ainda que o professor deve ter sensibilidade para fazer com que os alunos permaneçam no colégio; entender a realidade social desses alunos que muitas vezes chegam cansados no colégio após um exaustivo dia de trabalho; além do fator idade que também deve ser levado em consideração. É o papel do professor mostrar que eles vão conseguir e que estamos aqui para ajudá-los nessa conquista.

Apoiada nesses autores e suas reflexões é que pauto minhas considerações quanto ao currículo na Educação de Jovens e Adultos, visando apoiar a pesquisa empírica que apresentarei no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

UMA EXPERIÊNCIA DE EJA: O QUE ENCONTREI NO COLÉGIO PESQUISADO

Este capítulo apresenta o Colégio Esperança e os alunos/alunas que dele fazem parte. Como já mencionado na introdução deste trabalho, o colégio recebeu o nome fictício de Colégio Esperança, assim como todos os educandos entrevistados tiveram suas identidades preservadas recebendo também nomes fictícios. Foram realizadas observações das situações cotidianas no período de março a julho de 2018, durante as aulas das professoras de Biologia e Português, pois eram os dias disponíveis devido ao trabalho e às aulas na universidade, buscando compreender e analisar esse cotidiano reconhecendo-o como um movimento social, “tentativas coletivas de provocar mudanças, no todo ou em parte, em determinadas instituições sociais, ou de criar uma nova ordem social” (RIOS, 1986). Como tal, é embebido de políticas e interesses, dentre outros fatores que resultam em conflitos que podem ou não sofrer rupturas, mas que por certo irão provocar mudanças, seja de forma total ou parcial.

O cotidiano escolar está repleto de subjetividade. Visões de mundo, valores e posicionamentos sociais são postos pelos sujeitos. A aprendizagem, geralmente, não ocorre de maneira igualitária a todos os indivíduos. Na verdade, essa é a principal característica do cotidiano: a heterogeneidade. Dessa maneira, é relevante respeitar as particularidades que fazem desse espaço um ambiente rico em troca de conhecimentos e experiências.

O contexto social, assim como a prática docente e as atitudes dos discentes em sala de aula são elementos de fundamental importância para compreender como os sujeitos aí envolvidos constroem sua identidade e se apropriam de saberes através da vivência e sobrevivência dentro desse espaço chamado colégio.

A metodologia apoiou-se na pesquisa qualitativa utilizando como aporte teórico Lucke e Andre (1986), por meio de um estudo de caso em uma turma de alunos concluintes do Ensino Médio, matriculados no módulo IV, primeiro semestre de 2018, em um Colégio Estadual da zona sul do Rio de Janeiro que receberá o nome fictício de Colégio Esperança. Os nomes dos professores e dos educandos entrevistados também foram preservados e receberam nomes fictícios. O colégio ficava localizado no bairro da Glória, próximo à Comunidade Santo Amaro.

Para tanto, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: observação entre os meses de março e julho de 2018, durante as aulas das disciplinas de Biologia e Português, para conciliar com os horários do meu trabalho e das aulas na universidade, além de aplicação de questionário e análise das entrevistas semiestruturadas com um grupo de sete alunos da turma em questão, das quais três foram selecionadas para estabelecer o diálogo com os autores, identificados como educandos 3, 4, 5. A seleção se fez necessária para reduzir as análises de dados das entrevistas e conseguir, enfim, realizar a conclusão da minha formação acadêmica por conta do tempo de permanência na academia. Foram selecionadas as entrevistas onde o diálogo com o entrevistado se deu de maneira mais fluitiva para o enriquecimento do objeto da pesquisa, sendo também priorizada a fala de ao menos de uma das educandas entrevistadas.

As entrevistas semiestruturadas foram compostas por oito perguntas de identificação do entrevistado e dez questões abertas, de forma que no diálogo com os estudantes fosse possível construir novas questões. Foram gravadas em áudio e transcritas por mim, tendo o teor das mesmas sido preservado na íntegra, respeitando-se a variedade linguística dos estudantes entrevistados. Após as transcrições, foi realizada a leitura e releitura para a seleção das três que iriam compor este trabalho e realizar a devida análise, conforme já citado anteriormente. As três entrevistas selecionadas foram identificadas como educandos 3, 4, 5, para preservar suas identidades.

As entrevistas foram realizadas dentro do espaço escolar, no horário da aula, uma vez que os alunos trabalhavam e não era possível realizá-las antes da aula começar já que a grande maioria chegava depois do horário. Previamente conversava com a professora do dia pedindo autorização para realizar entrevista com o aluno fora da sala de aula, a fim de que no dia acordado não houvesse aplicação de avaliações que pudessem prejudicar o desempenho do aluno na disciplina.

A turma investigada era composta por dezenove educandos com idades entre dezenove e sessenta e sete anos, sendo onze homens e oito mulheres. Dos quais, cinco se declararam brancos (26,4%), dez negros e pardos (52,7%) e quatro não foram declarados no ato da matrícula (21,1). Desses, quinze estudantes eram naturais do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais, um da Bahia e um do Ceará.

Dos três educandos selecionados, dois eram do sexo masculino e um do sexo feminino. Os homens possuíam idades de vinte e um e vinte e quatro anos e a mulher dezenove anos. Os homens exerciam trabalhos como auxiliar de escritório e militar, já a mulher trabalhava como autônoma, no comércio do pai. Os alunos do sexo masculino

retornaram ao colégio depois de seis e quatro anos, já a aluna repetiu um ano letivo. Ela estudava em uma escola no bairro de Copacabana, período noturno, onde, segundo ela, as aulas encerravam-se por volta das 23 horas. Em função das dificuldades enfrentadas com o transporte público por conta do horário, ela realizou a matrícula no Colégio Esperança quando completou dezoito anos motivada pela proximidade do colégio à sua residência.

3.1- A escolha do colégio para a pesquisa

Enquanto cursava a disciplina Prática em Política e Administração Educacional, no ano de 2015, me deparei, assim como muitos discentes da EJA, com o dilema trabalho e estudo. Para a conclusão com êxito na referida disciplina, se fazia obrigatória a prática de estágio supervisionado e não remunerado dentro de uma instituição de ensino, especificamente na secretaria. Logo, a escolha da instituição tinha como requisito o funcionamento no horário noturno e a maior proximidade possível da minha residência.

Busquei por um colégio localizado na zona sul do Rio de Janeiro. Em um primeiro momento visitei um colégio situado no bairro do Catete, como não tive a receptividade que esperava, encontrando negativa para entrar no espaço para realizar o estágio, me direcionei ao Colégio Esperança que se localiza na mesma rua onde resido, no bairro da Glória. Iniciei as observações em 2015, durante o estágio.

Apesar de estar, de certa maneira, familiarizada com o Colégio Esperança não o conhecia de fato já que ao adentrar nele me deparei com uma realidade diferente da que esperava encontrar, especialmente no tocante ao fechamento do Colégio Esperança e por acreditar que ali encontraria apenas estudantes moradores da comunidade Santo Amaro.

Neste ponto, recordei-me das aulas da disciplina eletiva Antropologia Cultural, pois, Velho (1978) diz que no trabalho de campo o familiar nem sempre é conhecido. Mesmo nas grandes metrópoles, há casos que provocam um estranhamento igual, se não maior, do que o estranhamento causado no contato com sociedades exóticas. Viver em sociedades complexas, hierarquizadas, que organizam e mapeiam as camadas sociais e seus sujeitos com estereótipos, faz o próprio pesquisador considerar sua posição nessa hierarquia pré-estabelecida e de senso comum no momento da sua pesquisa. Para ele, estar familiarizado não significa que conhecemos todos os pontos de vista dos envolvidos, não significa que conhecemos todas as regras da interação praticadas naquele local aparentemente conhecido.

Ainda trazendo uma breve reflexão sobre antropologia cultural para este trabalho, DaMatta (1978) divide o trabalho etnográfico em três fases fundamentais, quando se trata das etapas de uma pesquisa. A primeira fase, o autor denomina de teórico-intelectual, pois é uma fase que o futuro pesquisador possui um excesso de conhecimento teórico, midiaticizado e não vivenciado, onde tudo parece perfeito. A segunda fase, ou período prático, se refere as preocupações que se tornam mais concretas. O pesquisador se prepara para ir a campo, mas ainda não teve um contato real com seu objeto de estudo (ainda está distanciado). A terceira fase, chamada de existencial, é considerada a mais importante pelo autor. O planejamento é posto em prática, o pesquisador sai de sua zona de conforto e se depara com uma realidade completamente diferente. Essa fase é a que dá sentido real ao ofício do etnólogo, onde ele mais aprende e tira as maiores lições para sua vida.

Após entrar no espaço, fui ainda surpreendida pelo ambiente acolhedor, cheio de significados e ressignificados que marcou intensamente a minha jornada na área de educação. Dessa maneira, decidi realizar lá a pesquisa para este trabalho monográfico. Retornei ao Colégio Esperança no ano de 2018 para realizar a pesquisa de campo, o que aconteceu entre os meses de março e julho e o acolhimento foi ainda maior que o da primeira vez em que lá estive.

3.2- Espaço, organização e funcionamento do colégio da EJA

Esta seção tem por objetivo apresentar o Colégio Esperança,, reconstruindo o seu cotidiano a partir das observações e , analisar as particularidades do mesmo. Para entender o colégio e sua proposta de escolarização/educação, devemos estudá-la em sua realidade, sem julgamento a priori.

A escola é uma construção social imersa numa historicidade e é também o reflexo de um processo de lutas dos mais variados grupos para que exista a expansão de um sistema público de ensino. O cotidiano escolar é impregnado de subjetividade e, portanto, se faz necessário um questionamento constante do que parece evidente dentro desse espaço durante a coleta e análise dos dados para registrar e interpretar o que está sendo observado.

Os espaços do colégio são compartilhados, ou seja, o ensino médio é ofertado no período noturno pelo governo do estado enquanto uma escola municipal dos anos iniciais do ensino fundamental funciona nos períodos matutino e vespertino. Dessa

maneira, o estado funciona como locatário do município efetuando pagamento mensal pela utilização do espaço.

Ao todo, o colégio possui cinco andares. No entanto, no momento da pesquisa, eram utilizados apenas o térreo, o primeiro e segundo andar. No primeiro, localizava-se o refeitório e a secretaria e no segundo a sala de aula. A única em funcionamento em função do fechamento do colégio que irei relatar mais adiante.

Ao longo da história, as edificações escolares foram pensadas segundo os conceitos educacionais de cada época. As mudanças ocorridas no espaço físico escolar estão diretamente ligadas às novas formas de se pensar a educação. Através da arquitetura do colégio é transmitido um sistema de valores. O espaço escolar comunica.

Com relação aos ambientes do Colégio Esperança, de certo modo, proporcionam interdisciplinaridade. No entanto, apesar de ser um colégio compartilhado, o acesso a determinados espaços era restrito como, por exemplo, a biblioteca, a sala de vídeo - onde também funcionavam o laboratório de química e as reuniões -, além da dispensa do refeitório. Havia barreiras “invisíveis” já que o acesso e a permanência dos alunos nesses espaços eram condicionados a presença de um funcionário do colégio sob a justificativa de que a direção do município exigia que fosse dessa maneira, inclusive, na sala da direção onde todas as salas eram compartilhadas havia uma que o município deixava fechada com cadeado.

O não acesso a esses espaços acabava por cercear o direito do aluno a uma educação ampla, explorando todos os espaços que lhe são de direito dentro do ambiente escolar. A restrição do acesso à biblioteca é um ponto de destaque por impossibilitar o aluno visitar outros mundos, culturas, produzir novos conhecimento e explorar tudo o que os livros têm a oferecer. O empréstimo de livros, como numa biblioteca, também poderia acontecer dentro do colégio com a finalidade de estimular a leitura dos alunos e não ser restrito a apenas alguns momentos de aula ou quando o professor, agente de leitura, promovesse alguma proposta. Sobre a figura do agente dentro do colégio, por motivo de doença, permaneceu afastado de suas atividades até o final das observações, não sendo substituído por outro ou estimulada a continuidade da proposta pela direção do colégio.

Como resido próximo ao local, observei que o portão principal, geralmente, ficava aberto aos finais de semana para que as crianças do entorno utilizassem o espaço para brincadeiras já que a maioria das residências do entorno é formada por pequenos prédios e muitos não possuem *playground*.

A sala de aula era limpa e organizada. Havia armário de uso do colégio e outro, destinado ao município, para armazenamento de livros infantis, mas que também não podia ser utilizado pelos professores do estado, segundo os professores e a direção do colégio. As cadeiras eram dispostas de maneira organizada e em quantidade suficiente para atender o quantitativo de alunos. No entanto, era possível observar que a sala era destinada aos alunos do ensino fundamental, ofertado pelo município, pois trazia cartazes, trabalhos e murais realizados pelas crianças o que acabava não proporcionando sentimento de pertencimento ao espaço pelos alunos da EJA, assim como não favorecia a aprendizagem significativa dos mesmos já que as realidades e estímulos para o processo de aprendizagem eram distintos entre esses alunos.

A rua onde o colégio se localiza é uma área com predominância residencial. Poucos estabelecimentos comerciais localizam-se na rua, sendo eles, um minimercado, uma padaria, um restaurante, cinco bares, uma escola de dança, um hotel, um *hostel*, um curso de idiomas e um hospital. A predominância de pessoas que circulam pela rua é de moradores.

Segundo o sítio do QEDu⁹, no Bairro da Glória, - havia apenas duas instituições de ensino que ofertavam o ensino médio - incluindo a que é objeto desta pesquisa - na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambas públicas. Na proximidade, temos o bairro do Catete que também possuía dois colégios nessa modalidade, sendo, um de ensino público e o outro da rede privada.

Os meios de transporte usualmente utilizados pelos docentes eram metrô e transporte particular. A única funcionária administrativa do Colégio Esperança e a funcionária da manutenção e limpeza não utilizam meio de transporte por residirem em frente ao colégio. A merendeira e a funcionária da portaria também não utilizam meios de transporte por residirem no próprio colégio.

Ainda em relação ao meio de transporte, os alunos utilizavam predominantemente metrô e ônibus. No entanto, pouquíssimos alunos recebiam o cartão do Riocard¹⁰ Escolar, vinculado à SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação), utilizado

⁹ Portal de iniciativa desenvolvida pela Meritt e a Fundação Lemann com aplicação de tecnologia inovadoras e referenciais teóricos para dar vida aos números sobre a educação brasileira. Seu objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. Disponível em <<https://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

¹⁰ O RioCard é um sistema de bilhetagem eletrônica utilizado na maioria das cidades do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://vivario.org.br/prazer-em-conhecer-santo-amaro/>> Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

pelos alunos das unidades escolares da rede estadual de ensino fundamental e médio para o trajeto casa-escola-casa cuja entrega do cartão é realizada pela secretaria diretamente à unidade escolar.

Segundo a direção do Colégio Esperança, o cartão demorava muito tempo para ser disponibilizado pela SEEDUC. O pedido era realizado pelos alunos à direção do colégio e, posteriormente, ele recebia um e-mail do Riocard para validação dos dados. Quando havia alguma inconsistência nos dados ou erro no endereço de e-mail do aluno, o cartão não era disponibilizado. Quando o aluno tinha a possibilidade de utilizar o serviço do Metrô Rio, a direção do colégio indicava que o mesmo solicitasse o cartão diretamente ao Metrô Rio, pois o processo era mais rápido. A diretora do Colégio Esperança informou ainda que, em uma determinada ocasião, uma aluna comunicou a sua saída do colégio por motivo de falta de recursos financeiros para arcar com os custos do transporte. A diretora e a secretária se uniram para custear o valor até a entrega do cartão Riocard Escolar à aluna, o que aconteceu um mês após a solicitação.

Alguns docentes procuravam sair em grupo por questão de segurança, uma vez que foram registradas ocorrências de assalto na rua. Tais fatos também foram relatados por moradores do local. Apesar da presença da Força Nacional na comunidade Santo Amaro, os moradores relataram que a incidência de assaltos aumentou consideravelmente após a instalação da unidade, assim como a sensação de insegurança.

A comunidade Santo Amaro, localiza-se no bairro do Catete, bem próximo ao colégio pesquisado. Segundo levantamento¹¹ realizado pelo Viva Rio, organização não governamental, no mês de outubro de 2012 – dados mais recentes que localizei durante a pesquisa – a comunidade apresenta um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado. Até quatro meses antes da ocupação da Força Nacional, era um dos principais entrepostos de crack da cidade. Na comunidade, 14% dos moradores não sabiam ler e escrever, 23% estava desempregado e 62% das famílias possuía renda mensal de até dois salários mínimos.

Ainda segundo o Viva Rio, um levantamento realizado pelos agentes comunitários de saúde (ACS), vinculados ao Centro Municipal de Saúde Manoel José Ferreira que atua na comunidade, 59% das crianças de três a seis anos estavam fora da escola, 69% dos jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos também estavam fora da escola

¹¹ Disponível em: <<http://vivario.org.br/prazer-em-conhecer-santo-amaro/>> Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

e, ao todo, 63% dos indivíduos não possuíam ensino fundamental completo. Os dados foram apresentados pelo coordenador do Sistema de Informações de Saúde do Viva Rio, Silvio Maffei.

Apesar de serem dados recolhidos em 2012, apresentam uma demanda significativa de jovens que poderiam estar sendo atendidos pelo Colégio Esperança. Na matéria, o coordenador do trabalho, Antônio Guedes, falou um pouco sobre a experiência do grupo: “Foi um trabalho muito emocionante porque, apesar de ser uma comunidade tão próxima, é uma realidade que a gente desconhecia. O grau de pobreza que encontramos em algumas localidades da comunidade nos surpreendeu”.

Entrei em contato com o Viva Rio por telefone com o intuito de obter maiores informações sobre o levantamento e para minha surpresa consegui falar diretamente com o coordenador do trabalho. Infelizmente ele confirmou que não havia dados mais recentes sobre a comunidade e destacou os casos de extrema pobreza que lhe chamaram a atenção como casas onde a divisão dos cômodos era realizada por colchões, em outra o chão era de barro e sem janelas nos cômodos o que ocasionava um forte odor de umidade, já em outra as necessidades fisiológicas de seus moradores eram realizadas dentro de um balde. Ele disse ainda que a sua surpresa ao adentrar na comunidade foi se deparar com essa realidade, pois não esperava encontrar tal cenário em uma comunidade que está situada na zona sul do Rio de Janeiro, onde residem pessoas com alto poder aquisitivo, além de ser uma comunidade relativamente pequena quando comparada a outras comunidades da região. Por fim, disse acreditar que essa realidade tenha mudado nesses dez anos e informou que no momento não há previsão de novos levantamentos a serem realizados no local.

3.3 - Os jovens pesquisados

Buscando refletir como o currículo escolar é trabalhado na Educação de Jovens e Adultos levando em consideração as especificidades dessa população e a relação da mesma com o conhecimento instituído e legitimado na escola como conhecimento oficial, buscamos, nesse momento, conhecer os educandos da turma investigada no Colégio Esperança, como são as suas experiências e o que dizem sobre o colégio.

Objetivando tal entendimento, a abordagem de pesquisa qualitativa Lucke e André (1986) ofereceu o suporte adequado à investigação aqui proposta, uma vez que adentrar o espaço do colégio e tentar compreender as ações e o sentido deste para os sujeitos que dele fazem parte possibilitou entender um pouco da complexidade que era o

colégio. Este espaço não era estático, pois as pessoas estabeleciam as suas relações sociais transitando nos diferentes espaços constitutivos do ambiente escolar. As relações sociais que se desencadeiam não são determinadas apenas pelo momento presente, mas carregam consigo as várias relações pessoais e de trabalho vivenciadas ao longo de sua trajetória tanto pessoal quanto profissional.

Os jovens do Colégio Esperança fazem parte de uma realidade específica, são os que não completaram a escolarização na idade indicada na legislação, que têm um perfil próprio e que estão incluídos em várias redes de sociabilidade - família, igreja, escola, amigos - construindo assim suas identidades e suas formas de pertencimento.

Um outro fator que merece consideração é a desvalorização social que ocorre na educação das camadas populares. Segundo a entrevista com Pierre Bourdieu, “devido ao fato de que os títulos sempre valem o que valem seus detentores, um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas sem "valor social”.” (BOURDIEU, 1983, p. 04). É na escola pública noturna que esse segmento – jovens empobrecidos – vislumbra uma outra condição de vida através da aquisição de capital cultural ou de capital social institucionalizado que lhes possibilite um maior capital econômico.

Retomando as entrevistas destacamos aqui a fala do educando 4 para ilustrar a relação com os estudos acima, quanto ao seu autoconceito e inculcação de que determinadas posições sociais não se enquadram em seus status enquanto sujeito oriundo de uma classe social supostamente inferior.

Quando perguntado ao educando 4 sobre qual curso superior gostaria de cursar a resposta foi:

[...] A princípio eu fico em dúvida, entre administração. Dizem que eu tenho cara, de uma pessoa que faz de administração. Porém eu realmente sou bom em contas.

*[...] Mas penso em mente é Psicologia, **tem Direito, eu já descartei essa hipótese, porque é complicado né? Porque eu já conheci pessoas que falaram: Ah! Direito é mais para uma classe superior, mas eu penso, eu foco assim mesmo em administração, eu penso bastante em administração.***
(EDUCANDO 4, grifo nosso)

Sua resposta impressiona por cunhar exatamente o pensamento de Bourdieu (1983): a desvalorização social dos sujeitos das camadas populares. Mesmo tendo retornado aos estudos, e acreditando que este o proporcionaria uma ascensão social, este educando parece se conformar com o que por décadas foi imputado aos sujeitos das camadas populares: medicina, direito, engenharia, entre outras, são profissões para as elites, não para as camadas populares, a clássica estratosfera da divisão de classes,

limitando os sujeitos das classes inferiores às profissões de menor prestígio social, como as áreas das humanas, por exemplo.

Os jovens constroem as mais variadas maneiras de ser jovem na vivência das inúmeras situações do cotidiano. Conseqüentemente, constroem-se também como sujeitos sociais. Segundo Charlot (2000, p. 33), o sujeito é um ser humano, portador de desejos e movidos por esses desejos; é um ser social, ocupa uma posição em um espaço social e está inscrito em relações sociais; é um ser singular e como tal, tem uma história, interpreta e atribui significados ao mundo e às relações com este estabelecidas.

O sujeito é um ser ativo que age no e sobre o mundo, produzindo-se e sendo produzido nessa ação e no conjunto das relações sociais no qual está inserido. Dessa forma, todo ser humano é um sujeito. Devemos observar, contudo, que são variadas as maneiras de se construir como sujeito. No caso dos jovens pesquisados, o contexto social, familiar e escolar interfere diretamente nessa construção, fazendo com que eles se construam a partir dos recursos (materiais, simbólicos) de que dispõem, evidenciando um jeito específico de viver.

Os alunos pesquisados constituem-se num grupo que em algum momento da vida escolar precisou abandonar a escola. Entretanto, ele fez também o movimento de retorno a ela, situação que é importante ser desvendada se se deseja entender a EJA e fazer dela uma experiência bem-sucedida.

Buscando ilustrar esse movimento com trechos das entrevistas que se alinham ao discorrido acima, segue as falas dos educandos 3 e 4 quando perguntado o que os fez retornar para o colégio.

É, então é justamente o que eu estava dizendo foi por causa mesmo dessa promoção e também porque é necessário que eu pretendo fazer faculdade assim que eu terminar os estudos. Foi essa opção que eu tive para retornar aos estudos. (EDUCANDO 3, grifo nosso)

Ah! Foi a princípio quando eu comecei no quartel, eu sempre fui cobrado pelos estudos lá, e partir do momento que eu engajei eu conheci várias pessoas maravilhosas na vida que é sempre me incentiva a eu terminar e me falavam que, me perguntavam o que eu queria ser daqui a cinco anos? e eu não tinha resposta fixa na mente, aí eu ficava pô é verdade, daqui a cinco anos eu vou ser o quê? Se eu for mandado do exército eu vou embora, e eu vou sair com uma mão atrás na outra frente? e aí eu vou ser o que? Aí isso começou a me incomodar. Na infância minha mãe já passou dificuldade porque não tinha estudo, aí eu vou seguir a mesma coisa vou? Não. eu tenho que mudar. Esse foi o real fato de tá terminando agora, tô me formando agora no meio do ano, e já penso em faculdade, já penso outros objetivos, ter minha habilitação correr atrás para estar habilitado também, entendeu? (EDUCANDO 4, grifo nosso)

Ao educando 5 não foi realizada a pergunta pois ele apenas mudou de colégio, por questões de melhor mobilidade urbana.

Nas falas é possível observar que o educando 3 se encontrava diante de uma promoção profissional, e o desejo de ingressar num curso superior. Já o educando 4 se sentia pressionado em seu ambiente profissional e ao mesmo tempo que se deparava com um dilema pessoal, querendo para si um destino diferente de sua progenitora.

Falar da EJA e não falar, mesmo que brevemente, das relações de trabalho é uma tarefa quase impossível uma vez que estas impactam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos dessa modalidade e são impactadas pelo ensino adquirido por esses alunos. A relação trabalho versus escola foi o ponto central das falas dos estudantes. O estudo é para alcançar um trabalho melhor e ingressar em um curso superior almejando ascensão social, sendo o trabalho o principal motivo de terem parado de estudar, como é possível observar nos trechos pinçados das entrevistas dos educandos 3 e 4 quando perguntado o que os levou a parar de estudar.

Bom, no início assim que comecei a trabalhar, eu parei de estudar achando que já era já tava ótimo só trabalhando né.

***Parei com 16** aí foi quando eu parei realmente estudar, **eu até tentei voltar em outras escolas só que eu não consegui**, não conseguia porque ah! Porque tinha preguiça e não ia, ou não ia mesmo, e só que aí eu **acabei perdendo uma oportunidade de emprego, de subir numa empresa de cargo por causa da minha escolaridade. Aí tive que resolver a voltar a estudar.** (EDUCANDO 3)*

*A princípio eu parei de estudar [...], por, **trabalhar na infância**, os meus pais, sempre minha mãe foi doméstica. Meu pai sempre foi/é ou trabalhava, ou fazia bicos, bicos, nunca teve trabalho fixo e também teve um momento da minha vida que a partir do momentos que meus pais se separam, e eu fui morar com minha avó que era doméstica. E eu tive que cuidar dos meus irmãos. Aí, aí já tive que dividir tempo de trabalhar e cuidar dos meus irmãos. Ai Esse é foi o real motivos para que eu meio que me atrasado nos estudos.*

*... **como eu sou o irmão mais velho**, eu sou quatro anos mais velho que o segundo irmão mais velho e, e essa diferença de quatro anos é grande, pra de irmão pra irmão, e eu tive que aprender a trabalhar e **comecei a trabalhar desde novo, desde 15 anos.** (EDUCANDO 4).*

Aqui não entrou a fala do educando 5, apesar de também ter começado a trabalhar aos quinze anos de idade no comércio do pai. Os educandos 3 e 4 começaram a trabalhar com 16 e 15 anos, respectivamente, motivo que os afastou dos bancos escolares. Em suas falas foi possível observar que a priori o educando 3 não valorizava os estudos, mas tentou reingressar à escola em outros momentos, não tendo êxito. Seu retorno se deu efetivamente quando perdeu uma oportunidade de emprego por conta de sua baixa escolaridade. Já o educando 4 carrega sua fala com pesar ao lembrar dos motivos que o fizeram se afastar da escola.

Grande parte do público da EJA, oriundo das camadas populares, interrompe os estudos basicamente pela necessidade latente da sobrevivência familiar, que empurra estes sujeitos para o mercado de trabalho muito antes da conclusão dos estudos.

Destacando a fala do educando 4 quando diz que parou de estudar para “trabalhar na infância” é possível refletir o peso que esse trecho carrega, representa um grito sufocado na garganta de tantos indivíduos que tem seus direitos roubados ou negligenciados por uma política excludente, que mesmo hoje, com a obrigatoriedade da educação básica assegurada por lei, não contemplam grande parte da população.

O que nos leva a pensar que apesar dos empenhos políticos em ofertar a educação básica obrigatória, o desmonte da educação pública é real e crescente, principalmente para a EJA, que parece não estar nas prioridades das recentes políticas públicas educacionais.

Por não caber nos limites deste trabalho, o lugar de uma infância de direitos roubados, que priva cidadãos das camadas populares de uma ascensão social possibilitada talvez, pelos estudos no tempo indicado pela legislação atual, deixamos como mais um indicativo de futuras investigações.

Carlos e Barreto (2005), trazem o “seu” João e seus amigos que nunca entraram em uma escola, mas que têm ideias sobre o que e como ela ensina. Para eles, a concepção de escola é de um lugar onde se aprende conteúdos necessários para ter um trabalho melhor, e conhecimento social, através de quem sabe: o professor. Escola é onde se aprende a ler, escrever e falar bem, além das operações e técnicas aritméticas, conhecimentos de um mundo distante do seu, com nomes difíceis, próprios de quem sabe das coisas.

Quando perguntado o que se deveria ensinar na escola, as respostas se assemelharam aos estudos de Carlos e Barreto (2005). Para os estudantes entrevistados, observamos que perdura a ideia da escola atrelada à educação principalmente no que tange às relações sociais, questões de convivência em sociedade, a educação humana e o respeito ao outro como os professores e colegas, conforme as falas a seguir:

*É acho que eu acho que a primeira educação, **educação entre os alunos com os professores**, as matérias também; vai ter que ter o respeito. (EDUCANDO 3, grifo nosso)*

*Ah! Primeiramente a educação, educação, eu acho que a atenção do governo tem que ser muito mais voltada pra educação, porque a **educação reflete nessa violência aí, porque a pessoa que não tem educação, as pessoas que se envolvem com a vida errada, que seria o tráfico de drogas, ela não tem estudo**, então eu acho que **educação é tudo**. (EDUCANDO 4, grifo nosso).*

*Ensinado dentro de um colégio acho que deve ser **lição de vida**, né? Acho que deve ser **tudo que uma pessoa pode passar porque professores são pessoas que já viveram bastante e que devem passar os ensinamentos que ele já tiveram para as pessoas que estão dentro da escola**. Então acho que dentro da escola deve ser ensinado isso: **o trajeto de vida, como conviver com as pessoas**, acho que isso é que deve ser passado pela escola pelos professores, até mesmo pelos diretores. (EDUCANDO 5, grifo nosso)*

Na fala do educando 4 foi possível observar que ele destaca a necessidade e a importância de investimento em políticas públicas para que todos tenham acesso à educação, exercendo seus direitos constitucionais. No entanto, na sequência da sua fala, o processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade do próprio sujeito, sendo ele responsável pelo sucesso ou fracasso da sua trajetória educacional, deixando de considerar ou não tendo ainda a percepção de que fatores sociais, culturais e econômicos influenciam direta e/ou indiretamente nesse cenário, conforme as contribuições de Carlos e Barreto (2005), que serão mencionadas mais a seguir.

Nas falas dos educandos 3 e 5 a escola é um espaço de relações sociais, imprescindível para o mundo e a sociedade. A visão deles sobre o papel da escola vai além da pragmática.

A escola, além de levar os sujeitos a socializar o saber sistematizado, possibilita sua integração social, a elevação de sua autoestima, sua valorização pessoal, o conhecimento de seus direitos e deveres, mas também, o exercício pleno da cidadania. A escola como espaço de socialização possibilita trocas, formação e valorização de vínculos que podem se estender por toda vida; interações tão essenciais para que o conhecimento e a aprendizagem se concretizem.

Segundo a professora Inês Barbosa de Oliveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e integrante do Grupo de Trabalho (GT) sobre currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em entrevista¹² realizada por Katia Machado, para a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fiocruz

“A escola tem a importante função de socializar as crianças e jovens e, por isso, não pode ser substituída pelo ensino individualizado, longe do convívio com outras crianças, jovens e adultos”, analisa. Isso significa, segundo ela, que a escola é a única instituição capaz de fazer com que crianças e jovens, ao se deslocarem de seu ambiente social de origem, aprendam a conviver com outras pessoas, encarar diferentes visões de mundo e múltiplas possibilidades culturais e de conhecimento. (MACHADO, 2019)

¹² Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/afinal-qual-e-a-funcao-social-da-escola> Acesso em: Acesso em 28 de janeiro de 2022.

Retornando ao colégio investigado, a professora de biologia, Elita¹³, era muito elogiada por diversos estudantes, desde o primeiro momento em que estive no colégio para o estágio da disciplina Prática em Política e Administração Educacional. Dessa maneira, foram nas aulas dela que realizei a maior parte das observações. Alguns dias, quando não era possível estar na aula dela por motivo de trabalho, as observações foram realizadas nas aulas da professora de português.

Era notório o envolvimento e participação ativa dos estudantes na aula da professora de biologia. Os alunos sentiam-se à vontade para perguntar, conversar, trocar, interagir. As aulas eram dinâmicas, a professora utilizava-se de vídeos, projetor, imagens e, às vezes, de objetos como prática docente para tornar a aula mais “atrativa” para os alunos. A linguagem utilizada por ela ia ao encontro da realidade cultural e social dos estudantes; ela falava para eles e com eles. Os alunos realizavam atividades em folhas impressas e cópias de textos do quadro em seus cadernos, mas não eram práticas frequentes.

Já nas aulas da disciplina de português os textos eram escritos no quadro branco para que os alunos copiassem em seus cadernos com frequência, basicamente, em todas as aulas. Atividades em folhas impressas também eram frequentes. As aulas eram mais “silenciosas”, a professora explicitava a atividade proposta do dia e os alunos as executavam. Quando surgiam dúvidas perguntavam se poderiam ir à mesa dela. A professora permanecia sentada em sua mesa que era disposta de frente para os alunos, centralizada e próxima ao quadro, a maior parte do tempo. Ao contrário da professora de biologia que transitava pela sala, buscando uma maior proximidade e interação com os alunos para que esses não dispersassem a atenção ou adormecessem durante as explicações depois de uma jornada de trabalho exaustiva.

No diálogo com Carlos e Barreto (2005), quando afirmam que os estudantes veem o professor como o único detentor de conhecimento e irritam-se diante da fala de um colega e minimizam o conhecimento que este compartilha com seus pares, pude observar um aluno em especial, que era muito participativo e comunicativo, no entanto, quando ele iniciava a fala alguns dos seus colegas o interrompia com frases como “*Deixa a professora falar!*” “*Já vai falar novamente?*”, visto que reconheciam como conhecimento a fala do professor e entendiam a fala do outro como uma mera perda de tempo.

¹³ Nome fictício para preservação da identidade da professora.

Segundo Carlos e Barreto (2005), esses alunos acreditavam que o professor ensinava quando falava de coisas que eles não conheciam, quanto menos entendiam mais o professor ensinava, mas se eles não aprendiam a culpa era deles próprios porque já não tinham cabeça para as coisas da escola, o professor estava se esforçando.

Desse modo, conhecimentos sobre as coisas cotidianas não eram valorizados, pois acreditavam que dessa maneira não estariam aprendendo. Para eles, só haveria transmissão de conhecimento quando o professor falasse de coisas que não estavam no seu cotidiano, distanciadas, pois assim poderiam melhorar de vida.

Contudo, esses sujeitos ainda não tiveram a percepção de que a sociedade de classes interfere diretamente nos destinos individuais. Pertencer a uma classe privilegiada já lhe concede vantagens na ocupação de posições sociais vantajosas e o mesmo ocorre ao contrário, ou seja, pertencer a uma classe social inferior significa desvantagem inicial na ocupação de posições sociais e essa ocupação “dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização” (CARLOS e BARRETO, 2005, p. 65). Por não distinguir as relações sociais de classe, esses alunos acreditavam fielmente que seu sucesso ou fracasso era resultado apenas do seu esforço individual. Dessa forma, estar na escola era um empenho necessário para mudar de vida. Para os autores, essa busca pela melhoria de vida deveria ser também de maneira coletiva, almejando mudanças sociais.

No tocante ao objetivo de obter informações de um mundo fora do seu cotidiano, é compreensível já que esses alunos almejam sua ascensão social e, portanto, entendem que esta deve ser obtida através dos conhecimentos de mundo que eles ainda não detêm.

No entanto, os autores apresentam a escola com um papel mais amplo, qual seja, de produzir conhecimento e este

[...] se produz no estabelecimento de relações entre as informações obtidas. E como as relações não podem ser transmitidas (pois nesse caso seriam apenas novas informações), precisam ser reproduzidas por quem quer conhecer através da reflexão de um trabalho pessoal e intransferível. (CARLOS e BARRETO. 2005, p. 66)

Dessa maneira, os autores defendem que os alunos não devem esperar que o professor coloque conhecimento dentro deles já que este não se transmite. Ao professor cabe transmitir informações, desafiar e estimular os alunos para que possam estabelecer relações e estas não são obtidas somente pela figura do professor, mas sim em qualquer momento, inclusive na fala do seu par.

“Igualmente equivocada é a atitude de restringir o conhecimento apenas ao totalmente desconhecido e socialmente valorizado, segundo sua opinião.” (CARLOS e BARRETO. 2005, p. 66). Em outras palavras, mesmo o que já é sabido possui aspectos desconhecidos. “Saber melhor o que já se sabe e saber o que ainda não se sabe são objetivos da atividade escolar.” (CARLOS e BARRETO. 2005, p. 66)

Ainda sobre os jovens pesquisados, não podemos deixar de destacar aqui as constantes abordagens policiais que, geralmente, são realizadas em homens negros e/ou residentes em comunidades. Apesar de não ser o objeto deste trabalho, trazemos para reflexão uma fala do educando 4 com a finalidade de ressaltarmos a importância da história e cultura afro-brasileira e indígena e a promoção do debate amplo sobre violência e preconceito - não se atendo somente às produções textuais elaboradas pelos alunos - dentro das escolas, especialmente naquelas dentro e no entorno das comunidades, o que não presenciei nas aulas e no período em que estive realizando as observações no Colégio Esperança. O educando 4 é do sexo masculino, autodeclarado negro e residente da comunidade Santo Amaro. Durante a entrevista trouxe para conversa uma fala do aluno em uma das aulas em que realizava a observação. Nela, o educando 4 relatou que foi abordado por policiais enquanto descia da comunidade para o colégio.

Certo. É eu sai de casa, é uma viela, um beco, são diversas vielas, saindo dessa viela eu fui abordado por diversos policiais eu, eu fiquei meio constrangido porque eu acho que primeiramente, também eles claro é comunidade, eles sabem que tem traficante, meio que assim, claro dentro da comunidade, mas nem todas as pessoas que moram dentro da Comunidade são. Eu fui abordado, eu acho que eu quase não sou abordado também porque eu procuro não passar por essas situações também, é. (EDUCANDO 4, grifo nosso).

É porque dentro da comunidade são vários becos, então você entra, conforme você vai entrar, você vai mais pra dentro do morro, e fica mais difícil ainda, para você ser abordado, então pelo lugar que eu passei realmente eu achava que eu não seria abordado. Mas eu fui, aí os policiais me perguntaram, fizeram várias perguntas comigo, mas eu me senti surpreendido, mas fiquei tranquilo, após eles fazerem me abordarem. Respondi as abordagens. (EDUCANDO 4, grifo nosso)

Acontece com frequência, até com adolescentes, assim com pessoas adultas, porque a partir de dezoito, eles sabem que já são adultos assim, nessa faixa etária de idade, acontece sempre com frequência. (EDUCANDO 4, grifo nosso)

Na fala do educando 4 observamos que ele tomava para si a responsabilidade de não transitar em locais dentro da comunidade que são mais “favoráveis” à abordagem policial já que essas ocorrem com frequência com os jovens a partir dos dezoito anos de idade e adultos.

A história da população negra no Brasil não se resume ao escravismo e sofrimento, possui personalidades que mudaram o curso da história e da sociedade. O silêncio existente sobre a participação do negro na história do Brasil retrata um dos aspectos perversos do racismo na sociedade brasileira. No ensino de história, é negado o protagonismo negro e aprendemos erroneamente que as grandes lideranças, os grandes feitos das personalidades do país, foram protagonizados somente pelos brancos. Nesse sentido, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, incluiu no currículo das escolas de ensino fundamental e médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do estudo da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, onde o conteúdo programático deve incluir aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

Para reflexão sobre a fala do educando 4, trazemos o artigo: “*Mão na cabeça!*”: *abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste*”¹⁴ (ANUNCIACÃO et al, 2020). Segundo a pesquisa realizada pelos autores, os dados revelaram o que há muito já se discute no Brasil pela academia e outros setores sociais, que a fundada suspeita, mecanismo que antecede a abordagem policial, ocorrem em duas dimensões interdependentes:

A técnica-operacional, que corresponde à norma institucionalizada e que, em princípio, pauta-se em critérios objetivos; e a discricionária, que depende, claramente, do julgamento dos agentes e, portanto, tem um caráter mais subjetivo. Em uma sociedade democrática, na qual prevalece o Estado de direito, é de se esperar que a primeira dimensão prevaleça na fundamentação de suspeição. Não obstante, constatou-se que a dimensão discricionária, que reflete representações sociais, crenças e valores morais predominantes na sociedade (TRAD et al., 2016 apud ANUNCIACÃO et al, 2020), tem um papel decisivo na construção do perfil de suspeição. (ANUNCIACÃO et al, 2020)

Além disso, o estudo apontou que jovens negros(as) e pardo(as) são alvos constantes de abordagem policial nas capitais investigadas - diante das inúmeras reportagens sobre o assunto e por presenciar tal prática em meu cotidiano, acrescento aqui que tal fato também é perceptível na capital do Rio de Janeiro. Demonstrando ainda que a segregação racial e o racismo, presentes na estrutura e na dinâmica da sociedade

¹⁴ Este artigo apresenta parte dos resultados produzidos pelo projeto integrado de pesquisa “Juventude negra no Nordeste do Brasil: violência, racismo institucional e proteção social”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio do Edital CNPq/MS/SCTIE/DECIT/SGEP/ DAGEP nº 21/2014 - Saúde da População Negra no Brasil. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190271>> Acesso em 29 de janeiro de 2022.

brasileira, além de sua negação ou certa naturalização, também influenciam na “tomada de decisão” e o modo de atuação da polícia em relação a juventude negra.

Segundo os autores, para

Para Pinc (2014), a “fundada suspeita” dependeria da conjunção de três principais fatores: o lugar, a situação e o comportamento do indivíduo. Porém, nossos achados indicam um espectro mais amplo, que abrange cinco critérios básicos de suspeição, descritos no Quadro 1 por ordem decrescente de importância, segundo a percepção dos(as) jovens. (ANUNCIACÃO et al, 2020)

Quadro 1 Critérios que consubstanciam a fundada suspeita de acordo com os interlocutores da pesquisa, nas três capitais

Critérios	Elementos	Situação
1. Fenótipo	Raça/cor e outros traços étnicos	Ressalta-se traços fenotípicos, com ênfase para a cor de pele negra ou parda, nariz achatado e cabelos crespos ou black.
2. Pertencimento territorial/situação econômica	Pertencimento do sujeito às comunidades (“favelas”) que se configuram territórios com altos índices de violência e criminalidade, localizados em zonas periféricas das respectivas cidades.	Pertencer ao território ou transitar por ele também é preponderante, na medida em que demonstra por si só uma ligação do sujeito com o espaço determinado previamente como o “lugar do crime”. A situação econômica também o caracteriza como suspeito, pois se ele estiver circulando em um bairro nobre, seu perfil o fará destoar do morador e transeunte esperado para aquele local.
3. Aparência	Aspectos estéticos	Marcas e os sinais associados ao imaginário das trajetórias ilícitas: certos tipos de vestimentas, acessórios e calçados, tatuagens com desenhos específicos, marcas e cicatrizes no corpo que lembrem corte invasivo de arma de fogo ou branca.
4. Atitudes/comportamentos	Modo de agir e de se portar diante do marco zero	O andar, a linguagem empregada, a forma de gesticular, a reação manifestada na presença de um policial (“desviar o olhar”, “correr”, “virar-se”, “esconder-se”, “jogar algo no chão”, “mudança brusca de comportamento” etc.) ou, ainda, já ser conhecido da polícia por ter ou já ter tido algum dia envolvimento com a criminalidade, ou seja, “ser fichado”.
5. Características externas	Contexto do local onde o indivíduo se encontra	Pouca iluminação, becos, próximo a pontos de tráfico de drogas, o horário etc.; tipo de veículo utilizado, como motonetas e bicicletas; estar portando objetos, pacote, mochila, saco etc.

Fonte: Scielo Brasil. Anunciação et al, (2020)

Os autores identificaram no estudo que o grau de suspeição do sujeito acontece em função da combinação progressiva em torno dos cinco critérios mencionados no quadro acima. A maneira como os agentes lidam com a situação da abordagem também é diferenciada entre homens e mulheres; quando o suspeito é do sexo masculino a atenção é dobrada e age-se mais energicamente, geralmente.

Os autores afirmam ainda que caso o sujeito possua como característica um dos cinco critérios descritos acima, especialmente a fenotípica, já o coloca na condição de suspeição, e se esta se encontra associada a um ou mais de um outro critério este(a) jovem terá mais chance de ser reconhecido como:

criminoso/marginal/bandido/meliante/elemento/jovem infrator, sendo do sexo masculino, e piriguete/maloqueira/mulher de bandido, sofrendo maiores violações de assédio, sendo do sexo feminino.

Trazemos ainda o poema Quebranto, aplicado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2018, escrito por Luiz Silva, mais conhecido como CUTI, escritor, poeta e dramaturgo brasileiro. O referido poema reflete um pouco do contexto no qual o negro brasileiro está inserido. A sua criação é, na verdade, o efeito superposto do racismo ou o modo como a discriminação introjetada pode ser tematizada.

Quebranto

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

às vezes sou o meu próprio delito
o corpo de jurados
a punição que vem com o veredicto

às vezes sou o amor que me viro o rosto
o quebranto
o encosto
a solidão primitiva
que me envolvo no vazio

às vezes as migalhas do que sonhei e não comi
outras o bem-te-vi com olhos vidrados
trinando tristezas

um dia fui abolição que me lancei de supetão no
espanto
depois um imperador deposto
a república de conchavos no coração
e em seguida uma constituição
que me promulgo a cada instante

também a violência dum impulso
que me ponho do avesso
com acessos de cal e gesso
chego a ser

às vezes faço questão de não me ver
e entupido com a visão deles
me sinto a miséria concebida como um eterno
começo

fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio
o ponto em que me entrego.

às vezes!...

Por: CUTI¹⁵

3.4 - Oferta, demanda e fechamento de escolas e colégios da EJA

Por se tratar de um colégio que está entre os muitos que fecharam e/ou fecharão suas portas para o atendimento ao público da EJA, como já mencionado acima,

¹⁵ In *Negroesia*, p. 53-54. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/695-cuti-quebranto>> Acesso em: 8 de dezembro de 2021.

se tornou latente a necessidade de trazer essa questão para a composição deste trabalho, mesmo não sendo este o objeto da pesquisa.

A direção do colégio comunicou à comunidade escolar sobre o fechamento do colégio, no entanto, não presenciei a promoção de encontros com os sujeitos envolvidos para a promoção de debates sobre o assunto visando reverter a decisão da SEEDUC, nem iniciativas do colégio buscando apoio a outros grupos ou instituições como o sindicato de classe, o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), dentre outro, ou a realização de encontros com a comunidade local para apoio e enfrentamento ao cenário anunciado.

A turma investigada foi a última a ser formada pela instituição e transcrevemos abaixo as falas dos educandos entrevistados sobre o que o colégio representa para eles.

O colégio aqui é importante mas vai acabar né? Vai fechar a escola eu sei que tem outros colégios, mas aqui o ensina é bom [...] (EDUCANDO 3)

Ah! Esse colégio aqui eu vou lembrar dele pra sempre, faz parte da minha vida, minha história, o colégio que terminei meu Ensino Médio, que eu tô terminando agora, tô no último ano e eu conheci pessoas maravilhosas que eu sempre chegava na direção conversava, falava que tava de serviço, e sempre a Dona Olívia¹⁶, a Dona Amanda¹⁷ e todo o pessoal, sempre conversavam comigo também, me incentivam a sempre comparecer, e Isso você se sente importante, você se sente exclusivo, então (risos) ah! Sem palavras com esse colégio aqui. Eu acho que dificilmente eu encontraria um colégio melhor que esse aqui no Rio de Janeiro. (EDUCANDO 4, grifo nosso)

Olha nesse colégio eu fiz muitas amizades que eu nem pensava em fazer, é me trouxe muita alegria, gostei da parceria que teve aqui dentro. Espero que fora também as mesmas coisas, são pessoas que levarei para o resto da vida. A professora Olívia¹⁸ sempre muito atenciosa com a gente. É esse colégio eu nunca pensei que estudaria aqui, e olha que eu moro aqui perto nunca pensei que estudaria mas, eu vi realmente que foi surpreendente. (EDUCANDO 5, grifo nosso)

Diante das falas, trazemos as contribuições de Giglio (2012) para frisar, de maneira breve por não ser o foco desta pesquisa, a importância de trabalhar as questões emocionais nas escolas e nos colégios com o objetivo de garantir um maior e melhor desenvolvimento cognitivos dos educandos, além da importância da autoestima em uma tentativa de devolver a confiança dos educandos em si próprios, de modo que eles se percebam como parte da sociedade e agentes modificantes dela.

[...] o importante é verificar que, segundo a teoria walloniana, os conjuntos motor, cognitivo e afetivo constituem a pessoa. Importante também é afirmar que “o afetivo é indispensável para energizar e dar

¹⁶ Nome fictício para preservação da identidade da diretora citada na entrevista.

¹⁷ Nome fictício para preservação da identidade da secretária na entrevista.

¹⁸ Nome fictício para preservação da identidade da diretora na entrevista.

direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos. (ALMEIDA, 2004 apud GIGLIO, 2012, p. 130). O equilíbrio entre os domínios funcionais da pessoa garante um bom desempenho na aprendizagem (GIGLIO, 2012, p. 130).

Quando perguntado aos educandos sobre seus sentimentos em relação ao fechamento do Colégio Esperança, as respostas foram:

É como eu já tinha dito é bem ruim que muitas pessoas aí não tem estudo, às vezes busca as escolas e não consegue por conta do trabalho, porque tem gente que trabalha, tem a Sandra¹⁹ que até parou de estudar por conta do trabalho e ela retornou, graças a Deus que ela vai conseguir terminar e vai ser algo mais para ela, né? Porque hoje em dia um trabalho, até segundo grau já é difícil de conseguir. Então é ruim esse fechamento da escola. (EDUCANDO 3, grifo nosso)

Eu acho que não precisaria de fechar esse colégio, eu não entendi porque, porque está fechado também. É esse colégio aqui já formou tantas pessoas. Já fez a felicidade das pessoas. Eu, eu apoiaria a continuidade do colégio. Com certeza, eu acho que se colocar de milhares de pessoas que passaram por aqui, e conseguiram concluir, eles fariam a mesma coisa. Porque [...] a escola que é para aprender não deve fechar. Porque sempre vai ter alguém para aprender, para se formar. (EDUCANDO 4, grifo nosso)

Quanto ao fechamento do Colégio foi uma das piores coisas porque muita gente que mora aqui na comunidade e que só esperavam fazer dezoito anos, completar dezoito anos ou então, esperavam abrir as inscrições ano que vem pra poder tá estudando aqui, porque é mais fácil o acesso, e infelizmente não vai ter esse privilégio porque fechará. Eu acho que não deveria fechar, eu acho que essa escola aqui é boa. Aos olhos de outras, eu acho essa daqui perfeita. (EDUCANDO 5, grifo nosso)

É perceptível nas falas dos alunos a tristeza em relação ao fechamento do Colégio Esperança e o desejo de que a instituição permanecesse aberta para atender outras pessoas que, assim como eles, encontraram no colégio a oportunidade e a motivação necessárias para dar continuidade em suas trajetórias escolares; assim como foi perceptível a tristeza de toda a equipe escolar durante as observações, equipe esta que se dedicou anos a fio a fazer o melhor com as condições que lhes eram acessíveis naquele momento, onde mesmo tendo desafios ao longo do caminho as conquistas devem ser valorizadas e enfatizadas.

Serra et al (2017) tratam de maneira clara sobre o fechamento das escolas e a queda do número de matrículas. Segundo eles, as políticas públicas estão aquém das reais necessidades do público da EJA. No entanto, o quadro vem se agravando desde 2007 com a queda do número de matrículas para o ensino fundamental e, desde 2010, para o ensino médio, no estado do Rio de Janeiro.

¹⁹ Nome fictício para preservação da identidade da aluna citada na entrevista.

Os autores propõem uma reflexão sobre a negação constante do direito à educação à grande parcela da população brasileira, por meio de estudos que buscam analisar seus condicionantes e pressupostos.

Em relação a redução do número de matrículas na EJA de nível médio, os autores destacam a desproporção entre demanda potencial e a oferta no estado do Rio de Janeiro, sendo a demanda potencial entendida como o universo de pessoas em idade jovem ou adulta, 18 anos ou mais, que não completaram o ensino médio. No Brasil, são cerca de 22 milhões de pessoas nessa condição (BRASIL, 2010), já no Rio de Janeiro a estimativa é de quase 2 milhões de pessoas.

Sobre a oferta e a demanda, os autores destacam a EJA como uma modalidade de ensino que corresponde ao direito à escolarização, sendo esta expressa na legislação educacional brasileira. No entanto, ressaltam que a EJA não pode ser reduzida à escolaridade formal por ter características próprias.

Para eles, na prática, a EJA ainda é compreendida como uma oferta compensatória, aligeirada, residual e inadequada às necessidades dos estudantes dessa modalidade no seu processo de escolarização, pois os sistemas de ensino ainda remetem à cultura de supletivo, segundo Di Pierro (2005), Machado (2016) e Ventura (2011).

A EJA de nível médio nas escolas da rede pública de ensino foi reorganizada na tentativa de melhorar em sua eficiência e desempenho através da criação do Programa Nova EJA ou NEJA, previsto no Cap. CI, arts. 31 e 32 da Resolução nº 4.951 (RIO DE JANEIRO, 2013), instituída pelo Governo do estado do Rio de Janeiro como política pública para atender os alunos dessa modalidade, com ensino presencial, nas escolas estaduais.

“Esse programa reestruturou a EJA Ensino Médio, impondo-lhe nova matriz curricular de caráter modular, elaborando e distribuindo material didático e executando um programa específico de formação de professores” (SERRA et al, 2017, p. 27). Apesar dessa reorganização, o que se observa com o levantamento dos dados apresentados no presente artigo é o declínio do número de matrículas e o fechamento de escolas na EJA.

Segundo o último Censo Demográfico do IBGE, realizado em 2010, a demanda potencial para EJA é de 19% no estado do Rio de Janeiro, dado que é ainda maior quando observado que a demanda potencial pelo ensino fundamental é de 35%, muitos não chegam a demandar ingresso no ensino médio por não terem concluído a primeira etapa da educação básica. Nesse ponto, remetemos ao levantamento realizado pelo Viva Rio, apresentado anteriormente, onde era possível observar uma demanda

potencial na comunidade Santo Amaro onde seus moradores poderiam estar ainda hoje sendo atendidos pelo Colégio Esperança.

Os autores analisaram que o índice de atendimento da EJA no ensino médio no estado do Rio de Janeiro é de apenas 7% quando comparado ao Censo do IBGE e ao número de matrículas efetivas do Censo Escolar do INEP, ambos realizados em 2010.

Segundo Censo Escolar de 2010, dos 92 municípios do Rio de Janeiro, 65 apresentam taxa de atendimento inferior a 15%, 8 municípios não têm matrículas na EJA e 19 não passa de 30%. A redução de matrículas, segundo levantamento, foi identificado pelo menos em 87 municípios do Rio de Janeiro, comparando os anos de 2010 e 2014.

Quanto ao número de matrículas no ensino médio, em 2010 eram 163.311, já em 2014 o número era de 100.748, uma redução de 62 mil alunos no ensino médio em quatro anos.

Tais dados deixam claro a ineficiência do estado e municípios em elaborar políticas públicas assertivas para atendimento aos sujeitos da EJA, uma vez que o número de pessoas sem educação básica no estado (aproximadamente 2 milhões) é muito superior ao que é ofertado.

Em 2014, a Região Metropolitana concentrou o maior número de matrículas no ensino médio na EJA, chegando a 70.216. Contudo, em números absolutos, essa região reduziu mais de 30 mil matrículas para esse mesmo público no período de 2010 a 2014. Em 2014, a soma de matrículas das demais regiões administrativas do estado foi de 30.372, logo, a redução no número de matrículas na Região Metropolitana corresponde a somatória de todas as demais regiões administrativas, um número expressivo e preocupante.

O Noroeste Fluminense apresentou o menor número entre as regiões do estado, com apenas 2.063 em 2014. Em 2010, essa região apresentava quase o triplo de matrículas da região Costa Verde, na época com 2.233, o menor número naquele ano. É possível observar na tabela abaixo uma redução de quase 69% no número de matrículas, colocando o Noroeste Fluminense em último lugar.

TABELA 3 – VARIAÇÃO DE MATRÍCULA

Tabela 2-Varição do número de matrículas da EJA no Ensino Médio Rio de Janeiro e Regiões de Governo – 2010-2014			
Região de Governo	Ano		Δ%
	2010	2014	2010-2014
Estado	163074	100588	-38,32%
Metropolitana	100283	70216	-29,98%
Norte Fluminense	14125	6411	-54,61%
Noroeste Fluminense	6585	2063	-68,67%
Serrana	9848	5149	-47,72%
Médio Paraiba	10721	5763	-46,25%
Centro-Sul Fluminense	4620	2406	-47,92%
Baixas Litorâneas	14659	6405	-56,31%
Costa Verde	2233	2175	-2,60%

Nota: Inclui matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Sistema presencial, semipresencial e Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos).

Fonte: Revista Cátedra, PUC Rio. VENTURA (2017)

Serra et al (2017) trazem a análise preliminar da situação da EJA no ensino médio apresentando algumas características no levantamento realizado, quais sejam, a Região Sudeste lidera a perda de matrículas, com queda de 21%, mesmo apresentando a maior população e a maior demanda potencial para o ensino médio; o estado do Rio de Janeiro apresentou a maior retração do Sudeste, chegando a 38%, entre 2010 e 2014, concentrando ainda a maioria das matrículas na Região Metropolitana; o Noroeste Fluminense apresentou a maior queda no número de matrículas e a Costa Verde o menor; a rede pública estadual apresentou a maior queda no número de matrículas do estado, mesmo havendo demanda potencial entre 10% e 23%.

Os autores enfatizam a notoriedade do movimento acentuado de fechamento de turmas e escolas de EJA de ensino médio no estado do Rio de Janeiro e no Brasil. Ressaltam ainda que este movimento

[...] não parece seguir critérios sociais, pautados no direito humano à educação básica, mas uma decisão tomada considerando o alcance de metas economicistas, o que permite reafirmar a negligência das políticas públicas em relação à educação da classe trabalhadora. O estudo nos permitiu constatar a omissão do governo estadual do Rio de Janeiro no atendimento a uma parcela da população que permanece privada de seu direito à educação básica. (SERRA et al, 2017, p. 30).

Diante o exposto, a educação como direito social que culminou em uma seção específica na Constituição Federal de 1988 (seção I do Capítulo II, Título VIII) se apresenta um tanto quanto formalista, não espelhando a realidade de muitos cidadãos brasileiros que não têm acesso à educação básica, resultando em um distanciamento entre o direito proclamado e o direito real.

3.5 - Resultados da pesquisa no colégio investigado

Foi possível observar durante a coleta de dados que os educandos valorizavam os saberes científicos propostos pelo currículo escolar, mas também a aprendizagem em espaços não escolares como museus, teatros, etc. Dos três educandos entrevistados, dois reconheceram a importância desses espaços, mas não retornaram a eles por si mesmos em sua vida cotidiana, parecem não dimensionar tão bem essa relação ainda. Um educando refletiu em sua fala a mudança significativa que os espaços culturais podem provocar no processo ensino-aprendizagem dos alunos da EJA: *Eu achei que depois que eu entrei aqui, eu abri olhos pra outras coisas que eu estava fechando [...] Depois que eu estudei aqui eu acho que eles começaram a fazer com que eu enxergasse que o meu potencial é bem melhor, entendeu? E depois que eu comecei a frequentar esses lugares até as minhas notas melhoram.* (EDUCANDO 5)

Nas entrevistas, os educandos apontaram ainda para a necessidade de uma proposta curricular que aborde temáticas atuais como política e assuntos básicos relacionados à vida adulta como saúde, por exemplo.

Dos três educandos entrevistados, um residia na comunidade próxima ao colégio e realizava trajetos pelos becos “dentro do morro” com o objetivo de minimizar as abordagens policiais, pois, segundo ele, quanto mais “dentro do morro” menores as chances de ser abordado. No entanto, em um dos dias em que realizava as observações na sala de aula o aluno justificou seu atraso por ter sido abordado. Ressaltamos que o educando 4 é do sexo masculino, autodeclarado negro e residente da comunidade, como já mencionado, e que a turma investigada era composta por mais de 50% de alunos que se autodeclararam negros e pardos, formada majoritariamente por alunos do sexo masculino.

No momento da fala do educando 4 à turma esperava encontrar na professora, enquanto mediadora, uma problematização do fato narrado com a turma o que, infelizmente, não aconteceu. Também não foi possível observar essa problematização nas aulas seguintes durante o período em que estive realizando as observações na turma do Colégio Esperança.

Para reflexão da observação acima, trazemos Anunciação et al, (2020) que demonstram que jovens negros(as) e pardo(as) são alvos constantes de abordagem policial, que o mecanismo que antecede a abordagem policial que deveria se pautar em critérios objetivos por vivermos em uma sociedade democrática, na qual prevalece o Estado de direito, na verdade é subjetivo, ou seja, depende claramente do julgamento dos agentes,

e que o grau de suspeição dos sujeitos se dá pela combinação progressiva em torno de cinco critérios e caso o jovem possua um desses ou a combinação deles o grau de suspeição é ampliado, logo, maior a probabilidade de abordagem.

Quando perguntado aos educandos sobre o que o colégio representava para eles uma das respostas nos chamou a atenção. O educando 4 disse: *conheci pessoas maravilhosas que eu sempre chegava na direção conversava, falava que tava de serviço, e sempre a Dona Olívia²⁰, a Dona Amanda²¹ e todo o pessoal, sempre conversavam comigo também, me incentivam a sempre comparecer, e Isso você se sente importante, você se sente exclusivo [...]*

Diante dessa e das outras falas durante as entrevistas pudemos perceber a importância de tornar todos os espaços do colégio acessíveis aos alunos, não restringindo os acessos como à biblioteca, por exemplo, para que haja, de fato, um sentimento de pertencimento ao espaço escolar. As falas trouxeram ainda a importância de questões emocionais no processo ensino-aprendizagem dos educandos da EJA e buscamos em Giglio (2012) a contribuição da teoria walloniana para entender que os conjuntos motor, cognitivo e afetivo constituem o sujeito.

Todos os educandos entrevistados começaram a trabalhar entre quinze e dezesseis anos de idade. Na fala do educando 4 observamos o trabalho na infância como principal fator para a sua saída dos bancos escolares, nos fazendo refletir sobre os indivíduos que têm seus direitos roubados ou negligenciados por uma política excludente, que mesmo hoje, com a obrigatoriedade da educação básica assegurada por lei, não contempla grande parte da população.

Durante as observações nas aulas das disciplinas de biologia e português as professoras não utilizavam os livros didáticos como única fonte de conhecimento, especialmente nas aulas de biologia onde a professora também trazia diferentes recursos pedagógicos e uma linguagem facilitada com os alunos, falava com eles e para eles, com o objetivo de apreender a atenção do aluno já cansado depois de uma exaustiva jornada de trabalho.

Ao entrar no colégio surgiu uma nova inquietação: seu fechamento. Diante desse cenário sombrio se fez necessário trazer uma breve reflexão sobre o esvaziamento das turmas da EJA e o fechamento das escolas e colégios no Rio de Janeiro.

²⁰ Nome fictício para preservação da identidade da diretora citada na entrevista.

²¹ Nome fictício para preservação da identidade da secretária na entrevista.

Para promover esse diálogo, convidamos Serra (2017) que enfatizam que, na prática, a EJA ainda é compreendida como uma oferta compensatória, aligeirada, residual e inadequada às necessidades dos estudantes dessa modalidade no seu processo de escolarização, pois os sistemas de ensino ainda remetem à cultura de supletivo, segundo Di Pierro (2005), Machado (2016) e Ventura (2011).

Sobre a questão, os educandos demonstraram grande pesar pelo fechamento do colégio, assim como toda equipe escolar. A fala de um dos educandos reflete perfeitamente o sentimento de todos: *[...] o fechamento do Colégio foi uma das piores coisas [...]. Porque [...] a escola que é para aprender não deve fechar. Porque sempre vai ter alguém para aprender, para se formar.* (EDUCANDO 4)

Por fim, trazemos a fala do professor Serra (2017) sobre a complexidade da questão curricular que é sempre alvo de embates e disputas e que o currículo escolar precisa ser analisado mais sobre sua dimensão político-ideológica do que sua dimensão técnica (SERRA, 2017), considerando as intenções de se formar um sujeito crítico, autônomo, capaz de pensar sobre o que realiza, e não apenas um ser mecânico, que reproduza automaticamente o conhecimento técnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os estágios das disciplinas de Prática de Educação de Jovens e Adultos e de Prática em Política e Administração Educacional, pude observar uma delicada situação que era trabalhar com alunos jovens e adultos em sua maioria trabalhadores, pertencentes às camadas desfavorecidas da sociedade, com uma trajetória escolar acidentada, com diferentes necessidades de aprendizagens e expectativas e com distintos níveis culturais, sem deixar de promover a inclusão desses alunos no ambiente educacional durante o período de apenas dois anos, que é o tempo de duração do curso da EJA.

Esta pesquisa buscou refletir e analisar o currículo na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva dos educandos concluintes do Ensino Médio em um Colégio Estadual localizado na zona sul do Rio de Janeiro, em uma turma de alunos matriculados no módulo IV, primeiro semestre de 2018, que recebeu o nome fictício de Colégio Esperança, a partir da metodologia de uma pesquisa qualitativa, estudo de caso, utilizando como instrumentos para a coleta de dados: observação entre os meses de março a julho de 2018, aplicação de questionário e análise das entrevistas semiestruturadas com um grupo de sete alunos da turma em questão, das quais três foram selecionadas para estabelecer o diálogo com os autores, identificados como educandos 3, 4, 5.

Para refletir e analisar o currículo na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) entendemos este não apenas como um conjunto coordenado e ordenado de matérias, mas sob a possibilidade de uma perspectiva crítica, considerando as especificidades de seus sujeitos educacionais com direitos que lhes foram negligenciados por décadas a fio, visando o exercício pleno da cidadania e o acesso ao conhecimento de modo que eles se percebessem como parte da sociedade e agentes modificantes dela. Como objetivos específicos a pesquisa buscou compreender historicamente a Educação de Jovens e Adultos; refletir sobre currículo a partir do referencial teórico que embasa a mesma e entender, a partir das falas dos educandos entrevistados, qual o sentido atribuído ao conhecimento escolar e a escola para eles.

Conhecer de maneira breve a contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, os avanços ocorridos ao longo do tempo, as leis que embasam a modalidade e, através da pesquisa de campo, notamos que apesar de todos os avanços

a EJA ainda não tem recebido a devida atenção por parte das políticas públicas, pois ainda persiste nesta modalidade de ensino a estigmatização dos seus sujeitos e um currículo não adaptado para atender aos anseios e especificidades desses alunos.

A estigmatização dos sujeitos da EJA ocorre de longa data. Por vezes, foram considerados como crianças, incapazes de pensar por si próprios, tiveram seu direito ao voto negado por serem considerados dependentes e incompetente, foram culpabilizados pela situação de subdesenvolvimento do Brasil, e, em um passado recente, responsabilizados e culpabilizados por sua trajetória escolar acidentada, onde fatores sociais, econômicos e culturais não são levados em consideração como sendo agentes influenciadores da trajetória educacional desse público.

A modalidade educacional EJA é um direito ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na já referenciada Constituição de 1988, ou seja, todo e qualquer cidadão que deseja retomar seus estudos pode imediatamente exigir o cumprimento do mesmo. Reconhecer a EJA como uma modalidade é reconhecer que há outros modos de pensar e fazer currículo, um outro modo de aprender e ensinar, com conteúdos que permitam dialogar e problematizar a partir e com a vida de alunos trabalhadores. É defender uma docência que luta por autonomia, por outra forma de educação, por uma sociedade que seja livre de opressões, preconceitos e injustiças.

Evidenciamos tais práticas se acenderem de maneira mais acentuada nas aulas da professora de biologia. No entanto, de maneira geral, os conhecimentos de vida dos alunos eram pouco abordados na turma investigada. Eles eram utilizados como um apoio pedagógico, ou seja, falas que auxiliavam apenas na compreensão dos conteúdos escolares, não sendo utilizados como fonte de conhecimentos na sala de aula.

Ainda sobre a EJA enquanto modalidade de ensino, destacamos o direito a um currículo adaptado. Por se tratar de pessoas com diferentes vivências o currículo deve ser, ou deveria ser alinhado à essas vivências, buscando uma sala de aula que proporcione uma interação entre saberes escolares e conhecimentos de vida.

Ainda em relação ao currículo, segundo o referencial teórico que baliza a presente pesquisa, entendemos que o mesmo ambiciona formar gerações e, portanto, será constantemente alvo de disputas de interesses e de poder de diversos grupos (social, político, econômico, cultural, religioso, dentre outros). O currículo não deve retirar a autonomia do professor em sala de aula, mas sim respeitar e contribuir com as especificidades regionais, entendendo que o conteúdo do currículo não deve ser

unificado. Pensar em um currículo que permita o diálogo entre os saberes escolares e as vivências de cada sujeito, respeitando os interesses de cada um.

Entendemos ainda que a seleção dos conteúdos do currículo da EJA já está posta; apesar de ser possível o movimento de ressignificação e reinterpretação por parte do docente, seus conceitos e informações já estão previamente determinados e isso se traduz em uma problemática. O currículo deve ser um processo em permanente elaboração e não se limitar a um produto pronto a ser entregue aos educadores, o que o torna engessado, com práticas pedagógicas que buscam tão somente cumprir os conteúdos determinados pelas diretrizes e documentos oficiais, gerados a partir da seleção dos conteúdos que devem ou não ser legitimados.

As disputas no campo do currículo não se limitam nos conteúdos de ensino, mas também nos comportamentos, atitudes e decisões tomadas pela gestão escolar; o currículo oculto ocorre de maneira velada mas não menos importante. Não pudemos observar no colégio investigado uma gestão democrática que buscasse promover debates a respeito do currículo e estimulasse seus sujeitos a participar da construção do mesmo. Talvez essa “omissão” seja fruto do anunciado fechamento do colégio e a turma investigada ser formada por alunos concluintes do Ensino Médio na modalidade da EJA.

A presente pesquisa tem em sua essência a concepção de que educação, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é um direito de todos os cidadãos, porém questões como o “trabalho na infância”, o sustento próprio e da família, foram evidenciadas como fator determinante para a saída dos estudantes dos bancos escolares. As relações de trabalho impactavam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos investigados e eram impactadas pelo ensino adquirido por eles. No entanto, por não caber nos limites deste trabalho, o lugar de uma infância de direitos roubados, que priva cidadãos das camadas populares de uma ascensão social possibilitada talvez, pelos estudos no tempo indicado pela legislação atual, deixo como mais um indicativo de futuras investigações.

Questões como violência, segregação racial e racismo se fizeram presentes nas falas dos educandos e evidenciaram a necessidade de o currículo contemplar debates sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, bem como promover diálogos sobre violência e preconceito - não se atendo somente às produções textuais elaboradas pelos alunos, mas a problematização delas. No entanto, por também não serem o foco deste trabalho, essas questões necessitam ser melhor investigadas.

Evidenciamos ainda que o Colégio Esperança é compartilhado, ou seja, funciona no período noturno como modalidade de ensino da EJA e durante o dia como escola da rede municipal, destinada ao ensino infantil e fundamental. Constatamos barreiras “invisíveis” que tornavam o acesso a determinados espaços do colégio restritos como, por exemplo, a biblioteca. A restrição desses espaços acabava por cercear o direito do aluno a uma educação ampla, explorando todos os espaços que lhe são de direito dentro do ambiente escolar.

Dessa maneira, a EJA não tinha um espaço próprio no colégio, ela utilizava o espaço que era destinada aos alunos da rede municipal e, portanto, traziam cartazes, trabalhos e murais realizados pelas crianças, o que acabava não proporcionando um sentimento de pertencimento ao espaço pelos alunos da EJA, assim como não favorecia à aprendizagem significativa dos mesmos já que as realidades e estímulos para o processo de aprendizagem são distintos entre esses alunos, também não havia uma preocupação em propiciar um ambiente especial para esses alunos.

Ao entrar em campo nos deparamos com uma nova questão, qual seja, o fechamento do colégio. No entanto, por não ser o objetivo desse trabalho, deixamos as questões sobre o esvaziamento das turmas da EJA e o fechamento dos colégios e escolas da EJA como proposta para pesquisas futuras, esperançosos de que esse cenário seja modificado em um futuro recente, onde seja possível estabelecer políticas públicas eficazes para que as escolas da EJA permaneçam com suas portas abertas e o currículo torne-se mais significativo para os sujeitos que delas fazem parte.

Ficou evidente que a escola não é a única solução para a transformação da sociedade e para erradicação da violência e das desigualdades sociais que influenciam na formação dos sujeitos. Questões como apropriação do capital cultural ou a falta dele, a educação de “qualidade” e “igualitária” e o papel ou omissão do Estado de promover políticas públicas educacionais que garantam aos cidadãos seus direitos constitucionais impactam diretamente na permanência ou não desses sujeitos na EJA.

Em relação ao sentido atribuído ao conhecimento escolar, concluímos que a inclusão efetiva e constante dos espaços culturais como componente curricular se faz necessária para oportunizar aos educandos aprimorar seus conhecimentos sobre as diferentes manifestações artísticas e culturais, desenvolvendo um olhar crítico que contribua com as interações sociais e possibilite refletir sobre o seu contexto social assim como respeitar as diferenças nele existente, além de ampliar as possibilidades pedagógicas que oportunizam tantos conteúdos e traçam novos caminhos para a

construção de um saber científico recheado de sentido e significado. Além da necessidade de uma proposta curricular que aborde temáticas atuais como política e assuntos básicos relacionados à vida adulta como saúde, por exemplo.

Evidenciamos que respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes é também respeitar a cultura que perpassa o sujeito. Todos somos carregados de cultura, e não é possível apagá-la dentro da escola. Permitir que a cultura esteja presente na sala de aula, poderá tornar a aula mais significativa e potente no processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, constatamos que a escola, para os educandos, tem um importante papel de socialização, possibilitando trocas, formação e valorização de vínculos, dentre outras interações tão essenciais para que o conhecimento e a aprendizagem se concretizem. Tal constatação nos levou a observar ainda a importância de se trabalhar e compreender questões emocionais que influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo dos alunos da EJA, especialmente a formação de vínculos de amizade, autoestima e valorização do sujeito como uma das possibilidades de estimular esse aluno para a conclusão do curso.

REFERÊNCIAS

ANUNCIACÃO, Diana; TRAD, Leny Alves Bonfim; FERREIRA, Tiago. “**Mão na cabeça!**”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190271>> Acesso em: 29 de janeiro de 2022.

ASSUMPÇÃO, Reiane; LANDGRAF, Flávia Landucci; PRETURLAN, Renata Barreto. **Leitura de mundo na perspectiva freiriana: desafios contemporâneos da educação Popular.** In: ASSUMPÇÃO, Reiane. (Org.) Educação popular na perspectiva Freiriana. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. P. 75-92. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/88/FPF_PTPF_12_066.pdf?squence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22 janeiro de 2022.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. **Um sonho que não serve ao sonhador.** In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. P. 63-68.

BEZERRA, Débora Silveira Barros Bezerra; EUGENIO, Benedito. **A teoria de Bernstein: Estado do conhecimento em artigos publicados no Brasil no período 2000-2016.** Aracaju: Interfaces Científicas. V.8, N.3. p. 408-423. Publicação Contínua – 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6714/4117>> Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

BOURDIEU, Pierre. 1983. **A juventude é apenas uma palavra. Entrevista com Pierre Bourdieu.** Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121. Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e-apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Brasília: 1996. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

_____. Governo Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

_____. Governo Federal. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm> Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

_____. Governo Federal. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Aprova o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

_____. Governo Federal. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm> Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

_____. Governo Federal. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília: 1985. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 08 de outubro de 2020.

_____. Governo Federal. **Lei nº 8.209, de 12 de abril de 1990.** Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18029compilada.htm> Acesso em: 08 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer 11/2000,** aprovado em 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf> Acesso em: 08 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000,** aprovado em 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 08 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967.** Prevê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília: 1967. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 08 de outubro de 2000.

BRITO, Juciara. **É aqui que eu quero ficar... (um cordel retratando a educação no campo).** Recanto das Letras. 2012. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3682333>> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.33.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional.** Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.111, pp.461-480. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2021

DaMATTA, Roberto. 1978. **O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues**. Em NUNES, E. (org.) *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/10020>> Acesso em: 08 de outubro de 2021.

GIGLIO, Angela. **Os sentimentos vividos em sala de aula por alunos de EJA**. In: ALMEIDA, L. R. (Org.). *Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola. 2012. P. 115-136.

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação. PUC-Rio. 2004. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1>> Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

LÜDKE, Menga; Marli E.D.A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. P. 7-9.

LUIZ, Lima (CUTI). **Quebranto**. In: *Negroesia*: antologia poética. 2ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. P. 53-54. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/695-cut-quebranto>> Acesso em 8 de dezembro de 2021

MACHADO, Katia. **Afinal, qual é a função social da Escola? Para educadores brasileiros, a escola é o único lugar capaz de ensinar a conviver e lidar com a diversidade humana**. EPSJV/Fiocruz, 30/01/2019. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/afinal-qual-e-a-funcao-social-da-escola>> Acesso em 28 de janeiro de 2022.

LEITE, Miriam Soares; CANDAU, Vera Maria Ferrao. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Cap. 3. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1>> Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Parecer CEE nº 091 de 26 de junho de 2012**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2012.

SERRA, Enio. **Currículo e docência na educação de jovens e adultos**. In: *Educação de Jovens e Adultos em debate*. SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu. (Org.) 1. Ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017. P. 25-52.

SERRA, Enio; VENTURA, Jaqueline; ALVARENGA, Márcia; REGUERA, Emilio. **Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e**

Adultos no estado do Rio de Janeiro. *Crítica Educativa*, 3(3). 2017, p. 25–41. Disponível em: <<https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.243>> Acesso em: 17 de novembro de 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/jrWqqQFjcdewZrZxDz7wNcD/?lang=pt>> Acesso em: 09 de setembro de 2021.

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:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330896/mod_resource/content/1/BREVE%20HIST%C3%93RIA%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf>
Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

VELHO, Gilberto. 1978. **Observando o familiar.** In: NUNES, E. de O. (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, pp 36-46.

_____. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.** Disponível em: <<http://forumeja.org.br/book/export/html/1422>> Acesso em: 10 de junho de 2021.

_____. **José I, D. (1714-1777).** Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira. 2021. Disponível em: <http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6392:jose-i-d-1714-1777&catid=2078&Itemid=496> Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

ANEXOS

ENTREVISTA

Identificação (se desejar)

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: Feminino Masculino

Profissão: _____

Com que idade começou a trabalhar? _____

Possui filhos? _____ Qual é a idade do mais velho?

Como você se considera? Branco Indígena
 Pardo Negro

Formando (2018.1)

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

- 1 – O que levou você a parar de estudar?
- 2 – O que fez você retornar à escola?
- 3 – Conte um pouco sobre sua trajetória de trabalho. Como concilia estudo e trabalho e o significado do trabalho para você? E sobre o desemprego, o que tem a dizer?
- 4 – O que pretende fazer no futuro (sonhos, projetos...)?
- 5 – O que o Colégio Esperança representa para você?
- 6 - Quais experiências te marcaram dentro desse espaço escolar?
- 7 - Como se sente em relação ao fechamento do colégio?
- 8 - As aulas no Colégio Esperança trazem ou trouxeram discussões sobre questões atuais como política, direitos, economia, saúde, violência, etc.? O que você acha sobre esses momentos de discussões?
- 9 - O colégio realizou ou realiza visitas a museus, teatros, etc.? Você frequentava esses espaços antes de entrar no colégio? Caso positivo, com que frequência? Caso negativo, passou a frequentar?
- 10 – O que você acha que deve ser aprendido no colégio? Por quê?