

JUL|DEZ|2020 - VOL 3 - Nº 06

RIEJJA

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

ISSN: 2595-6329

**DOSSIÊ:
Sujeitos, Vivências, Lugares e
Saberes Interculturais: Olhares para
a Educação de Jovens e Adultos.**



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

**SUJEITOS, VIVÊNCIAS, LUGARES E
SABERES INTERCULTURAIS: OLHARES PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

RIEJA, Salvador, v. 03, n. 06, p. 1-174, jul./dez. 2020

ISSN 2595-6329



Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo Dávila

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretor(a): Adelaide Badaró

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Editora Geral e Científica

Tânia Regina Dantas (UNEB)

Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Tânia Regina Dantas
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Antônio Amorim
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC)

Aída Monteiro
(Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)

Alfredo R. Matta
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Leôncio Soares
(Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG)

Jacqueline Ventura
(Universidade Federal Fluminense-UFF)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
(Universidade Estadual do Pará-UEPA)

Sônia Maria C. Haraceniv
(Universidade Federal do Paraná-UFPR)

Sandra Aparecida Antonini Agne
(Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC)

Elizeu Clementino de Souza
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Marinaide de Freitas
(Universidade Federal de Alagoas-UFAL)

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos
(Universidade Federal de Goiás-UFG)

Patrícia Lessa Santos Costa
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

José Jackson Reis dos Santos
(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano-UESB)

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS)

Valdo Barcelos
(Universidade Federal de Santa Maria-UFSM)

Profa. Dra. Katia Siqueira de Freitas (Universidade Católica do Salvador-UCSal)

Conselheiros internacionais

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
(Universidade de Coimbra-UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio
(Universidade do Minho-Portugal-UMINHO)

Núria Rajadell Pruggròs
(Universidade de Barcelona – Espanha-UB)

Antônio Castañede
(Universidade Pedagógica do México-UPM)

Maria Manoela Franco Esteves
(Universidade de Lisboa-UL)

Joan Rué Domingo
(Universidade Autônoma de Barcelona-UAB)

Coordenadores do n.6: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC) e Leliana Santos de Sousa (UNEB) – **Tradução de inglês:** Agnaldo Pedro Santos Filho (UNEB) – **Tradução de espanhol:** José Veiga (UNEB/MPEJA) – **Capa:** Luís César Dantas – **Projeto Gráfico e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh – **Assessoria Técnica:** Maura Icléia C. Castro (UNEB) e Josélia Gracia de Cirqueira Souza (UNEB).

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Revista do Departamento de Educação – Campus I

Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

Universidade do Estado da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos

Rua Silveira Martins, 255 – Cabula

41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: revistarieja@uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3117- 2200

SUMÁRIO

SUJEITOS, VIVÊNCIAS, LUGARES E SABERES INTERCULTURAIS: OLHARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

08 EDITORIAL

Tânia Regina Dantas; José veiga vinal júnior

14 APRESENTAÇÃO

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Leliana Santos de Sousa

18 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE O ACOLHIMENTO

Adriana Regina Sanceverino; Fabiane Turella Pedrozo Tomassini

37 RETRATOS CULTURAIS DA/NA EJA: NARRATIVAS DOS COTIDIANOS DOS TRABALHADORES SERTANEJOS

Andresso Marques Torres; Jailson Costa da Silva; Marinaide Freitas

55 MULHERES IDOSAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: PROBLEMATIZANDO RELAÇÕES DE GÊNERO NA VIDA-ESCOLA

Marcelo Lacerda Oliveira; José Jackson Reis dos Santos; Sandra Márcia Campos Pereira

74 A PROMOÇÃO DA IGUALDADE NA ESCOLA DE ADULTOS – O SABER UNIVERSAL PRESENTE EM CADA UM

Alaide Emilia Dourado Oliveira; Diego Beltran

87 CERAMISTAS DE COQUEIROS: A ANDRAGOGIA, A PRÁXIS E OS SABERES SIGNIFICATIVOS EM UM CONTEXTO ETNOEDUCACIONAL

Marineide Leite Marques; Jorge Alberto dos Santos Santana; Rubem Pereira Santos Júnior; Leliana Santos de Sousa

101 OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS E OS SABERES ESCOLARES: EM BUSCA DAS PERCEPÇÕES SÓCIOCULTURAIS E ANTROPOLÓGICAS E A POSSIBILIDADE DE UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Jó António Capece

116 “COSTURAÇÕES” DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL MARXISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS TRABALHADORES – EJA IT

Julieta Borges Lemes Sobral; Renato Hilário dos Reis

135 LEITURA, LEITOR E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DE PROPOSTAS CURRICULARES

Sita Mara Lopes Sant’Anna; Marina Marostica Finatto

ESTUDOS

156 CULTURA E INTERCULTURALIDADES NA EJA

Marina Graziela Feldmann; Ana Lúcia Pereira Nune; Helga Porto Miranda

171 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

SUBJECTS, EXPERIENCES, PLACES AND INTERCULTURAL KNOWLEDGE: A LOOK AT YOUTH AND ADULT EDUCATION

10 FOREWORD

Tânia Regina Dantas; José veiga vinal júnior

14 PRESENTATION

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Leliana Santos de Sousa

18 YOUTH AND ADULT EDUCATION: WHAT THE RESEARCH REVEALS ABOUT STUDENTS WELCOMING

Adriana Regina Sanceverino; Fabiane Turella Pedrozo Tomassini

37 CULTURAL PORTRAITS OF/IN EJA: NARRATIVES OF THE DAILY LIVES OF THE SERTANEJO WORKERS

Andresso Marques Torres; Jailson Costa da Silva; Marinaide Freitas

55 ELDERLY WOMEN IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION: PROBLEMATIZING GENDER RELATIONSHIPS IN LIFE- SCHOOL

Marcelo Lacerda Oliveira; José Jackson Reis dos Santos; Sandra Márcia Campos Pereira

74 THE EQUALITY PROMOTION IN ADULT SCHOOL - THE UNIVERSAL KNOWLEDGE EVERYONE HAS.

Alaide Emilia Dourado Oliveira; Diego Beltran

87 COQUEIROS CERAMICISTS: ANDRAGOGY, PRAXIS AND MEANINGFUL KNOWLEDGE IN AN ETHNOEDUCATIONAL CONTEXT

Marineide Leite Marques; Jorge Alberto dos Santos Santana; Rubem Pereira Santos Júnior; Leliana Santos de Sousa

101 LOCAL COMMUNITIES KNOWLEDGE AND SCHOOL KNOWLEDGE: SEARCHING SOCIOCULTURAL AND ANTHROPOLOGICAL PERCEPTIONS AND THE POSSIBILITY OF A DIDACTIC TRANSPOSITION

Jó António Capece

116 “COSTURAÇÕES” OF THE PROCESS OF CONSTITUTING A MARXIST HISTORICAL-CULTURAL ACTION RESEARCH IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR YOUNG, ADULT AND ELDERLY WORKERS – EJA/IT

Julieta Borges Lemes Sobral; Renato Hilário dos Reis

135 READING, READER AND READER EDUCATION FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION: CURRICULAR PROPOSALS ANALYSIS

Sita Mara Lopes Sant'Anna; Marina Marostica Finatto

STUDIES

156 CULTURE AND INTERCULTURALITY IN YAE.

Marina Graziela Feldmann; Ana Lúcia Pereira Nunes; Helga Porto Miranda

SUMARIO

SUJETOS, VIVENCIAS, LOCALES Y SABERES INTERCULTURALES: MIRADAS PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES E ADULTOS

12 EDITORIAL

Tânia Regina Dantas; José veiga vinal júnior

14 PRESENTACIÓN

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Leliana Santos de Sousa

18 LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: LO QUÉ LAS INVESTIGACIONES REVELAN SOBRE LA ACOGIDA

Adriana Regina Sanceverino; Fabiane Turella Pedrozo Tomassini

37 RETRATOS CULTURALES DE/EN LA EJA: NARRATIVAS DE LOS COTIDIANOS DE LOS TRABAJADORES SERTANEJOS

Andresso Marques Torres; Jailson Costa da Silva; Marinaide Freitas

55 MUJERES MAYORES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: PROBLEMATIZANDO RELACIONES DE GÉNERO EN LA VIDA-ESCUELA

Marcelo Lacerda Oliveira; José Jackson Reis dos Santos; Sandra Márcia Campos Pereira

74 LA PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EN LA ESCUELA DE ADULTOS - EL SABER UNIVERSAL PRESENTE EN CADA UNO

Alaide Emilia Dourado Oliveira; Diego Beltran

87 CERAMISTAS DE COQUEIROS: ANDRAGOGÍA, PRAXIS Y CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS EN UN CONTEXTO ETNOEDUCATIVO

Marineide Leite Marques; Jorge Alberto dos Santos Santana; Rubem Pereira Santos Júnior; Leliana Santos de Sousa

101 EL CONOCIMIENTO DE LAS COMUNIDADES LOCALES Y EL CONOCIMIENTO ESCOLAR: EN BUSCA DE PERCEPCIONES SOCIOCULTURALES Y ANTROPOLÓGICAS Y LA POSIBILIDAD DE UNA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Jó António Capece

116 “COSTURAOÇÕES” DEL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN HISTÓRICO-CULTURAL MARXISTA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES, ADULTAS Y MAYORES TRABAJADORAS - EJA IT

Julieta Borges Lemes Sobral; Renato Hilário dos Reis

135 LECTURA, LECTOR Y FORMACIÓN DEL LECTOR EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ANÁLISIS DE PROPUESTAS CURRICULARES

Sita Mara Lopes Sant’Anna; Marina Marostica Finatto

ESTUDOS

156 CULTURA E INTERCULTURALIDADES EN LA EJA

Marina Graziela Feldmann; Ana Lúcia Pereira Nunes; Helga Porto Miranda

EDITORIAL

A sexta edição desse periódico assumiu como tema os **“SUJEITOS, VIVÊNCIAS, LUGARES E SABERES INTERCULTURAIS: olhares para a Educação de Jovens e Adultos”**, contou como organizadoras a professora doutora Leliana Santos de Souza (UNEB./MPEJA/DMMDC) e a professora pós-doutora Maria Hermínia Lage F. Laffin (UFSC).

A temática em questão coloca a ênfase na cultura que, de acordo com Santos (2006), pode ser definida nas ciências sociais como um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais aprendidos de geração em geração, através da vivência em sociedade. A cultura está sempre em desenvolvimento. Ela é sempre influenciada por novas maneiras de pensar e de agir inerentes ao desenvolvimento do ser humano. É uma reunião de conhecimentos, experiências e saberes acumulados pela humanidade no decorrer da sua história.

Lembrando Deleuze, no seu livro *Conversações* (2013), onde ele diz que a cultura está muito ligada à fala, enfatiza que a cultura pode ser encontros, não necessariamente com pessoas, mas com coisas, por isso destacamos que esse Dossiê pode ser um encontro e/ou um (re) encontro de pesquisadores sobre a interculturalidade na educação de jovens e adultos. Embasados no mencionado filósofo, pensamos que a cultura poderia ser considerada como um agenciamento coletivo onde se encontra focos de unificação, processos de subjetivação, formação do novo, cruzamento de saberes, como um conceito em construção, a cultura poderia ser um ensaio de definição.

A cultura da qual nos falava Freire (1974), é a cultura popular oriunda do povo, nas suas mais variadas expressões como

nos contos, poesias, mitos, lendas, músicas, danças, pinturas, esculturas, artesanato, diz respeito a toda e qualquer criação humana. O ser humano é criador de cultura, protagonista de histórias, construtor de saberes e conhecimentos.

Freire (2015) nos falava também dos saberes necessários à prática educativa, que ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e requer, sobretudo, reflexão crítica sobre a prática cotidiana.

Esse Dossiê é composto por oito artigos respeitando a diversidade de instituições, que abrangem a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), dentre outras.

Convém ressaltar que nesse Dossiê temos duas publicações internacionais: a da Universidad Nacional de Rosario, na Argentina e a da Universidade Pedagógica, em Maputo, Moçambique, as quais vieram contribuir com as reflexões e consolidar as discussões acerca dos saberes interculturais na educação de jovens e adultos.

Os artigos selecionados “apresentam reflexões, relatos, descrições advindas de pesquisas que evidenciam diversidades de contextos e dimensões culturais corroborando com as possibilidades de distintos olhares sobre a cultura, o conhecimento e os sujeitos-protagonistas da EJA”, como nos esclarecem as organizadoras desse Dossiê.

Na Seção Estudos, temos o texto intitulado “Cultura e Interculturalidades na EJA” das autoras Marina Graziela Feldmann (PUC/SP), Ana Lúcia Pereira Nunes (UNEB-BA) e Helga Porto Miranda (UNEB-BA), no

qual apresentam o mapeamento das pesquisas realizadas sobre esta temática, reforçam a importância desse estudo e denunciam a invisibilidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Boa leitura e reflexões profícuas a todos e todas!!!

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

TÂNIA REGINA DANTAS
Editora Geral e Executiva da RIEJA

JOSÉ VEIGA VINAL JÚNIOR
Editor Adjunto da RIEJA

FOREWORD

The sixth edition of this journal discusses the topic “**SUBJECTS, EXPERIENCES, PLACES AND INTERCULTURAL KNOWLEDGE: a look at youth and adult education**”. It was organized by Doctor Leliana Santos de Souza (UNEB./MPEJA/DMMDC) and Doctor Maria Hermínia Lage F. Laffin (UFSC).

The theme addressed emphasizes culture which, according to Santos (2006), can be defined in social sciences as a set of ideas, behavior, symbols and social practices learned across generations, through social interaction. Culture is always developing, it is influenced by new ways of thinking and behave innate to the human development. It is a body of knowledge, experiences and their lifelong learning.

Deleuze, in his book *Conversations* (2013), argues that culture is related to speech, emphasizes that culture can be consisted of encounters, not necessarily with people, but with things, so we highlight that this edition can be a (re) encounter of researches about interculturality in youth and adult education. Based on the philosopher mentioned, we comprehend that culture could be considerate as a group of collective actions with common grounds, processes of subjectivation, constructions, knowledge exchange, as a concept under development, culture could be a definition attempt.

The culture discussed by Freire (1974), is the popular culture arisen from the people in their different cultural expressions as in the tales, poetry, myths, legends, music, dances, paintings, sculptures, handicraft, it related to any human creation. The human being is a creator of culture, protagonist in stories, knowledge and learning creator.

Freire (2015) also discussed the knowledge necessary to the education practice, the importance of research for teaching, the respect to the students' background and stimulate a critical reflection on the everyday life.

This edition consists of eight articles in connection with different institutions, covering *Universidade Federal de Alagoas (UFAL)*, *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)*, *Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS)*, *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, *Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)*, amongst others.

It is important to point out that there are two international publications: one from

Universidad Nacional de Rosario, in Argentina and another from *Universidade Pedagógica*, in Maputo, Moçambique, which contributed to the reflections on intercultural knowledge in youth and adult education.

The articles “present reflections, narratives, researches that highlight context diversities and cultural dimensions, supporting the possibilities of different views about culture and the knowledge of YAE students, as pointed out by the organizers.

In the study section, there is a text entitled “Culture and interculturality in YAE” by Marina Graziela Feldmann (PUC/SP), Ana Lúcia Pereira Nunes (UNEB-BA) and Helga Porto Miranda (UNEB-BA), in which they present the mapping of researches about this topic, reinforcing the importance of this study and report the invisibility of youth and adult education students.

Enjoy the reading!!!

REFERENCES

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

TÂNIA REGINA DANTAS
Executive and Head editor - RIEJA

JOSÉ VEIGA VINAL JÚNIOR
Editor - RIEJA

EDITORIAL

La sexta edición de ese periódico asumió como tema los **“SUJETOS, VIVENCIAS, LUGARES Y SABERES INTERCULTURALES: mirada hacia la Educación de Jóvenes y Adultos”**, contó como organizadoras la profesora doctora Leliana Santos de Souza (UNEB./MPEJA/DMMDC) y la profesora postdoctora Maria Hermínia Lage F. Laffin (UFSC).

La temática en cuestión coloca el énfasis en la cultura que, de acuerdo con Santos (2006), puede ser definida en las ciencias sociales como un conjunto de ideas, comportamientos, símbolos y prácticas sociales aprendidos de generación en generación, a través de la vivencia en sociedad. La cultura está siempre en desenvolvimiento. Ella es siempre influenciada por nuevas maneras de pensar y de actuar inherentes al desenvolvimiento del ser humano. Es una reunión de conocimientos, experiencias y saberes acumulados por la humanidad en el transcurrir de su historia.

Como puesto por Deleuze, en su libro *Conversaciones* (2013), donde dice que la cultura está muy ligada al habla, enfatiza que la cultura puede ser encuentros, no necesariamente con personas, pero con cosas, por eso destacamos que ese Dossier puede ser un encuentro y/o un (re) encuentro de investigadores sobre la interculturalidad en la educación de jóvenes y adultos. Con base en el mencionado filósofo, pensamos que la cultura podría ser considerada como un agenciamiento colectivo donde se encuentra focos de unificación, procesos de subjetivación, formación del nuevo, cruce de saberes, como un concepto en construcción, la cultura podría ser un ensayo de definición.

La cultura de la cual nos decía Freire (1974), es la cultura popular oriunda del

pueblo, en sus más variadas expresiones como en los cuentos, poesías, mitos, leyendas, músicas, danzas, pinturas, esculturas, artesanía, se refiere a toda y cualquier creación humana. El ser humano es creador de cultura, protagonista de historias, constructor de saberes y conocimientos.

Freire (2015) nos decía también de los saberes necesarios a la práctica educativa, que enseñar exige investigación, respeto a los saberes de los educandos y requiere, especialmente, reflexión crítica sobre la práctica cotidiana.

Ese Dossier es compuesto por ocho artículos respetando la diversidad de instituciones, que abarcan la *Universidade Federal de Alagoas (UFAL)*, la *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)*, la *Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS)*, la *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, la *Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)*, entre otras.

Conviene resaltar que en ese Dossier tenemos dos publicaciones internacionales: una de la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina y de la *Universidade Pedagógica*, en Maputo, Mozambique, las cuales vinieron a contribuir con las reflexiones y consolidar las discusiones sobre los saberes interculturales en la educación de jóvenes y adultos.

Los artículos seleccionados “presentan reflexiones, relatos, descripciones advenidas de investigaciones que evidencian diversidades de contextos y dimensiones culturales corroborando con las posibilidades de distintas miradas sobre la cultura, el conocimiento y los sujetos-protagonistas de la EJA”, como nos aclaran las organizadoras de ese Dossier.

En la Sección Estudios, tenemos el texto intitulado “Cultura e Interculturalidades en

la EJA” de las autoras Marina Graziela Feldmann (PUC/SP), Ana Lúcia Pereira Nunes (UNEB-BA) y Helga Porto Miranda (UNEB-BA), en el que presentan o mapeamiento de las investigaciones realizadas sobre esta temática, refuerzan la importancia de ese estudio y denuncian la invisibilidad de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos.

¡¡¡Buena lectura y reflexiones provechosas a todos y todas!!!

REFERENCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

TÂNIA REGINA DANTAS
Editora General y Ejecutiva de la RIEJA

JOSÉ VEIGA VINAL JÚNIOR
Editor Adjunto de la RIEJA

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos: um olhar para seus saberes e lugares interculturais

O presente dossiê foi constituído a partir do desejo de situar e ampliar os fundamentos teóricos e práticos de contextos de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) particularmente em intervenções institucionais, na valorização e reconhecimento dos sujeitos, de seus saberes e culturas.

Nesse contexto histórico observa-se atualmente um movimento de produção significativa nesse campo e, nesse bojo, o objetivo do dossiê *SUJEITOS, VIVÊNCIAS, LUGARES E SABERES INTERCULTURAIS: olhares para a Educação de Jovens e Adultos* é de trazer em seus artigos discussões voltadas aos distintos olhares dos sujeitos, das vivências, dos lugares e saberes interculturais que focalizam as imagens do cotidiano da educação de jovens e adultos, aqueles todos de mãos desejosas da apropriação de saberes para aqueles que por diferentes circunstâncias e necessidades não tiveram o direito ao acesso a tais saberes institucionalizados. Nesse viés os artigos selecionados apresentam reflexões, relatos, descrições advindas de pesquisas que evidenciam diversidades de contextos e dimensões culturais corroborando com as possibilidades de distintos olhares sobre a cultura, o conhecimento e os sujeitos-protagonistas da EJA.

A dimensão da cultura, alicerce de um dos principais pilares de ancoragem da EJA, que também origina esse dossiê oferece a feição das ciências humanas proporcionando a expressão das subjetividades em diferentes áreas do conhecimento fornecendo material relevante para problematização e construção de alianças e fomento de intervenções trabalhando individualidade rela-

cionada ao psíquico e ao social, destacando os limites de dissociação das práticas humanas na sua linha trajetória histórica.

Enfim, a ideia é de evidenciar um campo de construção de conhecimento pelas experiências de vida e do trabalho articulada às lutas pela melhoria da qualidade de vida de homens e mulheres em suas diferentes identidades constituídas. Contamos um conjunto de artigos que nos fornecem olhares para a cultura e educação de sujeitos de todas as idades como possibilidades de emancipação e do direito dos sujeitos de lerem o próprio mundo e escrever suas histórias, para além da acessibilidade aos recursos educacionais, desenvolvendo as capacidades individuais e coletivas”.

O primeiro texto olha exatamente para pensar a questão dos sujeitos, no primeiro estudo nomeado de *A Educação de Pessoas Jovens e Adultas: o que as pesquisas revelam sobre o acolhimento* das pesquisadoras, a professora doutora Adriana Regina Sanceverino e da mestrandia Fabiane Turella Pedrozo Tomassini, ambas da Universidade Federal da Fronteira Sul. O artigo situa uma investigação do tipo estado do conhecimento, que buscou inventariar, sistematizar e analisar produções acadêmicas no campo da EJA de publicações (2013 a 2019) do Grupo de Trabalho 18 – Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A investigação problematizou “o que as pesquisas têm revelado sobre o tema acolhimento aos estudantes da EJA?” Em seus resultados, o estudo aponta para a invisibilidade da questão do acolhimento de

peças jovens e adultas nos trabalhos analisados. A discussão com mais recorrência se deu em estudos que focavam as Políticas Públicas, com ênfase no Proeja.

O segundo artigo intitula-se *Retratos culturais da/na eja: narrativas dos cotidianos dos trabalhadores sertanejos* e tem autoria da professora Doutora Marinaide Freitas e do mestre Andresso Marques Torres da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do doutor Jailson Costa da Silva, professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). O texto apresenta “achados” das imersões dos pesquisadores na realidade sertaneja alagoana apontados como “retratos culturais da/na EJA[...] dando ênfase em três práticas: o labor, a feira livre, e a escolarização”. O estudo busca problematizar “a partir do lugar – sertão alagoano –, de que forma os sujeitos sertanejos vivenciam cotidianamente suas práticas culturais?” Tiveram como material empírico – as narrativas visuais- fotografias de diferentes épocas, caracterizando o sertão como espaço plural e, o sertanejo, “ ao contrário do discurso ora construído de sujeito tido como passivo” evidencia “ao longo do tempo, a criação de “uma política do agir em meio ao campo social que tenta impor-lhes uma hegemonia que, ocasionalmente, busca naturalizar tal realidade”.

O terceiro texto de autoria do professor mestre Marcelo Lacerda Oliveira e dos professores doutores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) José Jackson Reis dos Santos e Sandra Márcia Campos Pereira, apresenta o estudo *Mulheres idosas na educação de pessoas jovens e adultas: problematizando relações de gênero na vida-escola*, que resulta de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo “compreender e problematizar discursos sobre gênero e suas implicações na trajetória de vida e de escolarização de estudantes idosas da Educação

de Pessoas Jovens e Adultas”. Participaram da pesquisa sete estudantes, mulheres idosas, regularmente matriculadas na Escola Municipal Antônia Cavalcanti e Silva, no ano de 2019, instituição pertencente à rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Estado da Bahia. Como principais resultados os pesquisadores apontam para as implicações de ordem psicológicas geradas na infância e que marcaram os sujeitos na atualidade, também pelo fato da necessidade de se tornarem adultos precocemente. Essas implicações são marcadas pela imposição de castigos parentais, assim como, pela negação do direito à escola e a outros direitos fundamentais de cidadania.

Ainda na mesma direção, *A promoção da igualdade na escola de adultos, o saber universal presente em cada um* é o título do quarto artigo, de autoria da doutoranda Alaide Emilia Dourado Oliveira e do doutor Diego Beltran, professor da Universidad Nacional de Rosario, Argentina. O estudo apresentado tem como objetivo analisar as dificuldades e desafios encontrados pelos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola do município de Iraquara, na Bahia, em seu processo de ruptura com a escola. Desde os relatos de vida e experiências da infância com a escola, incluindo os processos de evasão. Nessa análise os autores buscam identificar conhecimentos acumulados pelo saber universal presente em cada um, apesar dos problemas da descontinuidade no seu processo de ensino.

O quinto trabalho *Ceramistas de coqueiros: a andragogia, a práxis e os saberes significativos em um contexto etnoeducacional*, tem como autores, Marineide Leite Marques, Jorge Alberto dos Santos Santana, ambos professores na cidade de Feira de Santana, Bahia e mestres em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da

Bahia, do graduado em história pela Universidade do Recôncavo da Bahia e radiojornalista Rubem Pereira Santos Júnior de Cachoeira na Bahia que atua em toda região do recôncavo e, da professora da Universidade do Estado da Bahia, doutora Leliana Santos de Sousa. O olhar do texto ao se fundamentar em princípios freirianos remete a pensar elementos discursivos que contribuam para as práticas educativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos em um contexto étnico, vinculado à remanescência e à ancestralidade negra e indígena no trabalho das ceramistas, do município de Coqueiros na Bahia. Para tanto, situam elementos sobre a investigação sobre os saberes produzidos nas vivências das ceramistas, em sua atividade laboral e articulação com os saberes da escola. Nesse processo se evidencia a articulação entre esses saberes, o trabalho, a cultura e a escolarização de jovens e adultos.

Também tendo como bojo a questão dos saberes e da comunidade, o professor doutor Jó António Capece, da Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique, situa o sexto texto com o estudo *Os saberes das comunidades locais e os saberes escolares: em busca das percepções sócio-culturais e antropológicas e a possibilidade de uma transposição didáctica*. Trata-se de uma investigação junto a Comunidades Locais, no âmbito de um projeto intitulado: “O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e didáctico-metodológicas da sua implementação”. O projecto vem sendo desenvolvido em várias regiões de Moçambique e o artigo analisa o trabalho na região de Matutuine, buscando analisar os saberes e as experiências culturais das comunidades para serem pensados no âmbito das escolas moçambicanas, em processos de transposição didáctica nos currículos locais das nossas escolas.

Os professores doutores, Julieta Borges Lemes Sobral, que atua no Ministério da Educação Universidade de Brasília e pesquisadora na Universidade de Brasília e Renato Hilário dos Reis, professor e coordenador do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos Culturais – GENPEX, da Faculdade de Educação dessa universidade são os autores do texto *“Costurações” do processo de constituição da pesquisa-ação histórico-cultural marxista no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores – EJAIT*. Nesse sétimo artigo, os autores analisam os princípios teórico-metodológicos pesquisa-ação histórico-cultural marxista no exercício no contexto da Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos do Paranoá-Itapoã, Distrito Federal, no período de 2015 a 2018. Os investigadores apontam o reconhecimento do papel e singularidade das ações da universidade para a efetivação de transformações sociais e, como principal resultado da pesquisa assinalam os processos dialógicos nos “nós e costurações” da pesquisa-ação histórico-cultural marxista exercitada pelo grupo e da reflexão situada.

Por último, *Leitura, leitor e formação do leitor na educação de jovens e adultos: análise de propostas curriculares* é o oitavo estudo de autoria das pesquisadoras, Marina Marostica Finatto, especialista pela Universidade Estadual do Rio Grande Sul e da professora doutora Sita Mara Lopes Sant’Anna. O objetivo do artigo é situar as concepções de leitura e de formação do leitor que orientam diretrizes e propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, perante uma análise desses conceitos presentes nos documentos curriculares indicando como principais resultados, a presença de “um discurso sobre

leitura a permear os documentos, mas não uma preocupação consistente com a formação de leitores críticos” e localizaram “inconsistências teóricas em conceitos, além de contradições teóricas, o que pode apontar para uma abordagem superficial da temática”.

No conjunto dos artigos, o dossiê possibilitou reunir experiências e produções que possibilitam a socialização de diferentes abordagens teóricas envolvidas com seus sujeitos e as questões do campo social, cultural e político de forma transdisciplinar e aponta para indicações da ação no cotidiano dos sujeitos. Tais experiências trazem em sua essência a geração de novas práticas no âmbito da educação de jovens e adultos e dos movi-

mentos sociais para a efetivação dos desejos e necessidades dos sujeitos da EJA.

Em tempos tão conturbados, em que o mundo vive a pandemia do Covid19, trazer imagens e possibilidades de efetivação da inclusão dos sujeitos no conjunto das práticas escolares e sociais nos remete ao esperar de Paulo Freire, não de esperar que as coisas mudem magicamente, mas de esperar, no sentido de análise da realidade e de reagir ao que parece não ter saída. Esse esperar é ancorado pelas comemorações dos 100 anos de nascimento de Freire, desse modo, finalizamos esta apresentação reafirmando de que precisamos sim, *esperar juntos, pelo direito à educação, à saúde e aos demais direitos sociais! Esperar por uma vida digna!*

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
(UFSC)

Leliana Santos de Sousa
(UNEB)

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE O ACOLHIMENTO

*Adriana Regina Sanceverino (UFFS)**

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7983-140X>

*Fabiane Turella Pedrozo Tomassini (UFFS)***

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8307-4093>

RESUMO

O presente artigo busca inventariar, sistematizar e analisar produções acadêmicas no campo da EJA a partir da análise dos trabalhos apresentados, entre os anos de 2013 a 2019, no GT 18 – Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Objetivou-se situar o estado do conhecimento dos trabalhos apresentados sobre Educação de Jovens e Adultos, disponíveis nas últimas quatro Reuniões Nacionais da ANPEd, visando responder à seguinte questão: o que as pesquisas têm revelado sobre o tema acolhimento aos estudantes da EJA? O estudo se constitui de abordagem quanti-qualitativa, com base em Minayo (2001) e de caráter bibliográfico de acordo com Gil (2008), mediante análise de conteúdo Bardin (2009) de natureza inventariante e descritiva da produção acadêmica sobre a temática do acolhimento na EJA. Conta-se com o aporte teórico de Morosini e Fernandes (2014), Laffin (2007), Pedroso; Macedo e Faúndez (2011), Soares (2011), Charlot (2000), entre outros. Como resultado, nesse levantamento, destaca-se a invisibilidade de trabalhos que tem como foco de análise o acolhimento de pessoas jovens e adultas, como objeto de estudos das pesquisas em EJA, o que demonstra uma lacuna nesse campo de pesquisa. O estado do Rio de Janeiro se sobressai em número de trabalhos apresentados e a temática com mais recorrência foram as Políticas Públicas, com ênfase ao Proeja.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Educação de jovens e adultos. Acolhimento.

* Professora Adjunta da UFFS /Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim/RS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGPE/UFFS. Doutora em Educação (UNISINOS/RS). Pós-Doutora em Educação (UFSC). Líder de Grupo de Pesquisa - GEPEJAI/UFFS. E-mail: adrianarsanceverino@gmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação / Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim/RS. Professora do ensino da Educação de Jovens e Adultos da rede pública e particular. E-mail: fa.pedrozo@hotmail.com

ABSTRACT

YOUTH AND ADULT EDUCATION: WHAT THE RESEARCH REVEALS ABOUT STUDENTS WELCOMING

This article aims to catalog, systematize and analyze academic productions in the field of YAE from the analysis of papers presented, between 2013 and 2019, in the GT- 18- Youth and Adult Education of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd). We aimed to establish the state of knowledge of the papers presented on youth and adult education available in the last four National Meetings from ANPEd, in order to answer the following question: what have the researches revealed about YAE students welcoming? The study methodology is based on the quali-quantitative approach, on the basis of Minayo (2001) and bibliographic research according to Gil (2008), through the content analyze proposed by Bardin (2009) from the descriptive and inventory nature of the academic production on YAE welcoming. The theoretical contribution is based on Morosini e Fernandes (2014), Laffin (2007), Pedroso; Macedo e Faúndez (2011), Soares (2011), Charlot (2000), among others. As a result, in this investigation, the invisibility of works focusing the analysis of the welcoming of youth and adult education students, as an object of research studies in YAE, which shows a lack in this research filed. The state of Rio de Janeiro stands out in the number of academic works presented, and the most frequent subject was the public policies, with emphasis on Proeja.

Key words: state of knowledge, youth and adult education, welcoming.

RESUMEN

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: LO QUE LAS INVESTIGACIONES REVELAN SOBRE LA ACOGIDA

Este artículo busca inventariar, sistematizar y analizar las producciones académicas en el campo de la EJA a partir del análisis de los trabajos presentados, entre los años 2013 a 2019, en el Grupo de Trabajo 18 - Educación de Jóvenes y Adultos de la Asociación Nacional de Posgrados e Investigación en Educación (ANPEd). El objetivo fue construir el estado de conocimiento de los trabajos presentados sobre Educación de Jóvenes y Adultos, disponibles en los últimos cuatro Encuentros Nacionales de ANPEd, con el propósito de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué ha revelado la investigación sobre el tema de la acogida de estudiantes de EJA? El estudio está constituido por un abordaje cuanti-cualitativo, Minayo (2001) de carácter bibliográfico, Gil (2008), mediante el análisis de contenido Bardin (2009) de un inventario y carácter descriptivo de la producción académica sobre el tema de la acogida en EJA. Cuenta con contribución teórica de Morosini y Fernandes (2014), Laffin (2007), Pedroso, A. P. F.; Macedo, J. G; Faúndez, M. R. (2011), Soares (2011), Charlot (2000), entre otros. Como resultado, en esta encuesta, se destaca la invisibilidad de trabajos que se enfocan en la recepción de jóvenes y adultos, como objeto de estudios de investigación en EJA, lo que demuestra

un vacío en este campo de investigación. El estado de Río de Janeiro se destaca por la cantidad de trabajos presentados y el tema de mayor recurrencia fue Políticas Públicas, con énfasis en Proeja.

Palabras clave: Estado del conocimiento. Educación de jóvenes y adultos. Recepción.

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui uma pesquisa sobre a produção da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) apresentada nas Reuniões Nacionais da ANPEd entre os anos 2013 a 2019, sendo necessário destacar que a ANPEd nacional ocorre a cada dois anos. Nesse sentido, essa investigação optou pela busca dos trabalhos apresentados nas últimas quatro reuniões. Trata-se de um estudo bibliográfico acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e objetiva exibir uma breve análise dos temas recorrentes e das instituições envolvidas no interesse acadêmico no Grupo de Trabalho 18 (GT 18), a fim de identificar, nesse período, discutiu-se o tema acolhimento e como tem sido feito nessas investigações.

Do ponto de vista de Morosini e Fernandes (2014), estado de conhecimento é a identificação, o registro, as categorizações que levam à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma determinada área, congregando periódicos, livros sobre uma temática específica, teses e dissertações em

um determinado espaço de tempo.

Ainda que essa análise apresente limitações, pois se restringe ao levantamento de publicações no campo da EJA em apenas um Banco de dados, ressalta-se a importância de estudos dessa natureza, uma vez que possibilita a obtenção de informações essenciais do que se produz nesse campo de pesquisa, com o intuito de identificar quais as lacunas existentes e, assim, contribuir para o fortalecimento dessa modalidade de educação. Ressalta-se que o levantamento realizado demonstrou a carência de estudos com foco no acolhimento dos estudantes da educação de pessoas jovens e adultas, o que demonstra ausências e uma potencialidade para esse campo de pesquisa.

ANÁLISE DO GT-18 ANPED (2013-2019)

Este estudo trata, especificamente, dos trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd em que se identificaram 70 trabalhos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Número de trabalhos apresentados nos referidos anos

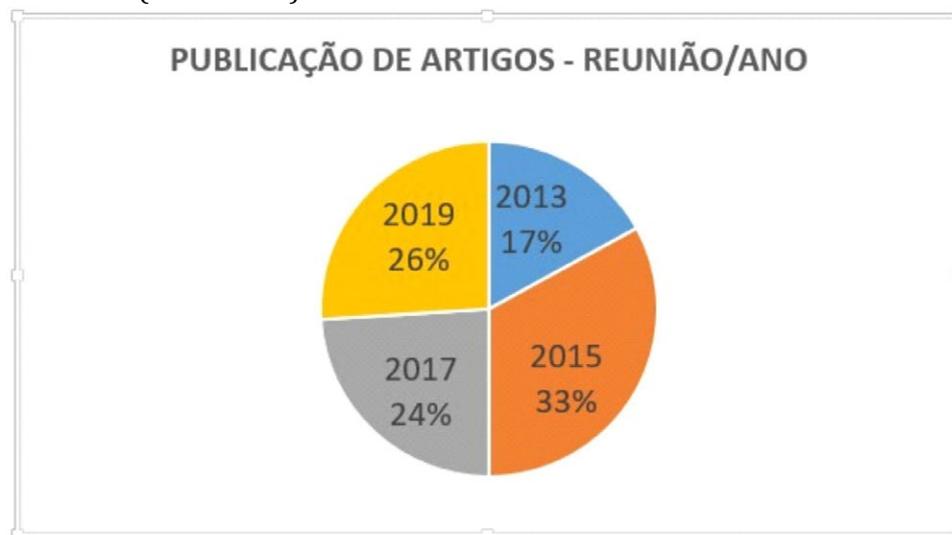
ANOS	REUNIÕES	NÚMERO DE TRABALHOS
2013	36ª Reunião Nacional	12 trabalhos
2015	37ª Reunião Nacional	23 trabalhos
2017	38ª Reunião Nacional	17 trabalhos
2019	39ª Reunião Nacional	18 trabalhos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

O ano de 2015 referente à 37ª Reunião Nacional da ANPEd se destaca com maior número de pesquisas envolvendo o tema Educação de Pessoas Jovens e Adultos, tendo em vista que não houve um aumento nas reuniões seguintes, pelo contrário, reduziu o número de trabalhos.

Para elucidar os dados apresentados, o Gráfico 1, a seguir, expõe o percentual relativo a cada ano. Em 2019, não houve um acréscimo significativo em relação ao ano de 2017, tendo apenas um aumento de 2% das publicações.

Gráfico 1 – Percentual de produções apresentadas nas Reuniões Nacionais da ANPEd (2013-2019)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Visando traçar um panorama geral das pesquisas, que servirá de base para a análise mais minuciosa dos aspectos que as fundamentam, foram organizados o Quadro 2, Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5, com os 70 artigos referentes às Reuniões Nacionais

da ANPEd, nos últimos quatro anos (2013, 2015, 2017, 2019), acompanhados dos títulos dos artigos, do autor, das instituições de ensino superior (IES) e dos objetos de estudo. A seguir, no quadro 2, apresentam-se os 12 trabalhos identificados ano 2013.

Quadro 2 – Produções apresentadas no GT- 18 – (2013)

TÍTULO	AUTOR	IES	TEMAS/ OBJETOS DE ESTUDO
Por entre Trilhas... Lembranças de Jovens e Adultos e os Sentidos Atribuídos à Escola	Andrea da Paixão Fernandes	UERJ/SME	Representações sociais; memórias
O Diurno na Educação de Jovens e Adultos: quem são esses sujeitos?	Andreia Cristina da Silva Soares	ProPed/ UERJ	EJA diurno; perspectiva do Direito; educação ao longo da vida
Centro de Estudos Supletivos: o que é qualidade na Educação de Jovens e Adultos?	Luciana Bandeira Barcelos	ProPed/ UERJ	Qualidade na EJA

O MOBREAL e as Vozes dos Sujeitos Sertanejos após Quatro Décadas	Jailson Costa da Silva Marinaide Lima de Queiroz Freitas	UFAL	Alfabetização de jovens e adultos.
O Papel das Agências de Cooperação Europeia no Apoio aos Processos de Educação Popular no Brasil	Sergio Haddad	Ação Educativa	Educação popular.
A Educação de Jovens e Adultos e a Arte de Pensar por Alternativas	Luiz Gonzaga Gonçalves	UFPB	Saberes; investigação; pensar por alternativas
A EJA frente ao Enigma das Idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado?	Letícia Carneiro da Conceição Luiza Nakayama	UFPA	Contexto histórico-social da contemporaneidade (ou pós-modernidade); juvenalização.
A Experiência de Construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos do Proeja no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado	Edna Graça Scopel Edna Castro de Oliveira Maria José de Resende Ferreira	IFES UFES	Proeja; projeto político pedagógico; integração; construção coletiva
Políticas e Práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido	Nilda Stecanela	UCS/RME	Políticas e práticas de EJA
Estado do Conhecimento sobre EJA, TICs e suas Interfaces na Região Metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?	Análise de Jesus da Silva	UFMG	Estado do conhecimento; EJA; jovens educandos negros.
Estudantes Surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos	Aline de Menezes Bregonci	UFES	Educação de surdos; EJA
Educação de Jovens e Adultos e Espiritismo: arranjos arquitetônicos como Programa Curricular e EJA	Heli Sabino de Oliveira Leoncio José Gomes Soares	UFMG	Arquitetura como programa; EJA em espaço não escolar e laicidade

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

No quadro a seguir, estão representadas as produções do GT 18 da ANPED de 2018. No referido ano, foram contabilizados 23 trabalhos.

Quadro 3 – Produções apresentadas no GT-18 – (2015)

TÍTULO	AUTOR	IES	TEMA/OBJETOS DE ESTUDO
Pescador não quer essa Escola: representações sociais em área de conflito de território	Rita de Cássia Pereira Lima Suely Fernandes Coelho Lemos	UFF UNESA	Pesca; território; escola; EJA; representações sociais.
A Cartografia da Constituição do Sujeito Professor da Educação Profissional e Tecnológica em um Curso do PROEJA: fazendo-se no caminho	José Aparecida De Freitas	IFSUL	Educação; subjetivação: jogos de verdade; cartografia.

Os Limites e Possibilidades da Formação Integral: educação e trabalho numa concepção freiriana	Adriana Pereira da Silva	PUC-SP	EJA; formação integral; currículo.
Experiências de Trabalho de Mulheres Estudantes do PROEJA	Ana Cláudia Ferreira Godinho	UEMG	EJA; trabalho; mulheres; PROEJA; saberes não escolares.
Um Olhar sobre o PROEJA no Colégio Pedro II: contribuições para EJA contemporânea	Elionaldo Fernandes Lisboa Baptista Anderson José Julião	UFF	PROEJA; colégio Pedro II; sujeitos da EJA.
EJA em Contexto de Privação de Liberdade: saberes potencializados pelo olhar etnomatemático	Maria Cecilia de Castello Branco Fantinato Claudia de Jesus Meira	UFF	EJA em contexto de privação de liberdade; etnomatemática; saberes.
Professores de EJA e Museus no Município do Rio de Janeiro: direitos culturais e aprendizagem ao longo da vida	Catia Maria Souza de Vasconcelos Vianna	ProPed- UERJ	EJA; educação não formal; museus e escolas; educação e museu; formação continuada do professor.
Entre Esforços e Paixões: trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do MOBREAL	Marinaide Lima de Queiroz Freitas Jailson Costa da Silva	UFAL	MOBRAL; alfabetização; continuidade dos estudos.
PROEJA, Trabalho Docente, Formação de Trabalhadores	Sebastião Claudio Barbosa	IFG	PROEJA; formação docente; trabalhadores.
Acesso e Enturmação de Adolescentes em Conflito com a Lei em Escolas Municipais do Rio de Janeiro	Juliana Gomes Pereira	PUC-Rio	Adolescente em conflito com a lei; direito à educação; EJA.
Sentidos do PROEJA para Homens e Mulheres Egressos dos Cursos Técnicos	Céliu Mariano Jorge	UFPR	PROEJA; egressos.
Significados da Experiência de Re-Inserção Escolar: o programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas	Luciana Brandao Oliveira Mascarenhas	UEFS	Juventude; reinserção escolar; programa projovem urbano.
Enem: implicações curriculares na Educação de Jovens e Adultos	Alvaro Luiz Moreira Hypolito Simone Gonçalves Da Silva	UFPeI	EJA; currículo; ENEM.
Cartas como Expressões da Participação Cidadã	Fátima Lobato Fernandes	ProPed- UERJ	Cidadania; participação social; justiça cognitiva.
Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma sujeito de direito na Educação de Jovens e Adultos	Marcia Soares De Alvarenga	FFP/UERJ	Plano Nacional de Educação e EJA; forma sujeito de direito.
Construção da Identidade do Docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária	Ana Paula De Abreu Costa De Moura	UFRJ	Extensão universitária; EJA; prática de ensino.

EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo?	Jose Moises Nunes Da Silva Ana Lúcia Pascoal Diniz	IFRN	PROEJA. Educação profissional. EMI.
Educação de Jovens e Adultos e Religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença	Heli Sabino De Oliveira	UFMG	EJA; religiosidade de matrizes africanas e espaço não escolar.
A Educação de Jovens e Adultos no Território do Sisal – Bahia: o sertão pode virar um mar de letras	Eduardo José Fernandes Nunes Marcos César Guimarães Dos Santos	UNEB	Território do Sisal; educação popular; movimentos sociais; desenvolvimento local.
Da Escola de Outrora à Escola de Agora: vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos	Andrea Da Paixão Fernandes	CAP-UERJ	EJA; lembranças de escola.
“A Alternativa para o Menino Indesejável”: vozes dos Sujeitos na Biopolítica da Juvenilização da EJA	Letícia Carneiro Da Conceição	PPGED/ UFPA	Foucault; juvenilização; sujeitos.
Sistema Socioeducativo: uma análise sobre as concepções do sistema de garantia de direitos do Rio de Janeiro	Vivian De Oliveira	UFF	Sistema socioeducativo; sistema de garantia de direitos; educação.
Educação de Jovens e Adultos e Propostas Curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva Leoncio José Gomes Soares Rafaela Carla e Silva Soares	UFMG UFOP	EJA; especificidades; proposta curricular.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Já no ano de 2017, mapeou-se no GT18 das reuniões nacionais da ANPEd 17 artigos, os quais apresenta-se a seguir.

Quadro 4 – Produções apresentadas no GT- 18 – (2017)

TÍTULO	AUTOR	IES	TEMAS/OBJETOS DE ESTUDO
Experiências, Entrelaços e Interfaces da Gestão Escolar na EJA em Escolas Públicas de Salvador/Ba	Antonio Amorim Amilton Alves de Souza Alfredo Eurico Rodrigues Matta	UNEB	Gestão escolar; gestão democrática; práticas instituintes; EJA.
A Escola de quem não tem Escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua	Josiane Machado Godinho	PUC-RS	Juventudes em situação de rua; escolarização; reconhecimento social.
A Luta Social Ensina na EJA do Campo	Edite Maria da Silva de Faria	UNEB	Educação de jovens, adultos e idosos; educação do campo; educação popular; cotidiano; luta social.

Projovem Urbano no Leste Metropolitano Fluminense: uma cartografia da sua relação no espaço social	Marcia Soares de Alvarenga	UERJ/FFP	EJA; PROJOVEM URBANO; cartografia; espaço social.
O Direito à Educação para Adolescentes e Jovens Privados de Liberdade no Paraná	Valdenir Batista Veloso	UFPR	Direito à educação; adolescente e jovem em conflito com a lei; socioeducação.
Comunidades de Práticas como Espaços de Formação Inicial na Educação de Jovens e Adultos: uma análise a partir da experiência Do Genpex /UNB	Maria Clarisse Vieira	UnB	Comunidades de prática; formação de educadores; educação popular.
Um Novo Olhar para a EJA: educação de idosos	Gisele Pasquini Fernandes e Jackeline Tiemy Guinoza Siraichi	UEM/PR IFPR	Analfabetismo; educação de jovens, adultos e idoso; instituições de longa permanência para idosos.
Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos no México	Adriano Larentes da Silva	IFSC	Paulo Freire; INEA; EJA.
O Mobral Cultural Contado e Fotografado: narrativas oriundas da comunidade sertaneja	Marinaide Lima de Queiroz Freitas Jailson Costa da Silva	UFAL	MOBRAL cultural; Mobralteca; Sertão Alagoano.
O Exílio Brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos e os Percursos de Elza Freire nos anos de 1964 A 1979	Nima Imaculada Spigolon	UNICAMP	Golpe de 1964; exílio brasileiro; EJA; Elza Freire; Paulo Freire.
Práxis Freiriana: narrativas de educadores populares que atuaram no movimento de educação de base-MEB no Ceará	Maria das Dores Alves de Sousa	UECE	Libertação; pensamento freiriano; alfabetização e conscientização.
Da Perspectiva Analógica ao Contexto Digital: desafios à inserção das tecnologias digitais na EJA	Flávia Andréa dos Santos	UFPE	Educação e tecnologia; tecnologias digitais na EJA.
Memórias, Leituras e Escritas Comuns de um Protagonista Anônimo da História: José Luiz da Silva	Willian Rodrigues Barbosa	ProPEd UERJ	Direito à educação; narrativas (auto) biográficas; escritas Comuns; formação de leitores/escritores; protagonistas anônimos.
Especialização PROEJA CEFET – RN: análise comparada entre projetos pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso	José Mateus do Nascimento – Ana Lúcia Sarmento Henrique - IFRN/CNAT/PPGEP	IFRN/CNAT/PPGEP	Especialização; PROEJA; formação docente; estudo comparado.
A Permanência no PROEJA de um Instituto Federal: entre limites, demandas e possibilidades	Jupter Martins de Abreu Júnior	IFRJ	PROEJA; permanência; instituto federal.

Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: histórico e perspectivas	Mariglei Severo Maraschin –Liliana Soares Ferreira – UFMS	UFMS	EJA; educação profissional; PROEJA; políticas.
A Educação Popular nas Experiências e Práticas de Integração Curricular no PROEJA	Edna Graça Scopel Edna Castro de Oliveira Maria José de Resende Ferreira	IFES UFES	Proeja; educação popular; integração curricular; construção coletiva; sistematização de experiência.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Por fim, no ano de 2019, foram computados 18 artigos no GT 18 das reuniões nacionais da ANPEd, conforme descritos a seguir:

Quadro 5 – Produções apresentadas no GT- 18 – (2019)

TÍTULO	AUTOR	IES	TEMAS/OBJETOS DE ESTUDO
A EJA no Ensino Médio no Município do Rio de Janeiro: perfis, espacialidades e Mobilidade	Marcelo André de Souza	UFF	EJA; ensino médio; território; diversidades.
A Inserção da Extensão Universitária nos Currículos de Graduação e suas Contribuições junto aos Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação de Jovens e Adultos	Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ	EJA; extensão universitária; formação docente; creditação curricular da extensão.
A Presença de Pessoas Idosas na EJA: o que elas buscam? o que elas encontram?	Flávia Cristina Duarte Pôssas Grossi	UFMG	EJA; escola; idosos; sujeitos de direitos de aprendizagens.
As Experiências Corporais e a Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos	Rosa Malena de Araújo Carvalho	UFF	Educação física escolar; cultura corporal; EJA.
CADTS – Centro de Apoio e Desenvolvimento Técnico Social: lições de uma escola de trabalhadores	Anderson José Lisboa Baptista	UFF	CADTS; educação popular; EJA. escolas de trabalhadores.
Dignidade da Pessoa Humana: PROEJA e direito à EJA	Aline Cristina de Lima Dantas	UFLA	Dignidade da pessoa humana; PROEJA; direito à educação; reconhecimento social.
Educação Superior ainda que Tardia: retornos da diplomação para adultos egressos da EJA	Geovania Lúcia dos Santos	UFA	Estudante adulto; vivência da formação superior; experiência da diplomação; ensino superior.
Experiências Escolares de Jovens Ameaçados de Morte em Minas Gerais: desafios para a Educação de Jovens e Adultos	Eduardo Lopes Salatiel	UEMG	Violência letal; ameaça de morte; juventudes; PPCAAM; EJA.

Formação Inicial, Inserção e Atuação Profissional na EJA	Rafaela Carla e Silva Soares	UFMG	EJA; formação inicial; pedagogia; egressos
Letramento Literário: a (in)visibilidade da literatura periférico-marginal na EJA	Adailce Celestina Adailce C. de Deus	UNEB	Letramento literário, com ênfase em atividades com gêneros da literatura periférico-marginal local; planejamento e prática pedagógica.
Memórias do “Batalhão de Lagoa”: prática cultural das comunidades rurais do Sertão de Alagoas	Jailson Costa da Silva	IFAL	Prática cultural; tradição; memória; Sertão Alagoano; EJA.
O Blog na Educação de Jovens e Adultos: experiências em um CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos	Rodrigo Martins Bersi	UNESP	EJA; tecnologias digitais de informação e comunicação; produção de textos.
O Currículo da Educação De Jovens e Adultos Privados de Liberdade: concepções de professores	Gabriel Santos Da Silva	PUC Rio	Currículo; EJA; educação prisional.
Onde estão os Jovens e Adultos nas Políticas de Leitura?	Jorge Luiz Teles Da Silva	UFF	Política pública; práticas de leitura; EJA.
Os Regimes de Presença de Estudantes Adultos no Ensino Fundamental: uma análise a partir dos históricos escolares	Janayna Silva Cavalcante De Lima	UFPE	Permanência escolar; governamentalidade; escolarização de jovens e adultos.
Participação e Controle Social na Gestão Financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro	Luciana Bandeira Barcelos	UERJ	Participação; controle social; gestão da escola pública.
Perspectivas Educacionais e Profissionais de Egressos do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	Rosiani Salviano Barros	UNIFAP	PROEJA; egressos; escolarização; trabalho.
Temáticas Recorrentes nas Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná	Ana Maria Soek	UFPR	EJA; formação de professores; revisão sistemática.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

ANÁLISE DA PRODUÇÕES DO PERÍODO: PARTICIPAÇÃO POR ESTADO E INSTITUIÇÃO

Das 27 unidades federativas, sendo 26 Estados e um Distrito Federal, apenas as instituições de ensino de 16 estados brasileiros apresentaram produções científicas no GT-18 no período estudado, conforme Quadro

6. Ressalta-se que as Reuniões Nacionais da ANPEd, durante este período, realizaram-se nos seguintes estados brasileiros: 36^o Reunião Nacional (2013) Goiás; 37^o Reunião Nacional (2015) Santa Catarina; 37^o Reunião Nacional (2017) Maranhão; 39^o Reunião Nacional (2019) Rio de Janeiro.

Quadro 6- Participação por estado brasileiro no GT sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (2013-2019)

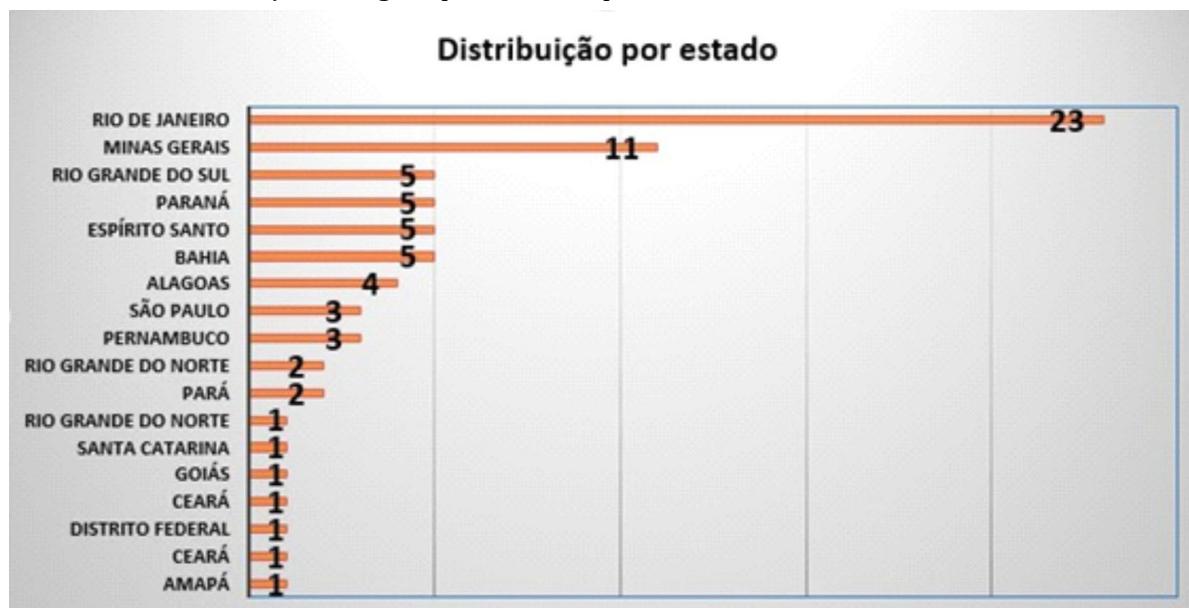
ESTADOS BRASILEIROS	2013	2015	2017	2019	TOTAL
Acre (AC)					
Alagoas (AL)	1	1		2	4
Amapá (AP)				1	1
Amazonas (AM)					
Bahia (BA)	1	1	2	1	5
Ceará (CE)			1		1
Distrito Federal (DF)			1		1
Espírito Santo (ES)	3		2		5
Goiás (GO)		1			1
Maranhão (MA)					
Mato Grosso (MT)					
Mato Grosso do Sul (MS)					
Minas Gerais (MG)	2	4		5	11
Pará (PA)	1	1			2
Paraíba (PB)					
Paraná (PR)		1	3	1	5
Pernambuco (PE)	1		1	1	3
Piauí (PI)					
Rio de Janeiro (RJ)	4	10	2	7	23
Rio Grande do Norte (RN)		1		1	2
Rio Grande do Sul (RS)	1	2	2		5
Rondônia (RO)					
Roraima (RR)					
Santa Catarina (SC)		1			1
São Paulo (SP)		1	1	1	3
Sergipe (SE)					
Tocantins (TO)					

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

O Estado brasileiro que se destaca nas produções no GT-18 das Reuniões Nacionais da ANPEd nos anos de 2013, 2015, 2017, 2019 é o Rio de Janeiro, o qual publicou 23 artigos científicos, seguido do Estado de Minas Ge-

rais com 11 publicações. O Rio Grande do Sul, a Bahia, o Espírito Santo e o Paraná lideram o terceiro lugar com 5 (cinco) publicações cada, ou seja, menos da metade do número de publicações do estado de Minas Gerais.

Gráfico 2 – Distribuições artigos apresentados por estados brasileiros

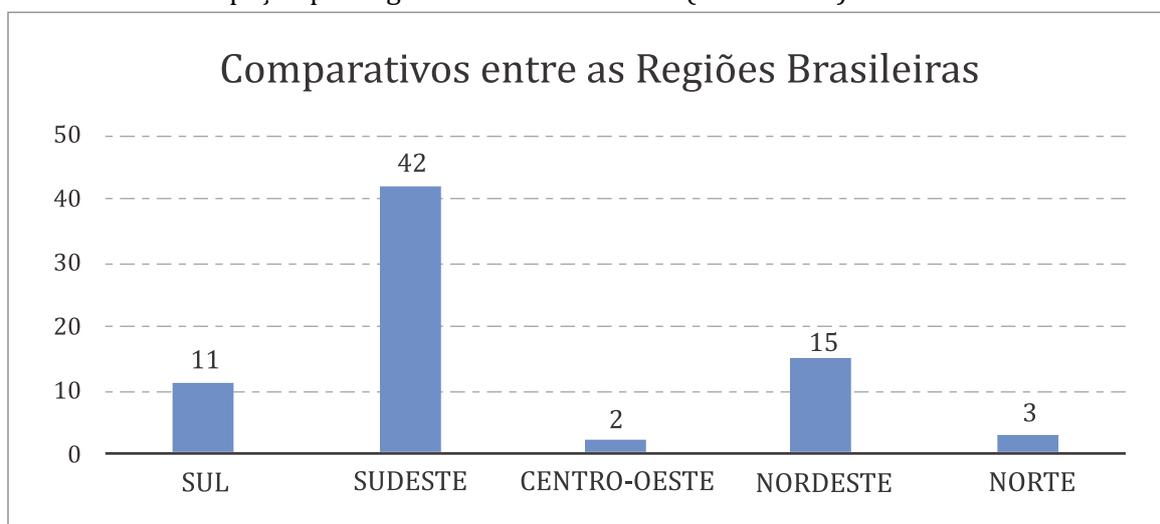


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Os dados revelados representam um panorama geral das participações no GT 18 sobre a EJA. Contudo, para se aproximar dos espaços de produção e de circulação desse desenvolvimento, considera-se fundamen-

tal incorporar outros dados a este quadro, como o mapeamento das regiões e das instituições com mais participação no decorrer desses seis anos. O gráfico abaixo mostra um comparativo entre as regiões participantes.

Gráfico 3- Participação por região brasileira no GT18 (2013-2019)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Considerando-se que dos 70 artigos mapeados, três apresentaram mais de um autor de diferentes estados brasileiros. A partir dessa análise, constata-se a maior participação dos estados da Região Sudeste 56%, seguido pela região Nordeste com 22%; Sul com 15%; Centro-Oeste com 3% e, por fim, a região Norte com menos representatividade no período analisado, computando apenas 2% dos trabalhos.

A exposição dos dados chama a atenção para as regiões Sudeste e Sul, das quais participam todos os estados que compõe a região. O Estudo denuncia uma pequena abordagem das Regiões Norte e Centro Oes-

te, com menos de quatro artigos no período, isso é de quatro anos para o tempo entre cada Reunião bianual, porém se somados o tempo, totalizam 08 anos.

Para elucidar esses dados, é fundamental identificar as instituições de ensino que apresentaram maior número de publicações no GT 18 para constatar as instituições que se consolidam nas pesquisas sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. O quadro abaixo revela o número de trabalhos completos publicados pelas instituições nos estados brasileiros que se evidenciaram nas pesquisas com a temática em questão.

Quadro 7 – Instituições de Ensino Superior Participantes no GT- 18 – (2013-2019)

INSTITUIÇÃO	UF	2013	2015	2017	2019	TOTAL
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro	RJ	3	4	2	1	10
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ		1		1	2
UFAL - <i>Universidade Federal de Alagoas</i>	AL	1	1	1		3
UFPA – Universidade Federal do Pará	PA	1	1			2
UFPB –Universidade Federal Da Paraíba	PB	1				1
IFES - Instituto Federal do Espírito Santo	ES	1		1		2
UFES - <i>Universidade Federal do Espírito Santo</i>	ES	3		1		3
UCS – Universidade de Caxias do Sul (PRIVADA)	RS	1				1
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	MG	2	2		2	6
UFF - Universidade Federal Fluminense	RJ		4		4	8
UEMG - Universidade Do Estado De Minas Gerais	MG		1		1	2
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense	RS		1			1
PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PRIVADA)	SP		1			1
IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	GO		1			1
PUC- RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PRIVADA)	RJ		1		1	2

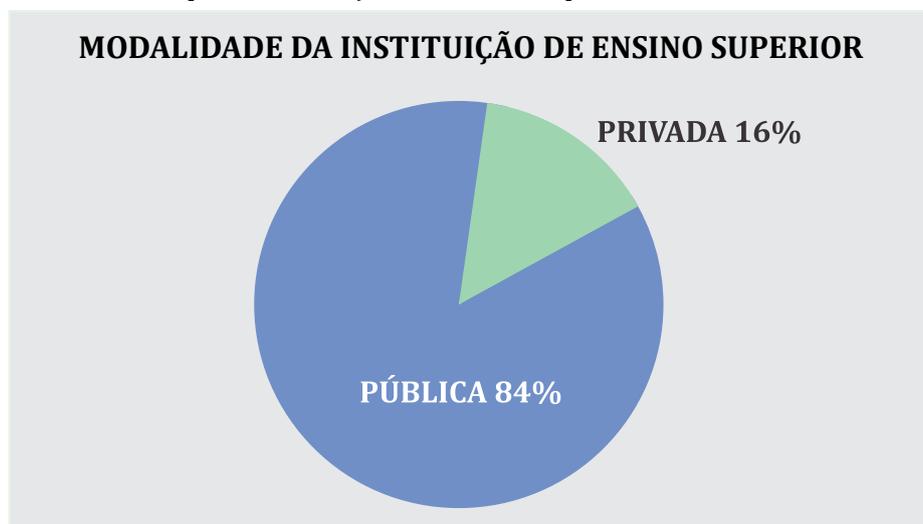
UFPR - Universidade Federal Do Paraná	PR		1	1	1	3
UFPel - Universidade Federal de Pelotas	RS		1			1
IFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN		1	1		2
UNEB - Universidade Do Estado Da Bahia	BA		1	2	1	4
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto	MG		1			1
PUC-RS Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul (PRIVADA)	RS			1		1
UnB - Universidade de Brasília	DF			1		1
IFPR - Instituto Federal do Paraná	PR			1		2
UEM - Universidade Estadual De Maringá - (PRIVADA)	PR			1		1
IFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	SC			1		1
UNICAMP – Universidade Estadual De Campinas	SP			1		1
UECE - Universidade Estadual do Ceará	CE			1		1
UFPE - Universidade Federal De Pernambuco	PE			1	1	2
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	RS			1		1
UFLA - Universidade Federal De Lavras	MG				1	1
UFA - Universidade Federal De Alfenas	MG				1	1
UNESP - Universidade Estadual Paulista	SP				1	1
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá	AP				1	1
IFAL - Instituto Federal De Alagoas	AL				1	1
UNESA - Universidade Estácio de Sá (PRIVADA)	RJ	1				1
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana	BA			1		1

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) se destaca, na participação no GT 18 por manter uma constância de trabalhos por evento, totalizando 10 trabalhos nas quatro reuniões, seguido da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com seis artigos publicados. Foram 37 instituições participantes de diferentes estados brasileiros,

dessas, apenas seis são referentes ao ensino privado e atende ao percentual de 16%; quanto às instituições de ensino público e gratuito tem representatividade significativa nos artigos apresentados, equivalendo a 84%, sendo 31 o número total de instituições dessa modalidade, representados pelo Gráfico 4.

Gráfico 4 – Tipo de Instituição de Ensino Superior



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

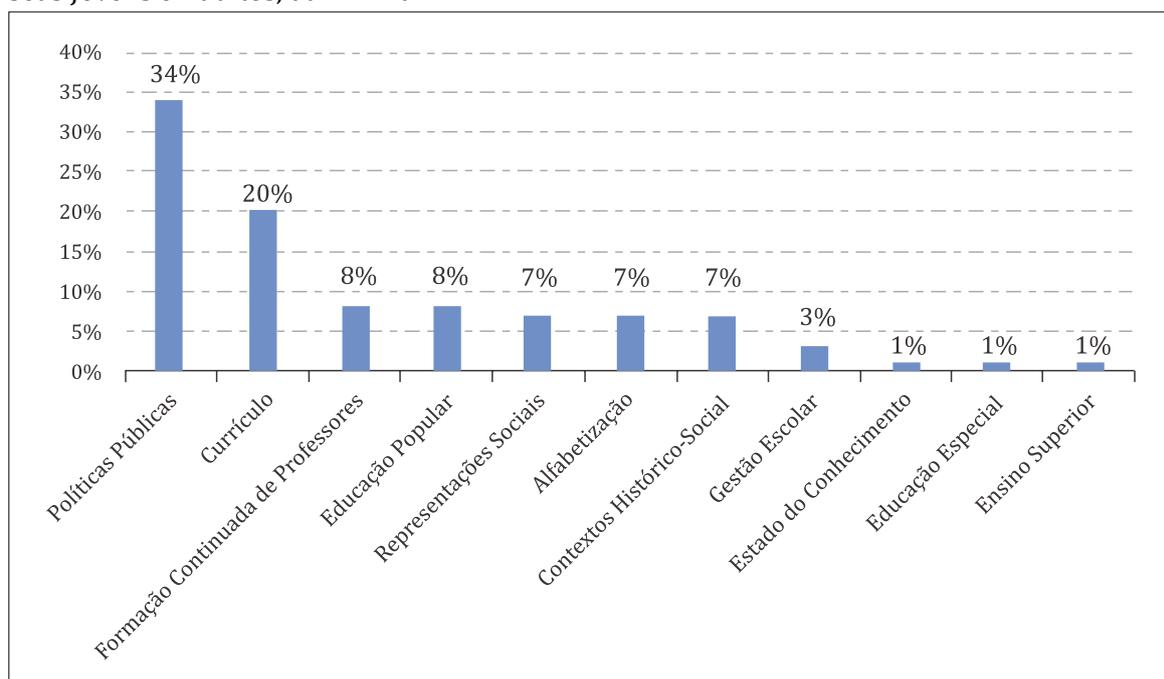
TEMAS/OBJETOS DE ESTUDOS RECORRENTES

Os objetos de estudos mais pesquisados dentre as produções apresentadas nas últimas quatro Reuniões Científicas (70 trabalhos) do GT 18 referem-se às políticas públicas de EJA; representações sociais; alfabetização; educação popular; contextos histórico-social; currículo; formação de

professores. Embora outros temas, com menos frequência, tenham sido abordados, tais como: estado do conhecimento; educação especial; gestão escolar; ensino superior. Além disso, salienta-se que, em alguns trabalhos, há o estudo sobre mais de um tema de pesquisa.

O Gráfico 5 apresenta os temas de estudo com maior número de trabalhos pesquisados nas últimas quatro reuniões científicas.

Gráfico 5 – Temas mais pesquisados nas últimas quatro reuniões, no GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultos, da ANPED



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

No que tange aos 70 artigos voltados à Educação, 34%, ou seja, 24 contextualizam conceitos e reflexões acerca das Políticas Públicas e se referem, principalmente, a discussões sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), objetivando oferecer a oportunidade de se concluir a educação básica, junto à formação profissional daqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular¹.

Na perspectiva a respeito de se pensar a qualidade na EJA, 20% dos trabalhos apresentados, ou seja, 14 artigos discutem o “Currículo na EJA” seguido de estudos sobre a “Formação Continuada de Professores e Professoras da EJA” com 8%, bem como “Educação Popular” com 8%, totalizando seis artigos cada. Considera-se que entre os Grupos de Trabalhos (GT) da ANPEd, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas, o GT 6 aborda a temática da “Educação Popular”, GT 8 refere-se à Formação de professores e o GT

12 trata de temas do Currículo. Entretanto, nesse estudo, os artigos são específicos sobre estudos de pessoas jovens e adultas em espaços não formais, currículo na EJA e formação continuada de docentes da EJA.

Temas sobre os sistemas socioeducativos, representações sociais, alfabetização de pessoas jovens e adultas que envolvem o pensamento freiriano, contextos histórico-social, juvenilização, sujeitos, também estão entre os mais citados nos trabalhos do GT 18. Com embasamento em uma gestão democrática, dois trabalhos apresentados voltam-se à gestão escolar, seguido de apenas um único artigo que alude ao ensino superior, um à educação especial (educação de surdos) e outro ao estado do conhecimento. Por outro lado, o único artigo que está voltado ao estado do conhecimento sobre EJA visa identificar os jovens educandos negros na Região Metropolitana de Belo Horizonte a partir do recorte temporal entre os anos de 1996-2009. Nesse sentido, julga-se este estudo ser de relevância acadêmica, uma vez que não há pesquisas sobre estado do conhecimento nesse âmbito, oriundas da ANPEd no G 18, no período estudado.

Neste mapeamento, observou-se a ausência de pesquisa que aborda a temática de “acolhimento” ao aluno(a) adulto(a) da Educação de Jovens e Adultos, foco deste estudo. Com base no exposto e considerando a relevância do tema acolhimento como mote desse estudo, passa-se a refletir sobre o tema proposto.

O TEMA ACOLHIMENTO COMO OBJETO DE ESTUDO NA EJA: UMA ANÁLISE DO GT 18 DA ANPED NACIONAL

Após a pesquisa nos artigos no Grupo Educação de Pessoas Jovens e Adultas – GT18

1 As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos preconiza que “a educação escolar, sob a LDB, é regular em qualquer de seus níveis, etapas e modalidades. Os níveis se referem ao grau: Educação Básica e educação superior e suas devidas etapas. E as etapas possuem especificações entre as quais as modalidades. Modalidades são um modo específico de distinguir as etapas e os níveis. Quando essa especificação se faz sob o signo da idade, ela busca identificar as fases da vida. Nesse caso, as chamadas etapas da idade própria são tão modalidades quanto as referidas aos que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. Nesse sentido, as modalidades abrangem, além das faixas etárias, outros modos de ser como os relativos a etnias ou a pessoas com necessidades educacionais especiais” - Parecer CNE/CEB nº 23/2008 (BRASIL. 2008, p. 4). Portanto, torna-se necessário esclarecer que o ensino regular é o que está sob a lei, sendo assim nesta pesquisa o termo “regular” não pretende reforçar qualquer concepção de “irregularidade” da EJA.

da ANPEd, no período investigado (2013-2019), identificou-se que entre 70 publicações, nenhuma aborda, especificamente, o tema acolhimento na EJA.

Em pesquisas caracterizadas como estado do conhecimento como a investigação desenvolvida por SOARES (2011), intitulada: “Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas” já apontava, em investigações das reuniões anuais da ANPEd (1998-2008), que a afetividade e as estratégias de acolhimento são consideradas, por muitos autores, como elemento fundamental para a construção de conhecimento na EJA. Essa constatação pôde ser identificada em resultados das pesquisas de Pedroso, Macedo e Faúndez (2011, p. 191).

De acordo com Laffin (2007) em sua investigação sobre a EJA, intitulada: Reciprocidade e Acolhimento na Educação de Jovens e Adultos: ações intencionais na relação com o saber, também reflete acerca do acolhimento como uma das particularidades do processo de ensino e aprendizagem na EJA que corrobora para a construção do conhecimento. Do ponto de vista da autora, o ensino pode aumentar a autoestima dos sujeitos e construir processos de reciprocidade, além de advertir que é preciso focar um olhar de positividade para com os estudantes com intuito de “romper com a visão de não-valorização que os sujeitos jovens e adultos fazem de si ao se inserirem em ações de escolarização” (LAFFIN, 2007, p. 109).

Para Laffin (2007), na mediação docente na EJA em relação ao conhecimento e ao seu sujeito, as relações são marcadas por trocas, conflitos, diálogos, negociações, empenho e intimidade entre ambas as partes envolvidas. Portanto, são (ou deveriam ser) acima de tudo, relações de envolvimento e calor humano, palavras e gestos em que, por meio do acolhimento, se pode criar espaço

de relações apropriadas para o processo de ensino e aprendizagem.

A autora defende que o diálogo é um princípio educativo na relação de reciprocidade entre o professor e o aluno e que esse diálogo é uma prática de cuidado, mas não como ação de assistencialismo, mas como uma ação de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento. Ou seja, o cuidado a partir da escuta do aluno fortalece relações que, por sua vez, promovem o desenvolvimento potencial do aluno. (LAFFIN, 2007)

Nessa direção, considera-se o acolhimento como um princípio da particularidade da EJA, essencial à construção de uma proposta curricular para essa modalidade de ensino, pois entende-se que um bom acolhimento aos educandos proporciona mais autoconfiança e; portanto, mais coragem para o processo de construção do conhecimento.

Diante do conjunto de reflexões, de debates e de problematização da temática desse texto, pode-se afirmar que em um sistema econômico, cultural e social opressor e excludente, no qual sujeitos da EJA vivenciam cotidianamente devido às desigualdades sociais e raciais perante o mundo, incluindo a escola, que também é desigual, inserindo este momento de pandemia², ações de reciprocidade e de acolhimento são intencionais e fundamentais para o esperar³ e para o permanecer dos estudantes.

2 A pandemia de COVID-19 também conhecida como pandemia de Coronavírus. A doença foi identificada pela primeira vez na China, em 01 de dezembro de 2019. Até 28 de setembro de 2020, pelo menos, 32 967.841 casos da doença foram confirmados em pelo menos 188 países e territórios, com 996 084 fatalidades reportadas e 22 825 173 pessoas curadas.

3 Segundo Freire, esperar, “não é, porém, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005a, p.95). Esperar é uma necessidade ontológica capaz de lançar o ser humano para longe, distante da distorção histórica

Ademais, quando se fala em reciprocidade e acolhimento, não pode faltar a escuta e o interesse pelo universo desses sujeitos, uma vez que aquele que deve dar o primeiro passo são os educadores, conscientes do papel e do compromisso com o conhecimento. Nas palavras de Charlot (2000, p. 45) “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, o que é o mundo, quem são os outros”. De qualquer forma, é importante não desanimar, afinal se não formos nós, educadores, quem o fará?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os trabalhos apresentados no decorrer das últimas quatro bienais da ANPED Nacional, no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas apresentou um conjunto de produções com diferenciados objetos de investigação. Dentre os mais estudados, estão aqueles voltados às pesquisas em que se contextualizaram os conceitos e as reflexões sobre a EJA acerca das políticas públicas. Essas representam 34% das investigações, com ênfase ao PROEJA, seguida do tema proposta curricular que compreende 20% dos trabalhos apresentados, bem como traz a formação continuada de docentes com 8%; no entanto, outros temas também foram representados com menos incidência como a educação popular; as representações sociais; os sistemas socioeducativos; a educação especial; os contextos histórico-social, entre outros assuntos abordados.

Verificou-se, de forma geral, que houve maior crescimento nos estados brasileiros do Rio de Janeiro e de Minas Gerais os quais

participaram de reuniões da ANPED nacional no GT18. A construção deste estado do conhecimento, tendo em vista as pesquisas recentes na área da EJA veiculadas pela ANPED nacional, revelou - a partir da definição explícita dos autores nos resumos/textos - a ausência de investigações acerca do tema “acolhimento” ao aluno(a) adulto(a) da Educação de Jovens e Adultos como objeto de investigação. Causa-nos um estranhamento considerando que, em pesquisas anteriores sobre a EJA esse fenômeno se revelou como fator importante e pertencente ao que investigadores em EJA já denominam como uma das especificidades do campo (Soares, 2011), dada as características particulares dos sujeitos que dela demandam.

Em virtude dos dados na produção analisada, destaca-se a invisibilidade de artigos identificados nesse levantamento, que tem como foco de análise o acolhimento de pessoas jovens e adultas, o que demonstra uma lacuna no debate atual nesse campo de pesquisa. Nesse sentido, devido ao fato singular dessa modalidade de ensino, evidencia-se a necessidade de pesquisas e de aprofundamento no que se refere ao estudo da categoria acolhimento na EJA o qual deve ser revestido de intencionalidade junto aos sujeitos da EJA de modo a se produzir uma cultura de permanência e não de evasão dos estudantes dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. In: **Anais da 36ª Reunião Científica da ANPEd**. Goiânia/GO, outubro de 2013. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/176-trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas> Acesso em: 15 de ago. 2020.

_____. In: **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis/SC, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://>

e tornar concreta a sua espera, militante, audaciosa, jamais passiva, silenciosa ou espontaneísta. (FREIRE, 1992, p.10).

play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

_____. In: **Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd**. São Luís do Maranhão/MA, Outubro de 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreferencce_filter=21. Acesso em: 15 de ago. 2020.

_____. In: **Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd**. Rio de Janeiro/RJ, outubro de 2019. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas. Acesso em: 15 de ago. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT Bernard. **Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, Editora da UFP, Curitiba, n.2 9, p. 101-119, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2PyEzHh>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MOROSINI, Marília Costa.; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; Macedo, Juliana Gouthier; Faúndez, Marcelo Reionoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Leoncio José. Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

SOARES, Leoncio José Gomes. (2011). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

*Recebido em: 04/12/2020
Aprovado em: 10/02/2021*

RETRATOS CULTURAIS DA/NA EJA: NARRATIVAS DOS COTIDIANOS DOS TRABALHADORES SERTANEJOS

*Andresso Marques Torres (UFAL)**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3521-7811>

*Jailson Costa da Silva(UFAL)***

<https://orcid.org/0000-0001-5078-3603>

*Marinaide Freitas (UFAL)****

<https://orcid.org/0000-0003-3659-4165>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar retratos culturais da/na EJA, achados que resultam das imersões dos pesquisadores na realidade sertaneja alagoana, dando ênfase em três práticas: o labor, a feira livre, e a

* Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Pedagogo, licenciado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/CAMPUS II). Atuou como Técnico Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Santana do Ipanema. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/CAPES, no período de 2014/2016. Atua na área da Educação, e pesquisa temas relacionados a Educação de Jovens e Adultos. E-mail: andressotorres@hotmail.com

** Professor do curso de licenciatura em Física do Instituto Federal de Alagoas (IFAL – Campus Piranhas), área: Formação de Professores. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, com período sanduíche no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2018). Mestre em Educação pela UFAL (2013). Especialista em Inspeção e Coordenação Pedagógica. Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (2010). Faz parte do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA/IFAL/CNPq). Atuou como Formador de professores do Projovem Urbano. Tem experiência docente na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA); no Ensino Fundamental I e II e na Formação Docente em nível superior, como professor substituto do Centro de Educação (CEDU - UFAL - 2016-2017), com atuação na área de didática e práticas de ensino. Desenvolve pesquisas no campo da História e Política, sob os enfoques da História Oral e Memória. E-mail: jailson.costa@ifal.edu.br

*** Possui Pós-doutorado em Educação – área de Formação docente, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto – Portugal. Tem doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2002). Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (1970). Atualmente é professora associada 2. Vice-coordenadora do Comitê Científico da ANPED, representando o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas (2017-2019). Coordenadora do Comitê Científico da ANPED, representando o GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Coordenadora do GT 18 no Encontro de Pesquisa do Nordeste (EPEN-2019-2020) .É coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização do Centro de Educação da UFAL. Faz parte do Fórum Alagoano da Educação de Jovens e Adultos. É membro da Rede de Pesquisa Luso-brasileira em EJA. Faz parte da editoria da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. E colaboradora do grupo de pesquisa Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas CAFTe da Universidade do Porto sob a liderança da profa. Dra. Carlinda Leite. Tem experiência nas áreas de Educação e Linguagem com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de jovens e adultos, Alfabetização, Currículo, Leitura, Formação docente, Livro didático. Docente na graduação de Pedagogia e no Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira no Cedu/Ufal. E-mail: naide12@hotmail.com

escolarização. Parte da seguinte problematização: a partir do *lugar* – sertão alagoano –, de que forma os sujeitos sertanejos vivenciam cotidianamente suas práticas culturais? As fotografias se constituíram enquanto fontes carregadas de narrativas singulares de épocas temporais distintas. Nesse percurso, caracterizamos o sertão enquanto espaço plural e desencadeador de diversas práticas. O itinerário das pesquisas nos possibilitou desvendar muitas questões, como a altivez dos sujeitos *praticantespensantes* na fabricação do lugar. As narrativas visuais evidenciam a construção identitária por meio da cultura, que emerge das práticas cotidianas, e coletivas, nas quais predominam valores e costumes em comum. Tal fato mostra o forte sentimento de pertencimento e o estabelecimento de vínculos humanos que transcendem a materialidade, de modo que demonstram ainda os esforços empreendidos para alcançar a escolaridade: os sujeitos têm que se deslocar, muitas vezes, de longas distâncias até a escola depois de um dia de trabalho braçal. As imagens nos contam, ainda, que, ao contrário do discurso ora construído de sujeito tido como passivo, o sertanejo vem construindo, ao longo do tempo, uma *política do agir* em meio ao campo social que tenta impor-lhes uma hegemonia que, ocasionalmente, busca naturalizar tal realidade.

Palavras-chave: Retratos culturais; Sertão alagoano; Fotografias.

ABSTRACT

CULTURAL PORTRAITS OF/IN EJA: NARRATIVES OF THE DAILY LIVES OF THE SERTANEJO WORKERS

The present work aims to present cultural portraits of/in EJA, findings that are a result of the researchers' immersion in the sertão of Alagoas, emphasizing three practices: labor, street market, and schooling. This paper parts from the following problematization: regarding to this *place* – the sertão of Alagoas – how do the subjects living there have their cultural practices daily? The photographs were constituted as sources of singular narratives of distinct periods. In this journey, we characterize the sertão as a plural space, and the trigger for the various practices. The itinerary of the research allowed us to unveil many questions, such as the haughtiness of the practicing subjects in the construction of the place. The visual narratives reveal the establishment of identity through culture, which emerges from daily and collective practices that values and customs in common predominate. Such fact shows the strong feeling of belonging and the setting of human bonds that transcend materiality, in a way that they also show the efforts made to reach schooling: they have to travel many times long distances to get to school after a day of manual labor. The photos also tell that, differently to the sertanejo as a passive subject discourse, the sertanejo community has been building, over time, a *policy of acting* in the midst of a social field that tries to impose a hegemony that seeks, sometimes, to naturalize their reality.

Keywords: Cultural portraits; Sertão de Alagoas; Photographs.

RESUMEN

RETRATOS CULTURALES DE/EN LA EJA: NARRATIVAS DE LOS COTIDIANOS DE LOS TRABAJADORES SERTANEJOS

El objetivo del presente trabajo es presentar retratos culturales de/en la EJA, hallazgos estos que resultan de las inmersiones de los investigadores en la realidad sertaneja alagoana, enfatizando en tres prácticas: la labor, la feria libre y la escolarización. Se inicia con la siguiente problematización: a partir del *lugar* –sertón alagoano–, ¿de qué manera los sujetos sertanejos viven cotidianamente sus prácticas culturales? Las fotografías se construyeron en tanto fuentes cargadas de narrativas singulares de épocas temporales diferentes. En este trayecto, caracterizamos el sertón como espacio plural y desencadenante de diversas prácticas. El itinerario de las investigaciones nos ha permitido desvendar muchas cuestiones, como la altivez de los sujetos *practicantespensantes* en la fabricación del lugar. Las narrativas visuales ponen en evidencia la construcción identitaria por medio de la cultura, que emerge de las prácticas cotidianas y colectivas, en las que predominan valores y costumbres en común. Tal hecho muestra el fuerte sentimiento de pertenencia y el establecimiento de vínculos humanos que trascienden la materialidad, por lo que además demuestran los esfuerzos emprendidos para alcanzar la escolaridad: los sujetos deben trasladarse, muchas veces, desde ubicaciones distantes hasta la escuela luego de un día de trabajo a brazo. Las imágenes nos cuentan, también, que, al revés del discurso entonces construido como sujeto pasivo, el sertanejo ha construido, a lo largo del tiempo, una *política del actuar* en medio del campo social que intenta imponerles una hegemonía que, ocasionalmente, busca naturalizar la realidad.

Palabras clave: Retratos culturales; Sertón alagoano; Fotografías.

1 INTRODUÇÃO

Este texto resulta de pesquisas realizadas sobre os sertões e os sertanejos no período de 2011 a 2018, no âmbito de um grupo de pesquisa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que passou a dialogar a partir de 2019, com um grupo de pesquisa em EJA do Instituto Federal de Alagoas (IFAL– Campus Sertão) e, que se vincula a outros estudos sobre a memória da EJA, em conexão com os Centros de Referência e Memória da Educação de Jovens e Adultos, em rede de interlocução com os estudos realizados por pesquisadores da Ufal, do Ifal e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

Nesse sentido, as “escavações” realizadas nos sertões de Alagoas, em busca de compreensões acerca das experiências dos sujeitos com as ações de escolarização e culturais, vêm permitindo a descoberta de muitas questões ora silenciadas das cenas científicas, mas que pouco a pouco passam a se tornar visíveis (DE CERTEAU, 1994), graças ao processo de incursão realizado.

Nestes escritos dedicamo-nos a narrar as resistências dos praticantes culturais das classes subalternas que, em suas *táticas*, encontram maneiras de obstinação, como forma de conservar para defender a própria vida nas comunidades sertanejas, preser-

vam “[...] modos próprios e relativamente autônomos de orientação da ação, de representação do real e de sua reprodução como cultura popular” (BRANDÃO, 2002a, p. 91).

As narrativas construídas neste artigo, são tidas como fortes experiências vivenciadas pelos pesquisadores - que também são sertanejos, e neste espaço de autoria, enquanto narradores, expressam seus sentimentos, tal como define Larrosa (2011, p. 68) “O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. [...] expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória”, que no nosso caso específico, são as experiências de vida nos sertões.

Os retratos culturais que apresentamos em temporalidades distintas e intersertões, demonstram as formas de resistência de produção da vida de maneira coletiva, nos cotidianos, recorrentes nas comunidades mais tradicionais do sertão alagoano. Espaços, ainda marcados pela cooperação entre seus membros, que se ajudam no labor diário, na cooperação e solidariedade entre os colegas nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou fora delas, bem como comungam dos eventos e festejos populares - a exemplo das feiras livres, que resistem às padronizações colonizadoras.

Essa resistência cultural que ainda encontramos nos sertões, mesmo que de forma dispersa, demonstram a possibilidade de afirmação do novo, sem perder a beleza da cultura popular, oriunda das criatividade e tenacidades cotidianas que sobrevivem, de maneira astuciosa (DE CERTEAU, 2011), ao conflito permanente de homogeneização das relações impostas pelo capital. Apesar de reconhecermos que os membros desses grupos também se encontram expostos aos meios de comunicação de massa, bem como

à cultura escolar que reproduzem os interesses da cultura dominante. Esta carrega em seus preceitos, uma “Certa vertente culta, ocidentalizante, de fundo colonizador, estigmatiza a cultura popular como fósil correspondente a estados de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento” (BOSI, 1992, p. 323).

Para retratar os aspectos dos cotidianos culturais dos sertanejos, recorreremos à história grafada nas fotografias, destacando as narrativas que as imagens carregam em si, e às muitas outras que podem ser imaginadas e interpretadas a partir delas. Nesse sentido são oportunas as palavras de Mauad (2005, p. 136): “[...] a fotografia é considerada como testemunho: atesta a existência de uma realidade”.

Em nossos estudos conseguimos reunir um corpus documental composto por 87 fotografias, caracterizado por imagens diversas que apresentam comportamentos fotográficos variados, em grande maioria de profissionais desconhecidos na atualidade. Todas as fotografias fazem parte do conjunto de memórias do acervo pessoal dos entrevistados e foram cedidas em momentos de entrevistas e disponibilizadas para publicação.

No que diz respeito à utilização da fotografia como fonte de dados, Guran (2011, p. 82) enfatiza a importância da observação da natureza das imagens, caracterizando-as como de natureza êmica ou ética. Neste artigo apresentamos, respectivamente 2 (duas) fotografias de natureza êmica¹ e 1 (uma) de natureza ética².

As imagens que apresentamos são grafadas pelas histórias dos sertanejos em seus

1 Guran (2011, p. 82) classifica “as fotografias de natureza êmica [como] aquelas produzidas pelos membros da comunidade estudada.”

2 Para o autor as fotografias feita pelo pesquisador são de natureza ética.

espaçotempos, são imagens que dão identidade a contextos históricos diferentes. São entendidas como fontes que carregam em si, narrativas a partir da sua potencialidade de apreender de forma eficaz uma determinada situação; potencializa a dedução do que não é visto na imagem e possibilita, sobretudo, a releitura daquilo que se está vendo. Guran (2012, p.70) esclarece: “[...] sua capacidade de apreender muito rapidamente uma situação lhe permite inventariar cenários, eventos e circunstâncias com precisão e abrangência muito superior à memória ou ao resultado obtido com apontamentos”. As concepções enfatizadas pelo autor, evidenciam o valor da fotografia para a escrita da história, uma vez que destacam “[...] aspectos que dificilmente poderiam ser traduzidos claramente apenas pela linguagem escrita” (GURAN, 2011, p. 96).

Nessa perspectiva, o texto tem como objetivo apresentar os achados da imersão dos pesquisadores na realidade sertaneja alagoana, dando ênfase em três práticas culturais, e situando o sertão como espaço de existência e coexistência, caracterizando as relações históricas a qual essas práticas estão imersas. E toma como referência a seguinte questão: a partir do *lugar* - sertão alagoano -, de que forma os sujeitos sertanejos vivenciam cotidianamente suas práticas culturais? Nessa direção, organizamos o artigo em 3 partes. A primeira destaca o itinerário pelos sertões, focalizada na ideia de sertão enquanto espaço plural, o que o caracteriza como dinâmico e histórico. Na segunda parte apresentamos a perspectiva que defendemos acerca das vivências cotidianas dos sujeitos sertanejos e, em seguida, situamos os retratos culturais sertanejos, a saber: o labor, a feira livre, e a escolarização. E, por fim, tecemos as considerações finais dando ênfase às sínteses analíticas.

2 OS ITINERÁRIOS PELOS SERTÕES

Compreendemos com Guimarães Rosa (2007), que o sertão é um espaço múltiplo, polifônico e polissêmico que está em toda parte, e que, nesse sentido, há sertões plurais. Essa ideia, coloca em xeque os discursos, ora construídos, acerca do sertão como um espaço distante, atrasado, erguido sobre a plataforma da fome e da miséria da vida dos seus habitantes - os sertanejos - que, por sua vez, são vistos como jecas³, analfabetos, rudes e incivilizados. Essa dizibilidade reprisa os já saturados estigmas que conformam essa realidade ao deserto, inculto, matuto, e ao pedregoso. Nessa direção, concordamos com Lindoso (2011, p. 151) ao dizer que: “[...] o sertão é dificilmente complexo” principalmente “[...] quando o levamos a sério, com seus ciclos etnográficos e com seus ciclos da história”.

Consideramos o sertão na seriedade aludida, fato que nos leva a percebê-lo em sua historicidade, e nos diversos ciclos temporais pelo qual passou ao longo do tempo, figurando como lugar praticado (DE CERTEAU, 1994), por suas gentes, em suas diversidades étnicas e culturais, como destacado na citação do historiador Dirceu Lindoso (2011). Ao analisarmos este espaço pelas lentes da contemporaneidade, rompemos com a concepção de sertão datada, enraizada, generalista que foi se construindo, “inventando” e que deu lugar aos estereótipos

3 Jeca é um estigma utilizado para se referir aquele ou aquela que vive no meio rural. Aparece na literatura na primeira metade do século XX como aquele que é portador de uma linguagem considerada “errada”, e vindo de lugares distantes. Apresenta características que apontam o espaço rural como rude, e incivilizado. No cinema, há uma difusão dessa imagem, em que os personagens são caracterizados, com vestimentas e um modo de agir que é visto como “estranho”.

sobre o nordestino, e especificamente sobre o sertanejo.

Essa visão retratada, ao que nos parece, busca conformar o sertão como não-histórico, de modo que a imagem predominante é a da solidez das dimensões culturais, climáticas, destituindo-o de sua austeridade histórico-antropológica. É preciso, reconhecer o povo sertanejo a partir da “pluralidade de [suas] vozes” (MELO, 2006), destacando seus modos de vida, resistências, e suas formas de produzir cultura - negando, muitas vezes, as transmissões da chamada cultura erudita, que como já dissemos, enxerga o sertão como não-lugar.

É que essa pluralidade e singularidade referidas, no nosso entendimento, envolveram os sertões ao longo do tempo, deixando marcas históricas, de modo que diante das transformações pelo qual o mundo vem passando em decorrência dos processos de globalização hegemônica (SANTOS, 2009), percebe-se que o sertão também foi se mutando pelas “grafias”, “rasuras” e polissemias (MELO, 2006) e se tornaram espaços-lugares que abrigam uma diversidade de gente, terras, e culturas.

Entendemos que projetando para longe a visão de arcaicidade ora referida, acerca do sertão, permitirá que emergjam outros fios históricos que se urdem às diversas práticas culturais e que rompem a ideia de estagnação. Albuquerque-Júnior (2014) alerta, portanto, que pensar o sertão no sentido da contemporaneidade, não implica esquecer seus outros tempos, pois ser contemporâneo é:

[...] conter todos os tempos e fazê-los atualizar-se e modificar-se no presente que passa, lançando-se sem medo na abertura do devir que promete outros tempos futuros, possíveis, imprevisíveis; um sertão disposto a deixar de ser o que vem de longe para ser o

que vai para longe de si mesmo, um sertão distante de si mesmo (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, 2014, p.54)

Considerando esse cenário faz-se necessário trazer o sertão para perto, fazê-lo do agora, reconhecer suas particularidades e identificar seus habitantes como aqueles que imprimem sentidos às diversas práticas que realizam e se reapropriam. As leituras dos postulados teóricos do historiador francês Michel de Certeau (1994), contribuem para entendermos os sertanejos não como sujeitos passivos, que aceitam com benevolência as imposições culturais outorgadas pela chamada “cultura erudita”. Mas, como homens e mulheres que (re)criam, anonimamente, as suas existências, a partir dos artefatos que estão ao seu alcance. Concordamos com o autor quando alerta para o fato de que “não se deve tomar os outros por idiotas” pois:

Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (DE CERTEAU, 1994, p. 70)

Concordando com o autor e seguindo outras pesquisas já realizadas, a exemplo das citadas na introdução deste artigo, tendo o sertão como lócus e seus habitantes como “testemunhas oculares” dos acontecimentos históricos, nos dirigimos na contramão dos discursos, ora construídos, como já aludimos, e investimos na compreensão dos sertanejos como aqueles que mobilizam táticas, e agem em meio ao campo minado do poder, que, estrategicamente, tenta impedir essa mobilidade.

O poder, o forte e as estratégias, segundo De Certeau (1994), pertencem às instituições; enquanto que as táticas, ou seja, as mil e uma maneiras de ocupar um espaço, são operadas no campo do fraco, os passantes comuns, os heróis anônimos, os poetas dos próprios negócios. Assim, os sertanejos, por meio de suas diversas práticas culturais transformam o lugar em território de identidades, singularmente reconhecidas pelos traços e proposições geográficas, sinalizando a efervescência laborativa de um determinado local.

Nessa perspectiva, as andanças pelos sertões de Alagoas foram possibilitadoras de muitos encontros, diálogos e narrativas. Encontros estes que se constituíram como “[...] uma experiência de interação entre sujeitos, que pode ser produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao acaso”. No nosso caso, esses “[...] encontros [geraram] outros e [marcaram] lugares, que [nos encaminharam] à produção do conhecimento” (PASSOS, 2014, p. 234) sobre os retratos culturais cotidianos dos sertanejos que habitam esses lugares.

Nessa lógica, as imagens de temporalidades distintas que são analisadas neste artigo retratam, por sua vez, a luta e o trabalho diário dos sujeitos, em épocas históricas e na atualidade, e denotam os significados de pertencimento a um lugar. Os desejos, os sonhos e as expectativas em relação à escolaridade, perseguida com muito esforço depois de jornadas diárias estafantes de labuta.

3 AS VIVÊNCIAS COTIDIANAS DOS TRABALHADORES SERTANEJOS

Com o entendimento da cultura enquanto um campo social caracterizado pela pluralidade, buscamos sintetizar neste item os sen-

tidos existentes nas práticas culturais dos sujeitos das classes populares, com ênfase nos sertanejos, levando em consideração as representações dessas práticas no cotidiano desses sujeitos. Esse entendimento inicial leva-nos à questão elencada neste texto, de modo que procuramos “respondê-la” enfatizando as formas de viver, cotidianamente, o lugar.

Esse questionamento acompanha-nos no decorrer das nossas pesquisas pelos sertões e vão ganhando “respostas” e mais indagações a partir do entendimento do sertanejo – sujeito produtor de cultura, como descreve Breno Accioly (1995, p. 140) em um dos seus contos, ao destacar, “[...] a sabedoria de um homem semianalfabeto”, reportando-se a um santanense que, transformando a natureza em arte, num movimento de subjetivação e objetivação confeccionava os presépios que abrilhantavam os festejos natalinos daquele lugar, e, conseqüentemente, dos sertanejos. E o sentimento de Accioly (1995, p. 140), assim foi expresso:

[...] meu pensamento me levava para perto do Presépio de seu Hermínio; para perto de uma Véspera de Natal em Sant’Ana do Ipanema, precisamente há um ano atrás [1930], onde eu não me cansava de admirar a sabedoria de um homem semianalfabeto enriquecer ainda mais a riqueza dos meus sonhos mirabolantes de meus nove anos, com aquela N. Senhora balançando a cabeça, agradecendo as esmolas, liturgicamente, e o Menino-Deus sempre acordado para melhor ver a ingenuidade dos sertanejos. (ACCIOLY, 1995, p. 140)

Essa objetivação, por meio do trabalho, era um fazer que demonstra os ritos e a fé do povo do sertão que, em sua “ingenuidade”, vive em sua cultura, redes de relações permeadas por um sistema de significados internos ao grupo, na perspectiva do reconhecimento da cultura dos *sujeitos ordinários* apresentados nos estu-

dos de De Certeau (2011b, p. 91), a partir das seguintes características:

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, [...]. Traçam 'trajetórias indeterminadas', aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas.

São os sujeitos anônimos que, em suas trajetórias culturais, reinventam, por meio de *táticas*, novas maneiras de viver e de fazer no mundo marcado pelo poder, escapando das determinações dos *lugares* que lhes são impostos, transformando esses *lugares* em *espaços* que, por eles praticados ganham novos sentidos, certamente incoerentes com as imposições da ordem.

De Certeau (2011b) enfatiza que esses praticantes são os sujeitos anônimos que, em suas trajetórias culturais, se reinventam. São os sujeitos ordinários; ligados ao campo do inusitado, das situações impostas pelo cotidiano; dão golpes em ocasiões imprevistas e singulares, oferecidas cotidianamente em suas vidas.

Esses sujeitos, nas peculiaridades dos seus contextos históricos, sociais, políticos e econômicos, reinventam e reempregam novas maneiras de viver, recriando de forma astuciosa outras maneiras de uso dos artefatos culturais impostos de fora, resignificando-os em suas práticas culturais. Pois De Certeau e Giard (2013, p. 340) argumentam que a prática cotidiana "[...] restaura com paciência e tenacidade um espaço de jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição (de um modelo, de um sistema ou de uma ordem): poder fazer é tomar a própria distância, defender a autonomia de algo próprio".

Assim os autores De Certeau e Giard (2013) e De Certeau (2011b) definem a constituição desses sujeitos em suas peculiaridades, levando-nos a compreender a relevância da percepção das particularidades. Os autores são enfáticos ao esclarecer que essa cultura dos sujeitos ordinários carrega em si:

[...] uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A *pluralização* nasce do uso ordinário, daquela reserva imensa construída pelo número e pela multiplicidade das diferenças. (CERTÉAU; GIARD, 2013, p. 341).

O respeito à singularidade, nessa perspectiva é condição preponderante da pluralização, da multiplicidade e das diferenças entre os sujeitos praticantes. A citação a seguir parece-nos esclarecedora:

O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares. Neste sentido, a cultura ordinária é antes de tudo uma *ciência prática do singular*, que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é o conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do acidental. À sua maneira humilde e obstinada, a cultura ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular. (DE CERTÉAU e GIARD, 2013, p. 341).

O ordinário apresentado pelos autores é esse sujeito, ligado ao campo do inusitado, das situações impostas pelo cotidiano, dá golpes em ocasiões imprevistas e singulares, oferecidas cotidianamente em suas vidas. Nossas pesquisas (2011, 2018) sobre as histórias de vida dos sertanejos demons-

traram que, no sertão de Alagoas, situações imprevistas ocorreram, visto que os trabalhadores sertanejos apropriam-se das poucas oportunidades que chegam até eles.

Como De Certeau (2011b, p.89) mantivemo-nos em alerta para essa questão que atravessou todo o texto. Eis o que afirma o autor em respeito aos *usos* que os sujeitos fazem cotidianamente dos artefatos culturais que lhes são impostos/doados: “Os conhecimentos e as simbólicas impostos são objetos de manipulação pelos praticantes que não seus fabricantes”. Nesse estudo, os sertanejos são tidos como esses sujeitos *praticantespensantes*, com condições de transformar *consumo* em *uso*.

Com o cuidado merecido, essas questões serão aprofundadas na próxima seção que apresenta exemplos de retratos culturais dos cotidianos vivenciados pelos trabalhadores sertanejos, em seus múltiplos sentidos.

4 RETRATOS CULTURAIS: MÚLTIPLOS SENTIDOS

Na tentativa de esboçar os sentidos e significações de cultura das classes populares, sobretudo dos sujeitos das comunidades sertanejas, entendemo-los como sujeitos que são que pensam e agem perante as condições de vida que lhes são impostas, tomamos como base, também as contribuições teórico-metodológicas de Thompson (1998).

A cultura e a experiência ancoradas na resistência das classes populares ganham relevo na abordagem do historiador inglês Edward Palmer Thompson, reconhecido por seus estudos relacionados à classe operária inglesa, e sua sensibilidade no tratamento da processualidade histórica e as ações culturais das classes trabalhadoras, artesãos e camponeses da Inglaterra no século XVIII. Uma das maiores contribuições das refle-

xões teóricas do autor aos nossos estudos está presente nas suas análises acerca da cultura do povo que, ancorada nos costumes, ritos e tradições⁴ delimitam um espaço de resistência em um contexto extremamente marcado pelo modelo econômico liberal, no qual o lucro tornara-se prioridade.

Os escritos de Thompson (1998) fazem lembrar os conceitos utilizados por De Certeau (2011), quando nos apresenta o cotidiano dos sujeitos *ordinários* a partir das análises das *estratégias e táticas*. Para o pesquisador (1998, p. 19), as táticas dos sujeitos praticantes, aparecem representadas pela palavra resistência. O pesquisador admite em seus escritos que, na Inglaterra do século XVIII, podia-se até estabelecer os limites tolerados pelos governantes; porém, esta lei não penetrava “[...] os lares rurais, não aparece nas preces das viúvas, não decora as paredes com ícones, nem dá forma à perspectiva de vida de cada um”.

Uma forma dessa resistência das classes populares que o autor estudou estava presente nas concepções simbólicas que esses sujeitos tinham a respeito do tempo. Elucida que naquele contexto histórico, a percepção do tempo estava ligada à natureza; sendo assim, a organização do trabalho centrava-se no tempo de duração da tarefa. Algo que passa a se modificar com a disseminação do relógio na Europa. Ao analisar como o homem se utiliza do tempo nas comunidades pré-industriais, com ênfase na percepção que esse homem tem do tempo a partir das diferentes situações de trabalho, o autor defende:

4 O autor esclarece que em seus escritos a palavra “tradição” em momento algum representa permanência, ele ilustra que em seus estudos o costume é tido como “[...] um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes (THOMPSON, 1998, p. 17).

A notação do tempo que surge nesses contextos tem sido descrita como orientação pelas tarefas. Talvez seja a orientação mais eficaz nas sociedades camponesas, e continua a ser importante nas atividades domésticas e dos vilarejos. Não perdeu de modo algum toda a sua importância nas regiões rurais da Grã-Bretanha [...] (THOMPSON, 1998, p. 271).

Nas comunidades rurais do sertão alagoano a notação do tempo, pelos sujeitos sertanejos, não perdeu, ainda, a essência de orientação pela tarefa, o que demonstra as peculiaridades e modos de viver dos povos do campo. Os costumes, as tradições, os rituais estão presentes nas práticas cotidianas de sujeitos resistentes e criativos.

Nessa mesma direção de pensamento temos Freire (2011b), que também contribuiu com fios que conduzem à tessitura dessa discussão ao apresentar as diversas “formas de estar sendo” dos sujeitos das classes populares, em suas peculiaridades. O autor também destaca os costumes conservados por estes sujeitos, referindo-se especificamente às pessoas que vivem no campo, destacando que:

[...] quando as áreas camponesas [foram] sendo atingidas pelas influências urbanas [situação típica das décadas em estudo], através do rádio, da comunicação mais fácil por meio das estradas que diminuem as distâncias, conservam quase sempre, certos núcleos básicos de sua forma de estar sendo (FREIRE, 2011b, p. 56).

Essa reflexão é tida como valiosa em nossas pesquisas, sobretudo por não estigmatizar os sujeitos das classes populares como seres totalmente passivos das ações colonialistas dos representantes da cultura dominante. Nos subitens a seguir, abrimos espaços para apresentar registros fotográficos⁵,

5 Em nossos estudos conseguimos reunir um corpus documental composto por 87 fotografias, ca-

constituintes de narrativas, que demonstram as labutas dos sertanejos e as práticas culturais envolvidas nos seus *fazer*s.

4.1 Primeiro retrato: o labor

Os comportamentos comunitários que aparecem na obra de Thompson (1998) inspiraram-nos a observar os comportamentos dos sertanejos, e passamos a apresentar, neste retrato, a experiência de um grupo de pessoas pertencentes à comunidade sertaneja do povoado Santiago, situado nas imediações do município de Pão de Açúcar⁶ - sertão alagoano.

As imagens que apresentamos em nossas pesquisas são grafadas pelas histórias dos sujeitos sertanejos em seus *espaçostempos*. São imagens que dão identidade a contextos históricos e fazem soar novas interpretações aos que contam com essas memórias para o entendimento das histórias, fixadas nas fotografias, tidas como:

[...] um recorte espacial que contém outros espaços que a determinam e estruturam, como, por exemplo, o espaço geográfico, dos objetos (interiores, exteriores e pessoais), da figuração e das vivências, comportamentos e representações sociais (MAUAD, 2005, p. 143).

racterizado por imagens diversas que apresentam comportamentos fotográficos variados, em grande maioria de profissionais desconhecidos agora na atualidade. Todas as fotografias fazem parte do conjunto de memórias do acervo pessoal dos entrevistados e foram cedidas no momento das entrevistas e disponibilizadas para publicação.

6 Município da Mesorregião do sertão alagoano, situado nas margens do Rio São Francisco, com uma área 662,95 km², com uma população (Censo 2010) de 23.811 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Pão de Açúcar é 0,593, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL).

A fotografia a seguir, sem moldura, demonstra os sertanejos em uma das suas experiências de trabalho, fortemente caracterizadas pelas tradições e costumes peculiares à cultura do povo do Nordeste, a exemplo os mutirões, também conhecidos como batalhões, na região do sertão alagoano. Caracterizado pelo encontro de diversas pessoas que se juntam pelo trabalho e ao trabalharem entoam cantos. Os mutirões ou batalhões são entendidos, neste estudo, como forma de criação cultural do povo. Carlos Rodrigues Brandão (1995) ao descrever as características de um mutirão esclarece que esta tarefa coletiva contém os elementos do *dom* da doação, o *dom* da coletividade, do companheirismo que ameniza os desgastes físicos do trabalho braçal.

Figura 1 – Batalhão de Lagoa: plantação de arroz na extinta Lagoa de Santiago, 1981.



Fonte: Arquivo pessoal de Hélio da Silva Fialho – Ex-supervisor de área do Mobral.

A fotografia, que para Guran, (2011, p. 80) “[...] é, por natureza, eminentemente descritiva”, registra a labuta diária dos sertanejos, com destaque ao modo de viver em um contexto em que a coletividade prevalecia e os costumes eram repassados para as gerações mais jovens. Como exemplo as crianças que acompanhavam seus pais nas jornadas de trabalho como descreve a fotografia, na qual as crianças aparecem seguindo os costumes, vestem-se como os adultos, protegem suas

cabeças do sol assim como fazem os mais velhos e, certamente, participavam e aprendiam os rituais - versos e canções populares, típicos de um batalhão.

Aguçando o olhar é possível notar a quartinha d’água que aparece na imagem, pode-se observar também na Figura 1, outros utensílios utilizados pelos sertanejos em suas jornadas de trabalho como os chapéus de palha e de couro; os balaios e cestos de palha, as quartinhas e os potes feitos de argila. Esses objetos representam produções da cultura sertaneja, que tem ligação muito forte com o trabalho artesanal das mulheres e homens do campo. As quartinhas de barro, como conhecidas, ainda são muito utilizadas, em pleno século XXI, pelos agricultores em atividades no campo. Sua dimensão pequena facilita o manuseio, sem falar da sua principal função: conservar a água fria para o consumo durante todo o dia.

O labor retratado a partir das narrativas que a fotografia permite nos deixam margens para inferirmos sobre as diversas possibilidades de interpretação das experiências e tradições dos sujeitos sertanejos. Brandão (2002) ao dar ênfase aos saberes populares presentes na cultura de cada comunidade enfatiza que:

Dentro da cultura do povo há um saber; no fio de história que torna esse saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos há uma **educação** (grifo nosso). É a partir destas redes de trabalho popular de cultura que o educador popular deve situar o seu trabalho através da cultura. Ele não tem o direito de invadir, como colonizador bem-intencionado, esses domínios de educação e saber da cultura do povo. (BRANDÃO, 2002, p. 97).

A palavra educação refere-se no seu sentido amplo às relações sociais cotidianas estabelecidas no interior das comunidades. Ou seja, os saberes impregnados na cultura do

povo das comunidades rurais dos sertões.

Com a construção da Usina Hidrelétrica de Xingó⁷ a formação das lagoas deixou de ser uma constante, o que pôs fim à cultura de produção do arroz em terras sertanejas. O desaparecimento dessas lagoas representou, para as comunidades ribeirinhas, o fim da produção de um cereal considerado integrante principal na alimentação dos sertanejos, e que adicionado ao feijão torna a alimentação equilibrada, fornecendo energia para o cumprimento das árduas tarefas diárias que envolvem, geralmente, o trabalho braçal.

4.2 Segundo retrato: a feira

Santana do Ipanema é uma cidade cravada na região dos sertões alagoanos que iniciou seu desenvolvimento de forma eminentemente rural, com a denominação de Ribeiro do Panema. Em 1771, passa a ser chamada de Santa Ana da Ribeira do Panema, devido à construção de uma capela em homenagem à Nossa Senhora Santana⁸.

No final da década de 1920, um aspecto econômico que ganhou destaque no município foi a feira livre, realizada aos sábados. Tornou-se, então, um sustentáculo importante para a economia da região. O movimento era intenso, como mostra a figura abaixo, em decorrência da “[...] chegada de numerosos carros de bois e negociantes, sem falarmos em pessoas outras que acorriam ao local para comprar seus gêneros alimentícios, suas chitas, suas alpercatas ou para tratar de assuntos com as autoridades”. (MELO, F.; MELO, D., 1976, p. 8).

7 Situada entre os Estados de Alagoas e Sergipe, a Usina Hidrelétrica de Xingó começou a ser construída em 1987 e foi inaugurada em 1994.

8 Pela Lei n. 09 de 24 de fevereiro de 1836, foi criada a Freguesia de Santana da Ribeira do Panema, tendo o padre Francisco Correia de Albuquerque sido nomeado seu primeiro pároco (MELO, F.; MELO, D. 1976, p. 24-25).

Figura 2 – Santana do Ipanema em dia de feira.



Imagem: Sr. Sulino Acervo: Erinha.

Fonte: Disponível em: <<http://www.maltanet.com.br/galeriadefotos/foto.php?id=754>>

A fotografia da Figura 2 acima é “[...] um espelho de momentos passados” (LEITE, 1993, p. 160) e proporcionou ao nosso olhar as mensagens que retratam as pessoas que se aglomeravam para celebrar a cultura, em meio ao sol escaldante dos sertões, que junta-se semanalmente para praticar esse ato cultural democrático, em espaço público que reúne a diversidade. Espaço esse, fortemente marcado “[...] pela multiplicidade de vozes, de pregões, de falas, de ditos que se misturam, confundem-se e terminam por gerar uma verdadeira algaravia de vozes” (ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 24).

A figura em foco, também, remete à “[...] multiplicidade de apelos em torno das diversas mercadorias que se tenta vender” (ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 24). Um lugar de convergência popular, no qual os produtos produzidos nas comunidades urbanas e rurais dos sertões são negociados, fazendo da cidade um ponto de encontro de diversas culturas. A partir da apreciação da Figura 2, é possível observar a densidade informativa que compõe uma imagem histórica, que necessita ser alvo de um olhar minucioso dos leitores. Para Souty (2011, p. 95): “[...] a fotografia [funciona] como um instrumento precioso de inteligibilidade cultural e social”.

A referência à feira de Santana do Ipanema, nos provoca buscar Barros (2010, p. 76), em um texto memorialístico, que descreve como se dava a movimentação da feira de da referida cidade, que ocupava um extenso espaço físico e acontecia aos sábados, quando as pessoas subiam e desciam ladeiras. Explica a autora que tinha:

[...] gente caminhando em toda direção, lojas cheias, cegos cantando enquanto balançavam o ganzá, chegando caminhões, carros de boi, charretes com mulheres vestidas de guarda-pó e muitos cavaleiros. Dando boa tarde a todas as pessoas debruçadas nas janelas, passavam muitas mulheres vestidas de saia comprida e cabeção. Eram as matutas de pano branco ou totalmente preto na cabeça. Que vinham fazer a feira chegando dos arredores de Santana, vindo das pequenas propriedades da vizinhança.

O crescimento populacional do município esteve muito relacionado ao cangaço⁹ existente na região. Famílias residentes à época na zona rural, diante dos constantes ataques de Lampião¹⁰, resolveram migrar para Santana do Ipanema. Segundo Rocha (2014), por volta de 1925 apareceram na comunidade santanense três figuras emblemáticas que marcaram o imaginário de muitos sertanejos, amparados na *casta* de heróis: “o ‘coronel’ Delmiro Gouveia¹¹, que

9 Caracterizado como uma luta revolucionária contra os desmandos das oligarquias, em que os homens do grupo vagavam pelas cidades em busca de justiça e vingança pela falta de emprego, alimento e cidadania, causas do desordenamento da rotina dos camponeses. O termo cangaço vem da palavra canga – peça de madeira usada para prender junta de bois a carro de boi ou arado.

10 Virgulino Ferreira da Silva (Lampião), considerado o cangaceiro líder, abraçou o cangaço devido a uma injustiça política, para fazer justiça com as próprias mãos, juntamente com um grupo de injustiçados.

11 Industrial brasileiro, pioneiro na instalação de uma fábrica nacional independente no Nordeste. Explorou o potencial energético da Cachoeira de Paulo Afonso. Em 1921, conseguiu dotar a Vila operária de energia elétrica e água canalizada,

havia domado a cachoeira de Paulo Afonso; o ‘capitão’ Lampião¹², percorrendo sempre vitorioso as caatingas alagoanas, de ponta a ponta; e o tenente José Lucena, que competia com este, em nome do governo [...]” (ROCHA, 2014, p. 19).

O crescimento quantitativo da cidade apresentou a necessidade de ampliação de órgãos públicos como: grupos escolares e postos de saúde para o atendimento às pessoas que chegaram à sede do município. No campo educacional, o então prefeito Joaquim Ferreira da Silva conseguiu verbas estaduais para a construção de um grupo escolar que denominou de Padre Francisco José de Albuquerque e também “Fez vir [da capital] o corpo docente para educar a população infantil. Era a solução parcial para o caso.” (MELO F.; MELO, D., 1976, p. 63).

No início da década de 1970, em plena ditadura civil-militar, assumiu o governo municipal de Santana do Ipanema um novo gestor¹³. Segundo os autores, o período da sua gestão foi de dificuldades, uma vez que ocorreu uma grande seca, o que ocasionou terrível crise econômica e social na localidade. Como consequência, veio a fome e a sede, com mais intensidade na população da zona rural, e doenças dizimaram rebanhos de gado vacum. Segundo Melo, F. e Melo, D. (1976), mesmo diante desse quadro, o então prefeito conseguiu construir uma unidade de ensino primário em convênio firmado com a Secretaria de Educação de Alagoas. E, nessa década, apoiou a implantação de um dos Programas do Mobral, denominado

vindas da cachoeira de Paulo Afonso.

12 Os estudos de Barros (2015, p. 600) denunciam que o cangaço comandado por Lampião “[...] se fortalecia no convívio de ‘negócios’ com governador, ricos empresários, comerciantes, desembargadores, juizes de direito e vários comandantes de polícia”.

13 Henaldo Bulhões Barros.

Programa de Alfabetização Funcional (PAF), para atendimento aos adultos analfabetos, com atuação no horário noturno.

Retomando as questões econômicas da região sertaneja, voltamos à relevância das feiras, por serem uma forma de escoamento da produção agrícola regional, um “ponto de encontro entre o meio rural e urbano e coexistem lado a lado dos pequenos e médios estabelecimentos comerciais” (ANDRADE, 1997, p. 127), permitindo a interligação entre os diversos ramos do comércio. Na Figura 2, “[...] espelho de momentos passados [...]” Leite (1993, p.160), com seus elementos constitutivos, nos permite observar os carros de boi que transportavam as mercadorias, assim como os jumentos ou cavalos que também traziam as mercadorias ao centro da cidade. Sem falar nos objetos carregados pelos próprios feirantes, a exemplo dos caçuás que aparecem na fotografia. Isso denota, portanto, a centralidade e a importância desse evento para a sobrevivência econômica e, conseqüentemente, familiar dos sertanejos.

4.3 Terceiro retrato: a escola

Retratamos em nossas pesquisas, que os sujeitos sertanejos da/na vida cotidiana são praticantes, tal qual como expressa Lahire (2013, p. 21) que “preteridos pela porta, todavia os indivíduos geralmente retornam pela janela [...]”, nos fazendo entender que cada trabalhador-estudante da Educação de Jovens e Adultos é uma unidade complexa que nos desafia, sobretudo, a desconstruir alguns dos nossos conceitos que, por vezes, nos levam a criar caricaturas culturais de determinados grupos, por meio de estereótipos reducionistas que ferem a essência dos sujeitos em suas multiplicidades de experiências sociais, geradoras dos comportamentos variados. “Cada indivíduo porta em

si competências e disposições a pensar, sentir e agir [...]” (LAHIRE, 2013, p. 20), e realizar movimentos de resistência para permanecer estudando quando, muitas vezes, são preteridos nas instituições escolares.

As inquietações provocaram a curiosidade epistemológica sobre os cotidianos dos trabalhadores-sertanejos que permanecem buscando as turmas de Educação de Jovens e Adultos, desafiando as suas “situações-limites” (FREIRE, 1987) do chamado fracasso escolar traduzidas pelos obstáculos encontrados, muitas vezes, advindas da criação humana.

Neste trabalho, adotamos o entendimento de Larrosa (2011, p. 48) acerca da educação de adultos, assim o autor define: “A aula de educação de adultos aparece [...] como um lugar no qual se produzem, se interpretam e se medeiam histórias pessoais”. Nesse sentido apresentamos narrativas dos cotidianos dos sertanejos, a partir da capacidade narrativa da fotografia, uma vez que “as imagens nos contam histórias (fatos/acontecimentos), atualizam memórias, inventam vivências, imaginam a História” (MAUAD, 2005, p, 135).

Assim, apresentamos, neste item, o retrato cultural da/na EJA do cotidiano de uma sala de aula do primeiro segmento da Educação de Jovens e a Adultos, em uma comunidade rural do Município de São José da Tapera¹⁴ - Sertão de Alagoas, a partir das narrativas que nos possibilita a fotografia adiante.

14 Município da Mesorregião do sertão alagoano, situado nas margens do Rio São Francisco, com uma área 662,95 km², com uma população (Censo 2010) de 23.811 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Pão de Açúcar é 0,593, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL).

São sujeitos motivados por esforços e paixões, relacionados à superação de inúmeras privações ocorridas nas suas vidas de sertanejos, que com determinação, enfrentam as adversidades, entre elas, a luta pelo direito à educação, movidos por um sonho que perseguem desde a infância. Essa penúria que afeta a existência dos sertanejos, os tem tornado reféns dos processos de exclusão que se propagam constantemente no âmbito das camadas pobres da sociedade brasileira.

De Certeau (2011) apresenta esses sujeitos para além da submissão, e nos alerta que existe a sutileza do *sujeito ordinário* diante do conformismo e da passividade,

[...] ele enxergou nessas operações de praticantes mecanismos de resistência forjados com os usos que fazem do que lhes é imposto: uma produção secundária, clandestina e silenciosa que pode constituir microliberdades e, no limite, redes de antidisciplina (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 36).

Considerando que não há rotina, pois o cotidiano é aquilo que é dado todos os dias aos sujeitos *praticantespensantes*, e de acordo com seus interesses de uso vivenciam os espaços e tecem redes de significados e conhecimentos na escola. A abordagem dos cotidianos nos fez ultrapassar metodologicamente o enfoque em casos múltiplos e considerar a globalidade dos cotidianos das escolas, campo da pesquisa.

Ferraço e Oliveira (2008) apontam que mergulhar no cotidiano é “vivenciar os diferentes *espaçostempos* da escola” e esse movimento, nessa pesquisa permitiu ampliar as narrativas do outro e do cotidiano escolar de sertanejos dos sertões alagoanos.

A fotografia a seguir “[...] é considerada como testemunho: atesta a existência de uma realidade. Como corolário desse momento de inscrição do mundo na superfície

sensível [...]” (MAUAD, 2005, p. 136). Retrata uma sala de aula repleta de sertanejos jovens, adultos e idosos iluminados pelas luzes que demonstram que trata-se do ensino noturno.

Figura 3 – Sala de aula de jovens, adultos e idosos. Sítio Quixabeira – Zona rural de São José da Tapera-AL, 2018.



Fonte: Arquivo pessoal de Jailson Costa da Silva - Ex-coordenador da EJA.

Com o olhar para o cotidiano da sala de aula como *espaço praticado*, caminhamos em busca de perceber o que sempre esteve presente e pouco foi considerado no que concordamos com De Certeau (2011) ao afirmar que “[...] o espaço é um lugar praticado”. Nesse sentido colocamos em destaque o casal que aparece na primeira fileira, dividindo a mesma carteira, subvertendo uma convenção escolar cristalizada. Em nossos diálogos com a professora da referida turma descobrimos que não se tratava da ausência de carteiras na escola, como imaginamos no nosso primeiro contato com a turma.

Tratava-se de uma *tática* cotidiana da esposa (que não era matriculada na referida turma, e sim na turma vizinha do segundo segmento), que astuciosamente resolveu subverter a lógica escolar e auxiliar o esposo a “desasnar” no processo de alfabetização, o que nos faz “[...] compreender os

cotidianos como campos de luta, nos quais o poder, como relação de forças, está sempre sendo contestado e disputado”. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 85). Tal fato demonstra a sala de aula como um espaço praticado, e que a escola é cotidianamente vivida a partir da sociabilidade e criatividade dos sujeitos *praticantespensantes*, a partir dos múltiplos sentidos dos cotidianos dos trabalhadores-sertanejos e suas artes de fazer, nos contextos em que vivem.

A imagem também é reveladora de uma configuração lógico-espacial que foge ao *modus operandi* que perdura nas muitas turmas das unidades escolares, ou seja, a uniformização das carteiras, e a acomodação dos sujeitos. Ao aproximarmos o olhar da fotografia, percebemos alguns estudantes sentados numa posição diagonal em relação aos demais, demonstrando divergência do modo comum-referência, enquanto que observamos os idosos, com mais recorrência, no final da sala, e os jovens e adultos à frente. Isso mostra que os sujeitos burlam a ideia clássica de sala de aula, e instauram formas próprias de interagir com o grupo. Essa é uma tática usada, também, para permitir que os amigos fiquem próximos uns dos outros, numa tentativa, talvez, de se autoajudarem na realização das atividades.

Nessa perspectiva, compreendemos que “[...] a fotografia não pode ser pensada apenas como uma técnica objetiva que apreende perfeitamente o mundo sensível [...]”, e que:

[...] de fato a imagem fotográfica produz uma síntese peculiar entre o evento representado e as interpretações construídas sobre ele, estando essa correspondência sujeita às convenções de representação culturalmente construída (BITTENCOURT, 1998, p. 199).

Assim, percebemos que há uma convenção em torno das questões que perpassam a escolarização dos sujeitos - mundo sensí-

vel -, de modo que representam o desejo, o sonho, e a busca, sobretudo, pela realização pessoal por meio das letras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo os sujeitos sertanejos como *pensantespraticantes*, o artigo focalizou três retratos culturais de temporalidades distintas e que revelaram, em parte, o *ethos* das comunidades sertanejas, que ao longo do tempo reinventam suas práticas culturais, e sobrevivem às transformações advindas da dinâmica social, em grande medida oriundas dos processos hegemônicos que, por vezes, não valorizam as culturas dos meios populares.

Considerando o objetivo proposto neste texto de apresentar os achados das imersões dos autores na realidade dos sertões de Alagoas, em busca de compreensões acerca das experiências de escolarização dos sujeitos em períodos históricos e autocráticos; como o da ditadura civil-militar, analisamos o retrato do batalhão da lagoa, da feira livre, e da escolarização, a partir das narrativas imagéticas, entendendo-os como formas de criar, fazer e viver os cotidianos sertanejos.

As narrativas visuais denotam a construção identitária por meio da cultura, que emerge das práticas cotidianas, e coletivas, nas quais predominam valores e costumes em comum, o que mostra o forte sentimento de pertencimento e o estabelecimento de vínculos humanos que transcendem a materialidade, e que eram passados às novas gerações. Com as mudanças nas condições ambientais, por exemplo, o recuo do Rio São Francisco que favorecia o labor na cultura do arroz, há uma interrupção da prática, mas que ainda permanece viva na memória da comunidade que a desenvolvera, como um acontecimento único no sertão de Alagoas.

Inferre-se, também, que a formação social da cidade de Santana do Ipanema, um

entre os sertões do Estado referido, se dá mediante o labor diário dos praticantes da agricultura que utilizam seus produtos de cultivo como forma de sobrevivência, vendendo-os na feira livre que, historicamente, ocorre aos sábados. Espaço no qual as pessoas se encontram para compras, ou mesmo para resolver assuntos com as autoridades que se destacam nos sujeitos que detêm um grande poder, que são o delegado, o prefeito, ou ainda o padre. Figuras notórias que atravessam as eras como personagens que possuem uma grande ligação política e atuam, também, na formação do pensamento social das comunidades sertanejas.

Essa prática se dava, muitas vezes, sob o sol escaldante, e na circulação de animais e pessoas advindas de outros lugares. A feira livre é, por assim dizer, um lócus privilegiado de fluxo de mercadorias; mas também é um meio pelo qual os sertanejos enovelam suas existências, ao dialogarem, também, com os conhecidos que encontram e com os feirantes, e com esses últimos sempre reclamando dos preços altos dos produtos.

Além do labor, enquanto característica marcante dos retratos percebemos que a escolarização é um “sonho” que é perseguido por meio de esforços, às vezes, sobre-humanos, uma vez que ainda encontram forças para, após um dia de trabalho braçal, se dirigir à escola no horário noturno em busca de continuar os estudos, ou mesmo se alfabetizar. É lugar-comum o desejo de concluir os estudos, sob argumentos, às vezes, de melhorar de vida, ou “ser alguém na vida”.

Narrativas que denotam o quanto perdura no imaginário social a crença do “não-sujeito” pela ausência da escolarização. Na fotografia que traz a realidade de uma sala de aula no sertão de São José da Tapera, vemos uma turma com a presença de muitos alunos, sendo a maioria jovens e adultos, que,

por sua vez, tornaram o *espaço* um *lugar* que possuía traços próprios dos participantes, ou seja, burlaram o canônico.

Nesse sentido, as narrativas que nos permitiram as fotografias, suscitaram muitas questões que tentamos narrar neste artigo, ao passo que destacamos a altivez do sertanejo, que ao contrário do discurso, ora construído, de sujeito passivo, jeca, e matuto, mostra que há uma “política do agir”, que traduzimos como o esperar em Freire (1987). Pois, em meio ao campo social que tenta impor uma ordem social que, por vezes, busca naturalizar a realidade social, e conformá-los às estruturas que perduram há séculos, principalmente as que se tratam dos direitos sociais, políticos e civis, que foram historicamente negados.

REFERÊNCIAS

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro, **PNUD, IPEA**,

Fundação João Pinheiro. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A feira dos mitos: a fabricação do folclore e da cultura popular (Nordeste 1920-1950)**. São Paulo: Intermeios, 2013.

ALBUQUERQUE-JÚNIOR, Durval Muniz de. Distante e/ou do instante: “sertões contemporâneos”, as antinomias de um enunciado. In: FREIRE, Alberto. **Culturas dos Sertões**. Salvador: EDUFBA, 2014.

BARROS, Luitgarde de Oliveira Cavalcanti. Santana do Ipanema pelos caminhos da memória. In: MELO, José Marques de; GAIA, Rossana. (Orgs.). **Sertão glocal: um mar de ideias brota às margens do Ipanema**. Maceió EDUFAL, 2010.

_____. **Pelos sertões do Nordeste**. Maceió: Eduneal: Imprensa Oficial, 2015.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam Moreira. **Desafios da ima-**

- gem:** fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papyrus, 1998.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A partilha da vida**. São Paulo: Geic/Cabral Editora, 1995.
- _____. **A educação como cultura**. Campinas SP: Mercado das letras, 2002a.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.
- DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce e MAYOL, Pierre (Orgs.). **A invenção do cotidiano**: 2 Morar, cozinhar. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 15-33.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Extensão ou comunicação**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.7, n.10, p.77-106, jan./jun. 2011.
- _____. **Documentação fotográfica e pesquisa científica**: notas e reflexões. Prêmio Funarte
- Marc Ferrez de Fotografia, 2012.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LAHIRE, Bernard. **O singular plural**. Cadernos do Sociófilo. Quarto Caderno, IESP-UERJ, 2013.
- LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**. São Paulo: Edusp, 1993.
- LINDOSO, Dirceu. **O grande sertão**: os currais de boi e os índios de corso. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira, 2011.
- MAUAD, Maria Mauad. **Na mira do olhar**: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.13. n.1.p. 133-174. jan. - jun. 2005.
- MELO, Adriana Ferreira de. **O Lugar-sertão**: grafias e rasuras. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- MELO, Floro de Araújo; MELO, Darci de Araújo. **Santana do Ipanema conta a sua história**. Rio de Janeiro: Borsoi, 1976.
- PASSOS, Mailsa. Encontros cotidianos e pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. Curitiba: **Educar em Revista**, n.51, 2014.
- ROCHA, Tadeu. **Modernismo & Regionalismo**. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2014. (Coleção Nordestina; v. 85).
- SANTOS, Boaventura Sousa. Introdução. In:_____. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- SOUTY, Jérôme. O lugar da imagem na pesquisa. In: **Pierre Fatumbi Verger – do olhar livre ao conhecimento iniciático**. Bahia: Editora Terceiro Nome, 2011.
- THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

*Recebido em: 11/12/2020
Aprovado em: 15/02/2021*

MULHERES IDOSAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: PROBLEMATIZANDO RELAÇÕES DE GÊNERO NA VIDA-ESCOLA¹

*Marcelo Lacerda Oliveira (UESB)**
<https://orcid.org/0000-0002-4841-7417>

*José Jackson Reis dos Santos (UESB)***
<https://orcid.org/0000-0001-9575-2683>

*Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)****
<https://orcid.org/0000-0001-8811-3680>

RESUMO

O artigo apresenta resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Vitória da Conquista, buscando compreender e problematizar discursos sobre gênero e suas implicações na trajetória de vida e de escolarização de estudantes idosas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Participaram da pesquisa sete estudantes, mulheres idosas, regularmente matriculadas na Escola Municipal Antônia Cavalcanti e Silva, no ano de 2019, instituição pertencente à rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Estado da Bahia. O processo de construção das informações ocorreu por meio da realização de sete entrevistas narrativas e de três sessões coletivas de diálogo, apoiando-se, na fase de análise, em postulados foucaultianos e conceitos do campo dos estudos sobre gênero. Entre as conclusões da pesquisa, constatamos que implicações no convívio familiar foram construídas com base no medo, castigos e práticas opressoras, representados pela figura do pai. Implicações de ordem

1 A pesquisa, apresentada neste artigo, é oriunda de Mestrado em Ensino, realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e foi financiada pela UESB e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma instituição.

* Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em educação de pessoas jovens, adultas e idosas do DFCH/UESB. E-mail: marclacerda@hotmail.com

** Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn-UESB). Coordenador do Grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em educação de pessoas jovens, adultas e idosas do DFCH/UESB. E-mail: jackson.santos@uesb.edu.br

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: sandra.campos@uesb.edu.br

psicológica imprimiram nas crianças, tornadas adultas precocemente, marcas que permanecem na atualidade. As implicações físicas, impostas por meio de castigos, deixaram marcas para toda a vida. A negação do direito à escola significou, entre outros motivos, o impedimento a outros processos de formação e de escolarização, assim como a outros direitos fundamentais de cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Gênero; Mulheres idosas.

ABSTRACT

ELDERLY WOMEN IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION: PROBLEMATIZING GENDER RELATIONSHIPS IN LIFE- SCHOOL

The article presents the results of a research developed under the Graduate Program in Teaching (Master and Doctorate), from Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, seeking to understand and problematize discourses about gender and its implications in the trajectory of life and schooling of elderly students of the Education of Young and Adult People. Seven students, elderly women, regularly enrolled in the Escola Municipal Antônia Cavalcanti e Silva, an institution belonging to the municipal education network of the city of Vitória da Conquista, Bahia, took part in this study in 2019. The information construction process took place through seven narrative interviews and three collective dialogue sessions, based, in the analysis phase, on Foucauldian postulates and concepts from the field of gender studies. Among the research conclusions, we found that implications for family life were built based on fear, punishment and oppressive practices, represented by the figure of the father. Implications of a psychological nature have impressed the children, who became adults early, marks that remain in the present. The physical implications, imposed through punishment, left marks for life. The denial of the right to school meant, among other reasons, the barrier to other processes of formation and schooling, as well as to other fundamental rights of citizenship.

KEYWORDS: Education of Young and Adult People; Genre; Elderly women.

RESUMEN

MUJERES MAYORES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: PROBLEMATIZANDO RELACIONES DE GÉNERO EN LA VIDA-ESCUELA

El artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el Programa de Posgrado en Enseñanza (Maestría y Doctorado), en la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahia, *Campus* de Vitória da Conquista, busca comprender y problematizar discursos sobre género y sus implicaciones en la trayectoria de vida y escolaridad de estudiantes de edad avanzada en la Educación de Jóvenes y Adultos. Siete mujeres de edad avanzada, inscritas

regularmente como estudantes, en la Escuela Municipal Antônia Cavalcanti e Silva, participaron del estudio en 2019, una institución perteneciente a la red de educación municipal de la ciudad de Vitória da Conquista, Estado da Bahia. El proceso de construcción de información se llevó a cabo a través de siete entrevistas narrativas y tres sesiones de diálogo colectivo, basadas, en la fase de análisis, en postulados foucaultianos y conceptos del campo de los estudios de género. Entre las conclusiones de la investigación, encontramos que las implicaciones para la vida familiar se construyeron a partir del miedo, el castigo y las prácticas opresoras, representadas por la figura del padre. Implicaciones de carácter psicológico quedaron impregnadas en las niñas, volviéndolas adultas precózmemente y estas marcas permanecen en la actualidad. Las implicaciones físicas, impuestas a través del castigos, dejaron marcas para toda la vida. La negación del derecho a la escuela significó, entre otras razones, el impedimento a otros procesos de formación y escolarización, como también a otros derechos fundamentales de la ciudadanía. **PALABRAS CLAVE:** Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Género; Mujeres de edad avanzada.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* de Vitória da Conquista. Buscamos, aqui, fomentar discussões sobre as questões de gênero e suas interfaces com o contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Idosas (EPJAI)² e, em especial, compreender a situação da mulher idosa nesta modalidade educativa.

O debate no texto consiste em compreender e problematizar a seguinte questão: Que discursos sobre gênero e suas implicações foram e são construídos na trajetória de vida e de escolarização de estudantes idosas da EPJAI?

² Estão presentes, neste trabalho, as siglas EJA, EPJA e EPJAI. Esta última é utilizada sempre que se encontrar vinculada a uma construção dos autores deste texto, atribuindo ênfase às pessoas idosas (sujeitas desta pesquisa) e à diversidade presente nesta modalidade educativa. As demais siglas serão utilizadas sempre que se referirem a citações de outros autores.

A determinação de mulheres idosas em buscar o conhecimento nas salas de aula da EPJAI, mesmo combatidas pelo cansaço da luta diária, e a persistência em não desistirem da escola, pois veem ali uma saída da condição de pessoas com pouco conhecimento formal e de acesso a outras possibilidades de vida, evidenciam a certeza de que o baixo grau de escolarização também nega a estas senhoras os direitos mais básicos de cidadania. O esforço dessas mulheres idosas, matriculadas na EPJAI, a quem são, historicamente, negados direitos fundamentais, inclusive a educação, é uma das motivações que constituem esta pesquisa. Isso se soma às questões científicas e sociais, como o aumento do número de pessoas idosas no Brasil e o silenciamento, muitas vezes, de temas como as relações de gênero no campo do currículo e na legislação específica.

Apesar da vasta legislação sobre educação, não basta que garantias estejam expressas na lei. É preciso garantir, além da

esfera legislativa, que o *locus* operacional, conselhos, escolas, etc., também tenham condições de contribuir para o direito de acesso, da permanência e da qualidade do conhecimento produzido, pois, em sua maioria, estudantes da EPJAI se encontram excluídas/os da sociedade e sem acesso aos direitos fundamentais, garantidos, inclusive, no art.5º, da Constituição Federal de 1988. Por fazerem parte de um dos grupos de excluídos, citados, por exemplo, no Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), essas mulheres, em grande parte, negras e pobres, são, ainda hoje, impedidas do pleno exercício da sua cidadania, pois o direito à educação, que lhes foi retirado, as mantém, em algum grau de dependência em relação a diversos outros direitos sociais.

Do exposto, consideramos fundamental e necessário que a escola aborde temas como a desigualdade de gênero, sexualidades e outras temáticas que fazem parte ou que, no passado, colaboraram e constituíram a forma e o contexto de vida de mulheres idosas. Mulheres essas que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2018), formam o grupo de pessoas não alfabetizadas, na mesma faixa etária, com maior percentual, sendo 19,1% para mulheres e 18,0% para os homens. Conforme, ainda, o IBGE, no ano de 2018, o Brasil apresentava quase seis milhões de pessoas não alfabetizadas com 60 (sessenta) anos ou mais, o que equivale a uma taxa de 18,6%.

Participaram desta pesquisa sete mulheres idosas, como define a Lei Nº 10.741 (BRASIL, 2003), Estatuto do Idoso, com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, e que estavam regulamente matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental da EPJAI. Todas autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros, tanto por escrito quanto de forma oral, informação registrada em vídeo

constante em arquivos da pesquisa. As sete mulheres idosas integram os dados apresentados pelo IBGE (BRASIL, 2018), mulheres marcadas por serem idosas, pobres, muitas delas negras e moradoras de bairros populares. Marcas que, analisadas no contexto histórico, são responsáveis por conduzi-las à exclusão e, muitas vezes, a situações de opressão. São, portanto, sujeitas desta pesquisa: Alice Batista dos Reis³ (60 anos), Maria do Carmo Moreira da Silva (74 anos de idade), Maria de Fátima de Jesus Souza (62 anos de idade), Cecília Marina Novais (60 anos), Idelice Antônia dos Santos Lima (62 anos), Diva Santana Santos (72 anos), Dejanira Santana Amaral (62 anos).

O estudo foi realizado no ano de 2019, na Escola Municipal Antônia Cavalcante e Silva (EMACS)⁴, instituição vinculada à rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, e foi selecionada por constar, em seus dados quantitativos, aproximadamente, 14% de todas as idosas matriculadas na EPJAI na referida rede.

Além desta breve Introdução, o artigo apresenta, na sequência, o percurso metodológico e as seções de análise dos dados, tendo como subtítulos: a) Mulheres idosas e suas reflexões sobre relações familiares, infância(s) e trabalho(s); b) Mulheres idosas e suas narrativas sobre a(s) infância(s) vivida(s); c) Relação entre escola, trabalho, poder e gênero. Após análise dos dados, são socializadas as principais conclusões da pesquisa.

3 O cálculo da idade levou em consideração o ano de realização da pesquisa, ou seja, 2019.

4 A divulgação do nome da instituição foi autorizada pela direção da escola, Lucinéa Gomes de Jesus, a quem agradecemos por acolher e compartilhar conosco todo o processo vivido na realização desta pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Por considerar que os discursos sobre gênero e suas implicações na vida e na escolarização de mulheres idosas estudantes da EPJAI se constituem em questões muito particulares, subjetivas e que não podem ser quantificados, o estudo situa-se no contexto de uma pesquisa de natureza qualitativa. Para o processo de construção, organização e interpretação das informações, utilizamos a abordagem narrativa, buscando compreender, nas diferentes fases de vida, “[...] experiências individuais que podem lançar luz sobre as identidades [...] e as imagens que [...] têm de si mesmas” (CRESWELL, 2014, p.69), e evidenciam as implicações que os discursos sobre gênero trazem para a realidade e como afetam a condição de mulher e de estudantes. Isto porque, assim como afirma Foucault (2009), acreditamos que o passado está vivo no presente, e ensinamos compreendê-lo partindo de fatos particulares e experienciados pelas partícipes da pesquisa, problematizando subjetividades e possibilidades de cada uma para superar e/ou reelaborar as adversidades da vida frente aos constantes processos de exclusão social a que foram submetidas.

O processo de construção das informações apoiou-se em distintos procedimentos e/ou técnicas, conforme descrevemos a seguir:

a) realização de sete entrevistas narrativas com as partícipes, priorizando momentos, lembranças e memórias vividas e experienciadas em diferentes fases da vida. Escolhemos a entrevista narrativa na perspectiva de Eugênio e Trindade (2017, p.121), ou seja:

Nesse percurso não é suficiente só captar as experiências individuais e coletivas, é preciso compreender as nuances, o contexto sócio-político-cultural que produz as expe-

riências narradas. Cada narrativa nos revela uma singularidade, lança um novo olhar sobre o tema a partir da trajetória de cada entrevistado.

Nesse sentido, tivemos o cuidado de não seguir na direção de uma abordagem fechada, elaborando questões que possibilitassem momentos de abertura e de detalhamento das experiências das estudantes envolvidas. Para tanto, preparamos o ambiente com câmera filmadora e celular, posicionados de forma a evitar que o registro daquela conversa causasse constrangimento ou timidez.

b) realização de três Sessões Coletivas de Diálogo (SCD). As SCD são, segundo Santos (2011, p.51), “[...] espaço-tempo de estudo, reflexão crítica sobre a prática; momentos nos quais o grupo se desafia a problematizar as práticas desenvolvidas, estudar conceitos, flexionando o pensamento em torno de interesses e necessidades do coletivo”. Nesta etapa, reunimos todas as senhoras para realização de reflexões e conversas de interesse geral do grupo.

A primeira SCD, realizada em 02 de abril de 2019, na EMACS, foi dedicada à apresentação da pesquisa e à aproximação do pesquisador com as sujeitas da investigação. Esta SCD foi importante para construir um clima de confiança e credibilidade para o desenvolvimento das etapas seguintes da pesquisa, a realização de entrevistas. Para isso, procuramos utilizar uma linguagem que fosse facilmente compreendida e buscamos uma dinâmica de grupo que servisse para uma apresentação inicial, oportunizando que as senhoras se percebessem de outro ponto de vista, o da valorização, que as fizessem se sentir, ainda mais, importantes e merecedoras de atenção.

A segunda SCD, realizada em 11 de novembro de 2019, teve a perspectiva de que

os pesquisadores fizessem a leitura (em voz alta) do texto organizado para compor a apresentação de cada uma delas. Este momento foi pensado, também, para obter, de forma verbal e pública, a validação do conteúdo das entrevistas narrativas. Ao iniciar a leitura, deixamos claro que poderíamos ser interrompidos a qualquer instante para esclarecer dúvidas sobre palavras e expressões que, por ventura, não fossem compreendidas, colocando-nos à disposição para explicar o que fosse preciso. Ao final da leitura de cada texto, foi solicitado à participante que se pronunciasse sobre o que ouviu. Aqui cada uma concordou com a transcrição apresentada e com a publicação do texto conforme elaborado.

A terceira SCD aconteceu em 19 de novembro de 2019 e foi pensada para oportunizar um momento de reflexão sobre o que foi dito nas entrevistas narrativas, com frases extraídas de cada encontro realizado. Naquele momento, solicitamos que cada uma refletisse e falasse o que entendia sobre frases ditas por elas próprias. Além destes fragmentos de narrativas, outros fizeram parte das reflexões, especialmente aqueles com conteúdo machista, reproduzidos, algumas vezes, nos discursos. Este momento foi de grande importância para fomentar reflexões que elas ainda não haviam problematizado, sendo relevante, também, para que reconhecessem que os discursos ali presentes fabricaram muitas de suas ações na sua trajetória de vida.

c) levantamento bibliográfico sobre a temática “gênero”, na base de dados disponíveis no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O levantamento bibliográfico, necessário em toda pesquisa científica, é uma possibilidade de ampliar o leque de informações (TRIVIÑOS, 2009), a respeito dos

artigos e temáticas publicados. No caso específico desta pesquisa, trabalhamos com os descritores gênero, EJA, EPJAI e idosa(o), considerando os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais, no Grupo de Trabalho 18 (GT 18), que discute, especificamente, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e no GT 23, dedicado às discussões sobre Gênero, Sexualidade e Educação. Neste contexto, buscamos localizar trabalhos científicos voltados, especificamente, para a temática central de nosso estudo. Fundamentais também, neste processo de levantamento bibliográfico, foram autores como Foucault (1995, 1996, 2003, 2009), Louro (1997), Scott (1992, 1995), Butler (2001, 2007), dentre outros, contribuindo para ampliar e aprofundar a análise dos dados em diferentes momentos da pesquisa.

No processo de análise, abordamos, ainda, noções essenciais do pensamento foucaultiano como subjetividade, sujeito e poder, buscando entender os diferentes processos de constituição das participantes na condição de sujeitas, bem como a relação entre os processos de sujeição com os mecanismos de exploração e dominação pelos quais passaram nas relações de poder. Na próxima seção, passamos, portanto, a análise dos dados.

MULHERES IDOSAS E SUAS REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES FAMILIARES, INFÂNCIA(S) E TRABALHO(S)

Todas as narrativas apresentadas pelas sete mulheres idosas tratam de momentos de suas vidas em passagens que confundem a infância, os sonhos da juventude e a maturidade. No percurso dessas narrativas, muitas recordações e alguns (res)sentimentos vieram à tona e acreditamos poder, hoje,

entender melhor, sob o olhar de noções essenciais do pensamento de Foucault, esses sentimentos e recordações para compreender as implicações dos discursos de gênero na vida e na escolarização dessas senhoras.

No modelo de família existente, à época, cabia às mulheres, segundo Faria (1997, p.34), o papel vocacional da “dócil e casadoura professorinha”, isso para aquelas que conseguissem ultrapassar as barreiras do acesso e da permanência na escola. Para as que não estudavam, restava-lhes desenvolver a mesma docilidade, mas, em funções diferentes como as de doméstica, babás e cozinheiras, como foi o caso de todas as sujeitas desta pesquisa e de algumas de suas mães.

Ao narrar sobre suas infâncias e a convivência com as pessoas com quem habitavam, naquela época, contaram que passaram por grandes dificuldades e sofreram diferentes formas de castigo que repercutem em suas vidas, ainda hoje. Sobre a infância e constituição familiar, afirmaram:

Nasci não pesava nem um quilo, onde eu fui batizada rápido com medo que eu morresse. [...] ⁵ (Morava) ⁶ com minha mãe e meu pai que era uma pessoa [...] apesar que eu fui criada com regime militar. Antes de oito ano, já trabalhava nas casa dos outro. Quando eu tava com dez anos, tava mexendo com salgado mesmo, na casa de uma mulher (Cecília).

Morava com pai e mãe. Era vida de sofrimento. [...] Meus pais sofria. Eu, também, sofria junto, né. Meus pais foi muito sofrido e eu também sofria junto. Era nas roça capinano. Na enxada. A gente quando foi ficando maior...ai meu pai botava nois roça (Diva).

5 Usamos colchetes para suprimir falas sem prejuízo do contexto original.

6 Entre parêntesis, acrescentamos, em alguns momentos das narrativas, palavras ou expressões visando deixar mais clara a ideia apresentada. Em geral, é a inserção de palavras para dar sentido e fluidez às falas retiradas das narrativas.

Morava com meus pais. Eu não tive infância. Minha vida era atrás de bicho pelos mato. Derne 8 anos de idade que eu comecei trabalhar. Com 8 anos de idade eu já tinha um biscoço, um facão e uma enxada (Dejanira).

[...] Eu morava com minha mãe e com meu pai. Quando eu convivia com meu pai, na idade de 10 anos, eu trabalhava na roça, né, já capinava. Ele pegava a enxada pra fazê o cabinho pequeno pra gente ir pra a roça capiná.[...] a gente ia pra roça capiná e no oto período eu ia tomá conta dos meus irmão. Eu só sei que eu só libertei de meu pai e mais minha mãe quando eu se casei (Maria Fátima).

[...] Eu morava mais um, mais outro. Aí um certo tempo eu encontrei uma pessoa que simpatizou comigo. (eu ainda) Criança, simpatizou comigo, aí me chamou pra morar na casa dela, uma família. (Maria do Carmo).

Cecília começa sua narrativa desconstruindo a ideia de essencialismo da fragilidade feminina, ao mostrar que desde muito cedo já lutava pela vida, uma vez que, após nascer, teve que ser batizada às pressas antes que morresse pagã. Vemos aqui a forte influência do discurso religioso, presente na cultura familiar de Cecília, histórica e fortemente exercido pela igreja, com mais potência nas pequenas localidades, como a que Cecília nasceu que considera impuro e não merecedor da dádiva divina, da vida eterna, aquele que não se batizasse na igreja católica. O processo de construção do discurso religioso foi muito bem articulado, pela igreja, que, como instituição social, dispõe de complexa estrutura de instrumentos de controle sobre os sujeitos, como o jejum, a confissão, as penitências, as provas de obediência, o batismo.

Outra luta constante, tanto de Cecília como das outras seis mulheres, era a condição de opressão social a que estavam submetidas as suas famílias, todas das classes populares e de trabalhadores braçais, mo-

radores da zona rural, pois não tinham condições financeiras de se manter, adequadamente, a ponto de possibilitar uma gravidez saudável e um parto tranquilo à sua mãe, no caso de Cecília.

A interpretação que fazemos de sua fala sobre dizer que não “pesava nem um quilo que as tripas eram vistas até por fora da barriga” (Cecília), era a de que a família não tinha condições alimentares suficientes para nutrir a mãe e, conseqüentemente, aquela criança que precisaria nascer forte para enfrentar as dificuldades que estavam por vir. Será que, conforme questiona Butler (2007), os corpos não importam? Tentamos responder a esta questão com base no que diz Arroyo (2015), ao afirmar que, não assegurar à pobreza a centralidade devida como elemento que compromete as bases materiais do viver humano, leva o pensamento social a desconsiderar as carências materiais que chegam às escolas, levando à reflexão apenas para as conseqüências morais e intelectuais da pobreza.

O corpo de Cecília, assim como o de sua mãe, das outras sujeitas da pesquisa e das muitas mulheres pobres, que tiveram seus filhos em situação semelhante, importava e importa, sim. E, como afirma Arroyo (2015, p. 10), a “[...] insensibilidade dessa visão reducionista sobre os(as) pobres leva a [...] efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos”.

Dejanira, Diva, Maria do Carmo, Maria de Fátima e Cecília tiveram uma infância difícil e se viram, precoce e compulsoriamente, levadas a colaborar com a manutenção da casa e da família, por meio do trabalho braçal. Isso fica evidenciado nas falas anteriores de Cecília, Diva, Dejanira, Maria de Fátima e Maria do Carmo. Estamos abordando

a década dos anos de 1960, quando as partícipes desta pesquisa eram ainda crianças e, apesar de já existir a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (BRASIL, 1943), não existia dispositivo legal, como a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e Adolescente, que representa um avanço, ao estabelecer, em seu Art. 4º, como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, a prioridade absoluta na efetivação dos direitos referentes à vida, citando, especificamente, a educação, a dignidade e respeito (BRASIL, 1990), capaz de proibir o trabalho e/ou a exploração infantil. Como mostra Del Priore (2012, p.233), há, historicamente, na “[...] condição da criança no Brasil uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais e por organizações não governamentais ou autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa”. Essa diferença sempre foi uma realidade na vida destas mulheres.

Como o papel da mulher na sociedade daquela época era voltado, principalmente, para os afazeres domésticos, todas elas viram suas mães serem submetidas a esse discurso de opressão e, na seqüência, elas próprias foram subjugadas a ele. As partícipes evidenciam, em suas narrativas, a forte presença da figura paterna na condução da casa e da família. Isso demonstra o poder do discurso inserido no contexto da sociedade, contexto no qual a ditadura militar agia para o endurecimento dos instrumentos de controle social, voltados para normalizar as estruturas de poder e, assim, torná-las dóceis, obedientes.

A rigidez militar do pai dava para Cecília a ideia de que seu pai foi um herói capaz de conduzir a família, com “cinco filha mulher”. O destaque feito sobre as “cinco filha mu-

lher” (na repetição da frase e na mudança no tom de voz) denota, a nosso ver, o quão pesado era, para um pai, ter crianças do sexo feminino, tidas pela sociedade como inferiores, que davam muito trabalho e despesa. As práticas discursivas, que influenciam na formação da subjetividade de diferentes indivíduos, encontraram campo fértil na vida das meninas, hoje mulheres idosas, para a efetivação de discursos. Temos, dessa maneira, que os corpos infantis seriam, de acordo com Arroyo (2015, p.8), “[...] um território em disputa que é apropriado pelo Estado, escola, família, mídia e religião e, nas práticas pedagógicas oriundas dessas instâncias, estão expressas as marcas e tatuagens históricas das subjetividades e coletivos sociais”. E assim foi, não apenas com as sete partícipes aqui apresentadas, como mostra Del Priore (1992), uma vez que as marcas estão, emblematicamente, cunhadas na história do corpo e na história da infância. E acrescentamos: estão marcadas na alma e na memória destas mulheres estudantes que, hoje, buscam formas de amenizar, camuflar e, em alguns casos, (re)elaborar essas marcas.

Outro ponto a ser refletido é a relação da infância com o trabalho, muito marcante na vida de cada uma delas. Como enfatiza Arroyo (2015), é pensamento de alguns a noção de que os pobres, assim o são, por não trabalharem, e não trabalham por não terem qualificação exigida sendo relegados ao subemprego. “[...] logo, acabam no desemprego, no subemprego, no biscate informal ou explorando de maneira tradicional e improdutiva a terra e os recursos que possuem” (ARROYO, 2015, p.12).

Todas as partícipes desta pesquisa têm origem simples na zona rural. Seis delas passaram pela experiência de explorar propriedades onde moravam, suas ou de terceiros, ao tempo em que eram elas próprias, tam-

bém, exploradas enquanto crianças do sexo feminino. A exploração do trabalho possibilita a “[...] produção de desigualdades sociais, raciais, de gênero” (ARROYO, 2015, p.13) e, ainda hoje, mantém-se como “[...] um modelo de trabalho que continua racista, sexista, empurrando ao desemprego e aos empregos mais precarizados os coletivos sociais, étnico-raciais, de gênero, das periferias e dos campos” (ARROYO, 2015, p.13). E toda essa mão-de-obra precarizada, produzida por um padrão preconceituoso e discriminatório de trabalho, vai gerar, segundo o autor, “[...] milhões na pobreza extrema, cujos(as) filhos(as) estão no Programa Bolsa Família. (ARROYO, 2015, p.13), ou participando de outros programas como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é um benefício da assistência social, pago pelo Governo Federal e assegurado por lei 8.742/93 - Lei Orgânica da Assistência (LOAS), assegurando o acesso de idosos e pessoas com deficiência às condições mínimas de uma vida digna, que é o caso de quatro, ou seja, mais de 50% (cinquenta por cento) das senhoras participantes deste estudo.

Quando Dejanira e Diva buscam nos fazer entender sobre seus instrumentos de trabalho, detalhando momentos de sua vida laboral, ao explicar o que é e para que serve o “biscó”, instrumento de trabalho, adaptado, no caso de Dejanira; e o que é um “panicum”, no caso de Diva, acreditamos que essa ideia foi-lhe ensinada por seus pais para que ela desempenhasse bem seu papel.

A caracterização das mulheres pobres, segundo Arroyo (2013), como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, assim, alocá-las nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural. Infelizmente, Cecília, Dejanira, Diva, Maria de Fátima

ma, Maria do Carmo, Alice e Idelice trazem na pele, no rosto e, principalmente, nas lembranças as marcas desse lugar último na ordem social; seja por não serem respeitadas em seus direitos, como de ir e permanecer na escola, ou pela execução forçada das tarefas no campo ou em casa, seja como doméstica, em “casa de família”, como afirmaram.

Apesar de termos cinco senhoras com trajetórias infantis semelhantes, no que se refere ao trabalho e dureza vivida nessa fase da vida, Alice e Idelice se distanciam da linha que demarca o percurso traçado pelas demais e puderam ter seus direitos à infância e do ser criança respeitados, ao narrarem que tiveram uma infância sem a obrigação do trabalho para ajudar nas despesas de casa. Entretanto, os diferentes contextos sociais que as permitiram brincar, quando criança, não as livraram da instituição patriarcal vigente.

[Morava] só com minha mãe e meu pai. Graças a Deus foi uma convivência muito boa, né. Tive muito de aprender com eles. Eles soube me ensinar, graças a Deus. (Alice)

Morava com meus pais. Antes eu morava em Lagarto, Sergipe, até a minha infância. Aí, quando eu completei dezoito anos, fui morar em São Paulo (Idelice).

As outras cinco partícipes, ao narrarem suas trajetórias, deixam claro que a vida não foi fácil e que a infância foi-lhes suprimida para dar lugar ao trabalho e à sobrevivência, suas e de suas famílias.

Os recortes de falas anteriores mostram que cinco senhoras, quando meninas, conviviam, em seus lares, com a família constituída por pai, mãe e irmãos. Ao narrarem seus percursos de vida, todas elas deixam claro que a figura masculina, seja paterna ou a que ocupou esse lugar, como o padrinho, caso de uma das entrevistadas, traz à tona o poder do homem na condução da casa e

a dependência, dos demais membros, dessa figura masculina, detentor de poder e figura central da família.

A força e virilidade do homem, na figura do pai ou responsável, manifestada nas falas, pelas partícipes, principalmente nas falas de Cecília e de Maria de Fátima, deixam clara a existência e efetividade do patriarcado, uma das muitas relações de poder, em suas vidas, e nos mostra, como afirma Safiotti (2005, p. 71), que a ideologia patriarcal é “[...] forjada especialmente para dar cobertura a uma estrutura de poder que situa as mulheres muito abaixo dos homens em todas as áreas da convivência humana”.

Para Foucault (2003), o poder não existe senão em ato e o patriarcado, como modo de aplicação desse poder, e a pedagogia da violência, como sua modalidade de exercício, intervêm de forma a desenhar a configuração social e as implicações desejadas por aqueles que o exercem, sujeitando as senhoras idosas, na época crianças, à condição de vida que, muitas vezes, elas próprias não desejavam para si, como vimos, principalmente, nas falas de Maria de Fátima e Cecília, que viram de perto e sentiram no corpo a força e poder dessa relação social.

Essa pedagogia da violência ainda que não recorra, como afirma Foucault (2009, p.28), “[...] a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão”. Os instrumentos agrícolas adaptados aos corpos infantis, narrados por Maria de Fátima e Dejanira, tinham seu papel nesse processo de submissão e controle.

Para Safiotti (2005), na sociedade patriarcal, marcante, principalmente, na fala de Cecília, há uma banalização da violência

de maneira acentuada, o que acaba por instituir uma tolerância e até mesmo um incentivo da sociedade para que a virilidade masculina seja exercida com base na dominação, tendo como princípio a organização social de gênero. Essa tolerância e incentivo social ficam muito evidenciados no depoimento de uma das entrevistadas:

[...] apesar que eu fui criada com regime militar, meu pai era muito bravo, mas eu agradeço ele, hoje, por ele ter sido bravo. Por que um pai com nove filhos, cinco filha mulher, se ele não fosse bravo, ele não dava conta (Cecília).

Cecília entende a braveza do pai como essencial para manter a estrutura familiar e orientar as pessoas que ali vivem.

O patriarcado consiste, segundo Safiotti (2005), numa crença da autoridade, dada à figura masculina que retira das relações de poder todos os que não se enquadram no padrão de masculinidade definido, restando ao outros, a subordinação e a obediência. Assim, torna-se uma questão privada, normal e naturalmente comum que os homens maltratem, como afirma Safiotti (2005), suas mulheres, assim como pais e mães maltratem seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência, que foi exercida sobre essas senhoras, quando meninas, fazendo-as passar pelo que Freire (2000) chamou de experiência da “violência da interdição do corpo”, dentro de uma realidade social que surge, ensinando-as a rejeitarem seus próprios corpos e a tornarem-se seres menores, inferiores. Isto fica mais evidente, no tópico a seguir, ao tratarmos das infâncias roubadas (ARROYO, 2015). A visão de Cecília sobre seu pai e a forma como ele agia para controlar sua família revelam o peso que tem a concepção bancária da educação, exercida no interior dos lares, à medida que nega o diálogo.

MULHERES IDOSAS E SUAS NARRATIVAS SOBRE A(S) INFÂNCIA(S)

Del Priore (2012, p. 233) afirma que o “[...] mundo que a ‘criança deveria ser’ ou ‘ter’ é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive”, pois, como enfatiza a própria autora, “[...] as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira” (DEL PRIORE, 2012, p.233). Neste abismo que separa esses dois mundos, temos a segregação criada por discursos que normalizaram e naturalizaram imagens de “[...] crianças empobrecidas ‘brincando’ em meio aos esgotos, palafitas e lajes” (ARROYO, 2015, p.8).

As senhoras, aqui apresentadas, enquanto meninas pobres, não estavam em meio aos esgotos, palafitas e lajes, mas, em situação análoga de abandono na zona rural, de onde eram, igualmente, invisibilizadas enquanto crianças, pois não puderam viver a infância em sua dimensão plena (DEL PRIORE, 2012), e tiveram seus corpos como alvos de uma subjetivação contínua, sendo visibilizados, unicamente, enquanto sujeitos produtivos. O processo de subjetivação, segundo Veiga-Neto (2003), se constitui naquilo que está sendo permanentemente constituído culturalmente, via interpelações discursivas e lutas pela imposição de significações.

Esses processos possibilitaram infâncias, como afirma Arroyo (2015, p. 336), que foram “[...] vitimadas sem direito a viver a infância digna, obrigadas a viver uma infância sempre ameaçada pelos tempos difíceis de vir ao mundo, de viver-sobreviver neste mundo”. Essas intervenções estavam liga-

das, segundo Foucault (2009), à intensificação da observância das regras que tinham como propósito disciplinar os corpos.

As ameaças e castigos naqueles tempos difíceis se faziam presentes sempre que as atividades definidas para cada uma não fossem executadas. Tais instrumentos se tornavam mecanismos de subjetivação e de controle dos comportamentos. Esses deveriam ser sutis, dóceis e não oferecer resistência. Neste contexto, não havia lugar para diversão e brincadeiras de crianças, pois as senhoras, na época meninas, não viveram suas infâncias com dignidade, exceto duas delas e, ao falarem disso, trazem marcas físicas e psicológicas que se manifestam nas falas:

Quando meu pai pegava pra bater, batia de verdade. Inclusive eu tenho problema de vista, por conta de côro. Inclusive eu tinha uma [brincadeira] e apanhei muito por causa dela. Eu gostava de jogar, birosca. Uns fala birosca, outros fala bolinha de gude. [...] E meu pai detestava. Por que ele falava assim: isso é brinquedo de homem, não de mulher. Mas eu gostava daquilo. Apanhava, ele pegava minha latinha de bolinha de gude e jogava fora. (Cecília).

Não tinha tempo de brincá, não. Eu tinha o gancho de puxá o mato. Era roçano e puxano mato. Eu já trabaiaei de foice, de machado, de biscó. Era pescano lá pelas roça, pelos rio pra pegar uns pexinho pra fazê a comida. desne criança, com 8 ano de idade fazia essas coisa tudo. (Dejanira).

Não. na idade 10 ano que trabalhava na roça né. Já capinava, ele [pai] pegava enxada e fazia o cabinho pequeno pra gente ir para a roça capinar. Eu não sei o que é isso, eu não sei o que é brincar. Nunca brinquei com boneca. (Maria Fátima).

Eu não tinha direito de brincar. Eu tinha que panhá água, panhá lenha, era assim. Tudo isso eu tinha fazer pisar café, penerá sal, fazer tudo, limpar arroz. (Maria do Carmo)

Ah! Era muito boa! Naquela época muito boa

mermo. Brincava de boneca, um bocado de coisa. Assim. (Alice).

Ah! Brincava de roda, de pular, depois começou andar de bicicleta. (Idelice).

As narrativas das cinco primeiras senhoras mostram o forte domínio da figura masculina. A normatização das relações familiares, regulada pelo patriarcado, atravessou a história e permanece ainda hoje, sobretudo, em famílias que, como afirma Safiotti (2005), foram marcadas por relações de violência, hierarquia e obediência do grupo familiar à figura masculina, muito característica das organizações patriarcais, nas quais são naturalizados e legitimam diversas formas de abusos masculinos.

O patriarcado exercia a domesticidade, tal qual afirma Foucault (2009, p. 164): “[...] uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão”. Era essa a rotina daquelas meninas: viver sob uma dominação que lhes tirou a infância. É sabido, como afirma Ariès (2006), que a particularidade da infância não foi, nem será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. E a clareza de tais condições, que lhes acometiam, permitiu às senhoras idosas da EPJAI reconhecerem o direito que lhes foi retirado, o de viver a infância.

O lugar determinado às meninas na sociedade, nos afazeres da casa dos pais ou dos maridos, e mesmo a conduta orientada para não praticar determinadas brincadeiras infantis, como o jogo de gude, mencionado por Cecilia, seguem, como colocado por Bourdieu (2019, p.31), uma definição social dos órgãos sexuais, que “[...] longe de ser um registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é produto de

uma construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças ou do obscurantismo de certas semelhanças”. E quando falamos de infância, falamos daquela que, segundo Arroyo (1994, p.29),

[...] passou a ser compreendida como necessária ao desenvolvimento pessoal e, portanto, precisa ser entendida como deveres públicos do Estado, vendo essa fase da vida como um período em que a criança possa ter seus direitos garantidos e respeitados por leis relativos à sua idade.

E na idade em que a maioria das crianças encontrava-se na escola, esta considerada como espaço de vivência da cidadania, as senhoras estavam na lida do campo, nas “casas de família” e tiveram negado seu direito de frequentar a escola. Se não o tivesse, o exercício e vivência na educação poderiam ter proporcionado implicações bem diferentes das que se apresentam hoje, negação que percebemos a seguir ao falarem da relação com a escola.

Na fala de Diva, afirma, em outras palavras, que, a partir do momento em que as crianças apresentavam autonomia e habilidade de manusear instrumentos, eram inseridas, imediatamente, no mundo adulto, principalmente, no mundo do trabalho. Cecília, Diva, Maria do Carmo, Dejanira e Maria de Fátima são muito claras ao afirmarem, durante as entrevistas, que não tiveram infância e que, no lugar das brincadeiras e vida social relativa a essa fase da vida, tiveram que colaborar, significativamente, com o suor de seus rostos para a manutenção da família, seja na lida na roça, seja nas cozinhas em “casas de família”.

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, TRABALHO, PODER E GÊNERO

Cinco das senhoras narram, com a forte marca de ressentimento, o processo de exclusão

pelo qual passaram em relação à escola, na fase da infância, não tendo, nela, o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem. Essa negação de direitos, muitas vezes, em razão das condições econômicas e sociais da família, levou cada uma daquelas meninas, como afirma Arroyo (2015, p.337), a “[...] se vê predeterminada a um tipo de existência marginalizada”, ainda que sem a maturidade para se reconhecer assim. Esse direito negado fez daquelas crianças sujeitas desprovidas de direitos, afinal, “[...] desde a proclamação do direito de todo-cada cidadão à educação e do dever do Estado de garanti-lo como direito individual, fomos aprendendo que nem todos têm sido, nem são em nossa história, reconhecidos cidadãos” (ARROYO, 2015, p. 337). O autor fundamenta a proposta de uma educação para a infância capaz de assegurar condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais e alimentares para que a criança viva e se experimente como sujeito de direito, garantindo a vivência da cidadania desde a infância; vivência essa que não se concretizou para as partícipes desta pesquisa. Como percebemos em suas narrativas, essa educação nunca chegou a ser uma realidade para elas. Isto fica mais evidente ao observarmos os discursos sobre seus percursos no campo educacional.

Não fiquei nem oito dias. Eu tinha duas opções só: ou ficava na escola e aprendia ou ficava com fome, porque não tinha o que comer. Então assim, so tinha duas opções, entendeu? Então eu preferi ir trabalhá por que não tinha o que comer. Mas eu não reclamo... tem hora que..... eu fico triste.. mais eu prendi a trabalhá.... eu prendi ter responsabilida-de (Cecília).

Não, não, nunca fui [à escola]. Nois... meus irmão nenhum. Meus irmão nenhum. Num tinha escola onde nois morava, nois morava numa roça, não rinha escola. Ai, naquele

tempo, o povo ficô tudo sem estudá, por isso que nois não aprendeu. (Diva).

Nos depoimentos anteriores, percebemos, claramente, a negação do direito à educação, materializada em processos de desigualdade social. Segundo Faria (2017, p. 9), podemos afirmar que estes sujeitos “[...] sofrem por não vivenciar uma educação que atenda suas reais necessidades e demandas, de modo que sua população possa experimentar de fato, a cidadania participativa”. Cidadania que seria desenvolvida, conforme Caldart (2009), se a universalidade da educação, assegurada pelos institutos e preceitos legais, alcançasse, de forma efetiva, a educação do campo, que luta seriamente para ali ser incluída.

Não, quando eu fui na escola, acho que eu tinha uns 18 ano. Premero eu ia pra roça, trabalhava, depois eu vinha [ante de ir para a escola], pra ir na escola, eu tinha que ir pro rio lavá ropa, outra hora era prato, na hora que eu ia tomá o banho pra ir pra escola, chegava lá era 3 hora. Ai não deu [dava] tempo eu estudá nada”. (Dejanira).

Até que tinha escola na roça, né. Tinha uma escola. Eu mais meu irmão saia escondido para ir para escola, aí quando ele [o pai] chegava, ele pegava nois e batia, falava com nois que nosso trabalho tinha de ser na roça, que nois ia para escola aprendê o que não presta. E nois continuava indo escondido. Nois pegava as ropas e colocava num saco plástico e escondia debaixo dos pé de batata, suspendia as rama e colocava debaixo, e toda vez que nois ia ele chegava e dava uma surra em nois. Ai ele foi, conversou com a professora, a professora conversou com ele e não aceitou mais nois, né. Eu mais meu irmão saiu escondido de novo, e chorou, chorou e ela ficou com nois. Ai, quando ele [o pai] chegou lá, bateu tanto em nois que as mão inchou de palmatória que aí, nois desistiu, nois não foi mais não, causa que nois tinha medo dele. (Maria de Fátima).

Nessa casa que eu cabeí de criar, nessa casa, sim, eu me matriculei na escola e falei assim: ó Dinha, eu vou estudá. Aí ela falou assim pra mim: estuda! Você tá aqui é para trabalhar, não é para estudar, não. Que você tem que ficar, acordada, pra na hora que os menino chega, você servir a janta. Mais eu falei assim: eu quero tanto estudá, eu tenho um sonho na minha vida [...] eu quero estudá. Não, aqui não (respondeu a Dinha). (Maria do Carmo).

Minha mãe, ela me criou na escola, botou na escola quando eu era pequena. Eu frequentei escola sim. Mais só que é assim, eu tenho probrema assim. Parece que a minha mente, tenho um broqueio na mente, sabe? Eu nunca fiz assim, um exame, essas coisa não, mas eu tenho sim um broqueio na mente. (Alice).

Não [foi à escola]. Muito pouco, porque eu mesmo nunca me interessei, assim, quando eu era menina. Mais meus pais tinha me colocado na escola; Mais naquela época, assim... escola de roça, essas coisa, né, a gente... nunca me interessei de estuda. (Idelice).

Diferentemente de suas colegas da EMACS, Alice e Idelice relataram que tiveram uma infância com garantia de seus direitos, dentre eles, o direito à educação. Ainda que por motivos outros, as duas não seguiram seus estudos, seus pais as matricularam e até se esforçaram, segundo contam, para que elas frequentassem a escola. Entretanto, narram as dificuldades que tiveram para estar e permanecer na escola. Alice conta de seus problemas como algo certo, inquestionável: “eu tenho probrema, [...] tenho um broqueio na mente”. Temos aqui uma clara manifestação da subjetivação do sujeito, do humano, pois, como afirma Butler (2001, p. 161), “[...] a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos ‘humano,’ o inumano, o humanamente impensável”. Já Idelice afirma que seus pais a incentivavam, mas “a gente que não se interessou

mesmo. Eu, inclusive eu”. Ao analisar essas afirmativas, pensamos que essas mulheres, levadas à escola pela família, lá não permaneceram. E suas narrativas, cheias de certezas nos olhares, mas sem nenhuma comprovação científica ou profissional, permitem pensar na afirmativa que faz Paraiso (2016) ao expressar que o currículo e, conseqüentemente, a escola, tem sua intencionalidade e, ao transmitir conteúdos e saberes, conhecimentos, conceitos e habilidades, torna-se uma máquina de ensinar que pode segregar e criar divisões e hierarquias, qualificando “[...] quem é bom/boa e quem é mau/má aluno/a, quem tem alto e quem tem baixo desempenho, quem é e quem não é adequado/a, quem segue e quem não segue as regras, quem é normal e quem é anormal” (PARAÍSO, 2016, p.209).

As afirmativas de ter “problema na cabeça” ou “não ter interesse” em estudar, ditas, respectivamente, por Alice e Idelice, podem colocá-las numa das formas de seleção e demarcação que Paraiso (2016) traz na afirmação anterior. Seria Alice “anormal” por ter baixo desempenho? Idelice seria considerada uma “má aluna” por não ter interesse nos conteúdos e na escola e, assim, ser “inadequada” para estar na sala de aula? Podemos, ainda, pensar esses adjetivos que as senhoras se colocam como sendo resultado do que diz Machado (2002, p.49): “[...] da parte dos alunos, muitos se consideram incapazes e fracos, introjetando a concepção da ideologia dominante do fracasso entre alunos”. E, constantemente, vemos a escola que, para Foucault (2009), é uma das instituições de discurso de verdade e de poder determinar, por meio de discursos, quem deve e quem não deve estar nesse importante espaço social.

Para as que tiveram acesso à escola, como Alice e Idelice, a presença mais signifi-

cante na conquista desse direito é a da mãe, da mulher. Mulher e infância sempre estiveram, como aponta Arroyo (1994, p.26), “[...] próximos, porque a mãe, na nossa cultura, é a reprodutora: não só aquela que gera, que dá luz. Mas também, a que continua gerando, produzindo, reproduzindo a infância: na saúde, na socialização, na moralização, nos cuidados”.

Na pesquisa, identificamos que o papel das mães das participantes envolvidas no estudo era o de mulher dominada pela figura masculina. Desse modo, elas não conseguiram possibilitar às suas filhas um papel diferente para si, uma vez que buscavam desempenhar as funções para as quais foram orientadas (mães e esposas). Essas funções, tão enraizadas na sociedade por meio dos discursos, impuseram às mulheres, como afirma Freire (2005), formas de quase não ser, ou de um ser menos, que atendem a interesses opressores ao tornarem os sujeitos reduzidos a expressões objetificadas de si mesmos.

Gênero é um conceito útil para entendermos, segundo Scott (1995), a sociedade em que vivemos, porque ele nos ajuda a compreender, nas diferentes sociedades, o que é ser homem ou ser mulher. Além disso, colabora, significativamente, para a compreensão de que as desigualdades econômicas, políticas e sociais existentes entre homens e mulheres não são simplesmente produtos de suas diferenças biológicas, mas construções resultantes das relações sociais e de poder estabelecidas. Uma dessas relações foi fortemente sentida pelas senhoras idosas na infância, que é o patriarcado, quando a maioria delas se refere à forte presença masculina em casa. Essa relação de poder era uma realidade presente na vida daquelas meninas e as instruiu e excluiu de acordo com o interesse dos opressores.

A repressão dos pais às brincadeiras de criança, a forma brusca e, muitas vezes, violenta da ação na repressão a atitudes e comportamentos considerados inadequados para as mulheres, assim como a exclusão da escola para colaborarem na manutenção da casa e da família foram manifestações do patriarcado vivenciadas na infância por essas senhoras idosas. E, para além da infância, elas passaram por outras tantas dificuldades relacionadas às questões de gênero no decorrer da vida, conforme aparecem nos discursos a seguir:

A única coisa que me marcou, que fez [...] aliás, eu fui pra Belo Horizonte praticamente fugida. Que meu pai arrumou um cara pra mim casá. Eu tinha de 18 e 19 anos ele queria que eu casasse com esse cara. E eu fui enrolando, enrolando, enrolando meu pai, com faltava oito dias pro casamento eu fui embora, fugi. Eu não gostava dele. Eu falei: o que é que eu faço? Fui lá conversei com o padre, falecido padre José. Por que se eu não falasse o sim, meu pai me batia. Então, eu tinha duas alternativas: apanhá ou digo que sim. Eu disse sim, mas eu não queria casá. (Cecília).

Eu não. Ele mermo que me falou em namoro. Ai a gente foi namorá. Mais depois meus pai falô comigo que era bom, depois a gente casô. (Dejanira).

Ai meu pai chegou e falou com mãe que tinha um home, tinha rapaz lá que ele ia trazê. Um rapaz e que ele já tinha prometido a esse rapaz d'eu casar com esse rapaz. Ia completá 14 para 15 anos, uma coisa assim, né, eu era bem magrinha, bem pequenininha, era aquele povo assim atrasado, sabe? Que trabaiava muito, que não desenvolvia. [...] Eu oiei pra cara dele eu pensei que ele era meu avô, e quando eu peguei na mão do home, eu tava temeno. O home era véi, vei, véi, bem véi. Meu pai num perguntô pra mim não, perguntô ele [noivo] se ele queria mermo casá comigo e ele disse que queria. Ele [o pai] não oiou para mim e perguntou se eu queria casar não. Ai perguntou minha mãe,

se minha mãe aceitava, minha mãe disse: se tu quer eu também quero. Quando eu oia-va praquele home me dava um ódio daquele home. (Maria de Fátima).

Eu arrumei o namorado e eu me casei. Ele (pai) fez meu casamento. Que de premero se uma moça se perdesse, Ave Maria!! Se (perder) ficar assim, a toa. Arrumá home e perder a honra, né; ficasse a toa, sem casá, era uma luta. ai nois casemo, graças a Deus. Me casei. (Diva).

[...] Aí eu já tava moçona, né. Aí comecei a trabalhar nas casas dos outro. Foi quando eles, eu já saí da casa dele antes da dona da casa falecer. O que é uma certa coisa que eu não quero falar, mas ele (não quis) assumi uma responsabilidade que tanto precisava. (Maria do Carmo).

Apesar da mão severa do poder, exercido pelos pais (homens), nas relações com as filhas, forçando-as ao casamento e direcionando suas vidas para uma condição que muitas não desejavam, houve resistência por parte dessas senhoras, buscando ultrapassar a opressão vivida e utilizando técnicas do resistir, mesmo num contexto no qual o papel social encontrava-se formatado.

Para Foucault (1995), só pode existir relações de poder e resistência onde há liberdade, que, por sua vez, tem uma condição ontológica que é “[...] insubmissa e diz sempre não às forças que procuram, senão aprisioná-la, formatá-la e controlá-la”. Dessa forma, “[...] a criatividade das estratégias e das lutas, portanto, decorrem das artimanhas da liberdade” (FOUCAULT, 1995, p. 225). Liberdade que propiciou a essas senhoras, quando meninas, tentar usar suas armas, ainda que fracas, perante o poder que as oprimiam e que era exercido de formas variadas.

Segundo Foucault (1996, p.312), “[...] resistências suscitaram lutas e provocaram reações” e, assim sendo, Cecília e Maria de

Fátima, que resistiram à prática de poder impositiva, autoritária, patriarcal ao tentarem fugir dos casamentos, foram punidas cada uma a seu tempo. Maria de Fátima, apesar da tentativa de fuga, foi conduzida ao altar, passando quase um ano para consumir o casamento; consumação que teve a violência como instrumento de controle e punição para acontecer. A mãe de Maria de Fátima, constituída como sujeita e como mulher pelo discurso machista e patriarcal, reproduz na filha aquilo que, certamente, passou na vida, sem questionar ou se indignar, afinal, é pela naturalização das falas e procedimentos que se constroem os discursos.

Foucault (2009, p. 247) faz um alerta ao dizer que há um “[...] custo em termos de reação constituído pelas resistências encontradas”. O custo para a resistência de Cecília, caracterizada pela fuga do casamento arranjado, foi apontado por seu pai quando da separação da filha do marido que ela própria escolheu:

Fui pra casa de meu pai; aí foi outra trajetória, que eu tinha que cumprir o que meu pai me propôs. Ele me propôs: olha, minha filha, cê vai fica aqui, pode vim pra cá, trazer seus filho [...]. E tem uma coisa: não aceito você namorar mais. Eu tinha trinta e seis anos. Entendeu? Aí eu falei assim: pai, isso nem precisava do senhor falá, porque eu não quero mais. O que eu queria eu já tenho (os filhos). (Cecília).

Separada de seu marido aos 36 (trinta e seis) anos de idade, Cecília não mais teve qualquer relacionamento com outro sujeito. As marcas deixadas pelo antigo marido, somado à forte influencia e poder que o pai exercia sobre ela, além da dependência, naquele momento da “bondade” do pai em conceder-lhe a moradia a si e a seus filhos, a fez desistir de viver outras relações afetivas, amorosas.

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

A análise de fragmentos de memórias (re)vividas em outros tempos e contextos, por meio das narrativas, constituiu-se fundamental para trazer à memória de nosso corpo consciente o motivo de muitos acontecimentos para não os repetir. Assim, neste corpo consciente de hoje, essas mulheres idosas não querem e nem esperam repetir a vivência da exclusão que limitou seu *Ser Mais* e de dar asas a seus sonhos de crianças e de jovens. Hoje, elas estão ativas na sala de aula em busca de realizações pessoais que pretendiam já estar em gozo, se não fossem roubadas e proibidas as suas chances no passado (FREIRE, 2000).

Ao tornar visível a experiência desse grupo, fica evidente a existência de mecanismos de repressão que, inseridos nos processos econômicos e sociais como os de forças de produção, luta de classe e estruturas ideológicas, são pensados para formarem sujeitos e normalizam práticas vividas que formam e interferem em certas relações da pessoa consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Entre as conclusões da pesquisa, constatamos que implicações no convívio familiar foram construídas com base no medo, castigos e opressão, representados pela figura do pai. Implicações de ordem psicológica imprimiram às crianças, tornadas adultas precocemente, marcas que permanecem na atualidade. As implicações físicas, impostas por meio de castigos e punições, deixaram marcas para toda a vida. A negação do direito à escola significou, entre outros motivos, o impedimento a outros processos de formação e de escolarização, assim como a outros direitos fundamentais de cidadania.

Além das implicações dos discursos de gênero que afetam diretamente cada uma das sujeitas desta pesquisa, existem outras que perpassam o âmbito privado e saltam para a vida social e de outras mulheres, de crianças, de jovens, da EPJAI, da educação em diferentes etapas e níveis educacionais. Por isso, concebemos a escola como um importante ambiente de discussões e de formação de cidadãs e cidadãos, contexto pelo qual perpassam conceitos, valores, crenças e relações sociais, promovendo a construção do conhecimento, por meio do currículo e de práticas pedagógicas, consolidando-se aprendizados que contribuirão com a formação de sujeitos em seus ideais sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel González. A infância deixada na estrada: buscá-la onde ela ficou. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 335-341, out. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00335.pdf>>. Acesso em: 17 dez.2018.

_____. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.p 88-92.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BRASIL Câmara dos deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 ago.2018.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: Jul. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2018. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em 25 ago. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei No. 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto-lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943**.

Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-norma-atualizada-pe.html>> Acesso em: 06 jan. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 8.069, DE 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.150-172.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, 2009, v. 7 n. 1, p. 35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 11 set. 2019

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

- DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELA, AM.; SATO, L. (Org.) **Diálogos em psicologia social** [on-line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232-253. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- ____ (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992. p.10-27.
- EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. Entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017.
- FARIA, Lia. **Ideologia e utopia nos anos 60**: um olhar feminino. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.
- FARIA, Edite Maria da Silva de. A luta social ensina na EJA do campo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd., 38. **Anais eletrônicos...** São Luís: UFMA, out., 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_816.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- ____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. Lederer.; RABINOW, Paul. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- ____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- ____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- ____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed., Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACHADO, Maria Margarida. O aluno. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p.47-63.
- PARAISO, Marluce Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>> Acesso em: 02 ago.2018.
- SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero e patriarcado: a necessidade da violência. In: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely (Org.). **Marcadas a ferro - violência contra a mulher**: uma visão multidisciplinar. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p.35-76.
- SCOTT, Joan *Wallach* Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 23 set. 2018.
- ____. História das mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-95.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Recebido em: 22/02/2021
Aprovado em: 23/02/2021

A PROMOÇÃO DA IGUALDADE NA ESCOLA DE ADULTOS – O SABER UNIVERSAL PRESENTE EM CADA UM

*Alaide Emilia Dourado Oliveira (UNR)**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5809-2695>

*Dr. Diego Beltran(UNR)***

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-64491019>

RESUMO

Este artigo trata das dificuldades e dos desafios que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentam no processo de ruptura com a escola. Os seus relatos de vida trazem experiências da infância na escola, recordações que marcaram suas vidas nesse espaço, mas que por alguma razão tiveram que abandonar. A etnografia é empregada na pesquisa aqui apresentada por constituir um método próprio das Ciências Sociais, utilizado por investigadores que buscam aprofundar suas pesquisas através da observação, da entrevista em profundidade. A ciência é identificada na interpretação do entrevistador e no desentranhar das declarações feitas pelo entrevistado. O objetivo do trabalho apresentado neste artigo foi resgatar relatos de vida de alunos da EJA da escola Educandário Roberto Figueira Santos, em Iraquara, Bahia, identificando conhecimentos acumulados pelo saber universal que cada um deles possui, apesar da descontinuidade no processo de ensino-aprendizagem. As vivências e a experiência de vida dos jovens e adultos público da EJA trazem um grande conhecimento que precisa ser levado em conta no currículo dessa modalidade de ensino, a fim de evitar a sua infantilização e a evasão escolar. O saber universal que cada aluno da EJA possui não é fruto do conhecimento presente nos livros, mas sim do conhecimento acumulado com a experiência, aquele que a vida, a muito custo, lhes proporcionou.

Palavras chave: EJA; relatos de vida; saber universal; experiência de vida.

* Doutoranda pela Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes Escuela de Posgrado Cohorte Especial, Doctorado en Ciencias de la Educación. Graduada em Pedagogia pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia). Licenciada em Sociologia pela Faculdade de Ciências da Bahia. Especialista em Psicopedagogia pela Escola de Engenharia de Agrimensura. Especialista em Educação Universitária pela Faculdade ImesMercosur. E-mail: alaidemilia@gmail.com

** Profesor universitario de enseñanza media y superior en Historia, expedido por la facultad de humanidades y artes UNR, 1994. Doctor en humanidades y artes con Mencion en Historia, Facultad de Humanidades y Artes, 2003. Certificado de posdoctoración: Modalidad Proyecto de Investigación Posdoctoral, 23 de mayo de 2016. E-mail: diegoabeltran@yahoo.com.ar

ABSTRACT

THE EQUALITY PROMOTION IN ADULT SCHOOL - THE UNIVERSAL KNOWLEDGE EVERYONE HAS

This article discusses the difficulties and challenges that students of Youth and Adult Education (YAE) face in the process of school dropout. Their life stories bring childhood experiences at school, memories that marked their lives in that place, but that for some reason they had to abandon. Ethnography is used in the research presented here because it constitutes a specific method to Social Sciences, applied by researchers who aim to deepen their research through observation, in-depth interview. Science is identified in the interviewer's interpretation and in the detachment of the statements made by the interviewee. The purpose of the work presented in this article was to retrieve life reports of YEA students from Educandário Roberto Figueira Santos in Iraquara, Bahia. It also aimed to identify knowledge accumulated by the universal knowledge that each of them has, despite the discontinuity in the teaching-learning process. The experiences and life background of young people and adults at the YEA program carry knowledge that needs to be considered in the curriculum of this education modality, in order to avoid the infantilizing and school dropout. The universal knowledge that each YEA student has is not the result of the knowledge present in the books, but from the knowledge accumulated during their lives provided by their experiences. **Keywords:** EJA; life reports; universal knowledge; life experience.

RESUMEN

LA PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EN LA ESCUELA DE ADULTOS - EL SABER UNIVERSAL PRESENTE EN CADA UNO

El artículo aquí presentado describe las dificultades y desafíos encontrados por los alumnos de la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) en su proceso de ruptura con la escuela. A través de relatos de vida cuentan experiencias de la infancia con la escuela, recuerdos que marcaron sus vidas en este espacio, pero que por alguna razón tuvieron que evadir. La etnografía es empleada en esta investigación por ser un método específico de las Ciencias Sociales utilizado por investigadores que desean profundizar en su investigación a través de la observación, de la entrevista en profundidad, la ciencia es identificada en la interpretación del entrevistador y en el esclarecimiento de las declaraciones aportadas por el entrevistado. El objetivo de este trabajo es rescatar relatos de vida de alumnos de la EJA de la escuela Educandario Roberto Figueira Santos en Iraquara, Bahia, identificando conocimientos acumulados por el conocimiento universal presente en cada uno, a pesar de los problemas de discontinuidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las vivencias y experiencias de vida de los jóvenes y adultos, público de la EJA están dotadas de un gran conocimiento que es necesario tener en cuenta en el currículo de esta modalidad para evitar la infantilización de la enseñanza

y la deserción escolar. El conocimiento universal presente en cada estudiante de la EJA es el resultado del conocimiento acumulado por la experiencia de vida, no el conocimiento presente en los libros, sino el que la vida, a gran costo, les proporcionó.

Palabras claves: EJA; relatos de vida; conocimiento universal; experiência de vida.

INTRODUÇÃO

Neste artigo é discutida a modalidade de ensino EJA e seu público, formado de pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade prevista, devido à dificuldade de compatibilizar trabalho, família e escola. Os alunos da EJA possuem diferentes perfis. Alguns dispõem de tempo livre, o que lhes permite retomar os estudos, como é o caso dos aposentados. Atender a todos, valorizando a diversidade de saberes de cada um, fruto das vivências e da experiência de vida, constitui um desafio para os professores dessa modalidade de ensino.

Apesar das suas histórias de vida diferentes, todos os alunos da EJA guardam em comum o fato de não terem conseguido estudar na infância e terem se tornado vítimas da exclusão social, da exploração do trabalho precoce, da gravidez na adolescência, de terem sido desamparados pelas leis que deveriam garantir o seu acesso à educação quando crianças ou jovens. Desse modo, garantir a qualidade da educação voltada para esse público requer uma política de valorização dos saberes que eles possuem, fruto da sua experiência de vida. Um dos grandes erros da educação de jovens e adultos é a infantilização do ensino. Ainda que sejam analfabetas ou semianalfabetas, essas pessoas carregam um profundo conhecimento do mundo que precisa ser ressignificado pela escola, e o ensino voltado para elas precisa ser mais humanitário, precisa valorizar os saberes que cada aluno possui.

O Brasil é um país profundamente marcado pelas desigualdades sociais e pela exploração dos mais pobres. A educação, durante muito tempo, foi um privilégio de uma minoria. A escola hoje precisa aprender a valorizar também os saberes não escolares, o saber universal cultivado e preservado pelos diferentes povos ao longo do tempo, a sabedoria popular, o conhecimento oral, o saber daqueles que, mesmo não dominando a escrita, aprenderam a narrar, a contar, a transmitir conhecimento, saber esse presente no senso comum, fruto do conhecimento cultivado e preservado pelas pessoas comuns. Nas histórias de vida dessas pessoas, evidencia-se a relação da aprendizagem com os obstáculos que a vida colocou nos seus caminhos, o que lhes permitiu construir sua aprendizagem não na escola, mas na relação com os outros.

O retorno à escola é marcado por uma decisão, é uma forma de cobrar um direito negado, e o ensino na EJA precisa ser pensado de forma a atender à expectativa de aprendizagem do seu público, dessas pessoas que vivenciam o fato de que a sociedade fecha as portas para aqueles que não estudaram, que não possuem um diploma. Desse modo, buscam a escola para ter acesso a outros conhecimentos que lhes proporcionem o que a vida não foi capaz de lhes dar. É a libertação que Freire discute em seus documentos. Não se trata de uma libertação de cima para baixo, imposta por outros, mas construída,

conquistada, princípios essenciais que a EJA deve considerar:

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

No desenvolvimento da pesquisa apresentada neste artigo, foram investigados alunos de uma turma de EJA do Educandário Roberto Figueira Santos, comunidade de Iraporanga-Iraquara, Bahia, com o intuito de identificar o conhecimento universal, construído ao longo de gerações, que pessoas simples, que não tiveram acesso ao estudo escolar, detêm. A volta para a escola revela a necessidade de aprofundamento desse conhecimento. A Educação de Jovens e Adultos também é uma forma de libertação da organização social, de garantir um direito a quem não pôde estudar na idade prevista.

O Educandário Roberto Figueira Santos está localizado na Rua Boa Vista, s/n, no distrito de Iraporanga-Iraquara, Bahia, e recebeu esse nome em homenagem ao então governador desse estado, doutor Roberto Figueira Santos. Fundado em 7 de março de 1977, funciona por resolução do Conselho Estadual de Educação nº 2X/2001, com o ato de criação: Decreto municipal nº 59, de 5/10/1976, publicado no Diário Oficial de 10 de novembro de 1978, Código 290.633.29, CNPJ 03.101.027/0001-69. Possui área total de 6.000 m², e 1.640 m² de área construída.

Essa escola iniciou apenas com turmas de 5^a, 6^a e 7^a séries, contando com 64 alunos e 5 professores. O 1^o grau completou-se em 1978, com a inclusão da 8^a série. No ano de 1982, passou a oferecer também o 2^o grau. Atualmente, a escola funciona em três turnos: no matutino e no vespertino, turmas do 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental II; no noturno, Educação de Jovens Adultos (EJA). A unidade necessita de melhorias em

sua estrutura física. Possui apenas doze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de recursos multifuncionais, a sala dos professores e a diretoria; nela há ainda um espaço usado como refeitório.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade brasileira continua profundamente marcada pelas desigualdades, pela exploração e exclusão social, e a educação é um reflexo disso. Durante séculos, a escola foi privilégio de poucos, das classes mais abastadas, com tempo livre para estudar. Foi somente no período da contrarreforma católica, no século XVI, que surgiram as primeiras escolas de leitura, escrita e religião, criadas pelos jesuítas, com o objetivo de converter os indígenas ao catolicismo. Ao longo do tempo, os grupos menos favorecidos, como os negros, os pobres, as mulheres, os habitantes das zonas rurais, foram impedidos de exercer vários dos seus direitos, entre eles, o de estudar e participar das decisões políticas do país, pois não tinham direito a voto.

Esta nação, que excluiu tantos do direito à educação por tantos anos, hoje busca reparar esse dano, através de políticas públicas voltadas para garantir acesso à escola à parcela da população que não teve a oportunidade de estudar na idade prevista nem acesso ao conhecimento escolar.

Segundo a Declaração de Hamburgo, elaborada durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em julho de 1997, os objetivos da educação de jovens e adultos estão voltados para o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade das pessoas das diferentes comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura, na sociedade como um todo. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

da Educação Nacional 9.394, de 1996, no art. 37 ressalta a preocupação em garantir a continuidade dos estudos para os alunos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo certo.

Enxergar a EJA como uma modalidade de educação que tem como objetivo reparar danos causados por um ensino excludente é muito restritivo. É de suma necessidade que os sistemas de ensino busquem a qualidade e a equidade na educação de jovens e adultos, para que estes tenham as mesmas oportunidades que os outros alunos possuem.

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. (EJA, 2006, caderno 1, p. 4)

Mostra-se necessário não apenas disponibilizar vagas nas escolas, mas também investir no ensino de jovens e adultos, conscientizar a população analfabeta e semianalfabeta da importância do retorno à sala de aula, investir na estruturação das escolas e na formação dos professores dessa modalidade de ensino. “A aprendizagem deve ser vista como um processo complexo e global, no qual teoria e prática não se dissociam, no qual caminham juntos o conhecimento da realidade e a intervenção nela” (Amaral, 2000, p. 37).

O número de analfabetos jovens e adultos vem caindo nos últimos anos no Brasil: passou de 11,5%, em 2004, para 8,7%, em 2012, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad)¹. Para que

1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em: 20 jan. 2021.

esse número continue caindo, faz-se necessário que as políticas públicas voltadas para a educação de adultos sejam ampliadas, a fim de que os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo certo ou abandonaram os estudos tenham a oportunidade de retornar e permanecer na escola.

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar à outra menos injusta e mais humana. (Freire, 1996, p. 102)

De acordo com Freire, ao procurar explicitar os determinantes da situação dos analfabetos, o método de alfabetização revela ao professor pessoas submetidas à dura realidade que lhes é imposta por uma sociedade baseada nos interesses de classes. A estrutura social de dominação que predomina no nosso meio dificulta qualquer forma de participação popular. Desse modo, o método de alfabetização não pode ser apenas uma forma de capacitação pacífica da sociedade, mas um modo de participação política e social.

METODOLOGIA – RELATOS DE VIDA

No trabalho apresentado neste artigo, foi adotada como metodologia de pesquisa o relato de vida de pessoas que, apesar de considerarem a educação essencial para a vida das pessoas, foram obrigadas a abandonar os estudos para seguir o curso de suas vidas. Os relatos são de homens e mulheres comuns, que iniciaram seus estudos e aban-

donaram em um determinado momento da vida. Foram recolhidos quatro relatos, de dois homens e duas mulheres, que iniciaram os estudos quando eram crianças ou adolescentes, mas por alguma razão tiveram que interrompê-los e, no ano de 2019, retornaram à escola, em classe de EJA, em busca de mais conhecimento e almejando melhores condições de vida.

O método etnográfico é uma metodologia utilizada nas ciências sociais que busca entender a cultura de uma comunidade ou grupo social. Não é possível comprovar os fatos relatados, mas a ciência revela-se na forma de interpretação da narrativa: o entrevistador não tem em mãos todos os rumos da pesquisa, é o entrevistado que dita a sua história, tal qual e como a viveu.

Describir implica de desentrañar las “estructuras conceptuales complejas” en las que basan las prácticas y las ideas y creencias de las personas en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas. En su mayor parte ellas no son explícitas, por lo que deben ser desentrañadas. (KORNBLIT, 2007, p. 9)

Os relatos de vida transcendem a vida particular do sujeito, alcançam também o coletivo. Embora as histórias dos diferentes sujeitos não sejam idênticas, os desafios, as conquistas, as batalhas que precisaram enfrentar ao tecer sua história de vida são comuns para uma grande maioria. Ao narrar suas vidas, os entrevistados rememoram situações vividas, revelam sentimentos, emoções, compartilham parte da sua história, seja triste ou feliz. E é neste compartilhamento que está presente a ciência no método etnográfico, que precisa ser compreendida pelo entrevistador.

Os relatos de vida que se seguem foram recolhidos em dois momentos distintos: por meio da observação da turma na classe e de

entrevista, com aqueles que concordassem, sobre o processo de ruptura com a escola. O segundo momento foi o da entrevista propriamente dita, e durou em média uma hora e trinta minutos com cada entrevistado. Foi realizada com base em um roteiro prévio de questões, embora cada um tenha ficado muito à vontade para falar e aprofundar o que considera mais relevante sobre a sua vida.

Entrevista com Ubirajara Félix de Santana

Nasci em 2 de maio de 1977 em Recife, Pernambuco. Morava em uma casinha de alugel com meus avós. Enquanto minha mãe trabalhava como doméstica em casa de família, meu pai era pedreiro. Minha infância foi muito difícil. Passamos por muitas dificuldades financeiras. Chegamos até mesmo a passar fome. Era difícil passar a semana inteira longe de minha mãe, vendo-a somente finais de semana. Uma das poucas tradições que tínhamos em nossa família era a ceia de Natal nos finais de ano.

Ingressei na escola aos seis ou sete anos de idade, não me recordo com precisão. A escola era um lugar bom de estudar, pena que acabei abandonando cedo os meus estudos: estudei somente até a 4ª série, devo ter estudando apenas uns cinco anos. A escola era um lugar rígido, os professores rigorosos. Para passar de ano precisava saber ler e escrever de verdade, não era fácil como agora. Minha matéria favorita era a matemática, tinha facilidade em aprender a matéria. Já português eu não me saía bem precisava escrever muito e tirar as coisas do quadro, atividades que não me agradavam. Lembro-me de um colega chamado César, que era um grande amigo. Hoje não sei o que aconteceu com ele, perdemos o contato.

Desisti de estudar aos 12 anos de idade. Na época comecei a namorar e perdi o interesse por escola. Depois passei por muitas dificuldades, e a maioria delas eu atribuo ao fato de não ter estudado. A dificuldade em conseguir um emprego, o fato de ser julga-

do diariamente por não ter estudos, por ter abandonado a escola, não ter um diploma.

Hoje tenho esposa e cinco filhos. Moro no Riacho do Mel, aqui na Bahia. Exerço a profissão de cabeleireiro há dezessete anos. Ganho o suficiente para sobreviver e manter minha família. Voltei a estudar neste ano de 2019, pois tenho mais tempo para me dedicar aos estudos. As coisas são diferentes hoje na escola, mas não encontrei nenhuma dificuldade nos conteúdos. Recebi muitos incentivos de minha esposa e filhos. Percebo que sem educação a pessoa não é nada na vida.

Um adulto, mesmo depois de muito tempo, ainda tem condições de aprender assim como uma criança. Quando vi meus filhos estudando, avançando na escola e já até sabendo mais do que eu, me deu vontade de voltar a estudar. Penso em arrumar um emprego melhor, não desistir dos estudos e poder ajudar mais minha família. Hoje, além do meu emprego, gosto também de fazer artes manuais, por já ter trabalhado com marcenaria, isto me ajuda, mas não faço para vender, somente para preencher o tempo livre.

Muitas coisas me marcaram em minha vida, mas o mais significativo foi o nascimento de meus cinco filhos, do meu neto, assim como a minha volta com minha família aqui para a Bahia. Mas algo que para mim foi muito difícil foi a morte de minha avó, a pessoa que me criou.

No seu relato, Ubirajara revela que sua ruptura com a escola quando ele tinha 12 anos, na pré-adolescência, momento de despertar da sexualidade, dos primeiros namoros, em que ele perdeu o interesse pela escola. Nesse momento, ele não via sentido em estudar, mas no decorrer da vida, já adulto e com filhos, a falta de escolaridade foi um empecilho em sua vida. Teve dificuldade para encontrar emprego, pelo fato de não ter estudado, e de sustentar a família. O conhecimento de mundo adquirido por ele

foi a base para superar as dificuldades que enfrentou e manter-se junto com a família. O trabalho manual é uma tradição passada de geração para geração. A aprendizagem adquirida ao observar outras pessoas trabalhando permitiu-lhe exercer o ofício de cabeleireiro, e com a experiência esse conhecimento ampliou-se.

O argumento em favor de uma entrevista completamente livre em seu fluir fica mais forte quando seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidências que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro “subjetivo” de como um homem, ou uma mulher olha para trás, e enxerga a própria vida, em sua totalidade ou em uma de suas partes. (THOMPSON, 1998, p. 258)

Ao olhar para trás, Ubirajara compreende que a falta de uma educação formal impôs-lhe dificuldades na vida. Ao mesmo tempo, e apesar disso, sente-se grato por tudo que a vida lhe concedeu. O retorno à escola foi uma decisão que tomou em busca do direito à educação e incentivado pelas constantes mudanças no meio social.

Entrevista com Vilza Maria de Santana

Meu nome é Vilza Maria de Santana. Nasci aqui em Iraporanga, no dia 20 de agosto de 1987. Minha casa era uma casa pobre de pau a pique, apenas um quarto e uma sala. A vizinhança era formada apenas por três casas e um barzinho, no bairro do Gato. Na época minha mãe trabalhava na apanha de café e em casas de família. Meu pai morava em São Paulo, nem cheguei a conhecê-lo. Na minha infância, passei por muitas provações. Posso dizer que quase não tive infância, minha mãe bebia muito, passávamos necessidade e fome, contávamos com a ajuda de pessoas caridosas da comunidade. Na minha casa nunca tivemos comemorações ou cultivamos tradições. Algo que recordo com saudade era de meu avô materno, com quem morávamos, que costumava nos reunir, eu e meus irmãos, e ele nos ensinava as coisas, nos reunia para

contar histórias, as brincadeiras da infância chicotinho queimado, brincadeira de roda no terreiro de casa.

Eu ingressei na escola aos 9 anos de idade. Lembro-me dos professores, da diretora, que na época era Wanderlina, e das brincadeiras de escola, que me alegravam bastante. Eu estudei até a 5ª série. A escola era boa, os alunos respeitavam as professoras e os colegas. Na época, eu gostava das disciplinas de português e história, porque íamos para a frente do quadro para ler e gostava de conhecer a história de outros tempos. No entanto, a matemática e ciências não entravam em minha cabeça.

Meus tempos de escola, apesar de terem sido poucos, me marcaram muito. Lembro-me de colegas como Monique, Mônica e Fabiano, que eram pessoas muito boas comigo. Na época, eu não levava merenda para a escola, pois não tinha condições, e eles sempre repartiam comigo. Hoje, alguns deles foram para São Paulo, têm seus empregos; outros se formaram, estão trabalhando em Iraquara.

Eu desisti de estudar aos 11 anos de idade, no ano 2000, quando me tornei mãe de meu primeiro filho. Mãe solteira. Na época, ou eu estudava ou trabalhava para sustentar meu filho. Era tão nova que não sabia se cuidava da criança ou trabalhava, não tinha ninguém para cuidar dele. Depois disso, minha vida foi só trabalho, alguns fáceis, outros muito difíceis. Com oito meses de parida fui para Feira de Santana e deixei meu filho com minha mãe para trabalhar em casa de família. Não foi fácil a vida de uma mãe pré-adolescente em uma cidade grande, mas graças a Deus encontrei algumas colegas que me deram abrigo.

Hoje tenho cinco filhos, sou solteira. Meus filhos são a razão de minha vida. Quando estou triste, abatida, eles chegam fazendo graça e me fazem sorrir, e alegram meu coração. Continuo trabalhando para sustentá-los, lavo roupas para fora, trabalho na apanha de café e tomate. Trabalho para mim nunca foi problema, trabalho desde os meus 8 anos de

idade, quando minha mãe já me levava para trabalhar com ela. O que ganho é pouco, mas graças a Deus dá para manter minha família com o básico.

Voltei a estudar neste ano de 2019. Meus filhos me incentivaram a voltar para a escola. Falei para eles que eu já estava velha demais, que não aprendia mais nada, mas eles me incentivaram. Quando estou desanimada e cansada, o mais velho chega a casa e diz: “Mãe, já está na hora de tomar banho para ir para a escola.” Eu me animo e vou para a aula. No início demorei em me acostumar, por causa do barulho dos colegas, principalmente os mais jovens. Eu gosto da escola, de aprender a matemática, principalmente para não passar vergonha na hora de contar as moedinhas que a gente consegue. Mas, pra mim, “o tempo de aprender é quando se é criança, que está com a cabeça fresca, o adulto já tem muita coisa na cabeça”.

Uma das coisas que eu tenho vontade é de me formar, terminar o colégio. Eu costumo fazer artesanato com garrafa pet, fuxico para fazer tapetes, mas não faço para vender, somente para uso doméstico. As coisas que mais me marcaram na vida foi ser mãe, que foi uma das maiores experiências que já experimentei. Foi difícil, mas venci. Hoje já consegui minha casa própria com fogão, cozinha e um banheiro. Uma grande conquista para mim. Outra grande alegria em minha vida foi a volta de meu irmão para nossa família e estarmos todos juntos de novo. São pequenas alegrias que vamos construindo no dia a dia.

No relato de vida de Vilza é possível perceber um profundo sentimento de abandono, quando, aos 11 anos de idade, ficou grávida do primeiro filho, com mãe alcoólatra e sem pai presente para ampará-la. Ao olhar para o passado, relembra com saudades a escola, os colegas que a ajudavam. Apesar da importância desse espaço para ela, precisou abandoná-lo para criar o filho. Esse relato revela graves problemas sociais: gra-

videz na adolescência, trabalho infantil, alcoolismo, violência contra a mulher. Vencer todos esses desafios e ter o desejo de voltar a estudar, com o incentivo dos filhos, já crescidos, revela superação, e a escola não deve deixar de levar isso em conta ao formular o seu currículo.

Segundo Ibáñez (1991) “recuperar a la vez lo que hay de subjetivo en el objeto y lo que hay de objetivo en el sujeto. Marx oponía socialismo científico a socialismo utópico: el primero es demasiado objetivo, el segundo demasiado subjetivo” (p. 46). Para o autor, é na relação entre o subjetivo e o objetivo, presente entre o entrevistador e o entrevistado, que está a beleza da pesquisa e da ciência na investigação social. A subjetividade fica evidente na entrevista. A entrevistada revive um momento difícil e complexo de sua vida, lança um olhar para trás que a faz compreender que precisou agir com maturidade quando ainda tinha tão pouca idade. O entrevistador deve visar a objetividade, a veracidade dos dados colhidos, e não deve permitir que as emoções diante dos fatos relatados façam que se desvie do seu foco o objeto ou sujeito da sua investigação.

Entrevista com Gildson Ramos de Sousa

Me chamo Gildson Ramos de Sousa. Nasci em Iraporanga, em 28 de abril de 1965. Minha casa era humilde, mas nunca me faltou nada. Meu pai trabalhava como vaqueiro de meu avô, que na época era um homem muito rico. O lugar onde nasci e cresci era humilde, mas muito aconchegante. Tínhamos um quintal muito grande onde costumávamos brincar. Eu fui o primeiro neto, então meu avô me dava de tudo, não deixava faltar nada em casa. Minha mãe era dona de casa, mais tarde ela voltou a estudar e se tornou professora na escola da comunidade. Recordo-me que as coisas que mais gostava em minha infância eram as festas juninas, as fogueiras e os batizados.

Ingressei na escola aos 13 anos de idade. A escola era um lugar maravilhoso. A diretora era Maria Torres e o sr. Robson Ribeiro. Celebrava o dia 7 de setembro, e eu gostava de me vestir de índio, o índio Arariboia. Até hoje isso me influencia. Gosto de plantas da natureza por causa desse tempo. Estudei pouco tempo, somente até a 5ª série, mas não por falta de condições, pois minha mãe e meu pai sempre me incentivaram. Comecei a trabalhar no Projeto Sertanejo. Depois que o projeto terminou eu fui para São Paulo estudar mecânica, pois era meu sonho. Fiz um curso profissionalizante e exerci a profissão em São Paulo. Quando eu estudava, gostava de artes e português, eram as disciplinas que eu gostava de aprender. Já a matemática eu não gostava, pois precisava de dedicação e mais estudos. Como na época eu queria ter mais tempo para brincar, não me saía bem.

Dos meus colegas de escola daquela época, todos abandonaram a escola, pois eram tempos difíceis e a escola era paga. A escola pública, só tempos depois. Acredito que eu deva ter desistido de estudar há mais de trinta anos. Fui para São Paulo, em busca de emprego. As dificuldades que a falta de estudos me fez passar foram principalmente na hora de conseguir emprego, pois em alguns setores o ingresso precisava de provas e de redação. Se fosse reprovado na prova não conseguia a vaga.

Hoje eu tenho quatro filhos, estou solteiro e já tenho dois netos. Trabalho como jardineiro pela prefeitura de Iraquara e conserto aparelhos eletrônicos. Também gosto de trabalhar na roça. O que ganho dá para sobreviver.

Voltei a estudar neste ano de 2019. Encontrei algumas dificuldades nas disciplinas de inglês e matemática. Estou também com problemas de vistas, por isso fica difícil estudar à noite. O que me motivou a voltar a estudar foram as mudanças do mundo, as transformações, e sei que preciso ajudar meus filhos e netos. A educação no Brasil mudou muito, mas a gente consegue enxergar alguns pontos que precisam de melhoras, as crianças

estão precisando de educação que vem de casa.

Acredito que a gente aprende em qualquer idade, quando a gente tem humildade e se abre à aprendizagem. Eu gosto das aulas, fico ansioso para chegar o horário de ir para a escola. Desejo me preparar para defender minha família e aqueles que precisam de mim. Eu sou uma pessoa que, mesmo morando no interior, gosta de acompanhar as autoridades federais, estaduais e municipais, gosta de investigar para evitar abusos de poder na minha cidade e no meu estado.

Eu já passei por muitas coisas na vida, mas os fatos que mais me marcaram foram quando consegui me livrar da bebida, já fui alcoólatra, a partir de um voto a Nossa Senhora das Graças. Separei-me da minha primeira esposa, que era uma mulher de que eu gostava muito. Outro fato muito marcante na minha vida foi quando o presidente Fernando Collor de Melo confiscou as poupanças de todos os brasileiros. Na época eu estava desempregado, com uma filha pequena. Eu passei muita precisão e dificuldades, achei que nunca mais eu viria à minha Bahia de novo.

No seu relato, Gildson revela ter abandonado a escola por vontade própria, não por falta de incentivo dos pais ou de condições financeiras. Foi movido pelo desejo de ter o seu primeiro emprego, no Projeto Sertanejo², uma política pública do governo federal que visava o desenvolvimento do Semiárido. Depois foi para São Paulo em busca de trabalho e de melhores condições de vida, como milhares de outros brasileiros que, como ele, deixaram o campo e foram para a cidade. No seu relato Gildson fala do seu sonho de estudar mecânica, que poderia realizar na cidade grande, mas não seria possível

na sua terra natal. Outros acontecimentos da vida dele, como a constituição de uma família, as dificuldades para se manter, o alcoolismo, a vontade de retornar à sua terra, a Bahia, remetem ao papel da Educação de Jovens e Adultos de trabalhar projetos de vida, permitindo ao jovem e ao adolescente encontrar na educação uma base para estruturar sua vida no lugar onde vive. Remetem também à necessidade de uma política de investimento em cursos técnicos para atender à demanda de criação de emprego e renda para aqueles que não têm interesse ou condições de buscar o ensino superior.

Esses relatos, de pessoas simples, são carregados de significado e importância tanto para os educadores como para as instituições de ensino, pois reforçam a necessidade e a importância dessa modalidade de ensino para essas pessoas. Rancière, no livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2018), escreve que é necessário ser sábio para julgar o trabalho e verificar a ciência do aluno; não defende o professor ignorante, mas aquele que se faz de ignorante para valorizar a capacidade do aluno de pesquisar, investigar, obter respostas. Assim como os estudantes da EJA trazem um profundo conhecimento de mundo, que não pode ser ignorado pelos educadores e pela escola, o autor propõe que o educador precisa se fazer de ignorante para promover outros conhecimentos, como o conhecimento oral, muitas vezes silenciado pela sociedade. “De que manera el maestro ignorante puede instruir tanto al sabio como al ignorante: verificando que busque en forma continua quien busca, siempre encuentra” (RANCIÈRE, 2018, p. 65).

Entrevista com Luzia Souza Santana

Meu nome é Luzia Souza Santana. Nasci aqui mesmo, no Riachão, município de Lençóis, em 1993 (tenho hoje 35 anos), onde moro

2 Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/51872-dispue-sobre-a-cria-uuo-do-programa-especial-de-apoio-ao-desenvolvimento-da-regiao-semi-arida-do-nordeste-projeto-sertanejo.html>.

até os dias de hoje. Meus pais trabalhavam na roça, no cultivo de café e mandioca. Recordo-me bem da minha avó por parte de pai, com quem convivi muito e aprendi muita coisa; não cheguei a conhecer os meus avós maternos.

Entrei na escola aos 7 anos de idade. Tenho poucas lembranças deste tempo, pois estudei muito pouco, mas era um tempo bom, me divertia muito, principalmente com as brincadeiras de roda. Estudei uns cinco anos e tive que parar, pois precisava ajudar minha mãe nos trabalhos da roça. Ela nos levava para complementar as despesas com nossa renda, eram tempos muito difíceis.

Na escola eu gostava de português, mas achava a matemática muito difícil. Meus colegas de escola, alguns foram embora para São Paulo, outros se casaram ou se formaram. Na minha comunidade só tinha escola até a 5ª série, para continuar estudando tínhamos que ir para outra localidade. Por não ter estudado, sofri muitos preconceitos. Quando surgia uma vaga de emprego e a gente se candidatava à vaga, as pessoas faziam pouco da gente. Hoje sou uma mulher casada, mãe de família, tenho três filhos. Meus filhos são tudo para mim. Continuo trabalhando na roça, ganho pouco, mas o que ganho dá para ir levando a vida.

Voltei a estudar neste ano de 2019. Percebi que eu precisava aprender mais. Não encontrei dificuldades neste retorno para a escola, mas percebi que algumas coisas na escola estão bem diferentes do tempo que eu estudava. Sei que a educação é um bem, a pessoa que tem estudo sabe mais coisas, as coisas ficam mais fáceis. Percebo também que, mesmo sendo uma adulta, ainda tenho capacidade para aprender. Vejo que sei muito pouco, quero aprender a ler e escrever melhor. Sem estudos, conseguir um emprego melhor é muito difícil. Quando a gente estuda, as coisas podem ficar mais fáceis. Já trabalhei em uma escola como merendeira, hoje faço faxina. Só não sou mais feliz pois não tive a oportunidade de ter estudos, mas voltei a estudar neste ano de 2019, e não

pretendo parar, quero aprender mais, estudar é muito importante.

No seu relato de vida, Luzia traz as lembranças da escola, a necessidade de abandonar os estudos para trabalhar e ajudar a mãe a complementar a renda familiar. Na infância, o trabalho aparece no relato como uma necessidade de sobrevivência. Na vida adulta, aparece o preconceito: a falta de escolaridade faz que uma vaga de emprego lhe seja negada. Para a entrevistada, a escola e a educação formal são meios de conseguir um passaporte para as exigências da sociedade moderna. A volta para a escola e a retomada dos estudos são uma forma de ter de volta o que lhe foi tirado ainda na infância.

Na Declaração de Hamburgo sobre educação de jovens e adultos há uma profunda verdade sobre a sabedoria popular dessas pessoas: “Nunca devemos esquecer que o analfabetismo não é sinônimo de ignorância. A sabedoria, julgada por minha própria experiência, pode ser encontrada mais facilmente entre os não instruídos do que entre os outros” (UNESCO, 1999, p. 14).

Muitos homens e mulheres todo dia acordam cedo para trabalhar nas mais diversas ocupações. Muitos realizam um trabalho braçal na lavoura, permanecendo o dia inteiro sob o sol, e à noite vão para a escola. Uma escola para essas pessoas precisa ter um currículo mais humanizado, que valorize o conhecimento de mundo que possuem. São pessoas que já compreenderam, com a própria experiência, que o conhecimento de mundo que possuem, embora importantíssimo, não foi suficiente para a sua vida. Exigem ainda mais de si mesmas, buscando na escola a oportunidade de conseguir mais conhecimentos e ter mais oportunidades.

CONCLUSÃO

Os relatos reafirmam que cada ser humano

traz dentro de si o conhecimento acumulado por todas as gerações que os precederam, o conhecimento transmitido entre as pessoas do meio em que vive, tão importante quanto aquele registrado nos livros, ensinado nas escolas.

Ubirajara, Vilza, Luzia e Gildson contam em seus relatos fatos da sua vida dentro e fora da escola, as dificuldades financeiras que enfrentaram, a dificuldade dos pais para conseguir colocar comida na mesa, de cuidar de um bebê quando ainda eles mesmos eram criança, a necessidade de trocar os livros pelo trabalho, o alcoolismo e suas consequências na vida das famílias. Neles há material de sobra para estudo e pesquisa. O conhecimento que os relatos de vida revelam não é o que foi aprendido nos livros, na escola, mas no dia a dia, diante das dificuldades enfrentadas, obrigando as pessoas a se reinventar a cada dia para conseguir sobreviver.

A vida de cada um é carregada de desafios, mas também de aprendizagens que foram adquirindo para superá-los. Os relatos referem também a momentos difíceis que o país viveu. Gildson menciona o confisco das poupanças pelos bancos no ano de 1990, a falta de emprego, as dificuldades enfrentadas pela população, rememorando um momento da história do Brasil de planos fracassados para salvar a economia, sacrificando a população. Ele fala das dificuldades que enfrentou por não conseguir emprego nem poder usar o dinheiro da poupança. Esse relato se aplica a todas as pessoas que tiveram suas poupanças confiscadas nesse período e que enfrentaram sérias dificuldades, até mesmo fome.

Na sua entrevista, Vilza relata que abandonou a escola quando engravidou, com 11 anos de idade, para trabalhar e sustentar o filho. Certamente foram muitos e terríveis

os desafios que teve que enfrentar, assim como foram inúmeras as aprendizagens que precisou construir para sobreviver e criar os filhos. O seu relato traz uma realidade extremamente dura para as mulheres no Brasil para todas aquelas que sofreram e sofrem violência sexual, experimentam a gravidez na adolescência, trabalham desde crianças, vivenciam o abandono dos filhos pelo alcoolismo. Um conhecimento de mundo extremamente amplo e profundo, adquirido com a experiência de vida.

No seu relato, Ubirajara menciona a exclusão social, a dificuldade de conseguir um emprego para quem não estudou, o preconceito que sofre por não ter estudado, o julgamento a que é sujeito diariamente por não ter estudado, de tal modo que ocorre uma inversão: a vítima torna-se o culpado. O seu relato expõe uma de mais sombrias realidades da sociedade brasileira: a exclusão que atinge muitos, que ainda se sentem culpados por não conseguirem se amoldar aos padrões sociais exigidos.

O relato de Luzia menciona o trabalho infantil, uma realidade ainda muito presente no país, tanto no meio rural como nos centros urbanos, que obriga muitas crianças a trabalharem para complementar a renda familiar. Ela fala também do preconceito e da discriminação sofridos pelas mulheres que não têm estudo. Problemas sociais que revelam a realidade de uma parcela substancial da população brasileira, dilemas que não ficaram no passado, que ainda são enfrentados por muitas pessoas.

Em todos os relatos de vida colhidos os protagonistas veem-se em uma situação de escolha entre enfrentar e aprender ou desistir e se entregar. Em todos eles aparecem pessoas que escolheram enfrentar o inesperado e aprender, apesar das dificuldades desumanas que enfrentaram, que superaram

os problemas, construíram novas aprendizagens e seguiram em frente.

O retorno à escola, para essas pessoas, é um ato de superação. Já são pessoas amadurecidas, vividas, conhecedoras das mais adversas situações de vida. Nesse momento da sua existência, o estudo possui um significado diferente daquele da época em que eram crianças ou jovens e tiveram que abandonar a escola, visa driblar as barreiras impostas pela sociedade.

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos precisa prever, em seu currículo, a valorização dos saberes universais que cada um possui, dos Seus conhecimentos, muitas vezes carregados de sofrimento e de desafios vencidos. Para isso, os temas integradores, como direitos humanos, saúde, educação ambiental, educação financeira, projeto de vida, não podem faltar no currículo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. EJA (caderno 1). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, alunos e alunas da EJA**. Brasília, 2006. v. 1.

BRASIL/MEC. **Proposta curricular para a Educação para Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos do ensino fundamental)**. Brasília: MEC; São Paulo: Ação Educativa, MEC/SEF, 1997.

BRASIL/MEC/FNUAP. **Diretrizes para uma Política Nacional de Educação para Jovens e Adultos**. Brasília, 1994.

BRASIL/MEC/FUNDAÇÃO EDUCAR. **Reflexões teóricas e metodológicas sobre Educação para Jovens e Adultos**. Brasília, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Pau-

lo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

IBÁÑEZ, J. **El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden**. Santiago, Chile: Amerinda Casilla, 1991.

KORNBLIT, Ana Lia. Introducción. In: KORNBLIT, A. L. (coord.). **Metodologías cualitativas en ciencias sociales**. Modelos y procedimientos de análisis. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Biblos. (Metodologías), 2007. Disponible en: <http://metodos-avanzados.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/216/2014/04/Kornblit_A.pdf> Acceso en: 5 dez. 2020 .

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos [on line]**. Campina Grande: Edworb, 2011. p. 49-83. ISBN 978-857879-1902. Available from SciELO Books.

RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante**. 1. ed. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Edhasa, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144p. (Educação: Experiência e Sentido, 1).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

UNESCO – V CONFINTEA. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro**. Hamburgo: UIE/Unesco, 1997. (Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, 1997).

UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, Alemanha, 1997). In: **Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro**. Brasília, 1999. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>> Acesso em: 4 dez. 2020.

*Recebido em: 14/02/2021
Aprovado em: 23/02/2021*

CERAMISTAS DE COQUEIROS: A ANDRAGOGIA, A PRÁXIS E OS SABERES SIGNIFICATIVOS EM UM CONTEXTO ETNOEDUCACIONAL

*Marineide Leite Marques(SEC-BA)**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4782-1175>

*Jorge Alberto dos Santos Santana(UNEB)***

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9124-9650>

*Rubem Pereira Santos Júnior (UFRB)****

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9389-2639>

*Leliana Santos de Sousa (UNEB)*****

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6979-4617>

RESUMO

Coqueiros é um distrito de Maragogipe que chama a atenção pela grande diversidade cultural. O estudo apresentado neste artigo teve como objetivo principal oferecer elementos discursivos que contribuam para as práticas educativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos em um contexto étnico, vinculado à reminiscência e à ancestralidade negra e indígena no trabalho das ceramistas. Entre os seus objetivos específicos incluem-se: investigar os saberes produzidos nas vivências das ceramistas, em sua atividade laboral; estabelecer diálogos entre os saberes dos práticos e os saberes da escola; revelar o movimento de ação e reflexão das ceramistas na produção desses saberes e sua vinculação com o trabalho, a cultura e a escolarização de jovens e adultos. O trabalho investigativo teve como ponto de partida uma inquietação centrada na seguinte questão: Como a andragogia pode contribuir para a práxis freiriana na construção de uma aprendizagem

* Professora da Educação Especial do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) de Feira de Santana (SEC-BA). Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela MPEJA/UNEB. E-mail: marineideleitemarques@gmail.com

** Professor de Matemática no Colégio José de Anchieta em Feira de Santana, Bahia. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela MPEJA/UNEB. E-mail: betofsa@hotmail.com

*** Graduado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Radiojornalista da Rádio Paraguassu FM de Cachoeira, Bahia, e do site www.diariodanoticia.com, do Recôncavo Baiano. E-mail: rubem1junior@yahoo.com.br

**** Doutora em Ciências da Educação pela Université Vincennes Saint-Denis Paris 8, França. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR/UNEB/CNPq). Diretora e pesquisadora do Centro de Pesquisa, Educação e Desenvolvimento Regional (CPE-DR/UNEB). Docente permanente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB) e do Doutorado Multi-institucional e Multirreferencial em Difusão do Conhecimento (DMMDC). E-mail: lelisousa@uneb.br

significativa na EJA? O percurso metodológico de pesquisa qualitativa abriu espaço para uma trama de possibilidades, delineadas de forma etnográfica, instrumentalizada pela observação, diário de campo e entrevista. O resultado mais relevante foi a verificação da maneira como a cultura indígena/negra forma os atores sociais da comunidade, através de práticas ancestrais e a descoberta da origem das ferramentas necessárias ao desenvolvimento de sua atividade laboral. Foi possível concluir que os conhecimentos da comunidade, forjados por uma cultura enraizada, configuram a sua formação étnica e revelam-se como espaço identitário, e não só podem estar alinhados com o conhecimento escolar, mas devem ser o ponto de partida para novos e significativos saberes.

Palavras-chave: ceramistas de Coqueiros; andragogia; práxis; conhecimento significativo.

ABSTRACT

COQUEIROS CERAMICISTS: ANDRAGOGY, PRAXIS AND MEANINGFUL KNOWLEDGE IN AN ETHNOEDUCATIONAL CONTEXT

Coqueiros is a district of Maragogipe, which draws attention for its cultural diversity. This study aims to present discursive elements in favor of educational practices to Youth and Adult Education in an ethnic context, related to black and indigenous memory and ancestry in the ceramists work. The specific objectives for this research are: investigate the knowledge produced in the experiences of ceramists in their work; establish dialogues between the practical and school knowledge; to express the movement and action of ceramists in the production of this knowledge to relate work, culture and schooling of young and adult people. This investigation had as its starting point the following issue: How do the andragogy contributes to the Freirean praxis in the development of a meaningful learning in YAE? The methodological approach applied was the qualitative research, which led to several possibilities outlined by the ethnographic research throughout observation, field journal and interview. The most relevant result is the verification of how indigenous / black culture constitutes the development of social actors in the community, through ancestral practices and the origin of the necessary tools for the development of their working activity. We conclude that, the community knowledge forged by a rooted culture, constitutes its ethnic formation and contributes as an identity space, which not only is aligned with school knowledge, but also is the starting point for new and significant knowledge.

Keywords: Coconut palm potters; andragogy; praxis; significant knowledge.

RESUMEN

CERAMISTAS DE COQUEIROS: ANDRAGOGÍA, PRAXIS Y CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS EN UN CONTEXTO ETNOEDUCATIVO

Coqueiros es un distrito de Maragogipe, que llama la atención por su diversidad cultural. En este estudio se pretende presentar elementos discursivos a favor de las prácticas educativas dirigidas a la educación de jóvenes y adultos en un contexto étnico, vinculado a los remanentes y a la ascendencia negra e indígena en el trabajo de los alfareros y a través de objetivos específicos como: investigar los conocimientos producidos en las experiencias de los alfareros en su actividad laboral; establecer diálogos entre los conocimientos de los practicantes y los conocimientos de la escuela; expresar el movimiento de acción y reflexión de los alfareros en la producción de estos conocimientos para vincularlos al trabajo, a la cultura y a la escolarización de jóvenes y adultos. Esta labor de investigación se desarrolla a partir de la preocupación que seguía centrada en la siguiente pregunta: ¿cómo puede la andragogía contribuir a la praxis freiriana en la construcción de un aprendizaje significativo en el EJA? El camino metodológico está bajo la interpelación cualitativa de la investigación, que también permitió una trama de posibilidades metodológicas, esbozadas por la investigación etnográfica instrumentada por la observación, el diario de campo y la entrevista. El resultado más relevante es la observación de cómo se constituye la cultura indígena/negra, la formación de los actores sociales de la comunidad a través de prácticas ancestrales y el origen de las herramientas necesarias para el desarrollo de su actividad laboral. Concluimos que el conocimiento de la comunidad forjado por una cultura arraigada, configura su formación étnica y contribuye como un espacio de identidad, que no sólo se puede alinear con el conocimiento de la escuela, sino que debe ser el punto de partida para un conocimiento nuevo y significativo.

Palabras clave: Cocoteros alfareros; andragogía; praxis; conocimientos significativos

INTRODUÇÃO

Na convivência de aproximadamente quatro anos com a comunidade ceramista de Coqueiros, emergiu o desejo de permanecer dialogando com os atores sociais investigados na pesquisa que subsidia este artigo. Foram obtidos alguns resultados, e deles afloraram novas discussões e desdobramentos para outras temáticas, alinhadas com as observações sobre os saberes étnicos como ve-

tores dialógicos entre a andragogia¹ e a praxis² freiriana, numa perspectiva vinculada

1 Teoria, método e prática para ensinar adultos. Do grego *andros*, “adulto” + *gogos*, “ensinar”; andro + pedagogia (<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>).

2 Atividade ou situação concreta que se opõe à teoria; prática. Utilização de uma teoria ou conhecimento de maneira prática (<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>).

ao trabalho e ao ensino nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Iniciamos fazendo uma reflexão acerca das terminologias “adaptação” e “adequação”³, que se aplicam ao nosso cotidiano de educadores. Muitas vezes, diante das nuances entre os significados dessas palavras, corremos o risco de enveredar por princípios gerais que não se aplicam às singularidades e especificidades dos educandos.

Ao dialogar com essas especificidades, verificamos a vastidão de sentidos e significados entre os saberes produzidos e os sujeitos que os produzem. Percebemos que é muito comum, ao pensarmos em metodologia dos processos educativos, não nos darmos conta da importância de um aspecto essencial: diferenciar como ensinar crianças e como ensinar adultos. Muitas vezes, realizamos adaptações, criamos atalhos nas nossas práticas, com a finalidade de adequar, o nosso fazer educativo voltado para as crianças, às necessidades dos adultos.

Malcon Knowles (1970), teórico do método andragógico, observa que as especificidades do adulto, como sua independência, sua autonomia, sua motivação e outras características que o diferenciam de uma criança no processo de aprendizagem, nos levam a refletir sobre a adequação desse método nas ações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Numa percepção entre saberes significativos da andragogia e da práxis freiriana temos a construção dos saberes, que reverberam do cotidiano dos adultos, num movimento de ação e reflexão sobre o ambiente

em que vivem e as relações sociais vinculadas ao trabalho, à cultura e à escolarização.

A andragogia diferencia-se da pedagogia⁴, que tem como foco o ensino voltado para a educação das crianças. Na andragogia, o foco é a educação de adultos, independentemente do nível de escolarização.

O propósito deste artigo resultante de pesquisa é contribuir com elementos discursivos para as práticas na Educação de Jovens e Adultos, em um contexto étnico, vinculado à remanescência e à ancestralidade negra e indígena no trabalho das ceramistas, questionando: Como a andragogia poderá contribuir para a práxis freiriana na construção da aprendizagem significativa na EJA?

Foi adotada uma abordagem de investigação qualitativa de caráter descritivo, delimitada pela pesquisa etnográfica, através de procedimentos como a observação, o diário de campo e a entrevista. Como aporte teórico metodológico, este estudo foi alicerçado em Minayo (2010), Goldenberg (1997), Kohn (2014), Freire (2002), Sousa; Galvão e Santos (2014), Lyra (1996), Carneiro e Jesus (2009), Malinowski (1978), Knowles (1970), Martins (2013), Almeida (2003), Lyra (1996), Ausubel (1963; 1968), além da LDBEN nº. 9.394/1996 e da Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No estudo foi adotada a abordagem qualitativa como suporte metodológico. Segundo Minayo (2010), essa abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondente a um espaço mais profundo das

3 Adaptação: integração de uma pessoa ao ambiente em que se encontra: a adaptação escolar de uma criança. Esforço para realizar essa integração: a inteligência humana está em constante adaptação. Adequação: ajuste; adaptação em relação a alguma coisa: as calçadas necessitam de adequação (<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>).

4 Ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e ensino (<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>).

relações entre os processos e os fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Goldenberg (1997), os pesquisadores qualitativos rejeitam a aplicação do modelo positivista ao estudo da vida social, uma vez que, neste, o pesquisador não pode fazer julgamentos. Diante disso, justifica-se a escolha da abordagem qualitativa no trabalho aqui apresentado, pela possibilidade de recorte mais aproximado entre o objeto e o pesquisador e pelo fato de que a opinião do pesquisador pode integrar-se à pesquisa, contrapondo-se a uma visão positivista, que engessaria e dificultaria a relação entre pesquisador e pesquisadas e uma melhor compreensão do objeto no contexto das ciências sociais. Na pesquisa qualitativa o pesquisador assume dupla função: ao mesmo tempo é sujeito que interroga e é interrogado pelo objeto, condição imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

Nessa abordagem qualitativa escolhemos a pesquisa etnográfica, por ser pertinente às vivências e trocas de experiências com a comunidade ceramista, seus saberes e suas ancestralidades, que reverberam a importância do conhecimento dos práticos, dialogando com o pesquisador na relação entre sujeito/objeto no contexto da pesquisa.

O problema central da pesquisa pelos práticos torna-se construção dos posicionamentos do pesquisador e das suas relações com o sujeito/objeto de pesquisa. Tirar partido de sua posição específica em um processo de pesquisa exige uma lucidez e um rigor metodológico que permitem construir e reconstruir constantemente o equilíbrio frágil em três fins, ajustá-los com justeza e pertinência em todo momento – na medida do possível. E, ao reconhecer esses três fins como preocupações de todos os atores, além de mero pesquisador, esse modo de produção de conhecimentos. (KOHN, 2014, p. 241)

Neste artigo, buscamos relacionar a Educação de Jovens e Adultos e o cotidiano do trabalho no contexto da andragogia e da práxis freiriana para a construção de uma aprendizagem significativa, evidenciando o processo de pesquisa do cotidiano da comunidade ceramista, abordando as experiências e a influência da educação de adultos no convívio da comunidade.

Através dos instrumentos metodológicos que alicerçaram a abordagem qualitativa, tais como observação, diário de campo e entrevista, buscamos referendar as relações etnoeducacionais e o trabalho das ceramistas, numa perspectiva da práxis freiriana, apoiada pela andragogia, para a construção de uma aprendizagem significativa.

É importante salientar que os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa etnográfica situados neste artigo enfatizaram a ancestralidade/remanescência indígena e negra na cerâmica produzida em Coqueiros, bem como as relações entre escolarização e trabalho, focando a andragogia como viés para uma práxis educativa significativa para os educandos da EJA.

No estudo utilizamos a técnica da observação e os registros no diário de campo. Esses instrumentos começaram a ser usados no início do século XX, a partir do trabalho de campo desenvolvido por Malinowski (1978). Essa nova forma de fazer etnografia, através da observação participante e dos registros no diário de campo, marcou a história da antropologia moderna.

Considero as técnicas de observação tanto como meios para nomear, ordenar, objetivar os fenômenos observados. Isto em contraste com o uso mais especializado, que os considera como armas para assegurar a descrição objetiva dos fatos. (KOHN, 2016, p. 99)

Nessa perspectiva, Kohn (2016) afirma que toda técnica e observação visa a siste-

matização, a organização metódica do que acontece entre aquele que observa e aquele que é observado. Assim, o emprego de uma técnica assegura e controla a distância entre observador e observado, que varia de acordo com o instrumento utilizado.

A técnica de observação utilizada na pesquisa intercambiada pelo olhar do observador e do observado faz aflorar a interatividade entre ambos, e os resultados permitem confrontar pontos de vista diferentes, balizados por desafios que, segundo Kohn (2016), envolvem status desiguais, forças históricas condicionantes, linguagens restritivas, entre outros. A inovação introduzida por Malinowski (1978) e desenvolvida pelas gerações de antropólogos que se sucederam visa a promoção da interatividade direta no lidar com a alteridade, gerando desdobramentos entre realidades e cotidianos observáveis.

No estudo apresentado neste artigo, por meio da pesquisa etnográfica, em que instrumentos como a observação, o diário de campo e a entrevista proporcionaram uma aproximação entre o objeto de estudo, que é a cerâmica de Coqueiros, e a produção material e simbólica no fazer tradicional, envolvendo saberes potencializadores de pertencimentos étnicos, no contexto da etnoeducação, e a perspectiva da práxis freiriana, numa relação dialógica entre a andragogia e a aprendizagem significativa. Através da interlocução entre observador e observado, sugerimos novos olhares para as práticas educativas na EJA.

O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Coqueiros é um distrito do município de Maragogipe no Recôncavo Baiano. Lugar de pessoas simples, de pescadores, marisqueiras e ceramistas. A pesquisa permitiu um

refino no olhar sobre os conhecimentos e os saberes ancestrais dessa comunidade com foco na cerâmica produzida pelas mulheres. Com a matéria-prima existente na localidade, sem o uso de torno de cerâmica ou de outras ferramentas diferentes gerações, que se sucedem ao longo do tempo praticam os mesmos processos artesanais indígenas na confecção de peças usadas como utensílios domésticos com função decorativa ou litúrgica no Axé.

O distrito de Coqueiros é o lugar do estudo apresentado neste artigo. Focamos o nosso olhar no Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição e nas mulheres ceramistas, protagonistas do trabalho das “louças”, vetor econômico local e condutor do viés ancestral indígena e afrodescendente do Recôncavo Baiano. Centramos a pesquisa na produção econômica das ceramistas de Coqueiros e nos seus saberes ancestrais, num contexto etnoeducacional na EJA.

Em Coqueiros, os saberes dos práticos têm como protagonistas as mulheres, que disseminam a arte da cerâmica de geração em geração. Trata-se de um grupo de quarenta mulheres que dedicam a maior parte do seu tempo a essa atividade que gera renda e garante o sustento de suas famílias. As atividades de trabalho das mulheres de Coqueiros também envolvem a prática de catar mariscos nos momentos de maré baixa.

Com as mãos cheias de calos e com dores nas costas, devido à atividade de moldar o barro, que exige a permanência de muito tempo em uma mesma posição, elas “se divertem, quando podem, nos sambas de roda do recôncavo” e dizem que, mesmo quando estão trabalhando, “a cantoria, a música, a dança, o gingado do corpo relaxam as tensões da árdua tarefa”.

As mulheres ceramistas de Coqueiros produzem com as mãos e o barro peças de cerâmica carregadas de simbologia e vinculadas ao trabalho tradicional. Nos seus processos do fazer artesanal, elas deixam registrada a resistência étnica indígena, que de geração em geração luta para manter-se como fonte de renda e vitrine cultural através do trabalho, viés gerador de pertencimento étnico.

Levar o conceito antropológico de cultura, fazendo distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. A cultura como acréscimo que o homem faz ao mundo que ele não criou. A cultura como resultado do seu trabalho e de seu esforço criador e recriador. O homem, a afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. (Lyra, 1996, p. 50)

Desse modo, a cultura assume um significado valorativo que orgulha os descendentes dessas ceramistas e os inspira a dar continuidade à herança imaterial de tornar-se, com honra e dignidade, os principais sujeitos do fazer ancestral. Percebemos, então, a necessidade de uma escola capaz de pensar o sujeito numa dimensão humana e em contato direto com sua realidade e suas ações cotidianas. Nesse sentido, tornam-se necessárias ações que valorizem as práticas do mundo do trabalho, particularmente aquelas que permitam prover o sustento de quem as realiza para que reverta em benefícios compensadores para essas trabalhadoras.

ANDRAGOGIA, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A educação de adultos requer mais que métodos de ensino e material pronto e acabado, numa adaptação e/ou adequação de conteúdos que muitas vezes não consideram os saberes prévios dos educandos,

que devem ser trabalhados e valorizados no processo de escolarização, ampliando as ações educativas que promovam aprendizagens significativas. Por isso, neste artigo focamos a perspectiva de valorização dos saberes tácitos como viés condutores de emancipação e a aprendizagem significativa como força motriz que aproximam a escola e a comunidade.

A aprendizagem significativa, proposta há mais de quarenta anos, traz a visão cognitiva clássica de Ausubel, da década de 60, que ainda se mostra como proposta interativa para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse aspecto, o núcleo firme é a interação cognitiva não arbitrária e não literal entre o novo conhecimento, potencialmente significativo, e um conhecimento prévio, relevante, o chamado subsunçor existente na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 1963; 1968).

Os pressupostos da teoria da aprendizagem significativa desse autor e do método Paulo Freire (2002) ressaltam a importância da reflexão a respeito da dinâmica entre o ensino e a aprendizagem, processo em que os sujeitos: o professor e o aluno pronunciam-se para desenvolver relações significativas de aprendizagem.

O conceito da teoria da aprendizagem significativa revela-se essencial para compreender e valorizar os saberes prévios, entre eles, os saberes tácitos dos educandos, que na Educação de Jovens e Adultos são como vetores que sinalizam para uma relação de aprendizagem significativa, moldada e elencada nas práticas relacionadas ao trabalho e ao cotidiano dos alunos.

Martins (2013), em discussões acerca da educação de adultos, numa perspectiva da andragogia como possibilidade de ensinar a essas pessoas, considerando as suas especificidades, independência, autonomia,

motivação, sugere uma didática voltada especificamente para jovens e adultos, em contextos educativos muito heterogêneos e diversificados.

A palavra “andragogia” deriva do grego: “andros”, adulto, e “gogos”, educar. É entendida como a arte ou a ciência que adota as melhores práticas para orientar adultos a aprender, considerando a sua experiência de vida como a mais rica fonte de aprendizagem, de modo que sejam motivados a realizá-la levando em conta suas experiências, suas necessidades e seus interesses.

Relacionar a aprendizagem significativa de Ausubel e a andragogia de Knowles pressupõe um construto educacional que busca compreender o adulto, orientá-lo para a resolução de problemas e tarefas na vida cotidiana, de modo a potencializar habilidades e competências balizadas no contexto da diversidade na Educação de Jovens e Adultos.

O modelo andragógico nos ensina a ensinar partindo do “ser” professor. Numa linguagem acessível e didática, reflete sobre saberes necessários à prática educativo-crítica fundamentados numa ética pedagógica e numa visão de mundo alicerçadas em rigor, pesquisa, criticidade, risco e humildade, bom senso, disponibilidade [...] molhadas de esperança [...] Autonomia que faz parte da própria natureza educativa. Sem ela não há ensino nem aprendizagem. (FREIRE, 2002)

Dialogar com os saberes das ceramistas de Coqueiros, através das suas remanescências/ancestralidades étnicas, reveladas no trabalho e na cultura, permitiu constatar a importância da andragogia como aporte para uma aprendizagem significativa no contexto da diversidade étnica.

Segundo Knowles (1970), o modelo andragógico é baseado em experiências e reflexões de mais de uma década dedicada à docência na EJA, e é diferente do modelo pe-

dagógico, em que as técnicas didáticas são usadas para ensinar crianças e adultos.

A andragogia busca compreender o adulto a partir de todos os componentes humanos, como um ser biológico e social, enquanto a aprendizagem significativa aponta para uma visão cognitivista, que considera o subsunção como um conceito, uma ideia, uma proposição; já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz e que serve de “ancoradouro” para uma nova informação contribuindo para que se atribua significado a ele.

Para Freire (2002), o importante é que o adulto compreenda o que está sendo ensinado e saiba aplicar no seu cotidiano o conteúdo aprendido na escola.

No estudo aqui apresentado, centrado nas questões étnicas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, o trabalho das mulheres ceramistas de Coqueiros revelou-se como expoente da cultura e do pertencimento étnico, ressaltando a importância de compatibilizar as práticas educativas da escola com os saberes tácitos da comunidade.

As investigações e observações realizadas no estudo trazem a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), que enfatiza a assimilação de novos conceitos e proposições na estrutura cognitiva prévia do aprendiz como base para a construção de novos significados; o método andragógico de Knowles (1970, que considera os fatores biológicos e sociais na aprendizagem dos adultos; e o método Freire (2002), que dialoga com essas duas teorias no contexto da educação emancipatória, salientando a práxis como norteadora da aprendizagem na educação de adultos.

Em Freire (2002), a práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão, o que sinaliza o pensamento pedagógico. Ela possibilita relacionar a hu-

manização e a educação, num contexto em que os diversos atores sociais são motivados para a reflexão e busca de mudanças no espaço em que vivem e em si mesmo.

No universo pedagógico, o conceito de práxis remete à capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as necessidades geradas por ele mesmo.

Uma teoria pedagógica baseada na práxis e na dialética deve levar em conta a vivência das condições identitárias do ser humano e a sua disposição à educabilidade. Nessa dimensão destacamos em Freire (2002), a educação vinculada às concepções de consciência e conscientização; criticidade, prática da liberdade, dialogicidade e politicidade.

Percebe-se que os conceitos do humano e da educação trilharam um caminho de desenvolvimento e reformulações, e mostra-se necessário um diálogo em torno da interculturalidade, sinalizando a importância da práxis para uma educação emancipatória, em que os diversos atores sociais sejam protagonistas do seu processo educativo, através do intercâmbio entre os saberes tácitos e os saberes acadêmicos, para que de fato ocorram aprendizagens significativas.

RESULTADOS

No trabalho apresentado neste artigo, emergiram discussões em torno da andragogia e de sua relevância para a educação emancipatória proposta por Paulo Freire (2002), por meio da práxis, num contexto étnico, em diálogo com a importância da aplicabilidade da legislação educacional respaldada nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam o ensino da história e da cultura dos afrodescendentes e indígenas na educação básica brasileira.

Em busca de respostas para a problematização abordada no estudo que realizamos,

e para alcançar o objetivo central de apresentar a cerâmica de Coqueiros, tanto como instrumento de aprendizagem significativa, quanto contribuir para as práticas educativas no contexto do ensino andragógico na EJA foi realizada a primeira entrevista semiestruturada com as ceramistas, com o intuito de compreender a relação entre a escola e o trabalho com a cerâmica.

Cabe salientar que aparentemente há certo distanciamento entre o lugar onde são comercializadas as peças de cerâmica e a escola, apesar desses espaços estarem visual e geograficamente muito próximos. Apresentamos a seguir os dados iniciais recolhidos, que trazem informações sobre essa relação entre o trabalho das ceramistas e a EJA em Coqueiros, na perspectiva de como estão sendo intercambiados os saberes dessas mulheres ceramistas e os da escola.

O estudo partiu do pressuposto da possibilidade da Educação de Jovens e Adultos integrar-se aos processos educativos desenvolvidos a partir de múltiplas dimensões, em consonância com o conhecimento, as práticas sociais, o mundo do trabalho, os embates que envolvem os problemas coletivos, o processo de construção da cidadania, visando o fortalecimento do posicionamento crítico do sujeito em relação à sua realidade. E considerando ser o público da EJA formado fundamentalmente de jovens e adultos trabalhadores, e essa é a principal característica das ceramistas de Coqueiros.

Ressaltamos que as primeiras observações e entrevistas para a obtenção dos dados implicaram constantes visitas à comunidade permitindo obter várias informações, algumas apresentadas a seguir.

A pesquisa permitiu verificar que, entre as seis ceramistas matriarcas entrevistadas, quatro frequentaram a escola. Todas afirmaram que os professores nunca abor-

daram em sala de aula temas relacionados ao trabalho com a cerâmica. Duas dessas ceramistas não se declararam alfabetizadas. Uma delas relatou que não frequentou a escola quando criança, o que leva a supor que o fez apenas quando adulta. As nove ceramistas mais jovens (filhas, sobrinhas e afilhadas da matriarca) revelaram níveis de escolarização entre o ensino fundamental e o ensino médio. Ao serem questionadas sobre a escola e os saberes da comunidade, todas declararam que a escola não tratou de questões relacionadas ao trabalho da cerâmica. Fica evidente o distanciamento entre as temáticas abordadas na escola e essa atividade profissional tão expressiva na localidade.

De um grupo de 40 ceramistas, 15 (ou seja, 35%) participaram da pesquisa, e os resultados apontam a baixa escolarização do grupo; desses apenas as 5 ceramistas mais jovens cursaram o ensino médio; nenhuma delas tem curso universitário, o que já havia sido detectado por Carneiro e Jesus (2009) o que se reafirma em nosso estudo.

Entre as 15 ceramistas entrevistadas, duas delas, uma com 70 anos de idade, a outra com 99 anos, trabalham há mais de cinquenta anos na produção de cerâmica e declararam não ter frequentado a escola. Tanto uma como outra revelaram que precisaram trabalhar desde cedo para ajudar a sustentar os irmãos menores e por esse motivo não foram para a escola.

Outro aspecto significante é que as quatro ceramistas com idades entre 30 e 35 anos, que trabalham há mais de quinze anos na produção de cerâmica, admitiram que sabem ler e escrever, mas não têm conhecimentos de matemática e consideram que isso atrapalha o trabalho. Uma ceramista desse grupo disse: “Na hora de vender as panelas... às vezes atrapalha um pouco.”

Observa-se mais uma vez a necessidade de tornar os conhecimentos das práticas profissionais conteúdos dialógicos da aprendizagem na escola.

Em relação às cinco ceramistas que fizeram o ensino médio, todas disseram que o trabalho com a cerâmica é muito cansativo e pouco valorizado, mas, por falta de opção, dedicam-se a essa atividade para ter como se sustentar; duas delas declararam que já são mães e precisam trabalhar para criar os filhos.

Quando o grupo de ceramistas foi questionado sobre a origem étnica da cerâmica que produzem, todas disseram que, segundo informações do Instituto Mauá, ela tem origem indígena. Quando lhes foi perguntado se na escola, em algum momento, foram abordadas as tradições e os saberes ancestrais indígenas que envolvem o trabalho da cerâmica local, as respostas foram: “Não, na escola a gente fala de outras coisas.” “Na escola a gente só fazia o dever... não ficava falando nada.” “Acho que as professoras nem sabem das panelas.”

Ao serem questionadas sobre o que sentem ou pensam quando pesquisadores das universidades procuram saber mais sobre o seu trabalho, responderam: “É bom... a gente se sente valorizada, mas, sei lá, depois eles vão embora e pronto.” “Só acho ruim se quiserem que a gente pare o trabalho.”

Foi perguntado ao grupo, se alguém gostaria de dar a sua contribuição para a escola, levando o saber da comunidade para a sala de aula. Todas as ceramistas responderam que sim, de que gostariam. No caso das perguntas anteriores, algumas não respondiam outras só balançavam a cabeça, num gesto de aprovação às respostas dadas.

Ao conversar com os professores da EJA sobre as questões que envolvem o ensino da história e da cultura afrodescendente e indí-

gena, com respaldo nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, surgiu a necessidade de trazer os dados que foi possível pontuar acerca das temáticas que envolvem a validação das citadas leis no âmbito das ações pedagógicas nas turmas da EJA.

Ao iniciarmos as discussões, falamos da riqueza etnocultural que envolve a cerâmica de Coqueiros, bem como da importância valorizá-la, dando-lhe visibilidade no contexto da escola, promovendo um viés entre os saberes tradicionais da cultura indígena, representados pelas técnicas utilizadas na

produção das peças e pela tradição do fazer e ensinar de geração em geração.

Visando compreender a relação dos professores da EJA com o cotidiano relacionado ao trabalho ancestral das ceramistas, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, com o fim de aproximar os posicionamentos dos professores e das ceramistas em relação à questão central do estudo aqui apresentado: a importância dos saberes tácitos das ceramistas, no contexto das ancestralidades negra e indígena, como construto de uma aprendizagem significativa na EJA.

Tabela 1: Informações sobre as mulheres ceramistas e a escola

Número de mulheres	Idade	Escolaridade	Tempo como ceramista	O professor já abordou o trabalho com cerâmica, na escola.
2	70 a 99	Não frequentaram a escola e não sabem ler e escrever	+ de 50 anos	Não se aplica
2	58 a 63	Frequentaram pouco a escola e não sabem ler e escrever	+ de 30 anos	Não
2	50 a 40	Frequentaram pouco a escola e sabem ler e escrever um pouco	+ de 40 anos	Não
4	30 a 35	Ensino Fundamental	+ de 15 anos	Não
5	18 a 23	Ensino Médio	+ ou - 4 anos	Não
15	Total			

Fontes: Dados organizados pelas autoras com base na investigação, 2019.

A relação das ceramistas de Coqueiros com a escola ainda se mostra distante. A pesquisa permitiu constatar que duas ceramistas do grupo de seis entrevistadas nunca frequentaram a escola. Quatro frequentaram, e duas deste grupo não se declararam alfabetizadas. Três afirmaram que os professores nunca abordaram temas relacionados ao trabalho com a cerâmica em sala de aula. Uma delas revelou que não frequentou a escola quando criança, o que leva a supor que tenha feito isso apenas quando adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cerâmica é uma especialização feminina, passa de mãe para filha. As meninas desde cedo ajudam a mãe e acabam por aprender as técnicas. Quando a mãe não sabe, a filha não aprende com outra mulher. As mulheres que se dedicam à confecção da cerâmica são chamadas de louceiras. Há louceiras em todos os núcleos com frequência muito maior na Cacimba Seca, Lagoa Grande e Baixa da Cangalha. (BANDEIRA, 1972, p. 70)

Mulheres ceramistas de Coqueiros produzem com as mãos e o barro peças de cerâ-

mica carregadas de simbologia, vinculadas ao trabalho tradicional. Os seus processos do fazer artesanal repercutem a resistência étnica indígena, que de geração em geração luta para manter-se como fonte de renda e vitrine cultural através do trabalho, viés gerador de pertencimento étnico.

Em conversa com as ceramistas sobre a importância de manter a tradição da produção das “louças”, foi possível observar que as mais velhas aparentam satisfação com o trabalho. As mais jovens não declararam conhecer as cinco etapas da produção; disseram que fazem o brunir ou burnir das peças já prontas, mas não demonstraram interesse em realizar o trabalho das etapas anteriores.

Foi possível detectar a falta de atrativos para as jovens ceramistas desenvolverem todo o processo laboral das peças, desde moldar o barro e transformá-lo em louças prontas para o uso e, principalmente, para a comercialização. Esse é um modo de produção que se diferencia do processo de industrialização em série, pois na produção de cerâmica ressalta a especialização nas diferentes etapas do processo de produção, e não a feitura da totalidade da peça por uma só artesã. Desse modo, parece maior a probabilidade de esquecimento de um fazer artesanal que envolve a cultura ligada à ancestralidade e à resistência étnica da comunidade.

É preocupante para além da perspectiva do consumo e da geração de emprego e renda, do ponto de vista antropológico, aponta o abandono da tradição das mulheres de fazer e ensinar a fazer cerâmica, o que concorre para o desaparecimento de uma cultura ao mesmo tempo artística e de subsistência. A falta de estímulo leva à desistência e à negação do espírito e da mão empreendedora feminina.

No estudo realizado foi possível identificar as relações culturais e as vivências etnoeducacionais, mediante o trabalho ancestral, representado pela cerâmica de Coqueiros, bem como a relação entre as matriarcas e as mulheres mais jovens, pontuada pela divisão de tarefas, num diálogo simbólico em que se evidencia a questão da sobrevivência dessa atividade, pois as matriarcas dominam todas as etapas da produção, e as mais jovens realizam apenas a fase final do trabalho.

Dentro dessa perspectiva material da cerâmica como vetor econômico, emergem questões relacionadas ao trabalho ancestral das mulheres matriarcas e das jovens no contexto de uma comunidade tradicional. E as relações imateriais também vinculadas à produção da cerâmica trazem no seu bojo a interface do saber e do ensinar, como viés de pertencimento étnico e visibilidade cultural.

O estudo permitiu constatar a importância do conhecimento subsunçor proposto por Ausubel (2003) e o dialogismo de Paulo Freire (2002), plausível quando se pensa em uma educação de jovens e adultos que contemple de forma mais ampla um método voltado para ensinar adultos que considere o seu “saber fazer”.

O método andragógico de ensino sinaliza essa possibilidade na relação do professor como tutor e do aluno como aprendiz, traçando rotas para o processo de construção de conhecimentos significativos, e ao mesmo tempo reconhecendo a importância dos conhecimentos tácitos da comunidade como ancoradouro do processo de construção de novas aprendizagens.

Na concepção de Knowles (1970), ressalta a importância do método de ensino voltado para adultos, considerando os fatores biológicos e sociais como premissas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Na concepção de Freire (2002), sinaliza a importância da práxis para uma educação emancipatória.

Destaca-se a necessidade de abordar memórias e pertencimentos étnicos no cotidiano das ceramistas de Coqueiros e a relação entre os saberes da comunidade acerca da ancestralidade indígena no trabalho das “louças” produzidas, fio condutor entre os saberes tradicionais da comunidade e os saberes da escola, num viés para a construção de conhecimentos significativos e emancipatórios.

Nesse cenário, percebe-se uma educação emancipatória, baseada em um olhar de equidade sobre os sujeitos envolvidos no processo de construção das identidades étnicas, em que os seus traços culturais são reconhecidos nas suas especificidades. A formação para o desenvolvimento humano e social converge para a sustentabilidade, enquanto ideal da nossa época, traduzindo o anseio coletivo de humanização, democracia e equidade (SOUSA, GALVÃO & SANTOS, 2014, p. 4).

Esse campo de pesquisa possibilitou refletir que embora os espaços da escola e do “ateliê” das ceramistas estejam no mesmo plano físico fazendo parte do mesmo bairro e na mesma quadra, um próximo do outro, existe um hiato de invisibilidade e negação do conhecimento: não só ancestral, mas da história e da vida e trabalho de mulheres de maneira que ressaltamos a necessidade de afirmação da Educação de Jovens e Adultos considerando a expansão territorial direcionada às diferenciações territoriais. E diante do número de mulheres que nunca frequentaram a escola e do analfabetismo que impedem o conhecimento prático profissional, a educação ainda fica alienada como uma renegação da economia. Também esses dados nos alertam sobre a proposição da mul-

tirreferencialidade cultural da formação de professores no sentido da abordagem dos temas relacionados ao trabalho com a cerâmica em sala de aula.

Partindo do pressuposto da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003) e do método de Paulo Freire (2002), problematizamos a importância das reflexões a respeito da dinâmica entre ensino e aprendizagem, ou seja, esse processo deverá ser mediado também pela andragogia, que sistematiza o ensino diferenciado para adultos, observando suas especificidades e articulando-as para desenvolver as significações de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Sávio de. As ceramistas indígenas do São Francisco. **Estudos Avançados**. Scielo. São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.

AUSUBEL, David. Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Portugal: Paralelo, 2003.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Os Kariris de Mirandela**: um grupo indígena integrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, (Estudos Baianos, 6), 1972.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARNEIRO, Rildon Carneiro.; JESUS, Santana de

Jesus. **Cultura e economia:** análise das(os) ceramistas de Coqueiros e Maragogipinho. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP). Disponível em: http://www.cnfcp.gov.br/inter-na.php?ID_Secao=1. Acesso em: 10 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **The modern practice of adult education:** andragogy versus pedagogy. New York: Association Press, 1970.

KOHN, Ruth Canter. **Os Desafios da Observação**. Sobre os desafios de nossas maneiras de perceber e de descrever os fatos humanos e uma exploração da observação questionante. Tradução: Leliana Santos de Sousa. Editora CRV. Curitiba: 2016.

KOHN, Ruth Canter. A pesquisa pelos práticos: a implicação como modo de produção dos conhecimentos. In: SOUSA, Leliana Santos de; GALVÃO, Patrícia Carla Smith; SANTOS, Carla Renata Santos dos. (Orgs.). **Saberes, práticas e sustentabilidade**. Indígenas-Afrobrasileiras-Tecnologias sociais. Pesquisa em Educação e

Desenvolvimento Regional (CPEDR). Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 237-53.

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

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1978.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-53, 2013.

MINAYO, Maria Cecília e Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUSA, Leliana Santos de; GALVÃO, Patrícia Carla Smith; SANTOS, Carla Renata Santos dos. (Orgs.). **Saberes, práticas e sustentabilidade**. Indígenas-Afrobrasileiras-Tecnologias sociais. Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR). Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 237-53.

*Recebido em: 08/12/2020
Aprovado em: 28/02/2021*

OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS E OS SABERES ESCOLARES: EM BUSCA DAS PERCEPÇÕES SOCIOCULTURAIS E ANTROPOLÓGICAS E A POSSIBILIDADE DE UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁCTICA

*Jó António Capece (Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique)**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5361-5461>

RESUMO

A presente abordagem é o resultado da pesquisa que efectuamos junto às comunidades locais, no âmbito do projecto: “O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e didáctico-metodológicas da sua implementação”. Este projecto está sendo implementado nas três regiões do país: Norte, Centro e Sul. Nesta última, foram eleitas as comunidades de Kalanga em Manhiça, Motaze em Magude e Bela Vista em Matutui-ne. Com base numa pesquisa de cunho etnogáfico, procuramos recolher e sistematizar os saberes e as experiências culturais das comunidades para o seu resgate nas escolas moçambicanas, por um lado, e por outro, analisar os processos de produção e legitimação desses saberes locais, com o fito de buscar elementos para uma “transposição didáctica” na transmissão de conteúdos do currículo local nas nossas escolas. Desse modo, começaremos por trazer à tona algumas percepções sócio-culturais e antropológicas inerentes aos saberes locais, começando pela discussão sobre o conceito de comunidades locais; sobre a relação entre os saberes das comunidades locais com diversas vertentes sócio-antropológicas e culturais, e desaguando com um exemplo concreto de como seria possível fazer uma transposição didáctica de um conteúdo relacionado com as Ciências Naturais, no caso, na disciplina de Biologia. O que é perceptível, numa primeira aproximação, é que há elementos suficientes para sustentar a hipótese de inclusão dos saberes das comunidades locais nos saberes escolares.

Palavras chave: Saberes locais. Comunidades locais. Epistemologia. Didáctica. Saberes escolares.

* Professor catedrático afecto ao Departamento de Física da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM) e à Escola Doutoral da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FED) da Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique. Coordenador do projecto “O currículo local na Universidade Pedagógica: estratégias epistemológicas e didáctico-metodológicas da sua implementação”, sob os auspícios do Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE). Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2001), no Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo).

ABSTRACT

LOCAL COMMUNITIES KNOWLEDGE AND SCHOOL KNOWLEDGE: SEARCHING SOCIOCULTURAL AND ANTHROPOLOGICAL PERCEPTIONS AND THE POSSIBILITY OF A DIDACTIC TRANSPOSITION

This approach is the result of the research we carry out with local communities, within the framework of the project entitled: “The local curriculum in Mozambican schools: epistemological and didactic-methodological strategies of its implementation”. This project is being implemented in the three regions of the country: North, Center and South. In the latter region, we have chosen the local communities of Kalanga, Manhiça District; Motaze in Magude District and Bela Vista in Matutuine District. Based on an ethnography research, we seek to collect and systematize the knowledge and cultural experiences of the communities for their rescue in Mozambican schools. On the other hand, we aim to analyze the processes of production and legitimation of this local knowledge, in order to seek elements for a “didactic transposition” in the transmission of local curriculum content in our schools. In this way, we begin by bringing up some socio-cultural and anthropological perceptions inherent to local knowledge. We begin by discussing the concept of local communities; the relationship between local communities knowledge with various socio-anthropological and cultural aspects, getting to a concrete example of how it would be possible to make a didactic transposition of a content related to the Natural Sciences, in this case, in the discipline of Biology. What is noticeable, in a first approximation, is that there are enough elements to support the hypothesis of inclusion of local communities’ knowledge in school knowledge.

Keywords: Local knowledge. Local communities. Epistemology. Didactics. School knowledge.

RESUMEN

EL CONOCIMIENTO DE LAS COMUNIDADES LOCALES Y EL CONOCIMIENTO ESCOLAR: EN BUSCA DE PERCEPCIONES SOCIOCULTURALES Y ANTROPOLÓGICAS Y LA POSIBILIDAD DE UNA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Este enfoque es el resultado de la investigación que llevamos a cabo con las comunidades locales, en el marco del proyecto: “El currículo local en las escuelas mozambiqueñas: estrategias epistemológicas y didáctica-metodológicas de su implementación”. Este proyecto se está implementando en las tres regiones del país: Norte, Centro y Sur. En este último, se eligieron las comunidades de Kalanga en el Distrito de Manhiça, Motaze en el distrito de Magude y Bela Vista en el Distrito Matutuine. Basado en una investigación etnogáficó, buscamos recopilar y sistematizar el conocimiento y las experiencias culturales de las comunidades para su rescate en las escuelas mozambiqueñas,

por un lado, y por otro, analizar los procesos de producción y legitimación de estos conocimientos locales, con el objetivo de buscar elementos para una “transposición didáctica” en la transmisión de contenido curricular local en nuestras escuelas. De esta manera, comenzaremos trayendo algunas percepciones socioculturales y antropológicas inherentes al conocimiento local, comenzando con la discusión sobre el concepto de comunidades locales; sobre la relación entre el conocimiento de las comunidades locales con diversos aspectos socio-antropológicos y culturales, y fluyendo con un ejemplo concreto de cómo sería posible hacer una transposición didáctica de un contenido relacionado con las ciencias naturales, en este caso, en la disciplina de la Biología. Lo que se nota, en una primera aproximación, es que hay elementos suficientes para apoyar la hipótesis de la inclusión del conocimiento de las comunidades locales en el conocimiento escolar.

Palabras clave: Conocimiento local. Comunidades locales. Epistemología. Enseñanza. Conocimientos escolares.

OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS: EM BUSCA DAS PERCEPÇÕES SÓCIO-CULTURAIS E ANTROPOLÓGICAS

Conceito de comunidades locais

Antes de discutir o sentido que se atribuiu, na pesquisa aqui apresentada, à expressão “comunidade local”, primeiro será discutido o conceito de comunidade.

No latim primitivo, o termo *communitas* vem de *cum* + *munus*, no qual a partícula *cum* significa “junto” e *munus*, “tarefa”. Tinha a conotação dum substantivo abstracto: “camaradagem, comunidade de sentimentos”. No latim medieval, o termo adquiriu uma conotação dum substantivo concreto, passando a significar: “grupo de companheiros, de cidadãos”.

Historicamente, o conceito de comunidade tem a sua génese a partir da oposição entre os termos “primitivo” e “civilizado”.

Tal oposição inspirou, desde a Antiguidade Clássica, uma série de obras do âmbito dito pré-etnográfico, que tinham como pano de fundo fazer especulações à vol-

ta da vida dos povos tidos como exóticos, uma vez que estes possuíam costumes diferentes daqueles adoptados pela civilização greco-romana. Daí resultou a dissemelhança entre o “rural” e o “urbano”, o primeiro com a conotação de “primitivo” e o segundo de “civilizado”, embora ambos ocupassem o mesmo *continuum* comunidade *versus* sociedade.

Nesse *continuum*, a comunidade era dominada pela vontade natural ou essencial, e a sociedade, pela vontade racional. A primeira tem origem no temperamento, no carácter e nos hábitos humanos, enquanto, na segunda, a vontade era dominada pela razão.

Sob esse ângulo de visão, o conceito de comunidade é associado a um agrupamento humano que desenvolve a sua vida em comum na base de ideias e sentimentos partilhados por todos os seus membros. Des-

se modo, são características marcantes da comunidade os laços estabelecidos entre mães e filhos, marido e mulher, e irmãos e irmãs. Em tal tipo de associação, não subsistem conflitos de autoridade e poder, que são consensuais, da mesma maneira que a economia se apoia na propriedade colectiva dos meios e dos bens de produção.

Weber (1998, p. 33) define comunidade como uma relação social em que a atitude dos seus membros inspira-se em sentimentos subjectivos afectiva ou tradicionalmente, visando construir um bem comum.

A sociedade, diferentemente da comunidade, é conduzida pela predominância da vontade racional, sendo que cada indivíduo vê a si mesmo como o foco máximo da preocupação, estimulando uma espécie de comportamento hostil para os demais componentes do grupo. É assim que Weber (op. cit.) define a sociedade como sendo uma relação social em que a atitude dos seus constituintes se inspira numa compensação de interesses por motivos racionais de fins ou valores.

Historicamente, a comunidade precedeu a sociedade, já que esta tem a sua gênese nas relações baseadas na vida familiar e na economia doméstica, enquanto a sociedade surgiu a partir do desenvolvimento da vida citadina, baseada no comércio e nas relações contratuais, onde a tônica dominante era o manejo racional do capital e do trabalho e o incremento da industrialização, acompanhando o desenvolvimento dos estados e da vida nacional.

Ora, o foco da pesquisa apresentada neste artigo, como antes foi referenciado, é o resgate dos saberes locais. E estes saberes estão maioritariamente em meios rurais, onde os seus habitantes praticam a cestaria, a agricultura, o artesanato, a pesca, entre outras actividades, como meio de subsistên-

cia. Neles, o que predomina é a relação de cooperação e de solidariedade, onde os fins lucrativos, se existem, são colocados no plano secundário.

Para Weber (1998), uma comunidade pode apoiar-se sobre toda sorte de fundamentos: numa relação de afectividade; numa relação emocional, erótica, de piedade; numa tropa unida por relação de camaradagem e por inúmeros outros motivos. Em função do tipo de relação, o autor distingue vários tipos de comunidades: familiar, doméstica, económica, ética, política, para citar apenas estas.

Em função da definição de comunidade segundo Weber (1998), é razoável afirmar que, nesta pesquisa, esteve-se na presença de vários tipos de comunidades, em função do tipo de actividades por elas desenvolvidos: em Magude, está-se na presença dos líderes tradicionais da comunidade da localidade de Motaze; em Kalanga, está-se com a comunidade da localidade de Chekwa; em Bela Vista, com a comunidade da localidade de Misseville.

E como tais comunidades ocupam um espaço geográfico delimitado, espaço geográfico este conotado com o local, receberam na pesquisa aqui exposta a designação genérica de “comunidades locais”.

Mas a intenção não foi ficar no plano estritamente local. A intenção foi usar os saberes dessas comunidades num âmbito mais socializante, através da apropriação dos seus conhecimentos para um saber escolar.

Como muito bem defende Forquin (1993, p. 133), vivemos “numa sociedade moderna, complexa”, onde cada elemento constituinte da comunidade está ligado, “de modo consciente ou de modo latente, a uma pluralidade de grupos, possui uma pluralidade de status, é confrontado com uma pluralidade de modelos, submetido a

pressões contraditórias, a mensagens divergentes”.

Nesse olhar do autor está subjacente a visão metafórica da comunidade como uma rede. Nesta imagem, cada membro constitui um fio que faz a sua tessitura. Face a esse intrincado de elementos interferentes no indivíduo visto como uno, propõe-se uma postura que passa pelo desenvolvimento de estratégias complexas, estratégias estas que devem estar arraigadas nos recursos e nas competências variadas.

Essa complexidade é ainda maior em Moçambique, onde, para além duma cultura nacional, há também as regionais (das províncias), e mesmo aí existe uma diversidade etno-linguística e cultural extremamente complexa e rica. A defesa do resgate dos saberes locais não deve ser entendida aqui como uma reivindicação duma diferenciação curricular, uma vez que isso, segundo Forquin (1993), não é compatível com a unidade de uma nação. Este autor defende a ideia que vai na linha de transmissão a todos os educandos do mesmo país de um mínimo de saberes, referências e valores comuns.

A transmissão desses saberes comuns não obsta, na nossa opinião, que se devam relegar para o plano secundário os saberes do âmbito local, aqueles a que Geertz (1989, p. 137) prefere chamar de “saberes de bom senso”, que vêm “na forma de epigramas, provérbios, piadas, relatos e não em doutrinas formais, teorias axiomáticas, ou dogmas arquitectónicos”.

É com base nesse bom senso que os primitivos elaboram e sistematizam conjuntos de conhecimentos empíricos que não parecem ter qualquer utilidade prática, mas que, no fundo, quando bem sistematizados e socializados, podem constituir um painel de conhecimentos de grande valia.

OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS: SIMBOLOGIA E MITOLOGIA

Simbologia

A pertinência em abordar este item reside no facto de, durante a pesquisa empírica, muitas falas e muitas acções que nos eram “brindadas” pelas comunidades locais não encontrarem, à primeira vista, uma justificativa razoável, precisando, para tanto, adentrar nas questões de índole epistemológica.

Começando pela categoria “símbolo”, pode-se afirmar que esta desempenha quatro características principais, a saber: (i) Ele comporta uma relação de identidade com o que simboliza. Por exemplo, na comunidade de Missevele, em Bela Vista, foi-nos reportado que “quando você está na mata à procura de mel, certas aves te acompanham até o local onde existe o mel, como guias, bastando para isso seguir o local para onde esvoaçam”. Essas aves chamam-se xalalas. Ainda segundo suas palavras: “[...] O segredo para os próximos sucessos é o de, depois de colher o mel, deixar no local uma quantidade razoável para a ave ficar a comer. Se por algum motivo você não cumpre isso, na jornada seguinte, quando pretender colher mais mel, a ave também o acompanhará, só que, ao invés de lhe conduzir para o local onde há mel, lhe conduz para um de perigo, podendo ser atacado por um enxame de abelhas ou por uma cobra mamba.” Isto significa que a condução do caçador de abelhas para um local de perigo simboliza “azar” para quem não cumpre com as “regras da comunidade”. Isto quer dizer que, na plenitude da força dos “espíritos malignos”, o símbolo é o que simboliza a acção do perigo; (ii) As comunidades entrevistadas sempre evocaram que o que fazem é graças à ajuda dos espí-

ritos dos seus antepassados. Neste extremo fervor da crença, o espírito tem a força de catalisador; da mesma forma, em presença da desgraça, atribui-se ao espírito a responsabilidade do facto, como testemunham as cerimónias na comunidade da localidade de Motaze. Perante a desgraça de as suas machambas serem devastadas por pragas de gafanhotos, por exemplo, existe na região um ritual em que, para eliminar os bichos, a neta do régulo, na companhia das mulheres da aldeia, carrega os gafanhotos num cesto, e vão a cantar em direcção ao rio, e nesta caminhada não podem cruzar com homens. E se por mero infortúnio aparecer um homem nesse caminhar, ele é violentado ao ponto de até ficar sem as calças. Esse ritual chama-se “pfumphanhe”. Nesse caminhar ao rio, os cânticos que vão entoando têm o condão de insulto às pragas para não mais voltarem às suas machambas. Esse ritual está relacionado com o “afugentar dos males”, e, na aldeia, a pessoa responsável por essa acção é a neta do régulo. Outro ritual acontece quando há seca ou outro mal qualquer na aldeia. Neste caso, os populares apresentam o problema ao régulo, e depois disso faz-se uma certa contribuição em dinheiro ou em víveres, e compra-se milho, e confecciona-se uma bebida conhecida na aldeia como “xinto” ou “oputso”. A seguir, sacrifica-se um animal, que pode ser uma galinha ou um cabrito. A escolha do tipo do animal a sacrificar depende do tipo da prece a realizar. Depois de matar o animal não se deve cozinhar, só se pode assar. Esse ritual chama-se “kapatxa”¹. Aqui, a força simbólica reside no recurso à evocação ao espírito através de cânticos e da cerimónia de “kapatxa”, para que estes não criem desgraças futuras à aldeia; (iii) A utilização de símbolos não depende de re-

gras formais da lógica e das categorias de pensamento empírico-racional; (iv) O símbolo tem, com frequência, uma característica e uma função comunitária e, no caso, torna-se significante de uma estrutura social à qual pertence: um régulo numa comunidade é detentor dum simbolismo que se relaciona à autoridade local. É com base nessas características que se pode definir o pensamento simbólico, que está arraigado nas comunidades locais que constituem objecto da pesquisa aqui apresentada, como sendo aquele pensamento que se desenvolve a partir e em função dos símbolos e tem a virtude não somente de suscitar a presença concreta e rica do evocado neles, mas também de compreender e de desvelar a verdade que neles está imbuída. E este “desvelar de verdades” manifesta-se no caso dos saberes locais, usando a expressão de Campbell (1999, p. 62), “a partir de experiências das pessoas de uma dada comunidade, num dado tempo e espaço”.

Mitologia

Quanto aos mitos que estão arraigados nos saberes locais, eles manifestam-se de inúmeras formas, e em todas elas o traço comum é o de representarem uma metáfora daquilo que repousa por detrás do mundo visível. Sendo metáforas, eles constituem “histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos” (CAMPBELL, 1999, p. 62).

Quando na pesquisa aqui apresentada se perscrutaram os saberes que as comunidades detêm, com o fito de resgatá-los para os saberes escolares, esteve-se perante essa busca da verdade, de sentido, de significação sobre quem somos, donde viemos e para onde vamos. Nesse questionamento, sobretudo em relação a “donde viemos”, o mito ajuda-nos a reencontrarmo-nos, já que

1 Cerimónia tradicional africana que consiste em fazer preces aos ancestrais.

ele representa o “retorno ao útero” materno, para usar as palavras de Eliade (2000). Com efeito, segundo o autor, “não se pode realizar um ritual, a menos que se conheça a sua ‘origem’, isto é, é o mito que narra como ele foi efectuado pela primeira vez” (p. 20).

Na prece que os agricultores de Motaze fazem na primeira colheita do arroz; na “peregrinação” que essa mesma comunidade faz aos locais de culto, como à mata conhecida na zona por “Sikanhana Sacaka N’gwenha”, em homenagem ao régulo local, que é usada como local onde amiúde vão para fins de evocar, em orações, os espíritos da região, orações estas que são conhecidas localmente pelo nome de “Chivevene”, em que, por exemplo, em caso de ausência prolongada da chuva, fazem o “Chivevene” e a chuva aparece; ao ritual da morte, na comunidade de Chékua, em Kalanga, onde sabemos que, em caso de alguma família não cumprir os rituais da região, acontecia de alguém da família, preferencialmente um dos cônjuges, “contrair” tuberculose. Ainda, na mesma região, o ritual que consistia no facto de que, quando morria alguém na aldeia e tinha o seu familiar (pai, esposo ou outro grau de parentesco) a trabalhar nas minas do “Rand” na África do Sul, quando este chegasse depois da morte de um dos familiares era-lhe dada uma “xima”, envolto de medicamento tradicional, e só depois de comer essa “xima” é que podia envolver-se no ritual da morte; na comunidade de Missevele, em Bela Vista, com o episódio que alude que, quando, por exemplo, um gato caça um pássaro e o leva à casa, aconselha-se a não mexer (comer) o pássaro, e em caso de o dono da casa ou outro membro da família comer o pássaro, pode acontecer que à noite o gato, como forma de vingança, no lugar de caçar um pássaro, vá à mata, cace uma cobra e deixe-a no seu pescoço enquanto dorme. Em

tudo isso, as comunidades não fazem nada mais, nada menos do que repetir o mesmo ritual feito pela primeira vez pelos seus ancestrais. Nesses exemplos, quando os indivíduos repetem os gestos míticos através dos rituais, eles tornam-se contemporâneos dos ancestrais, implicando daí que

[...] eles deixam de viver no tempo cronológico, passando a viver no tempo primordial, no tempo em que o evento teve lugar pela primeira vez. É por isso que se pode falar no “tempo forte” do mito: é o tempo prodigioso, “sagrado”, em que algo de novo, de forte e de significativo se manifestou plenamente. Reviver esse tempo, reintegrá-lo o mais frequentemente possível, assistir novamente ao espectáculo das obras divinas, reencontrar os entes sobrenaturais e reaprender sua lição criadora é o desejo que se pode ler em todas as reiteraões rituais dos mitos. (ELIADE, 2000, p. 22)

Nessa busca de quem afinal somos nós, busca tornada possível através dos saberes das comunidades locais, podem-se distinguir, segundo Eliade (2000), quatro funções do mito: (i) Função mística – consiste na abertura que o indivíduo faz ao mundo para a dimensão do mistério, para a consciência do mistério. Isto ocorre, por exemplo, quando nós, aflitos perante uma desgraça qualquer, fazemos preces, pedindo ajuda ao ente sobrenatural. Isto mostrou-se visível nos diversos depoimentos das comunidades entrevistadas, quando aludiam a casos em que, confrontados perante as calamidades naturais, desastres ecológicos ou mesmo guerras sangrentas, “pediam súplicas de protecção ao ente sobrenatural”; (ii) Função cosmológica – consiste na dimensão segundo a qual a ciência se ocupa mostrando qual é a forma do universo. Esta função é aquela que amiúde nos faz pensar que os cientistas são portadores de respostas para tudo o que existe no universo. Não é bem assim: há fac-

tos que no dia-a-dia das comunidades não encontram resposta na chamada “ciência”. Senão, como explicar, por exemplo, o ritual de “pfumphanhe”, da comunidade de Motaze, em que, depois de efectuado, as pragas “desapareciam” das suas machambas? Esse acto não encontra resposta no *modus vivendi* do chamado “mundo civilizado”; (iii) Função sociológica – consiste em tornar válida determinada ordem social. Nessa função, o mito varia de lugar para lugar. Nas três comunidades que constituíram objecto da pesquisa aqui apresentada, nomeadamente, Chékua/Kalanga, Motaze/Magude e Missevele/Bela Vista, encontramos rituais que, embora comportassem traços de semelhança, tinham algo de particular que era característico de cada comunidade; (iv) Função pedagógica – nos ensina como viver uma vida humana sob qualquer circunstância. O exemplo disso são os ritos de iniciação, que encontramos nas três comunidades objecto da pesquisa que realizamos, que introduzem quer a menina quer o menino na vida de adulto, através daquilo a que Eliade (2000) prefere chamar de “regresso ao útero”, numa alusão ao facto de que, ao se fazer o rito de iniciação, recapitulando o que se fez pela primeira pelos nossos ancestrais, tem-se

[...] por objectivo introduzir ritualmente [...] na realidade sacramental do mundo e da cultura, e validar assim a nova existência, proclamando sua conformidade com os paradigmas míticos. E não só: a criança [...] é colocada em face de uma série de começos. E não se pode “começar” alguma coisa a menos que se conheça a sua origem, que se saiba como essa coisa veio à existência pela primeira vez. (ELIADE, 2000, p. 35)

Embora as quatro funções do mito ostentem aqui a sua importância, é à pedagógica que se pretende dar maior dimensão,

uma vez que a função pedagógica do mito permeia quase todos os testemunhos que apareceram na pesquisa empírica realizada. Amiúde, quando as comunidades eram inquiridas, não raras vezes referiram que a transmissão dos saberes que ostentam fora adquirida de geração em geração.

OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS: MODELOS, IMAGINAÇÃO E IMITAÇÃO

Ainda na senda da discussão sobre a relação entre os saberes locais e as sensações “encontradas” nas comunidades locais, importa fazer uma inferência entre esses saberes e os modelos simbólicos, a imaginação e a imitação, que foram sentimentos que saíram à tona a quando da pesquisa.

Os símbolos e os mitos analisados no item anterior encontram-se interligados com os modelos, com a imaginação e a imitação.

Em relação aos modelos, Geertz (1989) argumenta:

[...] No homem, nem as áreas predominantes, nem os conjuntos mentais podem ser formados com precisão suficiente na ausência de orientação por parte de modelos simbólicos. Para tomar nossas decisões, precisamos saber como sentimos a respeito das coisas; para saber como sentimos a respeito das coisas precisamos de imagens públicas de sentimentos que apenas o ritual, o mito e a arte podem fornecer. (p. 96)

Nessa perspectiva, importa salientar que existe uma imbricação entre o sistema nervoso e os símbolos, na medida em que o sistema nervoso humano está em função do acesso que este tem às estruturas simbólicas públicas, que lhe faculta construir seus próprios padrões de actividade autónoma, contínua.

No caso das comunidades locais tratadas no presente artigo, constituem estruturas simbólicas públicas, entre outros artefactos, as ferramentas, a caça, a organização familiar e, na ordem sequencial, a arte, a religião e a “ciência”. São estas estruturas simbólicas que moldam somaticamente o aldeão. São necessárias não só à sua sobrevivência, como também à sua realização existencial.

Para as comunidades locais, os principais rituais da religião, uma evocação aos espíritos, por exemplo, ou uma peregrinação, ou mesmo uma dança, constituem modelos simbólicos, se os olharmos mais sob o prisma de actividades do que de palavras em si.

A elaboração do pensamento pelos aldeões das comunidades locais também se deve ao seu poder imaginativo, definido como sendo o pensamento que constrói a imagem do ambiente.

Um exemplo típico de modelo encontramos na comunidade de Motaze, onde o senhor Vasco Eliasse Makovele, curandeiro de ocupação, construiu a escola primária local com recursos próprios.

A imitação é outra faculdade que se pode associar ao modelo. Com efeito, na comunidade de Motaze, vimos vários seguidores do senhor Vasco na senda do curandeirismo. E o fazem “imitando” os seus passos. Com efeito, foi graças a esse poder que explica o facto à volta da casa do senhor Vasco que encontramos várias cubatas improvisadas de “escolas”, onde seus discípulos se iniciavam na arte do “curandeirismo”.

Maturana e Varela (1995, p. 225-26) realçam que não é fácil explicar o que seja a imitação em termos de fisiologia nervosa, mas são da opinião de que é por meio desse fenómeno que um certo modo de interacção ultrapassa a ontogenia de um indivíduo e se mantém mais ou menos invariante ao longo

de sucessivas gerações, sendo que tal interacção abarca

[...] todo o conjunto de interacções comunicativas de determinação ontogénica que permitem uma certa invariância na história do grupo, indo além da história particular dos indivíduos participantes. A imitação e a contínua selecção comportamental intragrupal desempenham aí um papel essencial, pois tornam possível o acoplamento dos jovens com os adultos, especificando uma certa ontogenia que se expressa no fenómeno cultural.

Encontramos essa imitação nas danças efectuadas nas comunidades de Chécua, em Kalanga, nos rituais de morte evocados pela comunidade de Missevile, em Bela Vista; na perpetuação da cerimónia de afugentar as pragas nas machambas, o “Chivevene”, na comunidade de Motaze, em Magude, só para citar alguns exemplos. Isso tudo encontra sua explicação no facto de as comunidades possuírem uma faculdade de imitação paradigmática, já que esta imitação possui um aspecto positivo, por estar adstrito ao mito de que “força o homem a transcender os seus limites, obrigando-o a situar-se ao lado dos deuses e dos heróis míticos, a fim de poder realizar os actos deles” (ELIADE, 2000, p. 128).

O pensamento mitológico comporta dois paradigmas e duas modalidades. O primeiro paradigma é o da inteligibilidade pelo vivo, não pelo físico; pelo singular, não pelo geral; pelo concreto, não pelo abstracto.

Esse paradigma, no caso dos saberes das comunidades locais, é expresso, por exemplo, quando os anciãos contam suas histórias nas noites de luar e em redor da fogueira aos seus jovens, história idêntica àquela que, por exemplo, nos foi contada na comunidade de Missevile, sobre as guerras de ocupação ocorridas nos tempos idos. Sobre isso, contaram-nos:

Em tempos que já lá vão, existiam tribos rivais e que não se podiam juntar. As tribos mais pujantes é que ficavam com as melhores terras, as mais aráveis, e as outras, com menor poderio, eram “empurradas” para regiões inóspitas. E havia guerras tribais, e as vencedoras é que gozavam de largos poderes. Estas eram, por exemplo, os “machanganas”, que os “mabinguines”, “mandaus”, “makuas” não se podiam juntar entre eles. Quem vencesse ficava com as melhores terras, os melhores alimentos, e o líder daquela tribo podia escolher as mulheres mais bonitas da sua tribo e de outras tribos. “Mulheres em quantidade e qualidade” – afiançaram-nos.

Tais anciões, na sua narrativa, não recorrem a causalidades abstractas, mas sim a entidades vivas que, através de actos concretos e de acontecimentos singulares, criam o mundo, suscitam os fenómenos e, deste modo, constroem a história.

Nessa narrativa, os anciões apropriam-se daquilo a que Geertz (1989, p. 143) designa de *ethos* de um povo, definindo-o como sendo “o tom, o carácter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, [...] a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflecte”, para “representar um tipo de vida implícito no estado de coisas reais”.

O segundo paradigma está relacionado com o carácter semântico geral que o mito comporta. Este carácter elimina tudo o que não tem sentido e dá significado a tudo o que acontece.

E para dar sentido ao mito basta relacioná-lo com as suas origens. É o que acontece, por exemplo, nas comunidades locais quando determinado acontecimento é relacionado ao ente sobrenatural. É comum ouvir-se nessas comunidades a designação “deus da tempestade”, “deus da chuva”, “deus da seca”, “deus do amor” e muitos outros “deuses”. Quando há tempestade, é a esse “deus”

que se lança a prece, para pedir um tempo mais sereno, e, havendo seca, é ao “deus da seca” a quem se pede que chova com a seguinte prece: “Oh céu, a quem devemos graça, grande é a seca, faz com que chova, que a terra se refresque e que os campos prosperem” (ELIADE, 2000, p. 87).

A magia é outro conceito a destacar, uma vez que ela se faz presente nas comunidades locais. Ela intervém onde há desejo, temor, sorte, risco e acaso. Uma magia é um poder que se exerce segundo práticas rituais próprias e cobre um enorme campo de acção: acção a distância sobre os vivos ou sobre as forças naturais, sujeição dos espíritos ou dos génios, ubiquidade, metamorfose, cura, maldição, adivinhação, predição.

Tal como o mito, a magia está intrinsecamente ligada ao símbolo. Aqui, o poder de nomeação é muito relevante, uma vez que o nome dispõe do poder de evocar a coisa nomeada. E este poder da palavra para nomear é reservado aos feiticeiros ou aos magos. É por esta razão que encontramos nas comunidades depoimentos que relacionam os nomes que atribuem às crianças aos entes queridos ancestrais. Tal se deve, segundo os depoentes:

[...] Os nomes das pessoas têm uma dualidade de conotações: há um nome de infância e outro de registo. Por exemplo, o senhor Samo, para ele, este é o de infância, mas o de registo é Artur. Mas existe um outro nome, o que mais se usa na zona, que é o de Mfukwa, que na língua local significa ressuscitar. Para atribuir os nomes tradicionais primeiro consulta-se aos curandeiros e depois é que se atribui, porque se não se seguir esse preceito a criança corre o risco de adoecer e até de morrer. A atribuição dos nomes também obedece à ordem das gerações. Mas a pessoa pode ostentar dois ou mais nomes. (COMUNIDADE DE CHÉKUA/KALANGA)

A magia, tal como o mito, está arraigada

no paradigma antro-po-sócio-cósmico, compreendendo as seguintes características: (i) A magia baseia-se nas analogias aos símbolos figurativos, imagens e bonecas; (ii) Tais analogias são usadas para operar metamorfoses individuais, locais ou colectivas; (iii) A magia usa nos seus ritos, não raras vezes, a mimese, que também recebe a designação de “magia natural”.

Exemplos dessas características os não bastantes nos curandeiros. Assim, a agulha que durante uma “consulta” está picando num determinado ponto (virtual) numa bonequinha, naquele preciso instante está criando um ferimento real na pessoa figurada pela bonequinha.

Para as comunidades locais objecto do trabalho aqui apresentado, a mimese é utilizada, segundo os depoentes, nas danças e nos ritos de caça, de guerra e de fecundidade.

Nas comunidades locais nele referidas, o poder mitológico e mágico é usado com frequência, quer para a cura, quer para a feitiçaria. No primeiro caso, recebe a designação genérica de medicina tradicional. Em muitos casos, ela gera façanhas milagrosas que ultrapassam os feitos da medicina oficial.

Resgatar esses saberes para o conhecimento oficial não se afigura uma tarefa nada fácil, sobretudo para as mentes como as nossas, carregadas de outras pré-concepções em relação à ciência. Mas Geertz (2000) sugere que, para ultrapassar este facto e entender as concepções alheias, “é necessário que deixemos de lado a nossa concepção, e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’”(p. 91).

OS SABERES DAS COMUNIDADES LOCAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

NATURAIS: EM BUSCA DE UMA “TRANSPOSIÇÃO DIDÁCTICA”: O CASO DA MASALA

Os saberes das comunidades locais sobre o uso da masala

Na comunidade de Chékwa, em Kalanga, distrito da Manhiça, entrevistamos as comunidades locais sobre o poder da cura de algumas plantas nativas, e uma das que foi destacada é a masala, que dizem que a sua raiz cura dores de estômago. Questionamos, a seguir, como é que as pessoas (da comunidade) conseguiam se apropriar das plantas e relacioná-las com as curas, e a resposta foi: “os nossos antepassados tinham espíritos, ‘chikwembos’. Quando sai o espírito, quem vai à mata não é a pessoa em si: é esta pessoa encarnada num espírito que vai à mata e colhe as plantas. É a partir do dom do espírito. Isto geralmente aparece num sonho que lhe indica que planta deve ser colhida na mata e qual a sua função na cura. No sonho até fica ‘indicado’ em que lugar da mata se localiza a planta.” Então no sono, a dormir, aparecia na cabeceira a planta e a doença que cura. Além disso, a experiência das pessoas que lidam com essa prática também é determinante. A inexistência de hospitais na região na época também determinou bastante essa busca.

Os saberes escolares da masala

O conteúdo que a seguir descrevemos pode ser leccionado na disciplina Ciências Naturais; classe: 6^a; unidade temática: Plantas; conteúdos: As plantas nas comunidades e suas características, Importância das plantas, Técnicas agrícolas, Outras medidas empregues na agricultura, Reprodução das plantas e Conservação das plantas; no ensino secundário geral, pode ser leccionado na disciplina Biologia; na 11^a classe; na unidade temática: Reino das plantas, cujos

conteúdos são: Classificação das plantas, Plantas vasculares – divisão traqueófitas. Eis os conteúdos:

O nome científico da masala é *Strychnos spinosa*, e os nomes comuns são: Spiny Monkey-orange/Green Monkey Orange (inglês), Doringklapper (afrikanês), Morapa (NS), Muramba (V), umKwakwa (Suazilândia), Nsala (Tswana), Mutamba (Shona), Maboqueiro (Angola). Seguem imagens da masala.

Figura 1a. Planta de *Strychnos spinosa*



Figura 1b. A fruta de *Strychnos spinosa* (madura)



Figura 1c. A árvore de *Strychnos spinosa*



Figura 1d. As flores de *Strychnos spinosa*



Quanto ao habitat, dizer que a masala, ou *Strychnos spinosa*, Lam. é uma árvore autóctone que abunda nas regiões tropicais e subtropicais do Sul da África. A sua floração ocorre na primavera-verão. Quanto à descrição, é “armada” em forma de arbusto ou pequena árvore. As suas hastes não são muito grossas. Muitas vezes, apresenta-se descamada e em peças alongadas, mas não profundamente fissuradas. Os ramos são um pouco pálidos e corados, geralmente sem pêlos, muitas vezes, acabando em uma espinha terminal. Também é armado com espinhos axilares de forma curva ou recta. Possui folhas elípticas, ovadas e quase circu-

lares, com ou sem cabelos curtos, e com um verde escuro muito brilhante, maçante, e esbranquiçada na parte de baixo, muitas vezes um pouco ondulada nas margens; possui um pecíolo de até 10 mm de comprimento.

As flores são de cor “esverdeada branca” e em forma de cabeça, compactas e densas, e terminam nos ramos principais ou a tiras laterais curtas. Produz um fruto amarelo agridoce e sumarento com inúmeras sementes castanhas. Nas extremidades dos ramos crescem, em cachos, flores brancas esverdeadas. As frutas, globosas, são relativamente grandes, com mais de 120 mm de diâmetro. A casca é grossa e arborizada, de cor amarela, a “fugir” para amarelo-marrom, e normalmente rugosa.

As frutas tendem a aparecer apenas depois de muita chuva. No início são grandes e verdes, e quando amadurecem mudam para a cor amarela. No interior do fruto, as sementes são compactadas e estão rodeadas por uma carnuda pasta que é comestível. Além disso, são numerosas, incorporadas em celulose. O caule é branco pálido, reto-granulado e adequado para carpintaria geral. A masala ou *Strychnos spinosa*, Lam. é da família das Strychnaceae. Tem a casca dura e precisa ser quebrada para se chegar ao interior comestível. O seu aroma é intenso e é tão agradável como o seu sabor. Uma particularidade não muito conhecida desse fruto é que, se apanhado e comido depois de uma queimada ou incêndio, actua como um estupefaciente, deixando “pedradas” pessoas e animais que o comam. Além disso, o fruto, de alguma forma não muito conhecido, serve frequentemente para a construção de “maracas”. Depois de seco, adiciona-se um pequeno “cabo”, fazem-se uns pequenos orifícios e no seu interior colocam-se sementes secas ou, mais recentemente, missangas. Animais como os babuínos, macacos,

porcos-do-mato, nialas e elandes comem o fruto. As folhas são uma fonte de alimento para os herbívoros, tais como os duikers, cudos, impalas, raficeros-comuns e elefantes. Acredita-se que vários tipos de insectos polinizam as flores. As folhas e raízes são utilizadas medicinalmente. As cascas dos frutos secos são por vezes utilizadas como caixas de ressonância em instrumentos musicais como a marimba. A masala é tradicionalmente usada como alimento na África. Esse pouco conhecido fruto tem potencial para melhorar a nutrição, estimular a estabilidade alimentar e fomentar e apoiar o desenvolvimento rural sustentável. Além disso, tem outros usos, tais como: a madeira que é usada para carpintaria em geral; a espécie foi recentemente introduzida em Israel como uma potencial nova cultura; o fruto de masala pode ser utilizado como uma fonte suplementar de alimentos para a população rural em épocas de escassez, e além disso, quando pintado, serve como objecto de adorno; a polpa do fruto é comestível e bastante deliciosa; quando seco, pode ser conservado e usado como alimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, verifiquei que as comunidades locais que constituem objecto desta pesquisa, são detentoras de muitos conhecimentos científicos. Tal constatação foi possível graças ao recurso à etnografia, como pesquisa qualitativa, impregnada na Etnociência. Mais, verifiquei também que as comunidades locais visadas, não possuem nenhuma escolaridade formal mas demonstraram deter um saber complexo, saber este apreendido pela prática, pela observação da natureza e pelas relações geracionais repassadas de pai para filho. E tal constatação foi possível também graças à minha experiência vivencial, aquilo que chamo da escola de vida.

A partir das premissas inicialmente levantadas e tendo como pano de fundo a abordagem exposta nestas linhas, posso afirmar sem evasivas que as comunidades locais são ricas em conhecimentos (saberes locais) que, quando bem sistematizados, podem e devem ser resgatados para o conhecimento escolar.

Este reconhecimento está arraigado no facto de, a sociedade moçambicana ser uma sociedade multilingue, pluri-étnica, multi-racial e socialmente estratificada, uma vez que no nosso país existem várias formas de organização social, cultural, política e religiosa assim como crenças, línguas, costumes, tradições e formas de educação, daí que o traço característico do nosso património cultural ser a sua diversidade cultural, aqui entendida como sendo, os vários aspectos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, entre outras características próprias de um grupo de seres humanos que habitam um determinado território, conceito este que foi criado para compreender os processos de diferenciação entre as várias culturas que existem ao redor do mundo. Tais múltiplas culturas formam a chamada identidade cultural dos indivíduos ou de uma sociedade; um “rótulo” que personaliza e diferencia os membros de um determinado lugar do restante da população mundial.

Deste modo, é de grande valia analisar o conceito de diversidade cultural, mormente no ambiente escolar, uma vez que reconheço que em sociedades como a moçambicana, temos que ter em conta a multiculturalidade, cuja *“pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades constitui uma amálgama, presente nos diversos campos da vida”* (Mo-

reira, 2001, p. 41). Assim, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do nosso Sistema de Educação e das práticas de ensino desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares (parciais) e locais.

Este conceito é a florado por Souta (1997, p. 93), ao aludir que

(...) A perspectiva do multiculturalismo defende uma educação onde a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas. Então, no seguimento deste pensamento, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola. Esta é a realidade que neste momento temos. Por isso (...) há que compreender e transformar o que for necessário, para a plena inclusão e êxito dos alunos, qualquer que seja o seu país natal, a sua etnia ou a sua origem social.

Para Vieira (1999, p. 20), tal inclusão, *“(...) implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas”*.

Pelo acima exposto, concluo haver elementos suficientes para sustentar a hipótese de inclusão dos saberes locais no currículo. Isto porque, na perspectiva epistemológica, existe um encontro entre os saberes locais e os universais. Na perspectiva didáctico-metodológica, a transposição didáctica pode acontecer em todas as disciplinas, bastando, para tanto, que se estabeleçam estratégias que implicam a formação dos professores, a adopção de políticas públicas educacionais que dêem primazia aos saberes locais e ao uso de metodologias adequadas, que perpassam pelo aprofundamento e pela extensão.

Outrossim, este currículo não deve nascer de fórmulas elaboradas, acabadas, mas

sim a partir de práticas sensíveis. Por outras palavras, tal currículo deve ser entendido como sendo aquele que se constrói arraigado nos saberes das práticas comuns, sempre visando resolver os problemas da própria comunidade. É assim que sublinho a ideia segundo a qual, este currículo tem que ser o produto de coisas vividas, partindo da própria realidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; um currículo que coloca a sala de aula como palco onde tudo gravita, tendo a vida como sendo o cerne do seu desenvolvimento: uma vida que enaltece as experiências dos seus actores, com os seus anseios, com as suas expectativas e sobretudo com as suas histórias de vida.

(...) Histórias de vida como referências a serem consideradas, acolhidas, tencionadas, conjugadas e interfecundadas, para emergir um currículo multirefencial, (...) algo importante para a ideia de um *híbrido currículo*, porque fundado no debate intercultural, radicalmente democrático. (...) Articulador de histórias de práticas, histórias de vida, que (...) cruza existências, para daí emergir um currículo eivado de *pautas vitais*, que constitui uma das saídas para a superação dos currículos concebidos e implementados predominantemente por formas modernizadas, lógica fundante dos abstraccionismos curriculares (...) (MACEDO, 2008, p. 80).

REFERÊNCIAS

- CAMPBELL, Joseph.; MOYERS, Bill. **O poder do mito**. 17. ed. São Paulo: Palas Athena, 1999.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Org. Betty Sue Flower. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1989.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Curitiba: Revista Educar, Editora da UFPR, n. 17, Brasil, 2001.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.
- SOUTA, Luís. **Multiculturalidade e educação**. Setúbal: Profedições, Distribuição Odil, 1997.
- VIEIRA, Ricardo. **Ser inter/multicultural**. Recolhido em 29 de Abril de 2009, de Jornal "a Página", (p. 20).ano 8, nº 78, 2009.
- WEBER, Marx. **Economia y sociedad**. 12. ed. México: EFE, 1998.

Recebido em: 09/12/2020
Aprovado em: 23/02/2021

“COSTURAÇÕES” DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL MARXISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS TRABALHADORES - EJAIT¹

*Julieta Borges Lemes Sobral (UnB)**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4544-9771>

*Renato Hilário dos Reis (UnB)***

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5046-2057>

RESUMO

Este artigo compartilha a práxis da pesquisa-ação histórico-cultural marxista vivenciada e construída há 34 anos por pesquisadores do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos Culturais – GENPEX, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em articulação com o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Apresenta o exercício da constituição desse método e metodologia que se realiza na Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal. Com a pesquisa-ação histórico-cultural marxista reconhecemos nossa singularidade como universidade comprometida com transformações sociais, desvelando os desafios desse processo dialógico-dialético entre universidade, movimento popular e rede pública de ensino.

Palavras-chave: Educação popular; Pesquisa-ação marxista; Educação de Jovens e Adultos; Universidade.

1 Neste artigo opta-se pela terminologia Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores – EJAIT uma das defesas históricas do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal – GTPA/ Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrital – GTPA -Fórum EJA-DF. Assume-se com essa terminologia a presença de idosos na modalidade, bem como a de pessoas jovens, adultas e idosas que pertencem à classe trabalhadora.

* Doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB (2015-2018). Realizei meu mestrado em Educação (2010 a 2012) e minha graduação em Pedagogia (2001 a 2005) também pela UnB. Desde agosto de 2001, faço parte do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX/FE/UnB. E-mail: jujucampanha@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/8461328621705078>

** Possui Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1988) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é Professor Associado III da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos atuando principalmente nos seguintes eixos de pesquisa: educação/alfabetização de jovens e adultos, constituição do sujeito de amor, poder e saber, educação popular e relações sociais na perspectiva histórico-cultural. É membro pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-GENPEX. Coordena a pesquisa “A significações do Texto Coletivo no processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã -UnB/CEDEP” a partir de 2013. CV: <http://lattes.cnpq.br/6144989852947068>. E-mail: hilarioreis@uol.com.br

ABSTRACT

“COSTURAÇÕES” OF THE PROCESS OF CONSTITUTING MARXIST HISTORICAL-CULTURAL ACTION RESEARCH IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR YOUNG, ADULT AND ELDERLY WORKERS – EJAIT

This article shares Marxist historical-cultural action research praxis that has been experienced for 34 years by researchers from the Teaching-Research-Extension Group in Popular Education and Cultural Philosophical and Historical Studies (Genpex), from the Faculty of Education of the University of Brasília, in collaboration with the Paranoá-Itapoã Popular Movement. It presents the exercise of constituting this method and methodology that takes place in Popular Education and in the Youth and Adult Education in the public school system at the Federal District. Through Marxist historical-cultural action research we recognize our uniqueness as a university committed to social transformations, unveiling the challenges of this dialogical-dialectical process between university, popular movement and public school system. **Keywords:** Popular education; Action research; Marxism; Youth and Adult Education; University; Brazil.

RESUMEN:

“COSTURACIONES” DEL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN HISTÓRICO-CULTURAL MARXISTA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES, ADULTAS Y MAYORES TRABAJADORAS - EJAIT

Este artículo comparte la praxis de la investigación-acción histórico-cultural marxista vivida y construida hace 34 años por investigadores del Grupo Docencia-Investigación-Extensión en Educación Popular y Estudios Filosóficos e Históricos Culturales (GENPEX), en la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, en articulación con el Movimiento Popular Paranoá-Itapoã. Se presenta el ejercicio de constituir este método y metodología que se realiza en la Educación Popular y en la Educación de Jóvenes y Adultos en el sistema de escuelas públicas del Distrito Federal. Con la investigación-acción histórico-cultural marxista, reconocemos nuestra singularidad como universidad comprometida con las transformaciones sociales, desvelando los desafíos de este proceso dialógico-dialéctico entre universidad, movimiento popular y sistema escolar público.

Keywords: Educación popular; Investigación-acción; Marxismo; Educación de jóvenes y adultos; Universidad; Brasil.

INTRODUÇÃO

A pesquisa-ação histórico-cultural marxista é o método utilizado por pesquisadores do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – GENPEX/FE/UnB.

O GENPEX/FE/UnB é desdobramento histórico do trabalho que existe desde 1985² entre a Faculdade e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Um espaço fecundo que se desafia a articular o ensino, como forma “da comunhão, da comunicação, do aprendizado mútuo” (REIS, 2008, p. 6); a pesquisa como produção do conhecimento que se desafia a “superar as exigências da existência e da sobrevivência como base do tornar-se humano, assim como aconteceu com nossos ancestrais” (REIS, 2008, p. 6); e a extensão “como trabalho conjunto universidade-sociedade civil organizada [...] em que a universidade e a população se organizam política-epistemológica e pedagogicamente em função das necessidades e exigências de sobrevivência e existência [...]” (REIS, 2008, p. 6-7). Dessa Articulação ensino-pesquisa e extensão emerge o GENPEX/FE/UnB, o qual é formalizado em 2000 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Com o propósito de superar a pesquisa apoiada na coleta e análise de dados, sem interferência na realidade, o grupo tem como eixo de interesse a pesquisa-ação como metodologia de investigação, no âmbito da graduação, mestrado e doutorado do Programa

de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Desde então, os aprovados na linha de pesquisa, coordenada pelo prof. Dr. Renato Hilário dos Reis, *Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação*, têm desenvolvido seu projeto de investigação, a pesquisa-ação, no sentido de mudar a realidade existente da Educação de Jovens e Adultos.

Desde então, os(as) aprovados(as) na linha de pesquisa escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação, têm desenvolvido seu projeto de investigação-ação ou pesquisa-ação, no sentido de transformar a realidade existente na educação de jovens, adultos e idosos.

Em 2015, por meio do edital de seleção de 2014, três projetos de doutorado foram selecionados para o eixo de interesse *Educação de Jovens e Adultos na perspectiva histórico-cultural* dessa linha de pesquisa, *Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Nesse edital, na descrição do Eixo de Interesse, existe a indicação de que as investigações terão “como base os estudos na perspectiva histórico-cultural, norteando-se pelos parâmetros da pesquisa-ação”. Ao longo de quatro anos, essas três investigações enfrentaram tal desafio. Este artigo tem o intuito de compartilhar uma reflexão teórico-prática na caminhada da pesquisa-ação histórico-cultural marxista como método e metodologia na interpretação e transformação da realidade, tomando como base as pesquisas do grupo GENPEX/FE/UnB, particularmente no contexto da tese de doutorado *Dialogando vozes e sentidos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de ensino do Distrito Federal* (2018)³.

2 Esse projeto que nasce em 1985 tem como coordenadora a professora Marialice Pitaguari que permanece até 1989. Em 1989, assume professor Renato Hilário dos Reis que fica até 2016. Desde então, a coordenação do GENPEX/FE/UnB está com professora Maria Clarisse Vieira da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

3 A tese tem autoria da primeira autora e orientação do segundo autor.

BASES PRÁXICAS DA PESQUISA-AÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL MARXISTA

A perspectiva histórico-cultural marxista define o objeto de estudo e o conhecimento como próprio da construção que se realiza entre sujeitos, sendo a educação um processo constituinte da experiência humana, pois ela faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. Em suma, se o sujeito é constituído pela sociedade, ele ao mesmo tempo constitui essa mesma sociedade em que está sendo inserido.

As pesquisas-ação do grupo GENPEX se alicerçam nessa perspectiva histórico-cultural marxista, apoiada pela epistemologia de Marx e Engels que compreende que o conflito de contrários faz avançar a realidade numa resultante histórica de transformação progressiva acumulativa, constante, evolucionária, revolucionária e materialista histórico-dialético. Dessa forma, consideramos que nossa “mão” é produto e produtora da relação entre do ser humano com a natureza. Relação que denominamos: trabalho: “[...] Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, 1979, p. 217).

Trabalho compreendido como “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1985, p. 208). Assim, pela necessidade de sobrevivência e existência, o ser humano, pelo trabalho, modifica a natureza. Dialeticamente, a natureza também o modifica. As condições de existência vão sendo produzidas e tornam-se também produtoras do ser humano. Um movimento de constituição humana que Vigotski analisa como o elemento chave do método dialético que se difere de

uma perspectiva de desenvolvimento naturalista:

O elemento-chave do nosso método [...] decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalista e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças produzidas nela, novas condições naturais para a sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e da interpretação das funções psicológicas superiores. (VIGOTSKI, 1996, p. 43)

A natureza nos constitui dialeticamente, não mecanicamente, e como assevera (VIGOTSKI, 2007, p. 393) “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história” e dessa forma, também atuamos sobre ela, transformando-a: “E quanto mais isso seja uma realidade, mais os homens[mulheres] sentirão e compreenderão sua unidade com a natureza, e mais inconcebível será essa ideia absurda e anti-natural da antítese entre o espírito e a matéria, o homem[mulher] e a natureza, a alma e o corpo” (ENGELS, 1979, p. 224). É nessa relação unitária e dialética ser humano-natureza, pelo trabalho, que nos constituímos humanas num (em)sendo constante. Produzimos e somos produzidas pelas condições de existência afetivas-amorosas, políticas, culturais, econômicas e científicas econômicas, políticas, culturais, afetivas, científicas.

Nessa linha de compreensão de desenvolvimento humano, nossas investigações se alicerçam na perspectiva de uma ciência que produz conhecimento, transformando a realidade ou as realidades.

Nossa mão é produto, mas também é produtora de algo. Com ela podemos fazer algo, fazemos ciência, fazemos história. Assim, concordamos com Vigotski, quando considera o “conhecimento científico como um tipo de trabalho”. Constitui um tipo de trabalho e, como todo trabalho, é, antes de mais nada, um processo entre o homem e a natureza. E, nesse processo, o próprio homem enfrenta a natureza enquanto força surgida de seu seio” (VIGOTSKI, 1996, p. 223). Uma ciência que é histórica, pois é “produto da atividade humana, não um dado puro da razão, nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção” (PINO, 2000, p. 49).

Assumimos que nossa perspectiva de ciência está calcada em uma base material-histórica e dialética constituída sob a égide de um modo de produção específico, em que há o embate entre capital e trabalho. É deste confronto de classe que emerge o método de conhecimento das teses apresentadas: “[...] Pesquisar para resolver exigências de qualquer ordem e natureza, que se antepõem à minha existência e sobrevivência (situações-problemas-desafios) no cotidiano, contribuindo assim para o avanço da constituição humana do ser” (REIS, 2008, p. 12). Método compreendido como o objetivo, o caráter, a finalidade, a natureza da produção de conhecimento, como afirma Vigotski (1996, p. 283): “método de conhecimento, que determina o objetivo da pesquisa, o caráter e a natureza de uma ciência”.

O método da pesquisa-ação histórico-cultural com base marxista é compreendido como o objetivo, o caráter, a finalidade, a natureza da produção de conhecimento, como afirma Vigotski (1996, p. 283): “método de conhecimento, que determina o objetivo

da pesquisa, o caráter e a natureza de uma ciência”. A quem e para que fazemos ciência? Esta é uma pergunta relevante na pesquisa-ação histórico-cultural com base marxista. E a resposta não pode ser outra, senão esta: fazemos ciência para transformar realidades, apresentar soluções, exercitar soluções de situações-problemas-desafios⁴ que estão incomodando a comunidade da qual eu também sou parte.

Tal como Vigotski que se fundamenta em Marx e Engels, a nossa produção de conhecimento também percebe que os filósofos de sua época estão apenas interpretando o mundo, mas que o necessário é transformá-lo (MARX e ENGELS, 1998, p. 103-XI).

Marx e Engels, ao afirmarem essa tese, o fazem a partir da análise da sociedade alemã do século XIX, em que vigora dois tipos de pensamento. Um idealista, que estuda os conceitos e ideias, mas se abstém de investigá-los considerando as bases materiais de sua produção. Os filósofos idealistas analisam categorias como o trabalho de forma brilhante, mas não o fazem considerando o trabalho calcado nas condições materiais vividas nas relações de produção. E, outro grupo, os materialistas de Feuerbach, que, embora assumam o ser humano como fruto da natureza, ainda o fazem de uma forma naturalista e mecânica, sem considerar que o ser humano também atua nessa natureza, modificando-a e sendo modificado por ela.

Nossas investigações colocam-se, assim, como iniciativas individuais-coletiva, calcada em uma materialidade específica,

⁴ As situações-problemas-desafios são as necessidades econômicas, financeiras, sociais, culturais e afetivas que caracterizam o cotidiano/enfrentado pelos moradores de uma região, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza nacional/mundial (REIS, 2011, p. 161).

e que tem uma opção de classe: a do trabalho, pelo trabalho. Com ela, nos dispomos a gerar transformações em nível micro (ontogenético-ser humano), que já são transformações nas relações macro (filogenético-espécie humana): “A história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético.” (PINO, 2000, p.51)

Esse é nosso desafio como pesquisadoras e pesquisadores e, por isso, decidimos caminhar por meio da pesquisa-ação histórico-cultural de base marxista, por compreender que é a forma de fazer pesquisa que mais dialoga com a finalidade da ciência assumida: não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo. Utilizamos uma metodologia, compreendida como “procedimento técnico” (VIGOTSKI, 1996, p. 283), que procura, “imbricada na superação da situação-problema-desafio (objeto da pesquisa), rupturar com um caráter apenas diagnóstico-descritivo-explicativo da pesquisa” (REIS, 2008, p. 14).

A HISTORICIDADE DAS AÇÕES “DA PESQUISA-AÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL MARXISTA” NA EDUCAÇÃO POPULAR E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO PARANOÁ-ITAPOÃ

O contexto da pesquisa-ação histórico-cultural marxista insere-se no contexto da articulação que existe há de 34 anos entre o Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e o

Movimento Popular do Paranoá-Itapoã⁵.

Em 1985, o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã procura a Faculdade de Educação - FE da Universidade de Brasília-UnB, na pessoa da professora Marialice Pitaguary, para as primeiras tratativas de uma parceria para construção de uma Educação de Jovens e Adultos que não somente ensinasse a leitura, a escrita e o cálculo, mas estivesse à serviço da melhoria das condições de vida da população do Paranoá e, hoje também do Itapoã.

Dessa articulação, constitui-se o *Projeto de Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de Jovens e Adultos do Paranoá-Itapoã*. Segundo Reis (2000; 2011) essa ação conjunta GENPEX/FE/UnB e Movimento Popular do Paranoá tem como grande repercussão a constituição de um ser humano de amor-poder-saber. O ser de amor, como aquele que acolhe e é acolhido, que escuta, que olha, que chama pelo nome, que considera o outro, que conforta, que abraça; o ser de poder, como aquele que tem e exerce poder, que decide, que escolhe e busca superar as situações-problemas-desafios individuais e coletivas, que participa dos espaços deliberativos em sala de aula e na comunidade; o ser de saber, que possui e constrói conhecimento, construção do conhecimento que se consubstancia em um texto coletivo (oral e escrito), a sala de aula como espaço de troca de saberes, em que cada um contribui com o que é, o que sabe. Onde todos são, podem e sabem.

Nesse contexto de ação conjunta

5 Esclareço ao leitor que de 1985 a 2005 tínhamos a parceria apenas com o Movimento Popular do Paranoá. Em 2005, a população organizada do Itapoã faz articulação com o Movimento Popular do Paranoá, aqui representado pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP, e, desde então, denominamos o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã ou, apenas, com o Cedep.

GENPEX/FE/UnB e Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, para delimitar o objeto dessa pesquisa-ação, realizamos em 2015, um encontro com integrantes do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã. Participam desse encontro Maria de Lourdes Pereira dos Santos (Coordenadora da frente de Educação do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP), Francinete Sousa da Silva (à época, Coordenadora de turmas da Educação Popular), Eliana Costa (Educadora Popular) e Leila Maria de Jesus (Presidente do CEDEP).

Como pesquisadoras e pesquisadores, colocamo-nos à disposição do Movimento Popular. Compartilhamos algumas ideias iniciais sobre a pesquisa, mas deixamos clara a abertura para aquilo que o coletivo do Movimento entende como necessidade. O grupo faz uma análise sobre a realidade do que estão vivendo:

[...] porque antes estava na 17 (quadra 17). Porque nós temos turmas na 14, na 17 e na 21, aqui no Paranoá. Aí todos esses alunos que estavam no DF Alfabetizado⁶ [Educação Popular] ao longo desses quatro anos formaram as turmas de EJA [em uma única escola classe da rede pública de ensino]. E esse último ano, todos esses alunos que completaram oito meses, eles foram encaminhados para a EJA. Então, eu quero ver quantos vão voltar. A gente não sabe quantos desses alunos que nós encaminhamos vão estar realmente lá na sala. E eles vão estar em uma escola só agora. (Fala de Lourdes, reunião coletiva realizada em 6 de março de 2015)

Compreende-se, a partir dessa situação, que o acompanhamento do educando e da educanda egressos da Educação Popular do Paranoá-Itapoã na Rede Pública é um desafio, um recorte relevante para contribuir

6 Importante esclarecer que em 2015 as turmas de alfabetização de jovens e adultos da Educação Popular estão com financiamento do programa governamental do DF Alfabetizado.

com a permanência e a continuidade de estudos dos educandos e educandas. A Escola Pública é um espaço de transição e encontro do educando e da educanda com uma nova organização político-pedagógica, que possui concepções, estruturas, horários, avaliações e educadores diferentes da experiência da Educação Popular. Assim, continuar o acompanhamento egressos do Movimento Popular na Rede Pública revela-se como uma necessidade premente.

Importante salientar que essa demanda do Movimento Popular estar na Escola Pública não é nova. É uma demanda histórica que aparece no relato de Maria de Lourdes Pereira dos Santos na tese de doutorado de Reis (2000). Maria de Lourdes nos conta que, no final da década de 1980, o Movimento Popular busca estabelecer uma parceria com a Rede Pública para Alfabetização de Jovens e Adultos: “Era um grande avanço. Já pensou? Ter pessoas da comunidade junto com professores da rede oficial e alunos da UnB fazendo essa discussão com os alfabetizados, que já estão inseridos na Rede Pública.” (REIS, 2011, p. 33).

Esse é o sonho do Movimento Popular do Paranoá, ou seja, estar na Rede Pública, contribuindo para a construção de uma proposta político-pedagógica que discuta e encaminhe as situações-problemas-desafios da comunidade. Maria de Lourdes destaca, porém, que na década de 1980 isso não se concretiza. Os professores da rede oficial se negam a fazer um trabalho que discuta os problemas da comunidade. Para Maria de Lourdes, isso ocorre porque os professores da rede oficial não são do Paranoá, não vivem na pele os problemas da comunidade. Dão suas aulas e voltam para suas casas. Não têm participação na vida da população local. Com isso, barreiras começam a surgir frente à proposta do Movi-

mento Popular. De barreiras em barreiras, chegam a um impasse:

Houve o impasse com os professores da rede oficial. Tivemos muitas discussões e eles não aceitaram muito bem a proposta. Depois de muita conversa, a gente viu que não ia dar certo. Resolvemos então deixar a estrutura que tínhamos montada de um trabalho todo diferente. (REIS, 2011, p. 33-34)

A partir desse impasse, um recuo tático. Recuo tático por compreender que o melhor a fazer é ir para espaços comunitários e desenvolver a proposta político-pedagógica do Movimento Popular. Nem sempre nos damos conta desse processo histórico e dialético, de avanços e recuos. Diante dos primeiros problemas e barreiras, desistimos. No caso do Paranoá, é um recuo; o sonho do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã de estar na Rede Pública permanece até hoje.

Do sonho, emerge a principal situação-problema-desafio (REIS, 2000; 2011) desta perspectiva de investigação: contribuir para esse processo de aproximação da perspectiva de Educação Popular, historicamente construída pelo Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e Universidade de Brasília, com a Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de ensino do Paranoá. Situação-problema-desafio os quais se referem às “necessidades econômicas, financeiras, sociais, culturais e afetivas que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá, como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural produzida do modo de produção dominante no país” (REIS, 2011, p.161).

Como essa pesquisa-ação, que tem como principal referência o processo formativo na educação popular, pode dialogar com a formação dos jovens, adultos e idosos trabalhadores que estão na Rede Pública de ensino, mais especificamente, os educandos

e educandas do 1º Segmento⁷ (1ª a 4ª Etapas) do Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - EJAIT

Como dialogar com as vozes e sentidos da Educação Popular com as vozes e sentidos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores da Rede Pública de ensino do Distrito Federal? Como continuar contribuindo com esse processo de resistência e teimosia esperançosa, estando processual-organicamente (REIS, 1996, p. 41) na Rede Pública?

Com essas indagações, buscamos analisar e contribuir para o processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular, constituída historicamente entre a Universidade de Brasília, o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores de uma Escola Classe da Rede Pública de ensino do Paranoá-Distrito Federal.

A ESCUTA SENSÍVEL E A IMPLICAÇÃO NA REALIDADE COMPLEXA DO OBJETO: OS ESPAÇOS DA “PELEJA”

Destacam-se duas estratégias que são fundamentais na realização de uma pesquisa-ação histórico-cultural marxista: a escuta sensível e a implicação.

7 No Distrito Federal, a Educação de Jovens e Adultos utiliza a terminologia de Segmentos para distinguir as fases da Educação de Jovens e Adultos. O 1º segmento corresponde às 1ª a 4ª etapas do Ensino Fundamental. O 2º segmento, às 5ª a 8ª etapas do Ensino Fundamental. E, o 3º segmento, às 1ª a 3 etapas do Ensino Médio. Na EJA, cada etapa corresponde a um semestre letivo. Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, instituição brasileira responsável pelo Censo Escolar, utiliza-se da terminologia Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em relação à escuta sensível, Barbier nos convida a problematizar o termo “escuta”. Diferencia a escuta do ouvir. A escuta seria algo relacionado com a nossa capacidade de abertura ao totalmente outro: “[...] Devemos nos tornar receptivos ao outro e tentar estar “disponíveis” e “impressionáveis” pelas categorias do pensar, do fazer e do sentir que não estão em nossos hábitos.” (BARBIER, 1997, p. 19).

Inicialmente, em 2015, ao chegar à Rede Pública, imaginamos que a proposta é de levar algo a alguém, “implantar um projeto”. Com a caminhada, percebe-se que o aprendizado é mútuo. Nós também estamos sendo modificadas pela experiência da pesquisa, estamos totalmente envolvidas nesse processo. À medida que nos entregamos a essa experiência, algo nos atravessa, algo nos modifica e, hoje, nosso olhar já não é o mesmo.

Barbier nos diz que o ato de escutar o outro tem relação com a abertura da pesquisa a uma experiência e não a uma experimentação. O *experimental* seria aquilo que se relaciona com o teste de hipóteses e a *experiência* com a atitude que nos envolve por completo, não só “nossas faculdades lógicas e cognitivas, mas igualmente nossas faculdades de intuição e de imaginação ligadas ao reconhecimento pleno e inteiro de nossa sensorialidade” (BARBIER, 1997, p. 19). A experiência, também, tem a ver com uma exposição, uma travessia a um lugar indeterminado, um jogar-se buscando uma oportunidade, uma ocasião (ANGELIM, REIS e BRUZZI, 2012, p. 94-110). Experiência que perpassa o pelear que, para nós, é o próprio trabalho humano, como criação-criação da vida: “[...] Cum saber só de experiência feito [...] Não se aprende, Senhor, na fantasia, sonhando, imaginando ou estudando, senão vendo, tratando e pelejando” (ANGELIM, REIS e BRUZZI, 2012, p.94-110).

Certezas e incertezas, ordem e desordem fazem parte da caminhada. Assim, nossa inserção na realidade não se paralisa com as incertezas e as desordens, mas caminha com elas, buscando compreendê-las, superá-las, fazendo autoexames e autocríticas. Como um organismo vivo que, diferente de uma máquina artificial, não se paralisa frente a um desequilíbrio. Dialética viva e da vida enquanto totalidade. Se existe um problema, esse é para ser superado, ordem-desordem-ordem, garantindo-se assim a sobrevivência e a existência humana sobre a terra.

Os espaços de peleja dessa pesquisa-ação emergem a partir da nossa implicação histórica com o Projeto de Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de Jovens e Adultos do Paranoá-Itapoã. Assumir a implicação nesse processo é desvelar que existe um “Engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, [...] em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, [...]” (BARBIER, 2007, p. 101) e a produção de conhecimento é resultante desse processo, não tendo a pretensão de se assumir neutra. Assumimos que “eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2007, p.101).

Identificamos cinco espaços de implicação que estão entrelaçados e constituem o que denominamos realidade complexa do objeto: os fóruns do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã; a Escola Classe; as reuniões na Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã; os encontros de ação-reflexão-ação do GENPEX/FE/UnB (os semanais com o coletivo de estudantes-pesquisadores da UnB e as orientações individuais e coletivas com o orientador) e, por fim, os silêncios e momentos de maturação das vivências. Com-

preendemos “realidade complexa” como aquilo

“[...] que está junto; [...] o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do complexus não destrói a variedade e as diversidades complexas que o teceram [...]” (MORIN, 2008, p. 188).

Espaços interconectados e instigantes, que nos provocam a uma permanente ação-reflexão-ação. Ação-reflexão-ação que é práxis como também nos diz Gramsci:

[...] A experiência científica é a primeira célula do novo método de produção, da nova forma de união ativa entre o homem e a natureza. O cientista experimentador é um operário, não um puro pensador; e seu pensar é continuamente verificado pela prática e vice-versa, até que se forme a unidade perfeita de teoria e prática. (GRAMSCI, 1999, p. 166)

Uma resposta, um novo desafio da realidade, uma nova pergunta. Avanço, problema, não avanço, busca, solução, novo desafio. Continuidade-descontinuidade, avaliação, recomeço. Práxis que é movimento vital de uma produção de conhecimento que se propõe implicada em uma realidade e em permanente construção-elaboração prático-teórica.

Espaços interconectados em que se realizam os acordos de interesse que nos acompanham ao longo de toda a pesquisa. Os fóruns do Movimento Popular ocorrem às sextas-feiras, no período noturno. Participamos das atividades do Fórum do Movimento Popular, juntamente com demais estudantes-pesquisadores⁸ da Universidade de Bra-

8 Estudantes-pesquisadores da Universidade é a terminologia que utilizo para denominar graduandos, graduandas de Pedagogia e demais licenciaturas, pós-graduandos, pós-graduandas de mestrado e doutorado em Educação ou de outra área. Além desses, temos ainda os gradua-

sília. No caso das pesquisas, o Fórum é um lugar central para construir o diálogo entre os pesquisadores da UnB e o Movimento Popular, avaliando em que medida a investigação caminha aprofundando e contribuindo com a superação da situação-problema-desafio identificada.

No início da pesquisa aqui situada iniciou no primeiro semestre de 2015, perante a articulação interinstitucional entre Movimento Popular, Universidade e Rede Pública, chegamos à Escola Classe, nome que damos, mantendo o anonimato, à instituição de ensino que é *locus* central dessa pesquisa-ação. Em 2015, a nossa primeira “roda de diálogo” conta com a participação da Escola Classe, do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, do GENPEX/FE/UnB e do Departamento de Ciência da Computação da Universidade de Brasília. Nos anos subsequentes, 2016, 2017 e 2018, o Departamento de Ciência da Computação não participou. Roda de diálogo, roda de conversa, roda de costura são alguns dos termos que utilizamos para denominar o trabalho desenvolvido na Escola Classe como fruto da articulação Movimento Popular-Escola-Universidade.

A Escola Classe torna-se o espaço focal onde os principais acordos de interesse acontecem. As atividades na Escola ocorrem no período noturno, entre 19h e 22h, de segunda a sexta-feira. A cada semestre foram realizados encontros para estabelecer os combinados e os cronogramas de trabalho. A nossa participação no Projeto, coadunando com os objetivos da pesquisa-ação, busca ser um elemento-pretexto mobilizador das turmas de 1^a a 4^a etapas do 1^o Segmento da EJA, na perspectiva da proposta de Educação Popular desenvolvida há 30 anos, desde

dos, graduadas, mestres e doutores que, mesmo depois de concluído o curso, continuam no Genpex/FE/UnB.

1985/1986, pelo Movimento Popular Paranoá-Itapoã, em parceria com a Universidade de Brasília (REIS, 2011).

O terceiro espaço de implicação foi a articulação com a Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã. No primeiro semestre de 2015, a Universidade foi convidada a participar de duas reuniões promovidas pela regional com o objetivo de discutir a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores do Paranoá-Itapoã. No segundo semestre de 2017, o GENPEX, o Movimento Popular do Paranoá e a Coordenação Regional de Ensino do Paranoá-Itapoã estabelecem uma parceria para a oferta e realização de um curso docente intitulado *Formação Popular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores* com de 60 horas, realizado de forma presencial no período de 17 de agosto a 07 de dezembro de 2017. Situar essa parceria é importante pois aponta para as diferentes vias de ação e participação.

O quarto espaço de implicação foram os encontros semanais do Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX/FE/UnB que ocorrem uma vez por semana, quinta-feira, período noturno e as orientações individuais e coletivas das acadêmicas⁹ com o orientador das ações, o professor Dr. Renato Hilário dos Reis. Foi nesse espaço que nós, estudantes-pesquisadores, avaliamos e reorientamos a práxis desenvolvida junto com os sujeitos da pesquisa. Em geral, a dinâmica desses encontros segue a seguinte rotina: compartilhamos nossas vivências individuais, pontos positivos e desafiadores e, coletivamente, realizamos uma análise dos principais temas abordados e decidimos o planejamento da próxima semana.

9 Contavam, além da coautora deste artigo as colegas Nirce Barbosa Castro Ferreira e Márcia Castilho de Sales, também doutorandas à época.

Essas discussões possuem uma continuidade no caminho Paranoá-UnB, realizado no transporte institucional da UnB: uma Kombi (dependendo do quantitativo de pessoas, solicitamos um transporte com mais lugares, como um micro-ônibus ou ônibus), que desde 1986, leva e traz, de segunda a sexta-feira, os estudantes-pesquisadores da UnB ao Paranoá-Itapoã. No percurso de ida e volta, que dura de 30 a 50 minutos, realizamos avaliações e elaboramos estratégias para o trabalho, outro espaço de nossas reflexões. Todos esses espaços de troca, presenciais e virtuais, fortalecem o processo de constituição do pesquisador-coletivo: “O pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais [...] e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa.” (BARBIER, 1997, p. 103)

Como pesquisadoras-coletiva nunca estivemos ou estamos sozinhas, fomos e somos um grupo. “Não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2007, p. 70-71). Participação compreendida como fundamental no ato de conhecer “nada se pode conhecer do que nos interessa [...] sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional” (BARBIER,, p. 70-71). E coletiva, porque “nada está previsto, assegurado, de antemão, exceto a aceitação rogeriana de uma crença (sempre submetida à dúvida metódica) em um desenvolvimento do ser humano, tanto no plano individual como no grupal” (BARBIER,, p. 71).

Como quinto espaço da pesquisa, destaco o momento da escrita. Reconheço aqui como um *lócus* importante de silêncios-fa-

lantes. Refúgio em que exercitamos o desafio da escrita, já anunciado por Eliane Brum¹⁰. Segundo essa jornalista e escritora, depois de uma escuta sensível que se realiza com todos os nossos sentidos, o desafio é “encontrar o texto que possa expressar essa realidade que pertence a um outro, mas que está atravessada pelo meu corpo.” (BRUM, 2015). Ainda, Eliane Brum diz que “costuma engravidar das histórias” e quando, finalmente, chega o momento da escrita, sente uma libertação, mas também uma exasperação

Assim também percebemos a escrita como um movimento de entrar em contato com a totalidade da realidade dinâmica dos sujeitos participantes: engravidar-se das histórias; escrevê-las como momentos de libertação e também de exasperação, consciente de que aquilo que nos escapa é também aquilo que nos motiva a continuar caminhando, de olhos, ouvidos, nariz, boca e coração abertos.

O REGISTRO DOS PROCESSOS VIVIDOS

Para realizar o registro dos processos vividos nessa pesquisa-ação, utilizamos como principal instrumento o *Diário de Itinerância* das pesquisadoras, que segundo Barbier (2007, p. 132) é um “[...] bloco de apontamento no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida [...]”.

10 Entrevista de Eliane Brum, em 03 de março de 2015, que é uma jornalista, escritora e documentarista brasileira. Formou-se pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 1988 e ganhou mais de 40 prêmios nacionais e internacionais de reportagem. Texto disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/10/cultura/1570717717_753040.html Acesso em 28 jan 2021

A escrita do diário é exigente. Primeiro, pela rotina de escrita quase diária, e, segundo, pela busca permanente de transformar vivências em palavras escritas. Como a escrita pode expressar a totalidade vivida? Procuramos desenvolver nessa investigação o que Barbier denomina de: “[...] entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. [...] a audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível.” (BARBIER, 2007, p. 98). Barbier ainda indica a elaboração de três Diários de Itinerância: o rascunho, o elaborado e o comentado (BARBIER, 2007, p. 138-142).

No caso dessa pesquisa-ação, identifica-se como *diário-rascunho* o manuscrito que fazemos em um bloco de anotações. Barbier descreve esse diário rascunho como “a parte mais íntima do diário de itinerância”, anotações e flashes de pensamento que me vêm no momento da experiência. O *diário-elaborado* é a escrita em que “eu estou em contato imaginário com um leitor virtual. Escrevemos para nós mesmos e para outrem”. Consideramos que esse texto, já mais elaborado, é produzido quando digitamos no computador o relato da semana, já pensando no nosso interlocutor, bem como na exposição do material. O *diário-comentado* é a socialização dessa escrita e escuta de seus comentários pelos partícipes da pesquisa. No caso da investigação, o diário-comentado produz-se tanto, nos encontros semanais do GENPEX/FE/UnB, nos Fóruns semanais do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, assim como nas mensagens compartilhadas por meio eletrônico. A partir dessa socialização, novas elaborações são realizadas, que significam o movimento de libertação-exasperação.

No segundo semestre de 2016, foi proposto ao grupo de estudantes-pesquisado-

res da UnB a elaboração de um Diário de Itinerância coletivo: “Nada impede evidentemente que o diário de itinerância se socialize ainda mais e se torne um diário de itinerância coletivo, isto é, redigido por um grupo ou subgrupo. [...] representa o caderno de inteligência do grupo em direção à realização de seus objetivos” (BARBIER, 2007, p. 143).

O primeiro exercício do GENPEX/FE/UnB de produção do Diário de Itinerância coletivo ocorreu em agosto de 2016. A proposta consistiu em realizar as relatorias coletivamente. Com a utilização do *Google Drive*, aplicativo da rede social Google, criou-se um documento de texto que é compartilhado e editado virtualmente por várias pessoas. Registramos diariamente a avaliação dos acontecimentos vividos. A proposta dessa escrita coletiva e diária é ter, ao final de cada semestre, uma base material do grupo, que já explicita as significações dos estudantes-pesquisadores da UnB do processo vivido. Base material que pode ser utilizada por todos os estudantes-pesquisadores em seus trabalhos finais de conclusão de curso, dissertações e teses. No período de 2015 a 2018, foram elaborados dois Diários de Itinerância coletivos, um, no segundo semestre de 2016 e, o outro, no primeiro semestre de 2017. A elaboração do diário coletivo constituiu um convite, não uma atividade obrigatória.

Como primeira base material, temos os Diários de Itinerância individuais que somam 524 páginas¹¹. Além dos Diários de Iti-

11 Os relatórios constituíram-se da seguinte forma durante os semestres: o primeiro semestre de 2015 (87 páginas); segundo semestre de 2015 (58 páginas); segundo semestre de 2016 (123 páginas); primeiro semestre de 2017 (130 páginas, volume 1 e volume 2); segundo semestre de 2017 (126 páginas). Os Diários de Itinerância coletivos são escritos em dois semestres, totalizando 86 páginas, sendo um Diário coletivo no

nerância individuais e coletivos foi aplicado, no segundo semestre de 2015, um questionário-diagnóstico que contribuiu para a construção do perfil dos sujeitos educandos e educandas que fazem parte do 1º Segmento¹² do Ensino Fundamental da EJA da Escola Classe. Esse questionário-diagnóstico de 2015 foi preenchido, como parte da roda de diálogo, pelos próprios educandos, no laboratório de informática, e contribuiu para caracterização dos sujeitos e o planejamento das atividades subsequentes. Cerca de 100 estudantes da EJAIT digitam esse diagnóstico.

Por fim, no segundo semestre de 2017, foram realizadas 11 (onze) entrevistas individuais e uma entrevista coletiva, totalizando 12 entrevistas, todas semiestruturadas, com algumas perguntas elaboradas e outras abertas, sempre procurando um tom de descontração e cumplicidade com o entrevistado e a entrevistada. Realizamos três entrevistas com educandos(as) da Rede Pública, quatro entrevistas com educadores(as) da Rede Pública, quatro com educadores(as) e dirigentes do Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e uma entrevista coletiva com estudantes-pesquisadores da UnB. Participam da entrevista coletiva da UnB seis estudantes-pesquisadores, sendo dois da pós-graduação e quatro da graduação. Cada roteiro de entrevista tinha suas especificidades, mas procurou contemplar, em linhas

segundo de 2016 (40 páginas) e outro no primeiro de 2017 (46 páginas).

12 No Distrito Federal, o 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores é composto por quatro etapas, de 1ª a 4ª, e corresponde aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental Infantil; o 2º segmento do Ensino Fundamental da EJA também tem quatro etapas, de 5ª a 8ª; e, finalmente, o 3º Segmento corresponde ao Ensino Médio e tem três etapas, de 1ª a 3ª. Nos três Segmentos, cada etapa corresponde a um semestre letivo. ESTA NOTA DE RODAPÉ NÃO ESTÁ ACIMA?

gerais, a história de vida do sujeito, suas especificidades e sua significação da relação que ocorre desde 2015 entre Escola, Movimento Popular e Universidade.

Foram 11 entrevistas individuais e uma coletiva, acordadas e realizadas. As transcrições das entrevistas totalizam 327 páginas. Ao todo, somando as páginas dos Diários de Itinerância (524) e as entrevistas (327), tenho um total de 851 páginas em papel A4, digitadas, para análise. Essas 851 páginas desvelam nossa experiência, intenções, pretensões, resultados dos quatro anos de trabalho.

A ANÁLISE DA VIVÊNCIA COM A PESQUISA-AÇÃO

Para realizar a análise da travessia, destacamos quatro etapas que se entrelaçam e buscam aprofundar a análise das vivências com a pesquisa-ação histórico cultural marxista.

A primeira etapa da análise foi a vivência da experiência de 2015 a 2018. O mergulho no chão da pesquisa, no real-concreto-ocorrente, uma experiência que nos atravessa até hoje. Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24) situa que os sujeitos atuais estão intensamente em busca de informação, opinião, cheios de vontade e hiperativos. São sujeitos que não podem parar, têm que consumir e transmitir informação, têm que opinar, sempre, de forma rápida. Esse processo, diz esse autor, é contrário ao do tempo da experiência: “A experiência, a possibilidade de que algo, nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Compreendemos o autor quando diz que viver esse percurso da experiência, das dúvidas e não respostas, é a grande oportunidade de viver uma pesquisa que nos atravessa, nos transforma, nos faz chegar mais embai-

xo ou mais em cima, mas na outra margem, na do (em) sendo humano: “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. (BONDÍA, 2002, p.26)

Essa primeira etapa de mergulho no chão da pesquisa é acompanhada pelas leituras com fichamentos e escritas de informações do campo e os sujeitos envolvidos. Momentos umbilicalmente entrelaçados e que se inspiram mutuamente.

A palavra que tem carne, que tem vida, que está sempre grávida de sentidos. Palavra que é “germe da ciência e nesse sentido cabe dizer que no começo da ciência estava a palavra” (VIGOTSKI, 1996, p. 237). Palavra viva que tem significado, pois é pronunciada (seja de forma escrita ou oralizada) por sujeitos reais. Sobre isso, considero imprescindível trazer a ponderação que Angel Pino faz sobre *signal* e *signo*, ancorado em Vigotski e Bakhtin:

Diferentemente do simples *signal*, o *signo* tem a propriedade de ser *reversível*, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite [...] É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia. No mundo dos sinais não há reversibilidade, pois eles operam em um campo em que ainda não há consciência [...] No campo da linguagem, Bakhtin identifica o *signal* com a forma linguística e o *signo* com a sua significação num dado contexto enunciativo. Enquanto o sinal é simplesmente identificado, o signo tem de ser *decodificado* ou interpretado. [...] O signo, ao contrário, faz parte do mundo dos sujeitos, constituindo uma entidade móbil e variável em função do contexto enunciativo. “A palavra,” diz Bakhtin, “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (1988, p. 95)” (PINO, 2000, p. 59)

Larrosa Bondía (2002), Vigotski (1996), Pino (2002) e Bakhtin (2010) sublinham essa vitalidade da palavra que é pronunciada em um dado contexto. Ela é móvel, cheia de sentidos. Ela transforma quem a emite e quem a escuta. A palavra grávida de significado, precisa ser decodificada, interpretada, desvelada. Para isso, realiza-se o que consideramos a *segunda etapa da análise*: a revisão e interpretação das palavras escritas. No primeiro semestre de 2018, revisito o material coletado e revivo os acontecimentos de 2015 a 2017. É um semestre de imersão e de uma solidão povoada de pessoas, seres humanos, que estão conversando, dialogando com as/os pesquisadoras/es.

Nessa *segunda etapa*, decidimos realizar, inicialmente, um fichamento de cada diário de itinerância e de cada entrevista. Esse fichamento consiste em apropriar daquilo que mais diretamente contribui com as respostas dessa investigação. Lemos e destacamos os registros, falas, acontecimentos que considero centrais. Transferimos esses destaques para um arquivo próprio e conversamos com os autores da caminhada. Os fichamentos dos Diários de Itinerância são organizados em três colunas: uma com o texto original selecionado do Diário; outra com a data do ocorrido e a página; e, por fim, a última coluna com uma análise interpretativa, já dialogando com os autores que caminham junto. No caso das entrevistas, utilizamos apenas duas colunas; uma com o depoimento do sujeito e outra interpretativa, conversando com os autores. Material fichado, que é um refinamento em busca das nossas respostas aos objetivos das pesquisas em andamento.

Caminhamos para *nossa terceira etapa da análise*, relemos cada fichamento e realizamos agrupamentos temáticos pela recorrência da situação. Continuamos, nessa

fase, a fazer as interpretações e aprofundamentos da palavra. Palavra que é para nós o coroamento de uma ação, traz à tona um microcosmo da consciência humana:

[...] nossos marxistas afirmam com razão que cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, em que se reflete todo mundo. Baseando-se nisto, dizem que investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais [...] nessa colocação o conhecimento do singular é chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia, o direito de considerar o singular, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo, ou modelo de sociedade. (VIGOTSKI, 1996, p. 368)

A palavra investigada até o fundo revela o mundo inteiro. Visualizamos, com isso, diante de inúmeros “nós”. “Nós” utilizados em múltiplos sentidos, como: confronto, disputa, elo, coletivo, situação-problema-desafio (REIS, 2000; 2011), drama:

A novidade está em que essa condição que o signo torna possível faz da pessoa, ao mesmo tempo, o cenário interior do drama das relações sociais e a consciência do drama que tem lugar nesse cenário onde ela desempenha múltiplos papéis diferentes e, frequentemente, conflituosos. “A dinâmica da personalidade é drama”, diz Vigotski, mas “um drama é sempre um confronto de conexões” (dever e afeto, paixão e controle, amor e ódio, confiança e ciúme etc.), “não pode ser diferente, ou seja, é um confronto de sistemas”. (PINO, 2000, p.75)

“Nós” que desvelam os dramas da pesquisa. Dramas que nos constituem humanos. A dinâmica da personalidade é drama. E o que

é a personalidade para nós? É “o conjunto das relações sociais encarnadas no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33). E que relações são essas? Para nós, relações sociais de classe. Relações sociais em que estão em disputa capital e trabalho: “atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

Experiência. Palavra. Microcosmo da consciência humana. Drama. Relações sociais de embate de classe. Enredada nesses momentos, pergunto-me como desvelá-los para o leitor? Nossa quarta etapa da análise. Encontramos em Nilma Lacerda uma saída: “É, assim. Muito jeito. A linha, entrando na agulha, o resto é fácil. Basta estar atenta e saber que um ponto puxa o outro, que puxa o outro, que puxa o outro, que puxa” (LACERDA, 1985, p. 9). Nessa fase, costuramos os agrupamentos do texto, buscando desvelar para o leitor as respostas como movimento e acontecimento da pesquisa-ação. Aprendemos com Nilma Lacerda que um ponto puxa outro que puxa outro: “minha palavra é um ato, e este só vive no acontecimento singular e único da existência; é por isso que nenhum ato pode dar acabamento à própria vida, pois ele a vincula à infinitude aberta do acontecimento da existência” (BAKHTIN, 2010, p. 132).

OS RESULTADOS

Como resultante da análise teórico-prática, elaboramos o que denominamos de três “costurações”, nome utilizado para os resultados dessa pesquisa-ação histórico-cultural marxista. Na Costuração 1, revisitamos as histórias da Educação de Jovens, Adultos

e Idosos Trabalhadores e da Educação Popular, problematizando os pontos de cruzamento e não cruzamento desses campos ao longo da História da Educação Brasileira. Na Costuração 2, investigamos os trabalhos do GENPEX/FE/UnB que registram com mais intencionalidade as vozes e sentidos que têm se constituído, ao longo desses 30 anos, a partir da parceria Movimento Popular do Paranoá-Itapoã e Universidade de Brasília. Por fim, na Costuração 3, mergulhamos na experiência na Escola Classe, buscas do diálogo-dialético entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, em que atravessamos e somos atravessadas pelo outro. Os acontecimentos escolhidos dão um acabamento completo/incompleto são os nós atados-desatados que descobrimos e nos movem nessa pesquisa-ação e constituem o que denomino de dialogia-dialética (SOBRAL, 2018).

Dialogia-dialética da Educação Popular com a Educação de Jovens e Adultos que é uma conquista que não está dada a priori, é algo a ser construído com o tempo e com muito trabalho. Dialogia-dialética que implica o desarme interior para se colocar em relação com o outro. Desarme que não significa negar a si ou negar os confrontos e embates, mas reconhecer que eu só sou na relação com o outro: “*A eficácia do acontecimento não está na fusão de todos em um todo, mas na tensão da minha distância e da minha imiscibilidade, no uso do privilégio do meu lugar único fora dos outros indivíduos*” (BAKHTIN, 2010, p. 80, grifo meu). Dialogia-dialética que se dá em uma relação tensa, mas fundamentalmente de acolhida e afirmação minha e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, na caminhada histórica com o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã,

sentimos que muitas são as possibilidades de investigação-contribuição. O tecido é grande, extenso; o que devemos investigar? Procuramos o Movimento Popular para saber qual o recorte que nos cabe fazer. Da conversa com as lideranças e educadoras populares, compreendemos que, em 2015, algo está em relevo: o sonho histórico do Movimento Popular inserir-se na Rede Pública e acompanhar os educandos e educandas egressas. Assim, emerge o objetivo geral dessa pesquisa-ação histórico-cultural marxista: analisar e contribuir com o processo de dialogia-dialética entre a Educação Popular, constituída historicamente entre a Universidade de Brasília e o Movimento Popular do Paranoá-Itapoã, e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores de uma Escola Classe da Rede Pública de Ensino do Paranoá-Distrito Federal.

Até então, as atividades do GENPEX/FE/UnB têm como centralidade o trabalho junto ao Movimento Popular, acompanhando as turmas de alfabetização popular, contribuindo com a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e avaliando a repercussão desses processos na vida dos sujeitos envolvidos, que são os(as) educandos(as), educadores e estudantes-pesquisadores da UnB. Em 2015, nos desafiamos a um passo novo. Um passo somente possível, porque temos pessoas e uma história de 34 anos nos amparando. Pela pesquisa-ação histórico-cultural marxista busca registrar esse passo inédito, sonhado e histórico, o pensar a pesquisa com base nessa perspectiva. Nosso desafio é realizar o diálogo-dialético, reciprocamente transformador, entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos trabalhadores.

Recortado o tecido, nos perguntamos: como costurá-lo? Colocando a linha na agulha, percebemos nossas mãos. Mãos que

hoje possuem a capacidade magnífica de realizar esse movimento tão delicado de colocar uma linha em uma agulha. Capacidade ancestralmente constituída pelo trabalho. Nossas mãos como produto e produtoras do trabalho humano. Trabalho humano que é “condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 1979, p. 215). Ao fazê-lo, transformamos e somos transformadas. Essa é a finalidade, o método, da ciência que nos dispomos a realizar, “não só interpretar, mas transformar o mundo” (MARX e ENGELS, 1998, p. 103-XI).

Coerente com essa finalidade, decidimos caminhar por meio da metodologia da pesquisa-ação histórico-cultural marxista, por compreender que é a metodologia que mais nos oferece os meios, os procedimentos finalísticos-metodológicos e alcancemos nossos objetivos técnicos. No GENPEX/FE/UnB, nossa pesquisa-ação tem uma singularidade, um jeito “meu-nosso” de estar-olhar-investigar-contribuir com o mundo, que tem sido denominado de pesquisa-ação histórico-cultural marxista. Com ela, reconhecemos nossa singularidade como universidade. Inserimos na comunidade, tomando parte dos processos. Construimos superações e transformações das condições de vida da classe mais excluída. Movimento de ação-reflexão-ação permanente em que transformamos e somos transformadas, como população organizada, escola pública e universidade.

REFERÊNCIAS

ANGELIM, Maria Luiza Pereira Pinho; BRUZZI, Rita Carolina Vereza; REIS, Renato Hilário dos. Implicações da pesquisa ação no PROEJA. In: **Proeja-transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Renato Hilário dos Reis; Remi Castioni; Lúcio Teles (Orgs). Brasília: Verbena, 2012.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2010.
- BARBIER, René. **Abordagem transversal: a es-cuta sensível em ciências humanas. Textos escolhidos**. (Trad. Rogério de Andrade Córdova, do original "*L'approche transversale: l'écoute sensible em sciences humaines*"). Paris: Anthro-pos, 1997.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Li-ber Livro, 2007.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiên-cia e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n^o 19
- ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GENPEX, **As Significações do Texto Coletivo no Processo Alfabetizador de Jovens e Adul-tos do Paranoá e Itapoã UnB/Cedep**, Brasília, Editora da UnB, 2021.
- GRAMSCI, Antônio. **1891-1937 Cadernos do cárcere, volume 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- JESUS, Leila Maria de. A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UnB na Escola Pública do Paranoá-DF. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Edu-cação, Universidade de Brasília. Brasília: 2007.
- JUSTO. Dayane Magalhães Martins. **O uso do computador na EJA como potencializador do processo de alfabetização e letramento no contexto do projeto de inclusão digital do Genpex**. Trabalho de Conclusão de Curso (Gra-duação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2017.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tape-çaria**. Rio de Janeiro: Philobiblion Fundação Rio, 1985
- MARX, Karl; ENGELS, Friderich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.
- MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Livro 1 –O Processo de Produção do Capital. Volume 1. 10^a Edição. DIFEL Difusão Editorial S.A., 1985.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vi-gostki. In: **Educação & Sociedade**. Revista Qua-drimestral De Ciência Da Educação. Centro De Estudos Educação E Sociedade (Cedes). n 71 – 2000 – 2^a ed. Campinas: Cedes, 2000 –45-78.
- REIS, Renato Hilário dos. **A extensão universi-tária na relação universidade – população: a contribuição do Campus Avançado do Médio Araguaia – Programa Integrado de Saúde Co-munitária**. Dissertação (Mestrado em Educa-ção) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 1988.
- Reis, Renato Hilário dos. Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, 2(2), 41-47. Disponí-vel em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2610/2331> Acesso em: 20 jan. 2021.
- REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Edu-cação, Universidade de Campinas. Campinas: 2000.
- REIS, Renato Hilário dos. Democratizando a ciência: um novo paradigma da extensão. **Re-vista Participação**. Dex UnB, ano 8, n^o 14, p. 10-15, dez/2008.
- REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/al-fabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SOBRAL, Julieta Borges Lemes. **Dialogando vo-zes e sentidos da Educação Popular e da Edu-cação de Jovens e Adultos na Rede Pública de ensino do Distrito Federal**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e Méto-do em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch - Psicologia con-creta do homem. **Educação & Sociedade**: Re-vista Quadrimestral de Ciência da Educação,

“Costurações” do processo de constituição da pesquisa-ação histórico-cultural marxista no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores – EJAIT

Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Lev S. Vigostki: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação.

Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n 71 – 2000 – 2^a ed. Campinas:Cedes, 2000 – **VXXII F. IX**. <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

Recebido em: 08/02/2021
Aprovado em: 23/02/2021

LEITURA, LEITOR E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DE PROPOSTAS CURRICULARES

*Marina Marostica Finatto (UERGS)**

<https://orcid.org/0000-0002-5046-5872>

*Sita Mara Lopes Sant'Anna(UERGS)***

<https://orcid.org/0000-0002-1578-9580>

RESUMO

Neste artigo é apresentado um trabalho de pesquisa que buscou conhecer as concepções de leitura e de formação do leitor que orientam diretrizes e propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os objetivos que orientaram o estudo foram: verificar o conceito de leitura, leitor e formação do leitor nos documentos norteadores; fazer uma análise desses conceitos, da maneira como estão presentes nesses documentos, e problematizar o papel desses documentos no que diz respeito à formação de leitores jovens e adultos trabalhadores. Do ponto de vista metodológico, foram utilizadas orientações da pesquisa qualitativa e bibliográfica para fazer uma análise do conteúdo dos documentos, em especial o Parecer 11 (BRASIL, 2000), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e a Proposta Curricular de 2º segmento, volumes 1 (BRASIL, 2002a) e 2 (BRASIL, 2002b), pois, mesmo diante de outros referenciais, esses ainda são os que realmente fazem abordagens sobre leitura. Como principais resultados, verificou-se a presença de um discurso sobre leitura a permear os documentos, mas não uma preocupação consistente com a formação de leitores críticos. Foram encontradas ainda inconsistências teóricas em conceitos, além de contradições teóricas, o que pode apontar para uma abordagem superficial da temática.

Palavras-chave: Leitura; formação de leitores críticos; Educação de Jovens e Adultos; diretrizes da EJA.

ABSTRACT

READING, READER AND READER EDUCATION FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION: CURRICULAR PROPOSALS ANALYSIS

This paper presents a research that aimed to understand the conceptions of

* Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Teoria e Prática da Formação do Leitor pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Graduanda em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: marinamfinatto@gmail.com.

** Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGED-MP/UERGS. E-mail: sita-santanna@ueggs.edu.br.

reading and reader education that guide the guidelines and curricular proposal for Youth and Adult Education in Brazil. The purpose that guide this study were: to verify the concept of reading, reader and reader education in the guidelines; to analyze those concepts as they are comprehended on those documents, and problematize their role of those documents regarding the education of youth and adult working readers. From the methodological point of view, qualitative and bibliographic research guidelines were applied to analyze the document, especially Parecer 11 (BRAZIL, 2000), which establishes the National Curricular Guidelines for the Youth and Adult Education. It also analyzed the 2nd segment Curricular Proposal, volumes 1 (BRAZIL, 2002a) and 2 (BRAZIL, 2002b), because, even though there are other reference material, these are ones that better approach the fundamentals of reading. As the main results, we observed a discourse on reading to permeating the documents, but not a consistent concern with the formation of critical readers. There were also theoretical inconsistencies in concepts, besides theoretical contradictions, which may point to a superficial approach to the subject.

Key words: Reading; critical reader training; Youth and Adult Education; EJA guidelines.

RESUMEN

LECTURA, LECTOR Y FORMACIÓN DEL LECTOR EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ANÁLISIS DE PROPUESTAS CURRICULARES

Ese artículo presenta un trabajo de investigación que buscó conocer las concepciones de lectura y de formación del lector que orientan directrices y propuestas curriculares de la Educación de Jóvenes y Adultos en el Brasil. Los objetivos que orientaron el estudio fueron: verificar el concepto de lectura, lector y formación del lector en los documentos base; hacer un análisis de los conceptos, de la manera como se presentan en dichos documentos, y problematizar el rol de esos documentos con respecto a la formación de lectores jóvenes y adultos trabajadores. Desde el punto de vista metodológico, se utilizaron orientaciones de la investigación cualitativa y bibliográfica para hacer un análisis del contenido de los documentos, en especial el Parecer 11 (BRASIL, 2000), que establece las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e a Proposta Curricular de 2º segmento, volume 1 (BRASIL, 2002a) y 2 (BRASIL, 2002b), puesto que, mismo frente a otros referenciales, esos aún son los que realmente tratan sobre lectura. Como principales resultados, se verificó que no se difunde en los documentos, una preocupación consistente con la formación de lectores críticos, sino que hay la presencia de un discurso sobre lectura. Se encontraron aún inconsistencias teóricas en conceptos, además de contradicciones teóricas, lo que puede apuntar para un enfoque superficial de la temática.

Palabras clave: Lectura; formación de lectores críticos; educación de jóvenes y adultos; directrices de la EJA.

INTRODUÇÃO

A leitura é essencial para convivermos e circularmos, sobretudo no mundo atual, pois muito do nosso dia a dia é pautado pela escrita. O ato de ler, em uma concepção mais abrangente de leitura, pode envolver interações entre o leitor, o autor, as palavras e o contexto, demandando do leitor fazer conexões e, assim, trazer para a sua leitura de mundo a leitura da palavra, e vice-versa.

A Educação de Jovens e Adultos busca garantir o acesso à escolarização para aqueles aos quais foi negado o direito de finalizar alguma etapa do ensino regular. De um modo geral, pessoas que frequentam essa modalidade de ensino são adultos e jovens trabalhadores que, ao terem seu acesso à escola ou sua permanência nela negados, por diversos fatores, retomam os estudos movidos por diferentes expectativas, carregando diversas bagagens de experiência escolar e de vida.

Embora a EJA se caracterize pela diversidade de indivíduos que a procuram, ela é única no seu contexto: é a educação da classe trabalhadora. Trabalhadores e filhos de trabalhadores que buscam essa modalidade de ensino trazem consigo, muitas vezes, dificuldades originadas em suas experiências prévias de escolarização. Embora imersos em contextos nos quais a escrita é a base para a comunicação, são grandes as suas dificuldades de adequação linguística de escrita, apresentam resistência à leitura e tiveram pouco acesso à literatura ao longo da vida.

Além disso, é importante destacar que a EJA, em sua trajetória histórica, sempre foi conduzida por políticas públicas descontínuas e programas com tempos preestabelecidos de início e fim. Somente com a atual LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) a EJA passou a constituir-se como uma modalidade

de ensino da Educação Básica, como política pública permanente. Por esse motivo, como educação regular, busca obter status e receber orientações relativas à escolarização da qual passa a fazer parte. É notável, no entanto, que boa parte das construções normativas e legais, como diretrizes e propostas curriculares para a EJA, tenham sido produzidas no início dos anos 2000 e que, depois disso, tenha ocorrido quase um apagamento dessa modalidade nos documentos que versam sobre a educação no Brasil. Como exemplo, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que menciona uma única vez a EJA, e somente para dizer que as diretrizes para a modalidade permanecem aquelas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013)¹. Especificamente neste último documento, aparecem algumas ideias gerais do que se entende por Educação de Jovens e Adultos e orientações operacionais para a sua oferta, mas não há aprofundamento dos conceitos que permeiam o trabalho com a leitura ou alguma preocupação com a formação de leitores. Esse padrão repete-se no Parecer 6/2010 (BRASIL, 2010a), que versa especificamente sobre as diretrizes operacionais, sem mencionar o trabalho com a leitura. Veremos adiante que há uma menção à leitura somente na Resolução 3/2010 (BRASIL, 2010b), mas que não supre a necessidade de um debate aprofundado sobre a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, a principal fonte de conceitos que norteiam o trabalho nessa modalidade de

1 “Essas decisões [sobre os currículos] precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017, p. 17).

ensino continua sendo o Parecer 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (BRASIL, 2000) e as propostas curriculares específicas para a EJA produzidas subsequentemente. Neste artigo, foca-se especificamente a proposta curricular para o 2º segmento, volumes 1 e 2 (BRASIL, 2002a; 2002b). O estudo aqui apresentado propõe-se perceber como a EJA está sendo configurada nesses documentos que até hoje constituem produções substanciais a respeito das concepções de leitura e formação de leitor, daí sua relevância.

No estudo apresentado neste artigo buscou-se investigar quais são as concepções de leitura e de formação do leitor que orientam as diretrizes e propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os objetivos principais que o orientaram foram: identificar o conceito de leitura, leitor e formação do leitor nos documentos norteadores da EJA no Brasil; fazer uma análise desses conceitos, verificando como estão presentes nesses documentos; problematizá-los no que diz respeito à formação de leitores jovens e adultos trabalhadores.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, mediante a análise do conteúdo de documentos. Espera-se, com o trabalho realizado, contribuir para esse campo do conhecimento tão importante que a EJA constitui, em particular no que tange à leitura e à formação do leitor nessa modalidade de ensino.

1. LEITURA: ENTRE A EXCLUSÃO HISTÓRICA E A POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO

A leitura da palavra escrita como prática socialmente valorizada tem sua formação histórica bastante atrelada à formação da sociedade burguesa, pós-Revolução Francesa. Isso porque não bastam processos rápidos

de impressão e suportes que facilitem a leitura, há que se ter uma necessidade social para que ela se constitua como algo valioso. Assim, é somente com a ascensão de uma burguesia proprietária dos meios de produção que a leitura passa a ter valor, tanto no aspecto cultural quanto no monetário, e talvez este último aspecto, ou sobretudo ele, tenha sido usado para diferenciar socialmente a classe proprietária da classe dos despossuídos. Lajolo e Zilberman (1999) escrevem sobre esse contexto histórico:

A história do leitor principiou na Europa, aproximadamente no século XVIII, quando convergiam fatores que vinham tendo desdobramento autônomo. Nessa época, a impressão de obras escritas deixou de ser um trabalho quase artesanal, exercido por hábeis tipógrafos gerenciados pelo Estado. [...] Tornou-se atividade empresarial, executada em moldes capitalistas, dirigida para o lucro e dependente de uma tecnologia que custava cada vez menos e rendia cada vez mais. (p. 14)

Dessa forma, somente anos depois da invenção da imprensa o livro e a leitura passaram a abrir caminho no mar da oralidade. No entanto, a possibilidade de expansão da leitura esbarrou no interesse da classe dominante de manter parte da população distante dos livros, utilizando a leitura, muitas vezes, apenas como forma de demonstração de poderio econômico.

No Brasil, a leitura e sua valorização, bem como a do livro, tiveram um caminho tortuoso e de poucos incentivos. Ao longo do século XX, em diferentes momentos, o país experimentou ditaduras e cerceamento da liberdade de expressão. Tanto as políticas educacionais quanto aquelas ligadas ao livro e à leitura não conseguiram ter uma continuidade, e isso não aconteceu por acaso.

Além de políticas descontínuas, as políticas voltadas para o livro e a leitura no Brasil

também foram marcadas pelo forte autoritarismo que o nosso país viveu ao longo do século XX, em alguns períodos. Segundo Biff e Menti (2018, p. 459):

[...] É a partir da década de 80, com a transição democrática, na qual novamente um presidente é eleito, ainda que de forma indireta, que há uma mudança na atuação do Estado, principalmente após a elaboração da Constituição de 1988, em que consta, no Art.1º dos “princípios fundamentais”, a busca a integração econômica, política, social e cultural da população.

Essa aparente abertura democrática política a que os autores fazem menção, entretanto, não serviu para democratizar totalmente o acesso à leitura, que continuou sendo tratado com políticas pontuais. Apenas em 2003 foi alçado ao posto de direito perante a lei, com a Política Nacional do Livro, Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 (BIFF; MENTI, 2018, p. 461).

Segundo Silva (1988, p. 35), há um interesse bastante claro em negar o direito ao acesso aos bens culturais, dentre eles, a leitura, para a classe trabalhadora, pois

[...] a união/unidade do povo na derrubada do poder autoritário e opressor exige o domínio de instrumentos ou meios para a aprendizagem da cultura já produzida (mesmo com todos os seus resquícios burgueses), bem como para a crítica dessa cultura e para a produção/disseminação de uma outra cultura que concretamente represente a vida social, logicamente em bases democráticas e privilegiando outros valores.

Assim, podemos perceber que o acesso à leitura mostrou-se muito dependente de políticas do Estado. A sua história está intrinsecamente ligada ao fortalecimento do sistema capitalista, por meio da comercialização do livro, à formação da burguesia e à manutenção do seu status, por meio da diferenciação da parte da população que tem

acesso aos livros daquela que não tem, servindo como evidência de uma entre tantas desigualdades.

A partir dessas problematizações, foi possível perceber que há interesses sociais em manter parte da sociedade afastada da leitura e, ainda mais, da leitura literária. Isso porque, se a formação de leitores passa pela criticidade, a literatura abre muitas possibilidades para o leitor refletir sobre sua vida, sua realidade, seus arredores e suas relações sociais, pois “[...] sua estrutura [da Literatura], marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor” (ZILBERMAN, 1984, p. 19).

Porém, embora tenhamos experimentado avanços no campo educacional e na diversidade de programas de incentivo à educação e à leitura, ainda há uma barreira de classe que define quem tem ou não acesso aos bens culturais, e a leitura está entre eles.

2. LEITURA COMO INCLUSÃO DO LEITOR: RELAÇÃO TEXTO-LEITOR E FORMAÇÃO DO LEITOR

Na atualidade, podemos perceber uma mudança no entendimento sobre o que é o ato de ler. Mais do que isso, as teorias mais recentes percebem o leitor como um sujeito ativo, que questiona o texto, em um movimento de atribuição de sentidos que vai muito além da decodificação das palavras: é necessário colocar em interação com a historicidade do próprio texto a própria historicidade do sujeito que lê, suas experiências, sua visão de mundo. Dessa forma, a interpretação passa a ser entendida não apenas como a retirada de informações do texto,

pressuposto na escrita do autor, já que ele só ganha vida por meio dos olhos do leitor. Assim, segundo Koch e Elias (2017), o sentido do texto só é constituído

[...] na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (p. 11)

Dessa forma, quando falamos em leitura, é importante destacar que estamos cercados por ela. No seu sentido mais amplo, poderíamos até dizer que tudo é leitura, ou seja, tudo ao nosso redor passa por um processo de interação entre os nossos conhecimentos prévios e aquele objeto – e os sujeitos, e sua historicidade ali inseridos – com o qual deparamos (ORLANDI, 1988). No que diz respeito à leitura da palavra, podemos citar principalmente a da palavra falada e a da palavra escrita. Freire (1989) inclui mais uma leitura, que implica e é implicada pela leitura da palavra: a leitura de mundo, que segundo o autor

[...] precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p. 9)

A formação do leitor passa, assim, por uma criticidade em relação à própria leitura. Uma leitura crítica que passa pela leitura da realidade e das palavras, aproximando-as e afastando-as em um movimento dialético para a criação do posicionamento e de um novo texto que surge dessa leitura. Segundo Silva (2009):

[...] Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos. (p. 28)

É importante ressaltar que na leitura “da palavra”, na acepção de Freire (1989), encontra lugar privilegiado a leitura literária. Privilegiado porque historicamente negado às classes populares, mas também porque o texto literário faz uso de diferentes linguagens e estratégias, cria e destrói mundos, aproxima e afasta o leitor de diversas realidades, “traz da realidade os conteúdos que dizem respeito ao homem, ao mesmo tempo em que os transforma, potencialmente” (LOIS, 2010, p. 41), ou seja, humaniza (CANDIDO, 2011). Não é à toa que foi negado aos trabalhadores que, mesmo tendo acesso à escolarização, viram o direito ao prazer da leitura ser exercido somente pelas classes dominantes, enquanto a literatura trabalhada nas escolas ganhava outro caráter, mais pedagogizante, em que se usava o texto como pretexto para trabalhar um item gramatical ou trechos de textos canônicos. Assim, o ato de ler tornava-se algo mecânico, com interpretações já preestabelecidas.

A formação do leitor é contínua, acontece ao longo da vida e em diversos espaços. No entanto, é inegável que, em um país em que o acesso aos bens culturais é reduzido, a escola passa a ser o local mais propício para que se formem leitores. Em resumo, a leitura levada em consideração em sua face e importância social é:

[...] (1) uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita e, portanto, como um meio de conhecimento e crítica dos fatos históricos, científicos, literários etc. e (2) um dos meios mais práticos, ao

lado da palavra oral, de que o povo pode lançar mão a fim de comunicar e fazer valer as suas ideias, interesses e aspirações. (SILVA, 1988, p. 36)

É dessa importância que advém a relevância do debate sobre a formação de leitores no Brasil, a qual está também relacionada a um debate maior sobre a educação no país.

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, segundo Gibbs (2009), possibilita, no processo analítico, a categorização dos resultados obtidos. Nessa perspectiva:

A aplicação de nomes a passagens de texto não é arbitrária, envolvendo um processo deliberado e refletido de categorização do conteúdo do texto. Codificar significa reconhecer que não há apenas exemplos de coisas diferentes no texto, mas há diferentes tipos de coisas às quais se faz referência. (p. 60)

A fim de melhor elucidar esse processo que envolve, a partir de seu conteúdo, a busca dos excertos “leitor”, “leitura” e “formação do leitor” foi feita através de leitura atenta. Eles foram agrupados, categorizados e analisados, com o intuito de perceber, por meio da leitura dos documentos e da verificação do contexto em que surgiram os escritos dos documentos, os conceitos a eles subjacentes.

Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), a análise de conteúdo “compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados” (p. 14). Ainda, segundo os autores, essa metodologia se justifica “pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente

ditas”, o que vem ao encontro dos objetivos da pesquisa aqui apresentada.

Os documentos analisados foram escolhidos segundo o critério de relevância para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ou seja, compreende-se que o relatório emitido por Jamil Cury acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) modifica o panorama da EJA no Brasil, após a LDBEN. Da mesma forma, as propostas curriculares aqui analisadas (BRASIL, 2002a; 2002b) foram criadas após o relatório citado anteriormente e visam organizar ou sugerir uma organização para a EJA no país naquele momento.

Para detalhar melhor os procedimentos adotados para a coleta dos excertos para a análise de conteúdo, o documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) foi lido na íntegra e, na leitura, procurou-se identificar os trechos em que foram abordados a leitura e o letramento em geral. Em seguida, esses trechos foram organizados em três categorias: conceito de leitura, conceito de leitor e finalidade/importância da leitura para esses sujeitos. Essas mesmas categorias serviram como chave de leitura para analisar os documentos seguintes.

Na Proposta Curricular para o segundo segmento (volumes 1 e 2), foi verificada a ocorrência das palavras “ler, leitura, leitor, leitores, formação do leitor, formação de leitores” e foram selecionados os trechos em que é feita uma abordagem significativa dos termos, descartando-se aqueles em que foram usados de forma genérica. Esses trechos foram, então, designados dentro das categorias anteriormente apresentadas.

Os dados coletados nas Diretrizes Curriculares e nas Propostas Curriculares serão apresentados a seguir em uma tabela que evidencia as categorias eleitas para os tre-

chos retirados dos documentos, a fim de facilitar a análise e interpretação deles.

4. LEITOR, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NO PARECER CNE 11/2000

O Parecer do Conselho Nacional de Educação número 11 (BRASIL, 2000), que tem como relator Carlos Roberto Jamil Cury, foi produzido mediante uma série de audiências públicas em diferentes regiões do país. Para justificar a necessidade da EJA, apresenta três funções no âmbito dessa modalidade: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

Ainda que o Parecer 11 tenha avançado no que diz respeito a questões teóricas, apresenta limitações no que se refere à compreensão social da educação de jovens e adultos trabalhadores, já que permanece inscrito nos limites neoliberais da legislação proposta pelo Estado brasileiro. Exemplo disso é a função equalizadora que, ao compreender que a legislação basta para que haja igualdade real entre os indivíduos, cai em uma armadilha meritocrática que segundo Ventura (2008):

[...] ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual (esforço, empenho etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista. (p. 110)

Em relação ao conceito de leitura, notamos que esta aparece articulada à centralidade do acesso à escrita e à leitura e ele está bastante vinculado à função reparadora expressa no documento, ou seja, reconhecendo que a distribuição de bens culturais se deu de forma desigual até então, busca-se

reparar esse atraso na atualidade, como se pode observar no trecho a seguir, extraído da página 6 do referido documento:

De todo o modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (BRASIL, 2000, p. 6)

Nesse excerto, a preocupação com o acesso à leitura e à escrita está diretamente relacionada ao conceito de “cidadania plena”. É importante ressaltar que, apesar da falta de uma conceituação de “cidadania” para a qual o acesso à leitura e à escrita se volte, no documento declara-se que ambas são “bens relevantes, de valor prático e simbólico”.

A partir dessa afirmação, mesmo que se entenda que a posição do relator é a de defesa da EJA como educação básica, e não somente como alfabetização ou supletivo, como historicamente vinha sendo conduzida, pode-se compreender que, na justificativa que ele oferece, a leitura é entendida em seu valor prático relacionado à cidadania e, portanto, aos direitos políticos estabelecidos e aos números de alfabetizados, importantes para os governos. Quanto ao seu valor simbólico, este não fica claramente explicitado no texto, porém, em um exercício interpretativo, poderíamos relacioná-lo à função reparadora da EJA no que diz respeito à compreensão das desigualdades sociais dentro da sociedade. A leitura, como compreendida nesse trecho, não passa pela criticidade, pelo desvelamento de contradições ou pela constituição de indivíduos questionadores, mas observa-se, em seu aspecto mais prático e agradável, a manutenção do estado de coisas.

O conceito de leitura no documento aparece relacionado também ao de letramento. No trecho que segue, mais uma vez é expressa a preocupação com o fato de que a privação do acesso à leitura é prejudicial à sociedade. Além disso, nele, a linguagem aparece como instrumento de poder.

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que “naturais”, e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social. (BRASIL, 2000, p. 7)

A primeira coisa que se pode notar nesse trecho do documento é que é feita uma diferenciação entre alfabetizados e letrados, sem que haja, no entanto, uma conceituação dessas categorias. Contudo, pode-se entender que existe uma relação hierárquica entre esses conceitos, como se a alfabetização e o letramento fossem estágios de um mesmo processo, em que o segundo fosse mais avançado do que o primeiro. É problemática essa falta de definição de termos tão cruciais para a compreensão da questão da leitura. Segundo Soares (2014), entre outros, não existe um único conceito de letramento, mas as suas diferentes definições podem ser compreendidas em duas dimensões: individual e social. De acordo com a autora:

Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p. 5), “à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever”. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um con-

junto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. (p. 66)

Aqui não há espaço para aprofundar o conceito de letramento², mas é importante diferenciar leitura de letramento. Enquanto o segundo termo diz respeito mais diretamente à escrita, o primeiro é mais abrangente, compreendendo tanto textos não verbais como verbais, assim como a leitura de mundo e as conexões entre elas. Essa diferenciação é essencial para que compreender melhor o que o excerto quer dizer ao mencionar que “o acesso a estes bens [leitura e escrita] representa um meio e instrumento de poder”, relacionando-os ao conceito de letramento, ou seja, o simples acesso ao mundo da escrita, na escola, já garantiria uma equiparação de poderes na sociedade. Nesse trecho também é possível notar uma retomada da questão de a escrita e a leitura serem bens materiais (práticos) e simbólicos, e novamente a questão material fica mais bem explicitada, e é também retomada no trecho que segue:

A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam

² A fim de compreender como o conceito de letramento pode estar sendo entendido no documento, foi pesquisado outro documento federal do período. Foi encontrada a seguinte definição de letramento nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 23).

uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado “século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 8)

A cidadania é mais uma vez conectada ao acesso à leitura e, dessa vez, é nítida a relação que se busca entre o incentivo à leitura e as necessidades do mundo do trabalho, já que o “século do conhecimento” exigiria saberes e competências conseguidos através da leitura, de modo que os indivíduos alcancem uma boa posição no mundo do trabalho. A partir desta constatação derivaria também a de que o desemprego e a falta de oportunidades advêm da falta de leitura, e não do próprio sistema capitalista e de seu mecanismo de exército de reserva³, por exemplo. Esse discurso que reforça o ideal meritocrático pelo qual cada um é responsável pela sua ascensão social aparece também no seguinte trecho extraído do referido parecer:

Se as múltiplas modalidades do trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos o que estão na vida ativa e quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. (BRASIL, 2000, p. 9)

Mais uma vez, a leitura aparece como uma forma de evitar o desemprego. Essa

3 Esse debate não será aprofundado aqui, mas Marx (2017), escreveu: “[...] a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio capitalista sobre o trabalhador” (p. 808)”. Também foi utilizado como referencial teórico o trabalho de Carcanholo & Amaral (2008).

ligação, além de representar um limite imposto para a classe trabalhadora com relação à leitura, induz ao pensamento de que há uma divisão na sociedade, já que, para alguns, a leitura pode significar lazer, fruição, mas para outros ela possui uma finalidade prática, imediata e, ainda assim, historicamente negada.

A formação de leitores, no documento analisado, não está explicitamente colocada. Como se pode notar, muitas das questões sobre leitura envolvem uma relação intrínseca com o conceito de cidadania, que também não fica bem claro no documento. Observa-se uma preocupação muito maior com o incentivo à leitura, pois entende-se que ela é um bem historicamente negado aos sujeitos da EJA, como é também a própria educação deles, do que com a formação do leitor propriamente dita.

O excerto que apresenta mais explicitamente a formação do leitor no documento é este: “A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 9-10). Nota-se aí mais uma simplificação: o *leitor de livros*. O documento não se preocupa em especificar, nem em notas de rodapé, amplamente utilizadas nele, os livros a que faz referência, nem se seriam comprados ou se poderiam ser acessados em bibliotecas ou espaços comunitários, nem como esse leitor seria formado, além de reforçar as categorias de cidadania e trabalho relacionados à leitura.

Compreende-se que o documento, embora sirva de base para provocar a estruturação da reflexão curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, não se preocupa em aprofundar, e talvez nem tenha o intuito de aprofundar muitas questões. No entanto, fica claro que a leitura, embora tratada de

forma superficial, possui um papel fundamental no ideal de sociedade apresentado no documento, que, embora se proponha libertador, amarra-se, talvez como estratégia argumentativa, na meritocracia e nos ideais neoliberais. Da mesma forma, da ligação intrínseca entre leitura, cidadania e trabalho proposta no documento teríamos um leitor que buscaria a leitura como ascensão social, não como forma de lazer e fruição. Além disso, a formação desse leitor não é tratada de modo sólido.

5. LEITOR, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA PROPOSTA CURRICULAR PARA O 2º SEGMENTO, VOLUME 1

O documento que será aqui analisado, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, data do ano de 2002 e, no volume 1, apresenta textos sobre temas diversos e propõe análises e discussões a serem feitas pelas equipes escolares, “pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular”⁴. É importante ressaltar que, no ano de 2001, foi apresentado um documento com a proposta curricular para o 1º segmento. Embora não tenha sido objeto do estudo apresentado neste artigo, por estar voltado para os anos iniciais do ensino fundamental e demandar um debate mais amplo sobre alfabetização e formação de leitores, parece importante mencioná-lo. Saliente-se que, diferentemente da proposta para o 2º segmento, que surge baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a de 1º segmento surge como demanda para um programa específico, ligado ainda ao ensino

supletivo, o programa Recomeço – Supletivo de Qualidade (BRASIL, 2001, p. 10).

A Proposta Curricular para 2º segmento, que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, está organizada em três volumes: o primeiro deles apresenta questões mais teóricas sobre a EJA e propõe debates sobre ela; o segundo e o terceiro volumes já apresentam cada disciplina mais especificamente e propõem debates dentro das áreas específicas do ensino. Nesse primeiro momento, iremos analisar os conceitos de leitura, leitor e formação do leitor que aparecem no volume 1 e, posteriormente, no volume 2, que apresenta a disciplina de Língua Portuguesa.

Por se tratar de um volume mais teórico, o documento, no volume 1, traz alguns dados sobre o comportamento de alunos e professores da EJA, obtidos por meio de questionários aplicados pelo próprio MEC junto às escolas. Esses dados oferecem informações que ajudam a ter uma ideia de como a leitura é entendida no meio escolar da EJA.

Segundo a pesquisa, em todas as regiões do país, a leitura é a atividade mais frequente dos professores nas horas de folga (BRASIL, 2002a, p. 44). Na disciplina de Geografia, segundo as respostas dos professores, a estratégia pedagógica mais utilizada é a leitura e interpretação de textos, mencionada em 52% das respostas. Especificamente na área de Língua Portuguesa, boa parte dos professores informou que trabalha a partir dos livros didáticos disponíveis (47,82%), o que é apontado no documento como um problema em potencial, já que “a maioria dos livros didáticos adotados se destina ao Ensino Fundamental, que tem como leitor virtual o adolescente de 11 a 15 anos, enquanto os alunos de EJA têm uma experiência acumulada muito diferente” (BRASIL, 2002a, p. 70).

4 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento.>>

Fica claro no documento que há uma preocupação com a língua nas aulas de Língua Portuguesa, já que a maioria dos professores (86,3%) disse que corrige a fala de seus alunos, o que apontaria para o trabalho com a gramática normativa. Contudo, segundo o documento, a aula de Língua Portuguesa na EJA “deve privilegiar questões mais pertinentes ou essenciais da linguagem, fundamentais para o bom desempenho do aluno principalmente nas práticas de leitura e produção de textos” (BRASIL, 2002a, p. 68).

Esses e outros dados apontados no documento dão conta da presença do texto na sala de aula e na vida escolar da EJA, no entanto fica implícito que o trabalho com o texto não é realizado no sentido de formar leitores. Tanto é assim, e esse fato mostra-se como uma preocupação (lembrando que esse volume é voltado para a formação das equipes escolares), que no próprio documento há a seção: “Leitura e escrita: uma responsabilidade a ser compartilhada” (BRASIL, 2002a, p. 131). Nela aparece mais especificamente o entendimento do papel da leitura e da escrita em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos, além da visão sobre o leitor, adjacente às ações propostas. Assim, o documento propõe:

Definir estratégias e procedimentos que envolvam leitura e escrita para fazer do aluno um leitor competente e autônomo, capaz de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, e fazer com que ele desenvolva a capacidade de expor seus pensamentos na forma escrita são tarefas em que devem estar empenhados os professores de todas as áreas, não apenas os de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002a, p. 131)

Percebe-se que, na Proposta Curricular, assim como no parecer analisado anteriormente, formação do leitor e letramento se confundem, aparecem quase como sinôni-

mos. Nela é utilizado o termo “competente”, em referência ao leitor, ou seja, competente para a realização de tarefas que exijam a leitura, não almejando que a leitura possa realizar-se simplesmente pelo prazer do ato de ler. No seguinte trecho, aparecem mais explicitamente essas tarefas ligadas à língua escrita:

O domínio da escrita traz inúmeros benefícios: ajuda a articular e organizar o pensamento; a aperfeiçoar o conteúdo e a forma do discurso; a dar desenvoltura para operar questões da vida cotidiana; a abrir novas possibilidades de acesso a lazer, bens culturais e formas mais efetivas de participação social e política. Em suma, ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades. (BRASIL, 2002a, p. 131)

Nesse trecho, percebe-se que, além das tarefas cotidianas (exigidas principalmente pelo mundo do trabalho, se pensarmos em termos de Educação de Jovens e Adultos), mesmo que brevemente, a escrita aparece ligada a uma possibilidade de lazer. Além disso, também está ligada à possibilidade de participação social e política, o que poderia apontar para a leitura crítica da palavra e do mundo.

No entanto, nota-se que, na última frase, é retomada como questão de fundo algo que o Parecer 11/2000 também trouxe: a leitura como possibilidade de ascensão social, ou uma certa ilusão de equiparação social. Ao dizer que o domínio da escrita “ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades”, o documento reconhece que existe uma classe privilegiada no aspecto cultural, contudo é perceptível que esse privilégio se dá pelo caráter economicamente desigual da nossa sociedade. Assim, ele repassa para o acesso ao mundo da escrita e da leitura a responsabilidade da resolução de um problema muito mais profundo.

É importante ressaltar que esse discurso diferencia-se pouco daquele do Parecer 11/2000 no que diz respeito à função equalizadora da EJA. Neste último defende-se que a educação é um direito que foi negado a uma parcela da população, mas escondem-se os mecanismos dessa exclusão e assume-se que os próprios indivíduos, agora que lhes está sendo dada a oportunidade, são os únicos responsáveis pelo seu sucesso escolar.

Conforme mencionado anteriormente, esse volume da Proposta Curricular para o 2º segmento tem como objetivo fomentar o debate e a formação de trabalhadores da educação em contato com a Educação de Jovens e Adultos.

6. LEITOR, LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA PROPOSTA CURRICULAR PARA O 2º SEGMENTO, VOLUME 2

Conforme explicitado anteriormente, a Proposta Curricular para o 2º segmento está organizada em dois volumes: o primeiro, mais teórico, foca o debate e a formação dos trabalhadores da educação em contato com a EJA; o segundo também aborda teoria, mas está mais voltado à prática de cada disciplina. Será analisado agora o segundo volume desse documento, mais especificamente, a parte referente a Língua Portuguesa, identificando os conceitos de leitura, leitor e formação do leitor nele presentes.

Primeiramente, é necessário observar que, no documento, há uma diferenciação bem clara entre texto escrito e texto oral. O primeiro é apresentado como passível de leitura, e com referência ao segundo fala-se em “escuta”. Apesar das nomenclaturas diferentes, percebe-se que no documento considera-se que o texto oral também pode ser “lido”, no sentido de demandar uma atitude

do leitor, pois na seção “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, quando abordado o trabalho com o texto oral, aparece escrito: “identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso” (BRASIL, 2002b, p. 26).

Com relação ao conceito de leitor, o documento é contraditório. Em dado momento, caracteriza-o como um decifrador que deve compreender tudo que está no texto, este somente à espera de ser captado pelo leitor, como se pode observar no texto a seguir:

O leitor que interpreta deve saber cumprir a tarefa de decifrar, compreender, escolher, traduzir, interagindo com o texto. Quando o leitor compreende e interpreta a expressão escrita, se torna um mediador que decifra uma mensagem, faz uma coenunciação resultante da possibilidade simbólica do evento do texto.

[...]

Texto verbais [...] e textos não verbais [...] aguardam os olhos atentos de um **decifrador**, sempre disposto a perceber possibilidades intrínsecas que fazem parte da trama, da tecedura, da forma como estão apresentados. (BRASIL, 2002b, p. 14; destaque no original)

É importante lembrar que o conceito de leitor como decifrador implica pensar outro conceito de leitura, pois, se a mensagem está toda no texto e cabe ao leitor decifrá-la, não há interação entre a historicidade do sujeito e a historicidade do texto, como observa Orlandi (1988). Assim, não são abertas possibilidades para diferentes interpretações de um mesmo texto, e isto remete à na concepção de leitura ainda muito comum nas escolas. A leitura assim entendida é

[...] aquela que tende a privilegiar o texto no ato da leitura, associada a uma visão estruturalista da linguagem e do texto, que se

concretiza em práticas de leitura mecânicas, instauradoras da univocidade de sentidos que resultam na formação de um leitor passivo, incapacitado para uma leitura crítica, porquanto mero recuperador de informações, que aceita o texto escrito como portador de verdades. (ALMEIDA; ALMEIDA, 2015, p. 72)

Essa concepção de leitor aparece em alguns trechos do documento, mas nele é apresentada também outra visão de leitor que sugere criticidade e propõe a interação da historicidade dele com a historicidade do texto. Isso acontece na proposição de um dos objetivos de Língua Portuguesa, que preconiza “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (BRASIL, 2002b, p. 20). Nesse mesmo documento aparece o trecho que segue:

Mas, ao longo desse trabalho de construção do sentido, o sujeito não se mantém imparcial: analisa e avalia as proposições sustentadas no texto, infere as posições do autor a partir das ideias que derivam da seleção de palavras empregadas, da inserção de outros textos etc. Depara-se, então, com uma visão de mundo que pode coincidir ou não com a sua. (BRASIL, 2002b, p. 20)

Mostra-se, assim, uma incoerência entre os conceitos de leitor, entendido anteriormente como um decifrador a quem caberia somente retirar as informações, que estariam no texto. Mais à frente, porém, aparece no documento uma concepção de leitor que se aproxima de uma compreensão crítica do texto, que demanda do leitor uma interação com o texto, um posicionamento perante ele, levando ao desvelamento de contradições sociais.

É interessante notar que, ao mesmo tempo que no documento aparecem esses dois conceitos contraditórios de leitor, ele apresenta o mundo da leitura como

[...] composto de inúmeras possibilidades, já que são inúmeras as experiências que os textos podem oferecer e inúmeros os propósitos com que as pessoas se aproximam deles. Os jornais e os livros podem informar sobre fatos da realidade e alimentar desejos e sonhos do que ainda parece impossível; pôr o leitor em contato com experiências humanas que jamais viverá; traduzir sentimentos que o afligem mas não sabe expressar com clareza; abrir as portas para o encontro com todos que vieram antes e estabelecer contato com aqueles que partilham do mesmo tempo; oferecer prazer estético e ajudar a encarar a vida, ou se proteger dela. (BRASIL, 2002b, p. 14)

Em outro momento, faz diferenciação entre ler e interpretar, como neste trecho:

Todo texto envolve um enigma, e o seu entendimento decorre não apenas da compreensão de seu conteúdo temático, mas também, de maneira decisiva, da identificação de sua intenção. É nesse ponto que se podem diferenciar aspectos envolvidos no ato de ler e observar a diferença entre ler e interpretar. (BRASIL, 2002b, p. 14)

Mais uma vez, pode-se observar, nesse excerto acima, a ideia de que o leitor desnuda algo e, como Sherlock Holmes, decifra um “enigma”, fazendo a “identificação de sua intenção”. Além disso, corrobora em parte com a ideia expressa neste outro trecho do documento:

Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 2002b, p. 24)

No primeiro trecho do documento aqui reproduzido, aparece um conceito de leitura que se aproxima muito daquele defendido por Candido (2011) em seu papel humanizador da leitura e da literatura. Já no segun-

do trecho, a diferenciação entre ler e interpretar não fica bem clara, mas é retomada a centralidade do texto no conceito de leitura e, ao mesmo tempo, fica sugerido que o ato de interpretar demandaria um aprofundamento maior da leitura, em busca das intenções por trás do texto. É interessante notar que, mesmo na proposta de um aprofundamento do sentido da leitura, o foco ainda parece estar naquilo expresso no texto, ou seja, o papel do leitor é extrair dele o que contém, o que direciona, dentre outras questões, à questão da interpretação única e do enclausuramento dos sentidos do texto.

Ressalte-se que existe nessa proposta curricular, diferentemente dos documentos anteriormente analisados, um excerto que aborda especificamente o texto literário e, mesmo que modo bastante breve, relaciona-o à prática da leitura, como se observa a seguir:

Isso é um privilégio, pois o texto literário instaura o Belo. Fazer com que o aluno se familiarize com esse tipo de emoção é decisivo para que ele valorize e aprenda a amar o ato de ler. Cabe ao professor de Língua Portuguesa evidenciar a riqueza de um texto literário. (BRASIL, 2002b, p. 15)

É bastante positiva essa menção em um documento voltado especificamente para o público da Educação de Jovens e Adultos, pois, como foi possível constatar nas discussões apresentadas até aqui, a leitura – e, mais especificamente, a leitura de literatura – foi negada à classe trabalhadora como um dos mecanismos de exclusão e de demonstração da desigualdade social. O documento também aponta outro sentido para o aprendizado e o domínio da leitura, como no recorte que segue:

No processo de ensino e aprendizagem, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comuni-

cativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 2002b, p. 18)

Observa-se, mais uma vez, a presença da escrita e da leitura como portas para o exercício da cidadania, sem, no entanto, ser apresentado o entendimento do que significaria “cidadania”. O que se pode depreender, como acontece nos demais documentos, é que existe um lugar privilegiado para o entendimento da leitura como algo necessário para a garantia dos direitos políticos de votar e ser votado. Nesse trecho do documento é feita também a menção às instâncias públicas da linguagem, ou seja, há uma motivação imediata e pragmática para a leitura.

Mesmo apresentando um percurso tortuoso nas definições de leitura e leitor, o documento acerta ao tratar da formação do leitor, ainda que ela seja pouco abordada e não apareça nos objetivos das aulas de Língua Portuguesa. Na parte específica do componente de Língua Portuguesa, há um quadro em que aparece a frase: “A seguir, algumas orientações que podem auxiliar o professor a formar leitores” (BRASIL, 2002b, p. 42), e essa é a única menção literal à “formação do leitor” ou correlatos. No quadro, há orientações para os professores, tais como: a leitura constante, a leitura em voz alta de contos e romances (o que se aproxima da contação de histórias, mas tendo o texto escrito como suporte), a procura por locais que favoreçam a leitura, como bibliotecas públicas e programas governamentais de acesso à leitura e, por último, esta orientação:

Convém que o professor não seja o único a escolher os textos. Os leitores selecionam o

que desejam ler. É preciso educar para a liberdade de escolher o que ler, porque se a leitura estiver sempre associada a compromissos escolares, assim que o aluno deixar a escola, não lerá mais. (BRASIL, 2002b, p. 43)

A compreensão sobre formação do leitor presente nessa orientação vai muito além do debate sobre o assunto feito no documento, pois demonstra uma preocupação com a leitura que vai além dos muros da escola, provoca e convoca à formação de um leitor que tenha a opção de escolher o que quer ler, o que sinaliza um indício de criticidade, pois propõe um posicionamento, mesmo que de forma ainda bastante incipiente, em relação ao texto. É uma orientação importante, mas que acaba isolada, já que a formação do leitor, como visto anteriormente, não se inclui entre os objetivos das aulas de Língua Portuguesa.

O segundo volume da Proposta Curricular para o 2º segmento apresenta algumas inconsistências e incoerências no que diz respeito aos conceitos de leitura e de leitor, mas, diferentemente dos documentos antes analisados, revela preocupação com a formação do leitor, mesmo que de forma ainda bastante inicial.

7. OS CONCEITOS NOS DOCUMENTOS

A partir da análise dos documentos, foi feita a sistematização das concepções de leitura, leitor e formação do leitor contidas em cada um deles.

No Parecer 11/2000, em síntese, percebe-se que a leitura é relacionada à função reparadora da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, o conceito de leitura mostra-se muito próximo ao de letramento, e ela é entendida em seu valor prático, relacionado à cidadania.

Na Proposta Curricular para o 2º segmento, volume 1, os conceitos de leitura

e de letramento se confundem, e às vezes são tratados como sinônimos. Nele a leitura aparece também ligada à ascensão social, mas aberta à possibilidade de ser uma atividade de prazer. Já no volume 2, em decorrência da compreensão do leitor como decifrador, entende-se que a leitura restringe-se à retirada de informações do texto, que é opaco e encontra-se apenas à espera de que alguém o “decifre”. Também diferencia leitura de interpretação, esta compreendida como o decifrar do “enigma” que é o texto. Nesse documento há a proposta da leitura literária.

Sobre a concepção de leitor, no Parecer 11/2000 ela não aparece claramente, porém há indícios de que se entende que seja um “leitor de livros”. Relacionando com o conceito de leitura apresentado no documento, pode-se pensar que o leitor buscaria a leitura como forma de ascensão social, não para lazer e fruição.

Na Proposta Curricular para o 2º segmento, volume 1, o leitor aparece como competente e autônomo. Já no volume 2, surge uma contradição: o leitor aparece como decifrador, mas também como aquele que consegue analisar criticamente os diferentes discursos.

Sobre a formação do leitor, no Parecer apenas se observa que se deve formar e incentivar o “leitor de livros”, juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Fala-se em “incentivo à leitura”. Na Proposta Curricular para o 2º segmento, volume 1, não há menção ao termo ou expressão semelhante. No volume 2 a formação do leitor não é inserida entre os objetivos de Língua Portuguesa, no entanto, é apresentado um quadro com orientações para a formação de leitores.

Apresentamos a seguir um quadro-síntese dos conceitos.

Quadro-síntese: conceitos de leitura, leitor e formação do leitor

Conceito	Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000)	Proposta Curricular para o 2º. segmento, v. 1 (BRASIL, 2002a)	Proposta Curricular para o 2º. segmento, v. 2 (BRASIL, 2002b)
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionada à função reparadora da EJA • Próxima ao conceito de letramento • Relacionada à cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionada ao conceito de letramento • Ligada à ascensão social • Aberta à possibilidade de ser uma atividade de prazer 	<ul style="list-style-type: none"> • Resume-se à retirada de informações do texto • Diferente de interpretar • Decifração do texto
Leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se ao “leitor de livros” • Ligada à ascensão social 	<ul style="list-style-type: none"> • Competente e autônomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Decifrador • Analisa criticamente os diferentes discursos
Formação do leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que se deve formar e incentivar o “leitor de livros” 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há menção 	<ul style="list-style-type: none"> • É apresentado um quadro com orientações para formar leitores

Fonte: Organizado pelas autoras, 2020.

Com o estudo aqui apresentado, foi possível perceber algumas incompatibilidades teóricas entre os conceitos de leitura, leitor e formação de leitor nos documentos apresentados. Em alguns momentos, o leitor é ativo, busca colocar seu mundo em contato com o mundo apresentado na leitura, em outros, é apenas um decodificador, como no volume 2 da Proposta Curricular para o 2º. segmento. A formação do leitor pouco é mencionada e, no Parecer 11/2000, aparece expressa a pretensão de formar “leitores de livros”, mas em nenhum outro momento nesse texto observa-se uma preocupação efetiva com a formação de leitores, tampouco a especificação dos livros a serem lidos. A menção mais sólida à formação do leitor é feita no volume 2 da Proposta Curricular para o 2º segmento, na qual existe até mesmo um quadro em que são descritas práti-

cas que podem contribuir para a formação de leitores.

O último documento sobre Educação de Jovens e Adultos de que se tem notícia que faça alguma menção à leitura é a Resolução 3/2010 (BRASIL, 2010b), sobre as diretrizes operacionais para essa modalidade. Nela consta o seguinte trecho, no Art. 9, que trata da oferta de educação a distância: “VIII – aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim”. Apenas isso não permite realizar uma análise aprofundada dos conceitos de leitura, leitor e formação do leitor relacionados à modalidade na época atual, mas o apagamento dessa discussão nos documentos permite afirmar que não há um interesse por parte do governo na atualização desses conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que há a compreensão, permeada em todos os documentos analisados, de que a leitura é um bem cultural historicamente negado ao público da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, no entanto, a leitura literária somente é defendida no segundo volume das Propostas Curriculares.

Essa incompatibilidade entre os conceitos de leitor e de leitura nos documentos pode indicar que a leitura, como bem cultural, é vista como algo muito positivo, que deve ter acesso garantido a todos. No entanto a preocupação institucional fica somente no discurso, pois as políticas públicas voltadas para o livro e a leitura e para a educação como um todo ano após ano vêm sofrendo precarização, além de não serem amplamente debatidas. Não é feito um estudo aprofundado das questões que envolvem a leitura e, assim, um discurso superficial sobre leitura está presente nos documentos. Eles apresentam inconsistências teóricas que indicam não haver preocupação com a formação efetiva de leitores, mas sim com os números de leituras e certificações.

Por fim, nota-se que há uma ligação entre leitura e seu desenvolvimento para o exercício da cidadania, principalmente no Parecer 11/2000. Essa ligação, no entanto, não fica explícita em nenhum texto, e aponta muito mais para a realização de obrigações eleitorais ou para o cumprimento de direitos e deveres, nunca para a formação de leitores críticos. Esse tópico poderá ser mais explorado em futuros estudos.

O trabalho apresentado neste artigo pode embasar, diante do exercício teórico e analítico efetivado, projetos de formação do leitor e de incentivo à leitura na Educação de Jovens e Adultos. Saliente-se, no entanto, que nunca teve a pretensão de esgotar o

assunto e que novos estudos, analisando documentos diferentes, ainda precisam ser feitos para alcançar melhor compreensão da relação entre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, o mundo do trabalho e a leitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, *Paulo Roberto*; ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. Anotações sobre leitura, letramento e ensino. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 18/2, p. 70-91, dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18407>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BIFF, Vanessa Levati.; MENTI, Magali de Moraes. O direito à leitura no Brasil. **Cocar**, Belém, v. 12, n. 24, p. 446-71, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1955>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL – Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL – Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular – 1º segmento do ensino fundamental**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. [Coordenação e texto final: Vera Maria Masagão Ribeiro]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL – Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**, v. 1. Brasília: Secretaria de Educa-

ção Fundamental, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segundo>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL – Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segundo>. Acesso em: 29 dez. 2018.

BRASIL – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010**: Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; AMARAL, Marisa Silva. Acumulação capitalista e exército industrial de reserva: conteúdo da superexploração do trabalho nas economias dependentes. **Revista de Economia**, Curitiba, v. 34, n. especial, p. 163-81, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/17193>. Acesso em: 24 dez. 2018.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan.-abr. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 24 dez. 2018.

Ricardo Bezerra *Cavalcante*, Pedro *Calixto* e Marta Macedo Kerr *Pinheiro*.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura e realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 61-124.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe tra-**

balhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

Recebido em: 26/01/2021

Aprovado em: 24/02/2021

ESTUDOS



CULTURA E INTERCULTURALIDADES NA EJA

*Marina Graziela Feldmann (PUC-SP)**

<https://orcid.org/0000-0003-3008-2636>

*Ana Lúcia Pereira Nunes (UNEB-BA)***

<https://orcid.org/0000-0002-2295-0379>

*Helga Porto Miranda (UNEB-BA)****

<https://orcid.org/0000-0002-3609-4235>

RESUMO

Este artigo visa discorrer sobre a temática da interculturalidade na educação de jovens e adultos (EJA), assim como apresentar o mapeamento das pesquisas realizadas sobre este tema, por entendermos a relevância do respeito a diversidade cultural dos sujeitos que constituem a educação de jovens e adultos, assim como desenvolvermos um trabalho que contemple a cultura e a interculturalidade nesta modalidade. Partimos da afirmação que as culturas destes sujeitos da EJA, podem e devem ser contempladas em suas aprendizagens, e a interculturalidade deve estar contemplada nesse processo de construção. Apresentamos o mapeamento das pesquisas realizadas nos últimos vinte anos que trazem como temática a interculturalidade no contexto da EJA. A investigação adotou a abordagem qualitativa e como procedimentos realizamos um estudo bibliográfico e o mapeamento das pesquisas que estão circunscritas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Scileo e Dialnet, que discutem a temática em questão, onde encontramos apenas quatorze pesquisas que versam sobre a interculturalidade. Nossos referenciais foram Candau (2002, 2008), Freire & Faundez (1985), Candau e Moreira (2003), Vóvio (2009), dentre outros. Os resultados revelaram que a temática da interculturalidade no contexto da educação de jovens e adultos ainda é muito pouca pesquisada e debatida nesta modalidade da educação. No entanto resultados ressaltam a importância de trazeremos a este contexto as culturas que permeiam seus sujeitos e suas relação interculturais. Sujei-

* Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente e Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Currículo da PUC/SP. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar (CNpq). E-mail: feldmnn@uol.com.br; mgf@pucsp.br

** Doutora pelo Programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – DEDC XV – Valença/BA. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar – Coordenado pela Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann. Bolsista do CNpq. E-mail: alpereira@uneb.br

*** Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA). Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB-BA. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar – Coordenado pela Prof. Marina Graziela Feldmann. Bolsista CNPq. E-mail: helgaportopc@gmail.com; hmiranda@uneb.br

tos estes dotados de valores, experiências, vivências e culturas por muitas vezes ainda são invisibilidades na educação de jovens e adultos.

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos; Culturas, Interculturalidades.

ABSTRACT

CULTURE AND INTERCULTURALITY IN YAE

This article aims to discuss the interculturality in youth and adult education (EJA), as well as to present the mapping of researches on this topic, due to the relevance of respecting the cultural diversity of the subjects from youth and adult education. It also aims to develop a work that consider culture and interculturality in this modality. We start from the statement that the culture of YEA students, can and should be considered in their learning, and the interculturality must be part of the learning construction. We present the mapping of the researches carried out in the last twenty years which focus on the interculturality the YAE context. The investigation applied the qualitative approach and, as procedures, we carried out a bibliographic study and the mapping of the researches that are circumscribed in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, in Scileo and Dialnet, which discuss the issue in question, where we found only fourteen studies that deal with interculturality. Our references were Candau (2002, 2008), Freire & Faundez (1985), Candau and Moreira (2003), Vóvio (2009), among others. The results revealed that the theme of interculturality in the context of youth and adult education has been little researched and debated in this modality of education. However, the results highlight the importance of bringing the cultures that permeate these people and their intercultural relations to this context, since they have values, experiences and cultures, still invisible for the education of young people and adults.

Keywords: Youth and adult education; Cultures, Interculturalities.

RESUMEN

CULTURA E INTERCULTURALIDADES EN LA EJA

Este artículo tiene como objetivo discutir la temática de la interculturalidad en la educación de jóvenes y adultos (EJA), así como presentar el mapeo de las investigaciones realizadas sobre este tema, ya que entendemos la relevancia de respetar la diversidad cultural de los temas que constituyen la educación de jóvenes y adultos, así como desarrollar un trabajo que contemple la cultura y la interculturalidad en esta modalidad. Partimos de la afirmación de que las culturas de estos sujetos de la EJA, pueden y deben ser contempladas en sus aprendizajes, y la interculturalidad debe estar contemplada en ese proceso de construcción. Presentamos el mapeo de las investigaciones realizadas en los últimos veinte años que tienen la interculturalidad como tema en el contexto de la EJA. La investigación adoptó el enfoque cualitativo y, como procedimientos, reali-

zamos un estudio bibliográfico y el mapeo de las investigaciones que se circunscriben en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, en Scileo y Dialnet, que discuten el tema en cuestión, donde encontramos sólo catorce estudios que tratan sobre interculturalidad. Nuestras referencias fueron Candau (2002, 2008), Freire & Faundez (1985), Candau y Moreira (2003), Vóvio (2009), entre otros. Los resultados revelaron que el tema de la interculturalidad en el contexto de la educación de jóvenes y adultos aún es muy poco investigado y debatido en esta modalidad de educación. Sin embargo, los resultados resaltan la importancia de traer a este contexto las culturas que permean sus sujetos y sus relaciones interculturales. Los sujetos dotados de valores, vivencias, vivencias y culturas a menudo siguen siendo invisibles en la educación de jóvenes y adultos. **Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos; Culturas, interculturalidades.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa percorrer sobre a temática da interculturalidade na educação de jovens e adultos (EJA), assim como apresentar o mapeamento das pesquisas realizadas sobre esta temática, por entendermos a relevância do respeito a diversidade cultural dos sujeitos que constituem a educação de jovens e adultos, assim como desenvolvermos um trabalho que contemple a cultura e a interculturalidade nesta modalidade.

Abordamos as relações de cultura e interculturalidade no contexto da EJA, assim como os autores de referência que debatem na atualidade as questões relacionadas esta modalidade e o trabalho desenvolvido neste contexto com tantas especificidades, diversidade e interculturalidades.

Realizamos a busca dos trabalhos realizados nos últimos vinte anos, que estão inscritos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no site Scielo, no Dialnet e no Relatório Retratos da EJA em São Paulo/2020, que versam sobre a cultura e a interculturalidade no contexto da educação de jovens e adultos, com o intuito de debater a temática, ressaltando a acuidade do respeito as culturas de cada ser humano,

respeito a diversidade, aos valores, e saberes dos sujeitos que frequentam as salas de EJA.

METODOLOGIA

O levantamento das pesquisas correlatas é um instrumento metodológico para a construção do objeto de pesquisa e aprofundamento das pesquisas realizadas, com o intuito de aprofundamento teórico. Entende-se que é relevante ler o que já foi pesquisado, escrito ou pensado sobre o tema proposto na pesquisa, e sondar os domínios teóricos que podem esclarecer questões relativas ao objeto a ser estudado.

Com o propósito de obter maiores informações acerca do tema a ser pesquisado realizamos o levantamento das pesquisas correlatas, que esteve circunscrito às produções científicas disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da (BDTD), identificamos as dissertações e teses que versaram sobre os saberes e a interculturalidade na EJA, destacando principalmente as que se referem a educação escolar pública na modalidade da educação de jovens, adultos e idosos. Para

realização da pesquisa fizemos um recorte temporal dos últimos vinte anos, do ano 2000 ao ano de 2020.

Em nossa busca utilizamos inicialmente a palavras-chave: Cultura; Interculturalidades; educação de jovens e adultos. Encontramos no BDTD, apenas 14 trabalhos, sendo 1 tese e 13 dissertações. Essas pesquisas aventavam das temáticas sobre as propostas curriculares intercultural, a perspectiva intercultural em Freire, pluralidade cultural na EJA, o reconhecimento da cultura na EJA, o ensino da língua na Eja e os saberes populares na EJA, todos trazem as questões culturais e interculturais no centro do debate.

Ampliamos a busca para o Scientific Electronic Library Online (SCIELO), encontramos apenas um artigo que versa sobre: O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades, do ano de 2012.

Posteriormente pesquisamos no portal Dialnet, que consta trabalhos realizados na América Latina, não encontramos nenhum trabalho com a temática da educação de jovens e adultos e interculturalidades.

E por fim trouxemos o trabalho de Rotoulo (2020), que consta no Relatório Retratos da EJA em São Paulo – Histórias e Relatos da prática, publicado neste ano de 2020, que aborda a interculturalidade no contexto do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da Escola Emílio Vanzolini, que é uma Unidade Educacional que atende jovens, adultos e idosos, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, na cidade de São Paulo.

Para analisarmos estas pesquisas, buscamos identificar as seguintes questões: O que dizem as pesquisas sobre a temática? Qual as ênfases nos estudos? Que temáticas vêm sendo pesquisadas? Que metodologias

estão sendo utilizadas? Que considerações trazem essas pesquisas? Apresentaremos o que investigamos nas pesquisas realizadas.

CULTURA E O ESPAÇO DE INTERCULTURALIDADE NA EJA

Para compreendermos a educação no contexto da diversidade, faz-se necessário compreendermos a cultura e fazer usos dela. Para Freire & Faundez (1985, p.34) a concepção de cultura é ampla,

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. a cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo (...). cultura para nós são todas as manifestações humanas; inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença.

A cultura está presente em todos os lugares que frequentamos, vivenciamos, se faz atual, é real, dinâmica, dialógica, representa seu povo, sua gente, sua forma de viver, de expressar-se, e conviver.

Para Candau (2002), a cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico, entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano, que não é privilégio de certos grupos sociais. Para a autora, a cultura é o atual contexto da globalização, as culturas por não serem um fenômeno estático, sofrem influências diversas, se modificando a todo o momento. Assim entendemos que temos culturas, diversas, não uma sobrepondo a outra e sim culturas diferentes que se interrelacionam, se complementam e se diferem. (CANDAUI, 2020).

Na declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, debate que a cultura adquire diversas formas através do tempo e do espaço, ressalta que:

Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2002, p.2)

Ou seja, define como patrimônio da humanidade esse pluralismo cultural, diversidade cultural. E estas possibilidades de cultura, não podem estar a parte do contexto da escola, não podem e nem devem ser desconsideradas no contexto da EJA, que é permeada de sujeitos de culturas. Assim em um contexto democrático o pluralismo cultural, a interculturalidade, nos alimenta, nos constitui, nos faz diferentes, nos acrescenta. Nos enobrece.

Segundo Candau (2002), pensar a educação escolarizada a partir da perspectiva cultural é um dos maiores desafios da atualidade e consiste em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência de dois movimentos contraditórios em curso.

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (CANDAU & MOREIRA, 2003, p.159.)

De tal modo, o contexto da educação, da escolar, está intercalado à dimensão cultural e se constitui em um espaço social formado por complexas redes de interações, apresentando multiplicidades de significados, gêneros, etnias, religiões, valores, culturas. Não dá para pensarmos a educação de jovens e adultos, sem pensar e valorizar suas culturas, especificidades.

No entanto, Candau (2008) nos aponta que estamos vivendo um momento de estranhamento e de confronto intenso nas relações estabelecidas entre educação e cultura. Nos coloca ainda que durante longo tempo, vivemos uma instituição escolar construída sobre a afirmação da igualdade, ressaltando a base cultural comum a que todos os cidadãos deveriam ter acesso e colaborando na sua permanente construção. Ou seja, desconsidera as diversidades e a interculturalidade em que estamos submersos.

Corroboramos com Arroyo (1996, p. 43), quando nos afirma que:

Apesar dos avanços que tivemos no reconhecimento da diversidade presente na nossa sociedade e em nossas escolas e da diversidade nos processos de construção e apreensão do conhecimento, nosso comportamento continua linear. Não fomos preparados para

tratar profissionalmente essa diversidade nem para entendê-la. Falta-nos uma leitura teórica do peso da diversidade sócio-cultural nos processos de aprendizagem. (...) O que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade?

Para o autor, não estamos aptos, ou fomos formados, preparados para tratarmos dessa diversidade cultural em nossas propostas pedagógicas. Ainda nos falta a compreensão, e o estudo aprofundado de que é cultura, como ela se dá em nossas vivências e experiências educacionais, e como se faz importante que está se faça presente em nossas relações, na escola, na sociedade. Somos diferentes e diversos, e o respeito ao ser humano inconcluso, diferente é primordial na sociedade em que vivemos.

As questões relacionadas a diversidade cultural, é relativamente nova e debatemos e estudamos agora, assim a escola pode construir uma nova forma de respeitar e valorizar as culturas existentes, já que estamos em contato com ela a todo momento.

Segundo Vóvio (2009, p.84), a cultura está presente: “no modo como se expressam, nos significados que atribuem ao processo de aprendizagem, no modo como percebem a si mesmos e aos outros, nos interesses que possuem, nas questões que afetam sua vida e no modo como se posicionam socialmente, entre outros.” Para a autora, pessoas jovens e adultas são portadoras de cultura e produzem cultura, o que exige, por um lado, identificar os conhecimentos, os valores, as representações, as expectativas e habilidades que possuem, e, por outro, investigar as situações que vivenciam e como participam delas, o contexto em que estão inseridas e as atividades a que se dedicam.

Vivemos e construímos nossas aprendizagens entre culturas, embebidos por essa diversidade que nos afeta e nos constitui. Precisamos perfilar que os alunos e alunas da EJA, possuem patrimônios culturais relacionados às suas narrativas, suas vidas em comunidades, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto em que vivem.

Já a discurso pela interculturalidade, contrapõe-se às formas homogeneizadoras dos processos educativos, principalmente na modalidade EJA, por apresentar e problematizar experiências dominantes de currículos monoculturalistas, ao mesmo tempo em que produz subjetividades de classe, gênero, raça, etnia. Nessa perspectiva compreendemos que há uma procura pela valorização e assentimento das diferenças através do diálogo e comunicação interculturais.

O conceito de intercultural traz em seu cerne a questão da reciprocidade e pode-se ser encontrado e observado em discussões nas áreas da aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Nesse sentido, a perspectiva intercultural não pode ser considerada como exclusivo do domínio pedagógico, mas também como uma atitude humanista que almeja o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua.

Se observarmos dentro do âmbito educacional, o interculturalismo tem sua base principalmente nos processos educativos reflexivamente concebidos, os quais promovem o pluralismo e a igualdade de oportunidades educativas e sociais. Para Vieira (1995, p.143),

O modelo intercultural implica uma dialética em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar. [...] O interculturalismo implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inova-

ção, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca.

Nesta perspectiva a educação intercultural no contexto da educação de jovens e adultos, deve possibilitar a ultrapassar o etnocentrismo sociocultural, levando em consideração uma educação global, as situações nas quais os indivíduos envolvidos sejam pertencentes a culturas multilíngues e pluriculturais, assegurando a educação aos trabalhadores, excluídos do processo educacional, os de classes menos favorecidas, correspondendo às suas necessidades específicas.

Pode proporcionar aos jovens e adultos a compreender que conviver com as diferenças, valorizar culturas, a diversidade, as diferenças é uma possibilidade de construção de conhecimento e de Com-vivência, ou Viver-Com.

Segundo Peres (1999, p. 67) a educação intercultural apresenta-se como:

[...] como um projeto educativo que valoriza a diversidade sociocultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação. [...] um projeto em construção, uma força dinamizadora da vida que, partindo do topos cultural, permitirá um caminho mais humanizante para as mulheres e para os homens.

A educação intercultural busca valorizar a diversidade sociocultural, a possibilidade de diálogo, da humanização nas relações, da convivência e junção entre culturas, valores, religião. Criando-se uma cultura de paz, de empatia ao outro, de tolerância, o respeito ao outro e à diversidade.

Propor uma educação que possibilite o reconhecimento das representações diversas de valores, de conhecimento, de aprendizagem, e de reconhecimento das diversos

direitos e culturas. Pensando a educação sob a ótica da interculturalidade, Candau (2008) defende uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos culturais e sociais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008, p.23).

Assim compreendemos a educação no contexto da educação de jovens e adultos, que respeite as diferenças, que reconheça e respeite o ser humano, que se humanize, que inclua. Que se alicerce no diálogo, no respeito as diferenças, a diversidade, aos contextos interculturais.

No entanto o que nos apontam as pesquisas realizadas no contexto da Eja que abordam a interculturalidade? É o que apresentamos a partir de agora.

PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÚLTIMA DÉCADA SOBRE INTERCULTURALIDADES NA EJA

Ao iniciarmos a pesquisa na Plataforma do BDTD, já calhamos que haviam poucas pesquisas no campo da educação de jovens e adultos que abordavam a interculturalidade, assim ampliamos nossa busca para o site do Scielo, onde encontramos apenas um artigo, já no Dialnet, nos surpreendemos que apesar de haver artigos que abordavam a temática da educação de jovens e adultos, não havia nenhum artigo com a temática da interculturalidade, o que identificamos com a carência de pesquisas que abordem essa temática, no contexto da EJA.

Identificamos que estas pesquisas forma realizadas nas Universidades: Universidade

Federal Rural do Rio de Janeiro (3), Universidade Estadual da Paraíba (2), Universidade Federal do Pernambuco (1), Universidade federal de Santa Catarina (2), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1), Universidade Federal de Goiás (1), Universidade federal do (1), Universidade federal da Grandes Dourado(1), Universidade Federal de Santa maria (1), e a Universidade Federal do Pampa (1).

Os trabalhos encontram-se vinculados aos Programas de Pós Graduação em: Educação, Formação de Professores, Literatura e Interculturalidade, Educação Agrícola e Ensino de Línguas. Quanto as áreas apresentam-se ligados a: Ciências Humanas, Ciências da Educação, Agronomia, Linguística.

Iniciamos com a pesquisa de Bosco (2015), que buscou responder às seguintes perguntas: Quais os discursos sobre evasão que se constituem na voz dos alunos evadidos da EJA? Como estabelecer diálogos entre evadidos e alunos da EJA no desenvolvimento de atividades pedagógicas com as linguagens?

Realizou uma pesquisa qualitativa, interpretativista e pesquisa-ação, com embasamento na Linguística Aplicada. Ouviu o relato dos evadidos, para elencar os motivos que os levaram à evasão analisando e interpretando as linguagens verbais e não-verbais dos discursos, bem como, para evidenciar alguns aspectos culturais, incluindo suas trajetórias de escolarização, que constituem suas identidades.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância do diálogo entre os sujeitos pesquisados. Também, a relevância do trabalho com gêneros discursivos na sala de aula, pois trabalhou a diversidade cultural a partir dos discursos interculturais legitimados pelas situações reais de interlocução, enriquecendo a proposta com as linguagens

e com a formação crítica dos sujeitos por intermédio dos posicionamentos de suas identidades.

Por fim, identificou que o professor que atua junto aos alunos da EJA, podem produzir e implementar atividades didáticas que aliem os interesses dos discentes, contemplem suas culturas e estabeleçam situações legítimas de interlocução entre os sujeitos escolares. Ou seja, atividades que contemplem as culturas diversas desses sujeitos, a interculturalidade.

Já o trabalho de Hennicka (2012), apresentou como objetivo investigar quais as contribuições e a atualidade das ideias e proposições epistemológicas Freireanas para a Educação de Jovens e Adultos.

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou a abordagem metodológica de cunho qualitativo, utilizando a pesquisa do tipo bibliográfica, realizou um mapeamento do cenário histórico da Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência histórica e epistemológica a proposta de alfabetização de adultos idealizada por Paulo Freire.

Identificou que os estudos de Freire trazem muitas contribuições para a EJA, e uma delas é sua proposta de alfabetização de adultos. Pois, está se diferencia das propostas que tivemos e/ou temos, que propunham unicamente a codificação/decodificação da leitura e da escrita, desvinculada da realidade, da cultura e das necessidades dos(as) alfabetizando(as), a proposta de Freire vai além, propõe a leitura da palavra e do mundo.

A pesquisadora realiza uma aproximação, por meio de um paralelo, entre essa proposta Freireana e a EJA como ela se apresenta no atual cenário educacional brasileiro, demonstrou a atualidade das contribuições de Paulo Freire para a referida modalidade. Também realizou apro-

ximações entre a proposta Freireana e a perspectiva intercultural de educação, procurando identificar as contribuições de ambas para a formação dos professores(as) da EJA na atualidade.

Para Hennicka (2012), a contribuição da pesquisa ficou centrada na atualidade das contribuições de Paulo Freire para a EJA, as quais instigam o(as) educadores(as) a (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir formas de (re)educar nossos jovens e adultos.

Lendo os escritos de Freire e de interlocutores, compreendi que a proposta de alfabetização de adultos freireana, era diferente das demais propostas que tivemos/temos, as quais propunham somente a codificação/decodificação da leitura e da escrita, desvinculada da realidade, da cultura, e das necessidades dos alfabetizandos. (HENNICKA, 2012, p. 125).

A autora, aponta a relevância de desenvolvermos o processo de alfabetização de adultos, vinculadas à realidade, e a cultura dos sujeitos da EJA, aponta este como um dos diferenciais da proposta freireana. Contemplar a leitura do mundo desses sujeitos de direito, construir com ela a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo.

Já Araújo (2016), buscou identificar e compreender como os aprendizes de língua inglesa (LI) do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, e sua respectiva professora atribuem significados culturais à LI e ao seu ensino e aprendizagem; investigou também os significados culturais interferem na dinâmica da sala de aula.

Realizou uma pesquisa etnográfica, com observação, entrevistas com os participantes do estudo em situações reais, registro das aulas em áudio e em vídeo para que pudesse analisar as interações, bem como fez anotações do campo pesquisado e diário reflexivo, a fim de responder as perguntas do estudo.

Nas considerações finais identificou que há algumas compreensões culturais diferentes sobre o que é aprender/saber LI para a professora e para seus alunos. Percebeu que há diferentes expectativas sobre os papéis que esses participantes devem assumir na sala de aula de língua estrangeira, pois, enquanto a professora idealiza um aluno autônomo, ativo e seguro, o aprendiz, por sua vez, apresenta-se como isento da responsabilidade no processo complexo de aprendizagem, visto atribuir essa responsabilidade a outrem.

Compreendeu que as diferentes posturas e compreensões culturais acerca do processo ensino-aprendizagem de LI decorrem da posição sociocultural que cada um desses participantes ocupa na sociedade. Observou que o estudo direcionou a refletir sobre a importância de desenvolver uma consciência a respeito de uma abordagem intercultural em sala de aula, além de compreendermos os papéis de professores e alunos neste mesmo espaço.

Vieira (2011), abordou o tema da EJA, no ensino médio supletivo noturno, procurou compreendê-la na perspectiva do multiculturalismo crítico, sob a ótica da interculturalidade. Como objetivo buscou analisar se os(as) professores(as) do Colégio Arpoador reconhecem e trabalham com a realidade heterogênea dos(as) alunos(as), e levou em consideração as práticas pedagógicas, o currículo e a construção da(s) identidades dos(as) alunos(as), além de buscar identificar as possíveis contribuições de uma educação intercultural para essa modalidade.

Realizou uma pesquisa qualitativa, prioritariamente um estudo de caso, em um Colégio Estadual do Estado do Rio de Janeiro, denominado Colégio Arpoador. Foram selecionadas como estratégias metodológicas a revisão de bibliografia, a observação, análise

se documental e a entrevista semiestruturada com os professores.

Os resultados indicaram que os professores reconhecem a grande diversidade cultural dos(as) alunos(as). No entanto, essa realidade não parece ser referência para pensar suas práticas pedagógicas e a seleção do currículo. Para a autora:

A educação intercultural não parece ser uma prática conhecida pelos(as) professores(as), mas foi possível perceber um esforço dos(as) mesmos(as) em compreender do que ela trata e como poderia ser promovida no cotidiano escolar. A partir dos resultados, a pesquisa procurou apontar dificuldades encontradas na EJA de ensino médio e sugerir caminhos de renovação, partindo do princípio que a educação intercultural é capaz de trazer múltiplos benefícios para esta realidade. (VIEIRA, 2011, p.05).

Para os professores ainda é novo trabalhar com as questões culturais na sala de aula, ainda parece algo distante, o foco ainda é no conteúdo. A interculturalidade apesar de se fazer presente, está no cotidiano docente, não consta nas atividades desenvolvidas pelos professores, aparece ainda como uma necessidade formativa do professor. Corroborando Com Arroyo (1996), quando nos afirma que ainda não estamos preparados para trabalhar com a diversidade cultural e ainda carecemos de aprofundamento nos estudos, que as escolas ainda não estão trabalhando estas temáticas, por falta de conhecimento e/ou formação.

Silva (2016), realizou sua pesquisa na reserva indígena Te"Yikue localizada no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul, demarcada em 1924, pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) com 3.600 hectares e uma população de mais de 4.000 indígenas Kaiowá e Guarani.

Seu estudo teve como objetivo analisar as características do ensino de Geografia na

educação escolar indígena deste município visando identificar os limites e possibilidades da Geografia trabalhada em relação à educação intercultural.

Seu contexto foi a Secretaria de Educação do município de Caarapó no ano de 2015, e concentrou no Ensino Fundamental ofertado na Escola Municipal Nãdejara Pólo, localizada na reserva indígena Te"Yikue.

Fez uma pesquisa qualitativa e através da análise de documentos, realizou a leitura e análise do projeto político pedagógico da referida escola a fim de identificar seus principais objetivos e características em relação ao currículo e em relação à educação intercultural; realizou entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e com os professores, assim como fez a observação de algumas aulas de Geografia no intuito de identificar em que medida a Geografia trabalhada contribuiu para a efetivação da interculturalidade.

Nas considerações identificou que a escola desde de 1997, já vinha trabalhando numa perspectiva diferenciada, e isso refletiu nas práticas dos professores, nas quais identificou que apesar de se trabalhar ainda com conteúdo universais os professores de Geografia buscaram construir mecanismos outros, apresentando assim, devires possíveis dessa disciplina auxiliar na construção de diálogos interculturais. Para Silva (2016, p.110),

Além do mais, as condutas destes profissionais, em nosso entendimento, também proporcionam a possibilidade da contribuição da Geografia para a construção de uma educação intercultural já que por meio de suas práticas estes buscam produzir novas possibilidades de trabalhar a geografia maior, para que assim, possam estabelecer a certo modo um diálogo com os elementos da vivência, da cultura e da realidade dos Guarani e Kaiowá da Reserva Te" Yikue. Sendo assim, consideramos que as atividades propostas e

acima descritas foram construídas com propósitos de dialogar com o contexto étnico e cultural dos estudantes indígenas estabelecendo pontes de ligação entre o que é estudado com a realidade vivida na reserva

Ou seja, através das atividades na disciplina de Geografia, os professores conseguiram um diálogo entre a vivência dos alunos, suas culturas, e a realidade dos índios. Houve um diálogo permanente entre a disciplina e o contexto da realidade da reserva indígena.

Fomos identificando que as questões interculturais são também interdisciplinares, estão na disciplina de geografia, nas questões linguísticas, na matemática, na língua portuguesa, nas línguas estrangeiras, enfim, a interculturalidade está em todas as questões curriculares.

Barros (2013), analisou a viabilidade da metodologia em alternância, para a oferta do curso técnico em Agricultura do Campus Amajari/IFRR na comunidade indígena Guariba, Estado de Roraima, através do diálogo com educação indígena, no sentido de garantir o acesso à formação profissional e respeitando as peculiaridades locais. Verificou a demanda local, pela formação profissional com a permanência do estudante no seu espaço cultural.

Realizou a revisão da literatura sobre a pedagogia da alternância, educação profissional e educação indígena. Neste estudo, empregou a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, entrevistas e observações no espaço comunitário, através da pesquisa do tipo etnográfico e usou como instrumentos de coleta de dados, como: diário de campo, roteiro de entrevista e máquina fotográfica, para registro dos encontros.

Os sujeitos da pesquisa foram: 05 alunos, 01 gestora/diretora, 01 tuxaua e 06 professores da Escola Est. Indígena Manoel Horá-

cio, 01 coordenador de curso, 01 diretor de ensino do Campus Amajari.

Na conclusão, percebeu a necessidade de consolidação da proposta pedagógica do IFRR/Campus Amajari, que recriem ações e estratégias didático-pedagógicas a partir das reflexões dos contextos locais/sujeitos, redimensionado a prática profissional dos docentes indígenas e da instituição citada acima. Identificou também que:

Aqui verificamos uma reflexão sobre o potencial comunitário quanto à área geográfica, bem como, os docentes demonstram suas preocupações sobre a parceria entre Instituição e comunidade. Portanto, conhecendo as dificuldades culturais e metodológicas dos profissionais deste estabelecimento de ensino, uma vez que são oriundos de outros 64 estados e alguns não tinham experiência no magistério, percebemos que os mesmos têm buscado apropriar-se dentro das possibilidades existentes, da proposta pedagógica na perspectiva da pedagogia da alternância no processo de ensino-aprendizagem, numa relação de troca de conhecimentos e experiências entre os sujeitos diretamente envolvidos a partir de uma postura profissional aberta e flexível, considerando a diversidade do contexto local. (BARROS, 2013, p. 63-64)

Aqui apresenta-se outro contexto que é o da pedagogia da alternância, onde Barros (2013), traz uma outra dificuldade que é a relação do professor com o contexto em que atua. Aponta que os professores em questão apresentaram dificuldades em relação a cultura e a metodologia, talvez por não conhecerem o contexto e/ou ainda não apresentarem experiência em ensinar.

A pedagogia da alternância, propõe uma troca de saberes, conhecimentos, experiências, trocas essas essenciais para a construção de conhecimento dos alunos e dos professores. Mais uma vez a interculturalidade está presente neste contexto.

A pesquisa de Silva(2018), analisou um conjunto de estratégias de alfabetização oferecido aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, na Amazônia, através das formação e prática docente desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) nos 62 municípios do estado do Amazonas, com foco na prática docente com os órfãos das letras na Tríplice Fronteira Amazônica Peru-Brasil-Colômbia, sob a ótica dos sujeitos curriculares e gestores públicos no período de 2003 a 2010. Fez uma pesquisa de abordagem qualitativa.

O foco da pesquisa atravessou a fronteira geográfica desnudando a fronteira cultural, com recorte no currículo possível construído junto aos órfãos das letras do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro (PLRF). Os sujeitos foram ribeirinhos, indígenas, pescadores, povos da floresta e comunidade carcerária, que participavam do Projeto Órfãos das letras.

Considerou que a proposta de extensão em letramento da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), para formação de educadores e órfãos das letras, em que pese os resultados positivos para a educação no Amazonas e inserção de jovens e adultos no ensino oficial e, educadores prosseguindo na construção de novos conhecimentos com especializações, mestrados e até doutorado, a política para a EJA precisa avançar na perspectiva da educação popular libertadora, precisa ser fecundada por meio de situações problema e análise de possibilidades e limites, características de uma região de fronteira e amazônica.

Para Silva (2018), a prática docente transformadora deve ser usada para diminuir as desigualdades sociais, respeitar as diferenças e e dá acesso aos bens culturais. Para a autora, o diálogo entre os especialistas, os educadores, podem revelar seus fa-

zeres, sabres e ressignificar o que pensam, o que dizem e o que sabem.

Já Carvalho (2012), em seu artigo, apresentou os argumentos sobre a relação entre currículo, discurso e subjetividades multidimensionais, pretendemos. Realizou uma análise dos processos de subjetivação do sujeito da educação de jovens e adultos na perspectiva intercultural, enfatizando o eixo pedagógico desse discurso e a regra de normatização do sujeito da interculturalidade.

A autora considerou importante a aproximação à construção de uma pedagogia na perspectiva da interculturalidade, que problematize o saber/ser do sujeito coletivo/multicultural. Para ela se justifica pelos riscos de estarmos a pedagogizar a diferença, isto é,

De estarmos novamente a fazer embalagens bem iguais, bem quadradas, e, nelas, também colocarmos os sujeitos sociais e culturais; daí a necessidade de mantermos uma vigilância ética, estética e epistemológica em relação aos nossos próprios discursos. (CARVALHO, 2010, p. 59).

Defende que devemos considerar aspectos como: a concepção da linguagem; a historicidade dos recursos; a desnaturalização dos discursos; a reflexão da teoria ; as relações de poder-saber-ser como indicativos da produtividade no campo educacional; um currículo com um campo de estática, ética e da política; para debatermos um currículo intercultural.

Buscamos também no documento Retratos da Eja em São Paulo (2020), que traz um retrato da EJA no município e apresenta as histórias e os saberes dos professores e alunos deste contexto. Apresentam um espaço intercultural no CIEJA da Escola Emílio Vanzolini, pois neste contexto falar de alunos é falar de pessoas com suas histórias, conflitos, vivências, experiências e saberes.

Para Ruotolo (2020, p. 54), os alunos do CIEJA são:

Pessoas que trazem em suas histórias, vivências de abandono, abuso, necessidade de deixar o ensino regular para trabalhar, bullying, violência, mulheres que foram impedidas de estudar por atitudes machistas de pais e/ou companheiros, preconceito, transfobia e tantas outras fobias relacionadas à identidade de gênero e orientação sexual.

Enquanto sujeitos de direitos e culturas, e que a escola precisa ser um espaço de acolhimento e respeito as diversidades. Precisa construir os espaços de inclusão, assim, para Ruotolo (2020, p. 54), a escola deve planejar e desenvolver,

Ações de inclusão e diálogo, respeitando a cultura e os saberes adquiridos em suas vivências são parte do cotidiano escolar. Essas ações favorecem o estabelecimento de relações de respeito e confiança na comunidade escolar e, conseqüentemente, na resolução de conflitos. Para incluir os excluídos é preciso ter a sensibilidade de encontrar a melhor forma de acolhê-los.

A escola precisa constituir-se em um espaço de acolher essas culturas e desenvolver a interculturalidade.

A relações entre currículo a cultura e suas interrelações, estão presentes no cotidiano docente. Trabalhamos na EJA, com sujeitos excluídos por muito tempo, a margem das políticas públicas, mas sujeitos de saberes, de experiências, de culturas. A escola é espaço de acolhimento destas culturas, de respeito as diferenças e de construção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apresentarmos o mapeamento das pesquisas realizadas com a temática da interculturalidade no contexto da educação de jovens e adultos, no período compreendido entre 2010 a 2020, nos últi-

mos dez anos, e o debate que sendo realizado sobre a interculturalidade na Eja, por considerarmos u importante no tocante ao contexto da educação dos jovens e adultos.

Calhamos que apesar de existir muitas pesquisas no âmbito da educação de jovens e adultos, quando relacionamos a interculturalidade encontramos um número muito ínfimo de apenas quinze pesquisas, realizadas nos últimos vinte anos, o que se constitui ainda insipiente para a sua relevância.

A realização desse estudo foi importante, pois nos possibilitou conhecer as pesquisas desenvolvidas no Brasil tendo como objeto de estudo a educação de jovens e adultos e a interculturalidade que se constitui no contexto da educação. Nesse sentido, conhecer essas pesquisas nos chamaram a atenção não apenas para a pequena quantidade de pesquisas, mas também sobre a importância de abordarmos as questões culturais e interculturais neste contexto de educação, com sujeitos de direitos e de culturas diversas.

As pesquisas nos apontam o quanto é primordial trabalharmos no contexto da EJA, a cultura, as relações interculturais, o respeito a diversidade em que vivemos, as culturas que produzimos e que consumimos.

Identificamos que as ênfases e tendências nos estudos recentes estão ligados a formação do professor para trabalhar a interculturalidade em seus contextos de atuação, assim como ao trambalhamos com a interculturalidade nos contrapomos a homogeneização cultural. Cabe ao professor se opor as desigualdades sociais, ao preconceito. Aparecem relacionadas a disciplinas como: geografia, linguística e línguas estrangeiras, como se as demais disciplinas estivessem fora deste contexto. A interculturalidade é também interdisciplinar.

Identificamos que cabe a escola, trabalhar em prol de diminuir as desigualdades sociais, respeito as diferenças e proporcionar o acesso aos bens culturais e diversos, promovendo a emancipação do cidadão.

As pesquisas realizadas na sua maioria são de abordagem qualitativa e fizeram uso dos procedimentos de revisão bibliográfica, observação em lócus, entrevistas.

Já as temáticas versam sobre a formação do professor para trabalhar com esta temática na sala de aula, e/ou projetos e atividades desenvolvidas no contexto da EJA, que envolvem as relações intercultural, como instrumento de respeito, acolhimento e cidadania, e a formação do professor para debater a cultura e a interculturalidade dos sujeitos no âmbito da escola.

Trazem como contribuições como pensar as diferenças para além da sala de aula, buscar trabalhar as relações interculturais, como processo de construção de conhecimento, de valorização dos saberes, de respeito ao ser humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. M. de. **Os significados culturais de uma professora de EJA e seus alunos de língua inglesa: um olhar etnográfico.** 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BARROS, George Sterfson. **Educação Profissional em Regime de Alternância na Comunidade Indígena do Guariba,** no Estado de Roraima. 2013. [74 f.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ.

ARROYO, M. G. Assumir nossa diversidade cultural. In: **Revista de Educação da AEC**, nº 98, ano 25, Brasília, jan/mar de 1996, p.42-50.

BOSCO, Débora de Macedo Cortez. **Educação de jovens e adultos: dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens.** 217 p. 2015.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2015.

CANDAU, V.M.F. I. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. **Educação & Sociedade.** Ano XXIII, n. 79, p. 125-161. Agosto/2002.

CANDAU, V.M.F.; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156 - 158, mai.- ago. 2003.

CANDAU, V.M.F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. e Candau, V. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. P. 13-37.

FREIRE, P.; Faundez A. **Por uma pedagogia da pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HENNICKA, Micheli Daiani. **YOUTHS AND ADULTS EDUCATION - A FREIREAN PERSPECTIVE AND INTERCULTURAL.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

KRAMSCH, C. **Language and Culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

PERES, A. **Educação intercultural: Utopia ou Realidade?** Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página, 1999.

ROTOULO, Maria Adélia Gonçalves. O que você é? eu sou uma pessoa! In: **Retratos da EJA em São Paulo - Histórias e Relatos da prática.** São Paulo/SP: SME/COPEd, 2020, 49-57.

SILVA, Danielli Manfré da. **O Ensino de geografia na educação escolar indígena: reflexões com base na Escola Municipal Indígena Nandajara pólo em Caarapó (MS).** 2016. 122 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

SILVA, Maria de Nazaré Corrêa da. **Órfãos das letras no contexto Amazônico: memórias de uma prática docente em EJA na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia.** 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em nov. 2020.

VIEIRA, Diana Sayão. **Educação de Jovens e Adultos e Pluralidade Cultural**: a realidade de um Colégio Supletivo de Ensino Médio. 2011. 132 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ

VIEIRA, R. Mentalidades, Escola e Pedagogia In-

tercultural. In: **Educação, Sociedade e Culturas**, n.º 4, p.127-147, 1995.

VÓVIO, V.L. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, Mariza Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.) **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: Complexidades, Desafios e Propostas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.65-89.

Recebido em: 03/12/2020

Aprovado em: 05/02/2021

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 2595-6329

I – PROPOSTA EDITORIAL

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- Temática
- Estudos
- Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros

números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

II – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. Fracasso escolar: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. Anais... Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com

Editora Científica: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com