

ISSN: 2595-6329

RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

V.05 / N.10
JUL./DEZ.

2022

A Educação Popular Latino-Americana em Diferentes Contextos Educativos

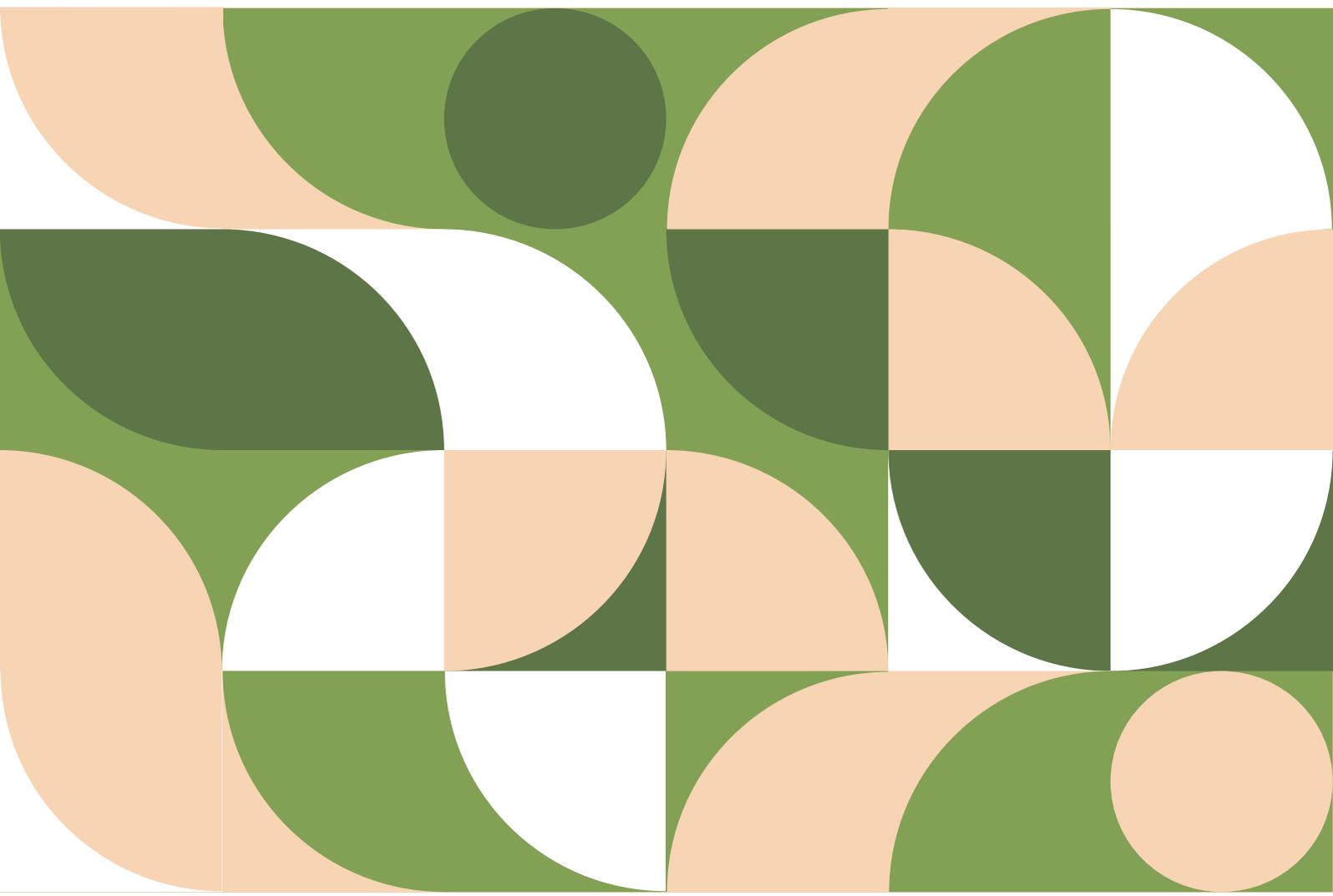


RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

RIEJA, Salvador, v. 05, n. 10, p. 1-211, jul./dez. 2022

ISSN 2595-6329





Reitora: Adriana Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento Santos

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

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Editor Executivo

Gildecio de Oliveira Leite (UNEB)

Editor Científico

Antonio Pereira (UNEB)

Editores Associados:

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

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

Adriana Regina Sanceverino
(Universidade Federal da Fronteira do Sul–UFFS)

Aída Monteiro
(Universidade Federal de Pernambuco–UFPE)

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

Antônio Amorim
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

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

Graça dos Santos Costa
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

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

Jacqueline Ventura
(Universidade Federal Fluminense–UFF)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

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

Katia Siqueira de Freitas (Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Leôncio Soares
(Universidade Federal de Minas Gerais–UFMG)

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

Marinaide de Freitas
(Universidade Federal de Alagoas–UFAL)

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

Rones de Deus Paranhos
(Universidade Federal de Goiás–UFG)

Rosemary Lapa de Oliveira
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

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

Simone Valdete dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRS)

Sônia Maria C. Haraceni
(Universidade Federal do Paraná–UFPR)

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

Valdo Barcelos
(Universidade Federal de Santa Maria–UFSM)

CONSELHEIROS INTERNACIONAIS

Antônio Castañede
(Universidade Pedagógica do México–UPM)

Joan Rué Domingo
(Universidade Autônoma de Barcelona–UAB)

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
(Universidade de Coimbra–UC)

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

Maria Manoela Franco Esteves
(Universidade de Lisboa–UL)

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

Stéphanie Gasse
(Université de Rouen-Normandie–França)

Organizadoras do n.10: Fernanda dos Santos Paulo; Sandra Maria Marinho Siqueira
Capa e Diagramação: Lino Greenhalgh – **Bibliotecária:** Maura Icléa C. Castro (UNEB).

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

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

11 EDITORIAL

Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite

13 APRESENTAÇÃO

Fernanda dos Santos Paulo; Sandra Maria Marinho Siqueira

18 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR: DIREITO À EJA E AS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS NA ATUALIDADE

Adriana Pereira da Silva

31 CURSINHOS POPULARES: PROBLEMÁTICA, HISTÓRICO E ATUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO POPULAR DE JOVENS E ADULTOS

Leonardo Paes Niero

50 CURSINHOS POPULARES COMO MOVIMENTO SOCIAL – A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PAUTA

Ariane Lazarine; Maria Clara Di Pierro

65 FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR INSTITUCIONALIZADA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Fernanda dos Santos Paulo

81 GESTÃO PARTICIPATIVA E DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Angelica Kuhn; Maria Clara Di Pierro

96 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: POLÍTICA EDUCACIONAL COM PRECEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Jonas Tarcísio Reis; Jorge Luiz Ayres Gonzaga

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

Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Jailson Costa da Silva; Andressa Torres

132 RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE QUALIFICAÇÕES ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITAIS EM DOIS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO POPULAR

Alessandra Dultra Mendes; Dandara Lopes Correia; Maria da Conceição Alves Ferreira

ARTIGOS EM FLUXO CONTÍNUO

140 LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: A EXPERIÊNCIA DE COALIZAÇÃO EM PARINTINS-AM

Iolete Ribeiro da Silva; Dalvina Teixeira Rolim; Marinez França de Souza

156 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CENÁRIOS DE PESQUISA A PARTIR DO ESTADO DA ARTE

Solange Balisa Costa; Adenilson Souza Cunha Júnior

172 REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Magali Suzana Santos

185 A CONCORDÂNCIA VERBAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÃO E PROPOSTA METODOLÓGICA

Moises Daniel de Sousa dos Santos

193 PERCEBISMO SOBRE A ÓBICE NA BNCC PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE SE ADEQUE AOS SUJEITOS DA EJA

José Douglas Abreu Araújo

RESENHA

204 NÃO ESTOU NA EJA: SOU DA EJA!

Bruno Joaquim

208 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

11 EDITORIAL

Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite

10 PRESENTATION

Fernanda dos Santos Paulo; Sandra Maria Marinho Siqueira

18 THE CONTRIBUTION OF POPULAR EDUCATION: THE RIGHT TO EJA AND THE POLITICAL PROPOSITIONS TODAY

Adriana Pereira da Silva

31 POPULAR COURSES: ISSUES, HISTORY, AND CONTEMPORARY ASPECTS FOR THE POPULAR EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

Leonardo Paes Niero

50 POPULAR PRE-UNIVERSITY COURSES AS A SOCIAL MOVEMENT – THE DEMOCRATIZATION OF HIGHER EDUCATION ON THE AGENDA

Ariane Lazarine; Maria Clara Di Pierro

65 FORMATION OF SOCIAL EDUCATORS: POPULAR EDUCATION, INSTITUTIONALIZED NON-SCHOOL EDUCATION AND EDUCATIONAL PRACTICES

Fernanda dos Santos Paulo

81 PARTICIPATIVE AND DIALOGICAL MANAGEMENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Angelica Kuhn; Maria Clara Di Pierro

96 POLYTECHNIC HIGH SCHOOL: EDUCATIONAL POLICY WITH PRECEPTS OF POPULAR EDUCATION

Jonas Tarcísio Reis; Jorge Luiz Ayres Gonzaga

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

Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Jailson Costa da Silva; Andressa Torres

132 REPORTING QUALIFICATIONS EXPERIENCES THROUGH DIGITAL PLATFORMS IN TWO POPULAR EDUCATION ENVIRONMENTS

Alessandra Dultra Mendes; Dandara Lopes Correia; Maria da Conceição Alves Ferreira

ARTICLES IN A CONTINUOUS FLOW

140 THE FIGHT FOR RURAL EDUCATION IN THE AMAZON: THE EXPERIENCE OF COALIZATION IN PARINTINS-AM

Iolete Ribeiro da Silva; Dalvina Teixeira Rolim; Marinez França de Souza

156 PUBLIC POLICIES AND SCHOOLING PROCESSES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: RESEARCH SCENARIOS BASED ON THE STATE OF THE ART

Solange Balisa Costa; Adenilson Souza Cunha Júnior

172 REFLECTIONS ON YOUTH AND ADULT EDUCATION FROM THE TEACHING EXPERIENCE

Magali Suzana Santos

185 VERBAL AGREEMENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: REFLECTION AND METHODOLOGICAL PROPOSAL

Moises Daniel de Sousa dos Santos

193 PERCEIVISM ABOUT THE OBSTACLE AT BNCC FOR THE CONSTRUCTION OF A CURRICULUM THAT IS SUITABLE TO THE SUBJECTS OF EJA

José Douglas Abreu Araújo

RESENHA

204 I'M NOT IN EJA: I AM OF EJA

Bruno Joaquim

SUMARIO

- 11 EDITORIAL**
Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite
- 13 PRESENTACIÓN**
Fernanda dos Santos Paulo; Sandra Maria Marinho Siqueira
- 18 EL APORTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR: EL DERECHO A EJA Y LAS PROPUESTAS POLÍTICAS EN LA ACTUALIDAD**
Adriana Pereira da Silva
- 31 CURSOS POPULARES: PROBLEMÁTICA, HISTORIA Y ACTUALIDAD PARA LA EDUCACIÓN POPULAR DE JÓVENES Y ADULTOS**
Leonardo Paes Niero
- 50 CURSOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES COMO MOVIMIENTO SOCIAL – LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA AGENDA**
Ariane Lazarine; Maria Clara Di Pierro
- 65 FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES: EDUCACIÓN POPULAR, EDUCACIÓN NO ESCOLARIZADA INSTITUCIONALIZADA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS**
Fernanda dos Santos Paulo
- 81 GESTIÓN PARTICIPATIVA Y DIALÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS**
Angelica Kuhn; Maria Clara Di Pierro
- 96 ESCUELA SECUNDARIA POLITECNICA: POLÍTICA EDUCATIVA CON PRECEPTOS DE EDUCACIÓN POPULAR**
Jonas Tarcísio Reis; Jorge Luiz Ayres Gonzaga
- 115 RETRATOS CULTURALES DE/EN LA EJA: NARRATIVAS DE LOS COTIDIANOS DE LOS TRABAJADORES SERTANEJOS**
Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Jailson Costa da Silva; Andresso Torres
- 132 REPORTE DE EXPERIENCIAS DE CALIFICACIONES ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITALES EN DOS ENTORNOS DE EDUCACIÓN POPULAR**
Alessandra Dultra Mendes; Dandara Lopes Correia; Maria da Conceição Alves Ferreira

ARTÍCULOS EN FLUJO CONTINUO

- 140 LUCHA POR LA EDUCACIÓN RURAL EN LA AMAZONIA: LA EXPERIENCIA DE COALIZACIÓN EN PARINTINS-AM**
Iolete Ribeiro da Silva; Dalvina Teixeira Rolim; Marinez França de Souza
- 156 POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROCESOS ESCOLARIZADORES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ESCENARIOS DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DEL ESTADO DEL ARTE**
Solange Balisa Costa; Adenilson Souza Cunha Júnior
- 172 REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE**
Magali Suzana Santos

185 CONCORDANCIA VERBAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: REFLEXIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA

Moises Daniel de Sousa dos Santos

193 PERCEIVISMO SOBRE EL OBBICE EN BNCC PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO ADECUADO A LAS ASIGNATURAS DE EJA

José Douglas Abreu Araújo

204 NO ESTOY EN LA EJA: ¡SOY DE LA EJA!

Bruno Joaquim

EDITORIAL

POR UMA EJA NUMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR LATINO-AMERICANA

ANTONIO PEREIRA*

<https://orcid.org/0000-0001-6428-9454>

GILDECI DE OLIVEIRA LEITE**

<https://orcid.org/0000-0001-8571-6064>

Estamos publicando o décimo número da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), cujo tema analisa a relação entre Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular na América Latina, berço da concepção crítica de educação do povo. A educação popular mesmo já tendo conquistado sua maioria ainda a quem pergunte, o que é educação popular? Questionando sua existência no mundo concreto. Mas, ela está mais viva do que nunca, este dossiê prova esta assertiva, bem como, tem inspirado outras educações escolares ou não, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que cuida dos sujeitos que foram expulsos da escola, como afirmava Paulo Freire (2000).

A educação popular na América latina foi se constituindo e se fortalecendo pelas mãos de diversos educadores, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck, Oscar Jara, Marco Raúl Mejía e tantos outros. Hoje não se pode mais falar em escola, currículo, docente, educador, educando, práticas escolares e não escolares sem lembrar, sentir, desejar, praticar ou mesmo odiar a educação popular. Ela se tornou inexorável, o que não significa dizer que a sua implementação não dependa mais da luta permanente de coletivos esperançados de um

mundo melhor; pois, como afirma Paulo Freire (1997, p. 101 – grifo nosso), a “educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como *um nadar contra a correnteza* [...]”, por isso a educação é um ato político, um esperar dos homens que acreditam que é na luta coletiva que se faz um mundo melhor, é essa concepção de educação política que é o sustentáculo da educação popular dentro e fora da escola.

É nesta perspectiva que Danilo Streck (2006, p. 274), pontua que se acabou o tempo em que a educação popular era percebida como um contraponto à educação escolar, devido a uma percepção equivocada de que não se poderia fazer educação popular na instância da escolarização pública porque esta é subjugada ao Estado, não tendo espaço para uma educação do povo, pelo povo. Esse fenômeno de uma educação que estivesse mais atenta as demandas dos problemas sociais pós-ditadura militar no país, possibilitou repensar a relação entre educação popular e processos educativos escolares, o que permitiu que esta educação saísse do seu “[...] enclausuramento, e as atitudes de defesa e contestação deram lugar a uma busca para participar de forma propositiva da vida

* Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia. Professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Editor Científico da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

** Doutor em Difusão do Conhecimento – Universidade Federal da Bahia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Universidade do Estado da Bahia. Editor Executivo da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: gleite@uneb.br, gildecileite@gmail.com

nacional. Ela não estava mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia.”

Essa perspectiva ampla de educação popular está presente em toda a produção intelectual de Carlos Rodrigues Brandão (2006, p. 5/6), que advogava “quatro diferentes sentidos da educação popular: 1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária.”, sendo a cultura o elemento antropológico articulador da educação popular, posto que é o “lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui.”

Nesse sentido, é que este dossiê organizado, magistralmente, pelas professoras Fernanda dos Santos Paulo (IFRS-ALVORADA) e Sandra Maria Marinho Siqueira (FACED-UFBA) traz textos que reafirmam tanto o lugar central da educação popular na América Latina, como atualizam o debate teórico-metodológico em torno de suas práticas e investigações. Este

dossiê é composto por oito textos sobre a temática, seis textos de fluxo contínuo e uma resenha no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os editores da RIEJA são gratos às organizadoras e aos autores dessa edição, vocês são brilhos.

Uma boa leitura!
Os Editores da RIEJA

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do A educação popular e a (re)construção do público. público. público. Há fogo sob as brasas? Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mrd8KYMCPR-nnqVG7KhJZdt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 de set., 2023.

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO DOSSIÊ 10: A EDUCAÇÃO POPULAR LATINO-AMERICANA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

FERNANDA DOS SANTOS PAULO*

<https://orcid.org/0000-0002-8022-9379>

SANDRA MARIA MARINHO SIQUEIRA**

<https://orcid.org/0000-0002-0344-7006>

Os artigos apresentados neste dossiê “A Educação Popular Latino-Americana em Diferentes Contextos Educativos” exploram distintas facetas da Educação Popular, particularmente em contextos de jovens e adultos em seu sentido amplo, para além da modalidade escolar, sob uma lente crítico-libertadora. Eles se concentram na intersecção de políticas educacionais, história, direitos e práticas pedagógicas, especialmente em um contexto caracterizado por crises políticas, econômicas e sanitárias. Da valorização das práticas culturais dos trabalhadores sertanejos à gestão participativa e dialógica na educação, passando pela emergência de cursinhos populares e a democratização do ensino superior, os textos traçam um panorama sobre como a Educação Popular busca enfrentar e resistir às crescentes desigualdades e desafios contemporâneos. Em um período marcado pelo avanço de políticas ultraneoliberais e pela crescente desigualdade na América Latina, acentuada pela pandemia da COVID-19 e pela necessidade de adaptação tecnológica, esses artigos reafirmam a impor-

tância da Educação Popular como instrumento de resistência, emancipação e transformação, especialmente para a classe trabalhadora.

O artigo “A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR: DIREITO À EJA E AS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS NA ATUALIDADE” de Adriana Pereira da Silva explora a Educação Popular, com foco no direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas atuais políticas nacionais e internacionais. A autora utiliza o pensamento crítico-libertador de Freire e Dussel como base teórica, e emprega pesquisa qualitativa, estudo bibliográfico e documental para sua análise. O estudo destaca as contribuições da Educação Popular para a EJA, os desafios enfrentados pela modalidade no cenário nacional, e a necessidade de questionar as ambíguas propostas políticas internacionais à luz dos princípios da Educação Popular. A autora conclui que a Educação Popular pode expandir o direito à educação ao longo da vida, promovendo a emancipação e libertação, e fortalecendo o direito à educação ao colocar o indivíduo no centro do processo educativo.

* Pós-Doutora e Doutora em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em educação pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Educadora popular. Profa. IFRS-ALVORADA. E-mail: fernanda.paulo@unoesc.edu.br

** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1995), graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (1999), mestrado em Educação e Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, marxismo, movimentos sociais, educação do campo. Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas Marxistas (LEMARX) e o Coletivo de Mulheres do LEMARX – Grupo de Estudos sobre a obra de Angela Davis.

O artigo “CURSINHOS POPULARES: PROBLEMATICA, HISTÓRICO E ATUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO POPULAR DE JOVENS E ADULTOS” de Leonardo Paes Niero busca estabelecer um paralelo histórico entre a trajetória de expansão do ensino médio e superior no Brasil, considerando diferentes contextos políticos e sociais, desigualdades e exclusão educacional, especialmente após a pandemia de COVID-19. Apresenta o surgimento dos cursinhos populares. Utiliza fontes secundárias para desenvolver um caminho cronológico comparativo entre o ensino formal (superior e básico) e os cursos preparatórios para os vestibulares. Discute as críticas educacionais, os diferentes movimentos e organizações construtoras, e os contextos políticos e pedagógicos vivenciados. Os resultados apontam para as motivações dos estudantes ao frequentar cursinhos populares, como a expectativa de ascensão econômica. Discute a eficácia dos cursinhos populares em garantir acesso ao ensino superior, com estatísticas mostrando taxas de aprovação relativamente baixas.

O artigo “CURSINHOS POPULARES COMO MOVIMENTO SOCIAL: A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PAUTA”, de Ariane Lazarine e Maria Clara Di Pierro, enfatiza a relevância dos movimentos sociais, particularmente os cursinhos pré-vestibulares populares no Brasil. Surgidos na década de 1950 e fortalecidos nos anos 1990, esses cursinhos são vistos como uma ferramenta de organização e mobilização da sociedade, com ações coletivas, campanhas comuns e valores compartilhados.

A metodologia do estudo envolve o uso de várias fontes bibliográficas, adotando uma abordagem qualitativa que inclui a análise da literatura existente. Os resultados discutem as aprendizagens que ocorrem dentro dos cursinhos populares, focando nas interações entre diferentes atores sociais e como essas interações resultam na geração de conhecimento e inovação.

A conclusão do trabalho destaca a diversidade interna dos movimentos sociais, incluindo

os cursinhos populares, que possuem uma campanha comum e um repertório de ações característico de movimentos sociais. A discussão aponta para uma reflexão sobre se as estratégias e práticas adotadas pelos cursinhos populares são mais assistencialistas ou visam uma transformação mais radical na democratização do ensino superior. Reconhecer os cursinhos populares e alternativos como um movimento social é importante para que eles sejam vistos como tal, incentivando os participantes a se envolverem como militantes de um movimento, conscientes dos objetivos coletivos e transformadores.

O ARTIGO “FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR INSTITUCIONALIZADA E PRÁTICAS EDUCATIVAS” de Fernanda dos Santos Paulo explora a Educação Não Escolar, a Educação Popular, a prática educativa e a formação de educadores sociais. O texto argumenta que a Educação Popular nem sempre é visível e presente na educação social devido à falta de formação de educadores sociais e disputas conceituais. A metodologia do estudo provavelmente envolve uma abordagem qualitativa, utilizando literatura existente e estudos de caso da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre. Os resultados indicam que a Educação Não Escolar Institucionalizada tem práticas educativas planejadas voltadas para indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade. A Educação Popular freiriana é vista como uma base para a educação escolar e não escolar. É apresentado uma experiência de cursos para educadores sociais na perspectiva da Educação Popular e discussões de propostas curriculares para cursos de graduação. A conclusão sugere que a formação acadêmico-profissional de educadores sociais deve ser baseada na Educação Popular freiriana, evitando práticas assistencialistas e acríticas de Educação Não Escolar.

O artigo “GESTÃO PARTICIPATIVA E DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)” de Angelica Kuhn e Maria Clara Di Pierro explora a experiência da Escola de Adultos La

Verneda de Sant-Martí, em Barcelona, Espanha, que é conhecida por sua gestão dialógica e participativa. A escola tem uma longa tradição de envolvimento ativo de jovens e adultos em decisões relacionadas à organização curricular, tempos e espaços escolares.

A gestão democrática da escola é fundamentada no princípio da dialogicidade e na autonomia dos estudantes, com base na ação dialógica de Paulo Freire e na ação comunicativa de Jürgen Habermas. Desde 1979, a Escola La Verneda tem contribuído para a construção do paradigma social de educação de jovens e adultos, em contraste com o paradigma compensatório.

Em resumo, o artigo destaca a importância da gestão participativa e dialógica na educação de jovens e adultos, exemplificada pela prática da Escola La Verneda de Sant-Martí. A autora argumenta que a visibilidade da Educação Popular na educação social é limitada devido à falta de formação e disputas conceituais.

O artigo “ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: POLÍTICA EDUCACIONAL COM PRECEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR” de Jonas Tarcísio Reis e Jorge Luiz Ayres Gonzaga analisa a proposta curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, implementada entre 2011 e 2014, buscando identificar elementos da Educação Popular. A análise é feita sob uma abordagem crítica e dialética marxiana. O estudo descreve a articulação curricular da proposta e suas implicações nos processos de aprendizagem, tanto epistemológica quanto pedagogicamente. O debate aborda o contexto histórico, enfatizando a relação entre educação e trabalho, considerando a perspectiva do desenvolvimento humano e a do modo de produção capitalista.

Em resumo, o estudo enfoca a proposta curricular do Ensino Médio Politécnico, buscando identificar preceitos da Educação Popular e sua implementação. Utilizando uma abordagem marxiana, os autores analisam a articulação curricular e suas implicações para o processo de aprendizagem. A pesquisa destaca a impor-

tância da avaliação emancipatória e os desafios que os educadores enfrentam em adaptar suas práticas à realidade contemporânea dos estudantes.

O artigo “RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE QUALIFICAÇÕES ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITAIS EM DOIS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO POPULAR” de Alessandra Dultra Mendes, Dandara Lopes Correia e Maria da Conceição Alves Ferreira apresenta experiências de duas qualificações técnicas realizadas por meio de plataformas digitais em contextos de Educação Popular. Uma das qualificações foi realizada com funcionários de uma indústria na região metropolitana de Salvador, e a outra em Salvador com o Coletivo de Integração Latino Americana PachaMãe. O estudo tem como objetivo disseminar práticas que utilizam Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) pedagogicamente, visando inovar nas situações de ensino e aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, quando o trabalho tornou-se majoritariamente remoto.

Em resumo, o artigo destaca a importância do uso pedagógico das TICs na promoção de ambientes de aprendizagem inovadores, especialmente em contextos de Educação Popular. As experiências relatadas demonstram o potencial das TICs para melhorar o ensino e a aprendizagem, especialmente durante períodos de ensino remoto intensificado, como durante a pandemia da Covid-19.

O artigo “RETRATOS CULTURAIS DA/NA EJA: NARRATIVAS DOS COTIDIANOS DOS TRABALHADORES SERTANEJOS” de Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Jailson Costa da Silva e Andressa Torres explora a experiência cultural dos trabalhadores sertanejos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho se concentra em três práticas principais: o labor, a feira livre e a escolarização. O estudo busca entender como os sujeitos sertanejos vivenciam suas práticas culturais cotidianas. As fotografias são usadas como fontes ricas de narrativas singulares de diferentes épocas temporais. A pesquisa revela que, apesar das tentativas de impor uma

hegemonia que busca naturalizar a realidade dos sujeitos sertanejos, eles têm construído, ao longo do tempo, uma política do agir.

A conclusão do estudo destaca que os sujeitos sertanejos são pensantes praticantes que reinventam suas práticas culturais ao longo do tempo e sobrevivem às transformações advindas da dinâmica social. O artigo enfatiza a importância de reconhecer e valorizar essas práticas culturais na educação de jovens e adultos.

Por fim, a seleção de artigos apresentados neste dossiê ilumina a vastidão e a profundidade da Educação Popular como um campo de estudo e prática. Cada artigo, à sua maneira, revela a resistência político-pedagógica da Educação Popular, especialmente em tempos de crises múltiplas – políticas, econômicas e sanitárias. A necessidade de adaptação às tecnologias em meio à pandemia da COVID-19 evidenciou ainda mais a importância do referencial da Educação Popular freiriana, que se posiciona como um baluarte contra as crescentes desigualdades e a retirada de direitos. Através das lentes críticas dos autores, somos convidados a repensar, reimaginar e reinventar práticas educativas que desafiam as estruturas hegemônicas e promovem a emancipação. Estes artigos nos lembram que, diante das adversidades impostas por políticas ultraneoliberais e conservadoras, a Educação Popular permanece não apenas relevante, mas essencial para imaginar e construir futuros mais justos e equitativos. Através deste dossiê, é evidenciada a urgência de ampliar discussões e práticas pautadas na Educação Popular, tanto em contextos escolares quanto não escolares, reafirmando seu papel transformador no cenário educacional contemporâneo.

Esta edição apresenta ainda uma série de artigos de DEMANDA CONTÍNUA que exploram diferentes aspectos da EJA, desde a luta pela educação no campo na Amazônia até reflexões sobre a concordância verbal e a construção de currículos adequados para os sujeitos da EJA. Além dos artigos, a edição conta com uma re-

senha que analisa a obra “Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos”, destacando a contribuição do autor para o campo da EJA. Nesta edição contamos com seis (6) artigos de demanda contínua e uma resenha, os quais serão apresentados na sequência.

O artigo “Luta por uma Educação do Campo na Amazônia: A Experiência de Coalização em Parintins-AM”, escrito por Iolete Ribeiro da Silva, Dalvina Teixeira Rolim e Marinez França de Souza, explora a luta pela educação no campo na Amazônia. O estudo foca no Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire (FOPINECAF), uma coalizão que busca melhorar a educação e a qualidade de vida em Parintins. Através de diálogos com as comunidades rurais e esforços coletivos de diversos stakeholders, o Fórum promove a educação referenciada socialmente e busca atingir objetivos como titulação de terras, conservação ambiental e produção sustentável. O artigo destaca temas como a luta social pela educação e a articulação comunitária.

Os principais temas abordados no artigo incluem: Educação no campo, Luta social pela educação, Coalizões de defesa de direitos e Articulação comunitária. E os conceitos-chave discutidos são: Educação referenciada socialmente, Titulação de terras, Conservação ambiental e Produção sustentável.

O artigo “Escolarização Ocidental, Educação e a Formação do Educador no Contexto Amazônico”, de Francisauro Fernandes Costa e Heloisa da Silva Borges, analisa as relações entre o documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco”, a educação e a formação do educador na sociedade contemporânea, com foco no contexto amazônico. A pesquisa é baseada no Materialismo Histórico-Dialético e revela uma relação entre o documentário, a educação e a formação do educador no contexto amazônico, destacando temas como a representação social dos povos indígenas e movimentos de resistência em defesa da diversidade sociocultural e linguística. O estudo conclui que a educação e a formação

do educador no contexto amazônico devem considerar pedagogias decoloniais, antirracistas, multiculturais e interculturais, além das concepções eurocêntricas, refletindo sobre a educação para além do capital.

O artigo “Reflexões em Educação de Jovens e Adultos a partir da Experiência do CENTE”, de Magali Suzana Santos, é um desdobramento de sua pesquisa de mestrado em Educação, focada na “Educação de Jovens Adultos (EJA): contexto, sujeitos e saberes”. O estudo apresenta a EJA como uma modalidade da Educação Básica e um direito para cidadãos brasileiros que não tiveram oportunidades de estudar na idade adequada. A pesquisa busca compreender a EJA no contexto brasileiro e, especificamente, no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), utilizando uma abordagem qualitativa e etnográfica. O estudo reflete sobre as experiências docentes na rede pública de educação e as experiências dos educandos na EJA.

O artigo “A Concordância Verbal na Educação de Jovens e Adultos: Reflexão e Proposta Metodológica”, de Moises Daniel de Sousa dos Santos, reflete sobre a concordância verbal na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e propõe metodologias para o ensino desse mecanismo sintático usando letras de músicas. O estudo considera a variedade linguística do aluno e sugere que as discordâncias, muitas vezes vistas como “erros” pela gramática tradicional, devem ser analisadas à luz das variações linguísticas. O objetivo é contribuir para um ensino mais produtivo e atrativo nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à concordância verbal para alunos da EJA.

O artigo “Percebimento sobre a Óbice na BNCC para Construção de um Currículo que se Adeque aos Sujeitos da EJA”, de José Douglas Abreu Araújo, problematiza as dificuldades em construir um currículo adequado para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a ausência dessa modalidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto discute a necessidade de um currículo que considere a realidade e identidade desses

sujeitos. O estudo conclui apontando o desafio de pensar um currículo específico para a EJA, considerando a ausência desta na BNCC, e as implicações dessa lacuna na promoção de propostas curriculares alinhadas à realidade e identidade dos sujeitos.

A resenha “Não Estou na EJA: Sou da EJA!”, escrita por Bruno Joaquim, analisa a obra “Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos” de Leôncio Soares, publicada em 2019 pela Autêntica Editora. A obra é um relato das experiências do autor como educador e pesquisador da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentando um inventário de sua produção científica e vivências profissionais. A resenha destaca a obra como uma contribuição significativa para o campo da EJA, representando um acervo de pesquisas e experiências acumuladas ao longo de três décadas de trabalho acadêmico e profissional do autor. O livro é descrito como um memorial da carreira de Leôncio Soares, professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja trajetória pessoal e acadêmica se entrelaça com a consolidação da EJA como campo de atuação profissional e produção acadêmica no Brasil.

Os artigos e resenhas desta edição da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos oferecem uma visão abrangente e profunda sobre os desafios, avanços e reflexões no campo da EJA. Eles abordam temas críticos, como a luta pela educação no campo, a formação do educador no contexto amazônico, a concordância verbal e a necessidade de um currículo que atenda às especificidades dos sujeitos da EJA. Através destes trabalhos, a revista reafirma seu compromisso em promover o debate acadêmico e a disseminação de conhecimento na área da EJA, contribuindo para a formação de educadores e pesquisadores e para a melhoria da educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo.

Fernanda Santos de Paulo (IFRS Alvorada)
e Sandra Marinho (UFBA)
Setembro de 2023.

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR: DIREITO À EJA E AS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS NA ATUALIDADE

ADRIANA PEREIRA DA SILVA*

Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo

<https://orcid.org/0000-0002-5502-0936>

RESUMO

Esse artigo objetiva evidenciar as contribuições da Educação Popular para a ordem o direito à educação de jovens e adultos (EJA), observando a importância dessa concepção de educação diante dos desafios da modalidade, em contexto nacional e sob as proposições políticas internacionais para a educação de adultos. A pesquisa está organizada em uma investigação qualitativa com as estratégias de estudo bibliográfico e de documento, em que os procedimentos de leitura do estudo bibliográfico são sustentados em Salvador (1986) e as análises de conteúdo do documento estão organizadas a partir dos pensamentos de Bardin (2016). O referencial teórico fundamenta-se no pensamento crítico-libertador, sustentado em Freire (2000; 2001; 2005) e Dussel (2007). As categorias observadas foram “direito à EJA” e “proposições políticas”. Os resultados elucidaram que o direito à EJA no contexto nacional enfrenta desafios, mas sob as contribuições da Educação Popular pode ser expandindo em perspectiva material, formal, direcionando um atendimento sob a ética humana, em condição factível. Ademais apontaram que as proposições políticas internacionais sofrem ambivalências e que precisam ser disputadas nos princípios da Educação Popular, sendo possível concluir que essa concepção fortalece o direito à educação, pois prima em ter o sujeito no centro do processo educativo, avançando em proposições formativas democráticas, compromissadas com a emancipação e libertação de todas as formas de opressão.

Palavras chave: Educação Popular; EJA; Direito à Educação; Políticas Públicas.

ABSTRACT

THE CONTRIBUTION OF POPULAR EDUCATION: THE RIGHT TO EJA AND THE POLITICAL PROPOSITIONS TODAY

This article aims to highlight the contributions of Popular Education to the order the right to youth and adult education (EJA), noting the importance of this conception of education in the face of the challenges of the modality, in a national

* Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016), mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (1998). Professora e Gestora escolar, Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo, SP. Pesquisadora do GEPEJA – UFSCar. E-mail: adriana7pereira.silva@gmail.com

context and under international political propositions for education of adults. The research is organized in a qualitative investigation with bibliographic and document study strategies, in which the reading procedures of the bibliographic study are supported in Salvador (1986) and the content analyzes of the document are organized from the thoughts of Bardin (2016). The theoretical framework is based on critical-liberating thinking, supported by Freire (2000; 2001; 2005) and Dussel (2007). The observed categories were “right to EJA” and “political propositions”. The results elucidated that the right to EJA in the national context faces challenges, but under the contributions of Popular Education it can be expanded in a material, formal perspective, directing a service under human ethics, in a feasible condition. In addition, they pointed out that international political propositions suffer ambivalence and that they need to be disputed in the principles of Popular Education, and it is possible to conclude that this conception strengthens the right to education, as it excels in having the subject at the center of the educational process, advancing in democratic formative propositions, committed to emancipation and liberation from all forms of oppression.

Keywords: Popular Education; EJA; Right to education; Public policy.

RESUMO

EL APORTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR: EL DERECHO A EJA Y LAS PROPUESTAS POLÍTICAS EN LA ACTUALIDAD

Este artículo tiene como objetivo resaltar los aportes de la Educación Popular a la ordenación del derecho a la educación de jóvenes y adultos (EJA), destacando la importancia de esta concepción de la educación frente a los desafíos de la modalidad, en un contexto nacional y bajo las proposiciones políticas internacionales para la educación de adultos. La investigación se organiza en una investigación cualitativa con estrategias de estudio bibliográfico y documental, en la que se sustentan los procedimientos de lectura del estudio bibliográfico en Salvador (1986) y se organizan los análisis de contenido del documento a partir de los pensamientos de Bardin (2016). El marco teórico se basa en el pensamiento crítico-liberador, sustentado por Freire (2000; 2001; 2005) y Dussel (2007). Las categorías observadas fueron “derecho a EJA” y “proposiciones políticas”. Los resultados dilucidaron que el derecho a la EJA en el contexto nacional enfrenta desafíos, pero bajo los aportes de la Educación Popular se puede ampliar en una perspectiva material, formal, dirigiendo un servicio bajo la ética humana, en condiciones de factibilidad. Además, señalaron que las proposiciones políticas internacionales sufren ambivalencia y que necesitan ser cuestionadas en los principios de la Educación Popular, y es posible concluir que esta concepción fortalece el derecho a la educación, pues se destaca por tener al sujeto en el centro del proceso educativo, avanzando en propuestas formativas democráticas, comprometidas con la emancipación y liberación de toda forma de opresión.

Palabras clave: Educación Popular; EJA; Derecho a la educación; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Ao observarmos ao direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil é compreensível que esse atendimento enfrenta o receituário árduo, conservador das proposições neoliberais que foi estabelecido para educação brasileira, a partir de 2017, pós golpe político efetivado por parte do legislativo, judiciário e grande mídia (CASIMIRO, 2018).

A concretude dessa projeção na EJA ocasionou o encerramento de diálogo com a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), finalização de programas significativos para a população jovem, adulta e idosa, bem como o fechamento da Secretaria de alfabetização, continuidade, diversidade e inclusão (SECADI).

Entende-se que essa realidade da EJA não é algo isolado, está alinhada com um modelo de sociedade que segundo Antunes (2022) compõe o projeto pandêmico do capital que expressa uma crise estrutural e generalizada que afeta o trabalho, as riquezas naturais e a vida humana.

Essa realidade social associada com as quedas permanentes das matrículas de EJA (INEP, 2022) e com a dura realidade 59 milhões de pessoas, acima de 15 anos, que não terminaram a Educação Básica (IBGE, 2019) revelam o problema da pesquisa.

Com a perspectiva de contribuir com a análise crítica desse contexto e fortalecer políticas públicas para afirmação do direito à educação das pessoas jovens, adultas, tem-se a apresentação desse estudo que objetiva elucidar as contribuições da Educação Popular, diante dos desafios da ordem do direito à EJA, em contexto nacional, bem como sob as proposições políticas internacionais para a educação de adultos.

A metodologia de estudo filia-se uma pesquisa qualitativa, estruturada em um estudo bibliográfico que segundo Salvador (1986) é uma das possibilidades de conhecer a realidade, sob uma análise crítica, pois permite refletir sobre leituras já realizadas sobre o assunto que se almeja investigar.

Em interlocução com essa reflexão compreende ser importante um estudo de documento, pois esses registros são produção históricas que revelam, projetam contextos sociais (CELLARD, 2008). Assim, tem-se em análise das categorias: “direito à EJA” e “proposições políticas”, constituídas sob a luz do pensamento de Bardin (2016).

O referencial teórico do estudo está fundamentado no pensamento crítico-libertador, assim a análise das categorias será observada a partir das análises de Dussel (2007), Freire (2000; 2001; 2005) e Arroyo (2011).

O documento em estudo será o “ CONFINTEA VII Marco de Ação de Marrakech: Aproveitando o poder transformação da aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2022)¹.

A organização do artigo está constituída em cinco seções, sendo essa introdução que apresenta o objetivo, problema, hipótese, a metodologia e referencial teórico. A segunda seção evidencia a organização metodológica do estudo, a terceira seção aborda os conceitos sob as referências citadas, a quarta seção elucida as análises dos documentos e por fim tem-se as considerações finais que permitiu concluir que a EJA, no contexto nacional, enfrenta desafios para efetivação da ordem do direito à educação das pessoas jovens e adultas, sofre as influências da agenda reformista da educação, porém, a Educação Popular pode contribuir com esse cenário, ampliando o direito à EJA, sob a perspectiva da ética humana. Além disso, as proposições internacionais indicam ações políticas que precisam ser disputadas pelos princípios da Educação Popular, pois essa concepção prima por processos educativos democráticos, compromissados com a emancipação e libertação de todas as formas de opressão.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A organização da pesquisa está estruturada

1 Esse documento foi analisado na Língua Inglesa, visto que não havia sido realizada a tradução até o a data final do estudo.

em uma abordagem metodológica histórico-dialética, pois entende-se que a construção do conhecimento sob essa ótica permite compreender os conflitos, as contradições em totalidade.

Assim a pesquisa está situada em uma abordagem qualitativa, visto que nesse perfil de investigação é possível considerar os sujeitos e seus contextos na construção do conhecimento (CHIZZOTTI, 2014).

Com essa abordagem delineada tem-se a definição do título “A contribuição da educação popular: direito à EJA e as proposições políticas na atualidade”.

Essa composição é refletida a partir de um estudo bibliográfico, fundamentado nas análises de Salvador (1986) que apontou a importância de uma leitura sistemática, seguindo os procedimentos de análises sucessivas que foram identificadas pelo autor como leitura de reconhecimento, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva e a interpretativa.

A reflexão é ampliada pelo estudo de documento, sob as orientações de Cellard (2008) que elucidou o documento como uma produção histórica, capaz de indicar o universo sócio-político em que foi constituído.

Nesse sentido a análise de conteúdo no estudo bibliográfico passou pelas estratégias de leitura de Salvador (1986), em que foi realizado uma leitura exploratória sobre a Educação Popular; direito, bem como sobre as categorias: “direito à EJA” e “proposições políticas”.

Esse procedimento impulsionou a leitura de reconhecimento, a partir do pensamento crítico-libertador, em que houve um levantamento de materiais teóricos que tratavam os assuntos: direito e Educação Popular, a partir do pensamento crítico libertador.

Assim, houve o procedimento de leitura seletiva, em que foi possível selecionar as obras de Dussel (2007) para conceitualizar a categoria “direito”, sob os preceitos da ética humana e as obras de Freire (2000; 2001; 2005) para tratar da intencionalidade formativa, a partir da Educação Popular.

A partir desse procedimento ocorreu a leitura interpretativa que permitiu organizar o conceito de “direito” em processo histórico, em condição de perenidade e transformação, aproximando-o dos princípios pautados na ética humana (DUSSEL, 2007; 2012). Nessa abordagem de leitura foi possível recuperar os propósitos da educação popular, evidenciando suas contribuições para a ordem do direito à EJA, em que as reflexões de Arroyo (2011. In: GIOVANNETTI; GOMES E SOARES, 2011) foram acrescidas as demais obras citadas.

As categorias abordadas foram observadas no documento da “CONFINTEA VII Marco de Ação de Marrakech: Aproveitando o poder transformação da aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2022), sob as orientações de Bardin (2016), as análises de conteúdo do documento seguiram as etapas tratadas pela autora, identificadas como organização; codificação e categorização.

Dessa forma a organização das categorias permitiu o tratamento geral sobre EJA, evidenciando uma preocupação em avançar com as políticas públicas. Os cuidados com a codificação permitiram focar atenção ao direito, observando responsabilidades e intencionalidades políticas de formação, chegando na condição da categorização que permitiu definir as categorias: “direito e proposições políticas para EJA”.

O caminho construído permitiu a organização da investigação que será apresentada nas páginas seguintes.

DESAFIOS PARA A ORDEM DO DIREITO E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR

As análises críticas sobre a organização da vida apontam que a humanidade atravessa tempos difíceis, expostos em condição de crise estrutural e generalizada.

Castells (2018) observa que esse contexto de crise redimensiona o perfil da sociedade e do Estado, passando a tratar a sociedade como

informacional em rede e o Estado, também, como Estado em rede, estruturado em limitações de resolução dos problemas locais.

Esse quadro político se agrava com as transformações dos direitos públicos em perspectivas privatistas, diante da realidade de atuação mínima do Estado com as políticas sociais e das ordenações dos acordos fiscais e econômicos internacionais.

A vertente econômica é configurada na maximização da liberdade de atuação do mercado, em contexto planetário e em perfil de interlocução informacional e em rede (CASTELLS, 1999), condição demandante e impulsionada pela reorganização da produção e do consumo, tendo por base a cooptação de um desenvolvimento tecnológico e comunicacional.

Em contraposição percebe-se um contexto de declínio das forças trabalhadoras na luta capital e trabalho, ocasionando mutações nos processos de socialização

Nas observações de Antunes (2022) essas transformações afetam a vida, pois o propósito de acumulação não tem fim, podendo levar a uma destruição total, uma tragédia política, econômica, social, ambiental, cultural, assim, como apontou no texto:

Essas desafortunadas tendências encontraram, a partir da crise de 1968/73 e especialmente em 2008/9, um chão social mais favorável, que lhes permitiu, pouco a pouco, ressurgir e se intensificar com seus conhecidos desdobramentos: ritmos estonteantes de corrosão do trabalho; destruição ilimitada da natureza; degradação do mundo rural, convertido em agrobusiness e em zonas de extrativismo predatório; segregação urbana, social etc. Acrescente-se ainda a forte eugenia social, a exacerbação do racismo, a opressão de gênero, a xenofobia, a homofobia, o sexismo, além da propagação do culto aberrante da ignorância, do desprezo à ciência, dentre outros traços destrutivos que se desenvolvem nesta era de exasperação da razão instrumental e de contrarrevolução preventiva (ANTUNES, 2022, p.17).

Dowbor (2020) observou que essas modificações demandam ao conhecimento uma atenção especial, passando a estar expressivo

em várias relações sociais, conforme descrição do texto:

Não há como não ver que a era da informação transformou o nosso modo de produzir, com aplicações científicas inovadoras em praticamente todas as áreas: energia, transportes, medicina, educação, cultura, geração de novos materiais e assim por diante. Mas um elemento central que impacta a profundidade e o ritmo de inovação é a própria capacidade de expansão e gestão do conhecimento (DOWBOR, 2020, p.20).

Essa agenda afeta a educação, visto que passa ser uma pauta prioritária na condição utilitarista de formação, tendo um desenho arquitetônico de concretude que segue os grandes acordos internacionais, sistematizados pelas agências multilaterais, que em territórios locais orientam e acompanham reformas políticas universais.

As prioridades dessas políticas reformistas, segundo Laval (2019) tem focos que demandam universalização da formação humana, sob o fundamento das competências, com atenção no protagonismo individualista, empreendedor, ativo e criativo aos novos tempos sociais e econômicos, um perfil formativo controlado pelas avaliações externas. Além disso essa composição orienta reorganização da gestão educacional, desresponsabilizando o Estado.

As políticas de EJA nessa agenda, no Brasil passaram pelo abandono e silenciamento com a modalidade (Cavalcante, 2019), depois ocorreu o desmantelamento de programas significativos.

Esse vazio político foi fruto da atenção prioritária dada para outros atendimentos que sofreram as ações reformistas imediatas. Com o objetivo de alinhar a EJA com as reformas efetivadas, a modalidade sofreu mais uma intervenção para ajustá-la com a agenda reformista, em que foi outorgado as Diretrizes Operacionais para EJA (DO/EJA) de nº1/21 (BRASIL, 2021) que recupera as proposições privatistas, aligeiradas, alienantes para modalidade.

Assim, a DO/EJA de nº01/21 (BRASIL, 2021), buscou minimizar os marcos progres-

sistas para a modalidade, na medida que apresentou formatos de atendimento aligeirados, sob a condição de diminuir o tempo presencial e marcar a oferta pela Ead, pautada nos propósitos economicistas que buscam desresponsabilizar o Estado e individualizar os processos formativos humanos.

Ademais essa normativa elaborou um alinhamento de EJA e Educação Profissional de formação utilitarista, desconsiderando as contribuições normativas e teóricas do currículo integrado. Ainda, feriu conceitos clássicos de tratamento da modalidade como um modo próprio de se organizar, alinhada com os fluxos e percursos da Educação Básica.

Diante dessa realidade desafiadora que mostra o enfraquecimento da modalidade, inclusive, expresso pelos dados da PNAD (2019) que revelam os 69 milhões de brasileiros (as), acima de 25 anos, que não terminaram a Educação Básica, bem como pela dura realidade de quedas de matrículas, em que no ano de 2013 o Brasil possui 3.830.207 atendidos (as) e no ano de 2021 esse índice cai para 3.000.000 de matrículas (INEP/ MEC, 2022), torna-se significativo avançar uma reflexão sobre o direito à EJA.

Para isso tem-se uma reflexão a partir do pensamento de Dussel (2007) ao esboçar uma reflexão sobre o direito, entendendo-o como uma produção social e histórica que traz características de perenidade e de transformações.

Nessas reflexões Dussel (2007) observou que os direitos sofrem mudanças e nesse processo que é constante, observa que os direitos podem ser reconhecidos como perenes, como novos e como os que cabem ao descarte.

De acordo as análises realizadas pelo autor, torna-se significativo evidenciar quais os critérios que vão provocar as modificações e gerar novos direitos, assim como observou:

Os sistemas de direito são históricos (2 do esquema 19.1), e sofreram continuamente mudanças constantes. A questão é definir os critérios de tais mudanças; discernir aqueles direitos que são a) perenes; b) os que são no-

vos, e c) os que se descartam como próprios de uma época passada. Esses três tipos de direito foram sempre integrados a todas as coleções ou códigos (dos mesopotâmicos do final do terceiro milênio a. C). entretanto, ainda se discute a lógica da incorporação de novos direitos, que são os que irrompem como conflito ou reivindicação de necessidade não satisfeitas dos novos movimentos sociais; lutas do povo pelos novos direitos (DUSSEL, 2007, p.149).

As argumentações do autor permitem problematizar as visões totalizantes, eurocêntricas sobre direito e apresentar o lugar dos que tiveram direitos negados. Dussel (2012) realiza essa análise fazendo a reflexão sobre a organização do sistema mundo, analisando os processos de opressão nos regimes de colonização e de colonialidade e expõe os critérios de transformação do direito na condição da luta pela organização da vida sob a ética humana.

Assim, as características de perenidade e de transformação do direito estão fundamentadas na ética em defesa da vida em condição, material, formal e factível (DUSSEL, 2012), pois nessa referência a fonte de organização do consenso se define pelas especificidades e necessidades dos sujeitos que tiveram seus direitos negados, os (as) oprimidos (as)

O alinhamento dessa reflexão de direito para a educação, reporta aos princípios da Educação Popular, como a práxis educativa comprometida com a educação dos oprimidos (a), sob a perspectiva de educação para a liberdade.

O tratamento mencionado provoca a pensar o direito à EJA pelas dimensões da ética humana de Dussel (2007), observado na condição material, nas possibilidades de acesso, até a garantia da permanência, no tocante as demandas materiais, estruturais de tempos, espaços, mobiliários transporte, alimentação e materiais didáticos, respondendo as necessidades dos sujeitos jovens e adultos.

Associado com essa dimensão material, tem-se a abordagem do direito à educação em condição da ética em dimensão formal, expresso no processo formativo contextualizador, significativo, comprometido com a conscien-

tização e transformação social, superando as intencionalidades formativas fatalista que educam para adaptação, para o imobilismo, assim, como elucidou Freire:

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação, como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação (...) (FREIRE, 2005, p.85).

As reflexões tratadas permitem recuperar o que Freire (2001) observou ao elucidar que a Educação de Adultos amadurece, renova-se ao se organizar a partir dos princípios da Educação Popular, visto que amplia as perspectivas formativas, trazendo para o contexto didático a cotidianidade da vida dos sujeitos, em processos formativos ligados ao mundo do trabalho, à saúde, sob uma politicidade ética que supera a educação bancária, como apresentou:

No Brasil e em outras áreas da América Latina a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos há poucos anos atrás. A Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. Tratemos de comentar esta transformação que, a nosso ver, indica os passos qualitativos da experiência educativa refletida por inúmeras pessoas/grupos latino-americanos (FREIRE, 2001, p.16).

Essa abordagem torna-se expressiva, diante dos contextos de crise que busca alienar e minimizar o direito à educação das pessoas jovens e adultas, sob a condição de aprendizagem, evidenciando ser significativo a disputa de paradigmas orientadores do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas, a ponto de expor a atenção do direito de se educarem ao longo da vida, sob os princípios da Educação Popular.

Arroyo (2011. IN: SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011) ao recuperar a história da EJA e ao observar as fragilidades, apontou a im-

portância de as ofertas estarem nas referências da Educação Popular, pois nesse campo pedagógico a centralidade da ação educativa está nas trajetórias e necessidades dos (as) educandos (as).

O autor apresenta que nesse campo as estratégias pedagógicas e epistemológica do tratamento do conhecimento são pautadas no diálogo que estrutura uma formação contextualizadora, problematizadora às injustiças sociais, conforme apontamento descrito abaixo:

Para muitos professores, as interrogações que vieram das vidas dos jovens-adultos são uma nova luminosidade para rever os conhecimentos escolares. Apostam que novas formas de garantir o direito ao conhecimento são possíveis quando os educandos são jovens e adultos que, em suas trajetórias, carregam interrogações existências sobre a vida, o trabalho, a natureza, a ordem-desordem social, sobre sua identidade, sua cultura, sua história e sua memória, sobre a dor, o medo, o presente e o passado (ARROYO, 2011, p.39).

Nessa formação está em ênfase a perspectiva da ação educativa integral, sob o propósito de conscientização aos “... ideais de emancipação-libertação, igualdade, justiça, cultura, ética, valores. Ideais experimentados como aspirações na diversidade dos movimentos populares.” (ARROYO, 2011. IN: SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011).

Essa composição permite a ordem do direito em condição da ética em dimensão factível, a que já está em novas proposições, reorganizada e estruturada na dimensão material e formal, ou seja, a proposta educativa respeitosa com as diversidades dos sujeitos nos aspectos, étnicos, culturais, sociais, geracionais, territoriais que os estudantes trabalhadores (as) da EJA demandam.

Com essas referências torna-se significativo observar quais as perspectivas que estão sendo traçadas para a educação de jovens e adultos, em interlocução internacional, visto que as recomendações construídas nos contextos globais interferem na ordenação do direito à educação local.

AS REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA EJA: DOCUMENTO “MARCO DE MARRAKECH”: CONFINTEA VII

As análises que sobre as proposições políticas para EJA em contexto internacional foram observadas a partir da leitura do documento denominado “Marco de Ação de Marrakech” (UNESCO, 2022), constituído como um documento síntese da CONFINTEA VII.

A CONFINTEA VII foi uma conferência organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que reuniu governos, membros da sociedade civil. Essa reunião é realizada em um prazo que varia entre dez ou doze anos e é uma referência para as políticas de EJA no mundo.

O documento “Marco de Ação de Marrakech: Aproveitando o poder transformacional da aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2022) tem uma estrutura composta por um preâmbulo, além disso esboça os itens: ações e recomendações; garantindo qualidade de educação; financiamento, indicando possibilidades de aumento de arrecadação por diferentes fontes e por fim, o item denominado promovendo a inclusão e expandindo domínios de aprendizagem, sob uma vertente de propositar aprendizagens.

O preâmbulo descreveu a conferência, indicou a necessidade de ampliação do papel do Estado na efetivação das políticas de Educação de Adultos, porém pautou a importância de ampliar a participação de instituições sociais e privadas nesses encontros, assim, como foi observado o perfil de participação no documento:

We, the representatives of 142 Member States of UNESCO, and representatives of civil society organizations, social partners, United Nations agencies, intergovernmental agencies, youth and the private sector, have gathered in Marrakech, Kingdom of Morocco, and online, from 15 to 17 June 2022 (UNESCO, 2022, p.1).

Nessa parte do documento houve a recuperação as recomendações tratadas no documento da CONFINTEA VI, identificado como “Marco de Ação de Belém” (UNESCO, 2010), tratando-as como áreas de garantia do direito à educação, sendo essas: políticas de governança; de financiamento; de participação; de inclusão; de equidade e de qualidade.

Ainda nessa composição o documento validou outras produções, como o documento de monitoramento de Aprendizagem e Educação de Adultos, identificado por: “Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos” (GRALE). Os acordos internacionais para educação, como: o Relatório da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação”; o Relatório Mundial de Monitoramento da Educação” e a Agenda 2030, também, foram recuperados.

Os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) que alertam para 17 prioridades vitais, aceitáveis pelo capital, validadas nas temáticas: de superação da extrema pobreza e da fome; segurança alimentar; saúde, inclusive ressaltando prevenção de doenças mortais; educação; igualdade de gênero; redução de desigualdades; mudanças climáticas; inovação; redução das desigualdades; produção e consumo sustentável; paz e justiça, tiveram destaques nesse trecho do documento.

O 4º ODS que trata da intencionalidade de garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como oferecer propostas de aprendizagem ao longo da vida para todos, foi apresentado na íntegra, evidenciando-o como um propósito mundial de alinhamento com a EJA.

Associado com as referências citadas houve menção ao Relatório GRAILE 1, reafirmando os três campos de aprendizagem validados para educação de jovens e adultos, nesse documento, sendo esses: alfabetização e habilidades básicas; educação continuada e habilidades vocacionais, liberais, populares e educação comunitária e habilidades de cidadania.

Como alerta para atuação de governantes e sociedade civil foi observado para os impactos

da pandemia causados para as pessoas demandantes da educação de jovens e adultos. Além disso destacou importância de atenção para políticas de educação de adultos, em contexto de crise, observando políticas de formação com destaque para qualificação profissional, devido as mudanças nos processos de socialização e do mundo do trabalho, a partir das transições verdes e digitais.

O texto reconheceu a especificidade do mundo globalizado e o contexto de crise que vive a humanidade, destacando a ampliação da violência, do fanatismo, da desconfiança na ciência, as mudanças climáticas; a reorganização produtiva; as mudanças demográficas; as mudanças tecnológicas. Apresentou a crescente desigualdades entre os países e observou a EJA como uma resposta política poderosa para construir uma coesão social.

Na continuidade do documento tem uma descrição de “princípios e as áreas prioritárias” para a modalidade. Os primeiros parágrafos dessa parte do texto foram destinados para mencionar os marcos teóricos e políticos fundantes para EJA, recuperando os documentos já citados.

Além disso evidenciou o foco de atenção na formação, dando ênfase para uma ação educativa capaz de realizar a crítica para as mudanças ambientais e econômicas já citadas. Ademais alertou para um processo de ensino aprendizagem acolhedor as inovações tecnológicas e para possibilidade de estudo individualizado, sob a forma híbrida, à distância ou presencial.

O documento, também, apresenta o tópico denominado: “Ações e recomendações para Educação de Adultos transformadora. Nessa parte do texto a primeira questão mencionada observou sobre a necessidade de apresentar um novo contrato social para educação, demandando a importância da abertura de diálogos intergovernamentais para fortalecer os direitos humanos no que diz respeito à educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, adaptada conforme as especificidades de cada país.

Para essa ação reconheceu o valor dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação de Adultos, elucidando os ministérios governamentais, a sociedade civil organizada, os jovens, setor privado, a universidade.

Além disso ressaltou já na parte do texto identificada como “Redesenhando o sistema para Educação de Adultos”, a importância de fortalecer os papéis dos governos na projeção de recursos financeiros para apoiar as estruturas, bem como regular, estimular, coordenar, monitorar a EJA como um bem público, dentro da oferta da educação pública. Para isso evidenciou o contexto social marcado por diferentes ambientes de aprendizagem que influenciam as ofertas de EJA fortalecida, assim, como é descrito no documento:

Recognizing the increasing diversity of ALE providers resulting from the emergence of complex learning ecosystems, we reiterate the need to strengthen the role of governments in establishing mechanisms and regulations and in allocating financial and human resources to support structures for ALE and to regulate, incentivize, stimulate, coordinate and monitor ALE as a public and common good within strengthened public education provision (UNESCO, 2022, p.6).

A descrição apontou o fortalecimento e reconhecimento de diferentes espaços de aprendizagem, situados em contextos de cidade de aprendizagens, dando possibilidades de financiamento para iniciativas locais de atendimento, como escolas técnicas; centros de treinamentos; bibliotecas; instituições esportivas, artísticas e culturais.

Ainda nessa parte do texto houve a menção para validação das aprendizagens prévias e creditação de saberes, referendando essas questões na Educação Formal e Não formal, com foco em ofertas flexíveis e abertas, capazes de favorecerem para a mobilidade entre diferentes programas e níveis de estudos, assim, como a interlocução educação e trabalho. Elucidaram a expansão dessas ofertas para todos os sujeitos, destacando a população indígena, pessoas com deficiência.

O texto tem aprofundamento ao tratar da qualidade da educação, sob o tópico denominado: Garantindo a qualidade do aprendizado “Ensuring quality of learning” (UNESCO, 2022, p.7).

Nesse item houve destaque para a formação de professores, aceitando profissionais voluntários, porém acerbam sobre formação permanente, valorização dos profissionais, indicando políticas de melhoria de salários.

Associado a questão tratou da importância do atendimento presencial e comprometem com o estímulo para desenvolvimento de currículo e materiais sensíveis aos aspectos sociais emergentes, observando as necessidades de uma educação para cidadania global, para o desenvolvimento da saúde e para o desenvolvimento de competências sócio emocionais, tecnológicas, assim, como é apresentado no texto:

gender-responsive curricula and learning materials that will incorporate emerging fields of learning such as global citizenship education, education for sustainable development, education for health and well-being, socio-emotional skills, transversal and critical thinking skills, and digital skills (UNESCO, 2022, p.7).

A composição textual tem um tópico que observa sobre financiamento, sendo identificado como: “Aumentando o financiamento”, sob a linguagem textual: “Increasing funding” (UNESCO, 2022, p.7).

Nesse tópico houve o compromisso em indicar ampliação do orçamento e mobilização de recursos para educação de adultos, bem como o compromisso em marcar posicionamento contrário para regressão de orçamento já estabelecido ao atendimento. As estratégias de mobilização de recursos para financiamento foram mencionadas, indicando reivindicações com as proposições internacionais de educação, visto o papel da Educação de Adultos para atingir os objetivos dessas proposições, estabelecidas em acordos internacionais.

Sob a análise de que a Educação de Adultos é componente parte da aprendizagem ao longo da vida, pode ser financiada por diferentes con-

tribuições, envolvendo diversos autores, como poder público, por diferentes ministérios; empregadores e outros autores privados, governos locais e alunos, assim, como é descrito no texto:

“...As a component of lifelong learning, ALE should be funded through the contribution of a wide diversity of stakeholders, various ministries, employers and other private actors, local governments and learners...” (UNESCO, 2022, p.7).

Além disso, observou que as diferentes formas de financiamento devem combinar entre orçamentos regulares, permanentes e financiamentos mistos. Destacou que essa iniciativa de aumento de financiamento da educação de adultos está compromissada com a busca de ampliação de investimento do percentual do PIB em educação, alocando entre 4 a 6%, também, pautou, a projeção adequada do percentual do orçamento em 25% em educação. Nesse formato apontou a importância em marcar prioridades de atendimento para as mulheres e para a população em situação de vulnerabilidades sociais.

Na continuidade desses tópicos o texto apresenta o item: “...Promoting inclusion...” (UNESCO, 2022, p.8), uma indicação as políticas de inclusão, com atenção às diversidades, incluindo a diversidade linguística, acessibilidade, destacando esforço para priorizar o acesso para a população mais vulnerável, marginalizada. Destacou a importância de os objetivos de inclusão estar atentos com as especificidades da população indígena.

Com essa proposição inclusiva elucidou que esse documento sustenta-se nos direitos humanos, com foco na formação para cidadania global e ativa, dando destaque para articulação da Educação formal e não formal.

A progressão do documento esboçou preocupações sobre o domínio de aprendizagens significativas, esse tópico do texto foi denominado como: “... Expanding learning domains”. As aprendizagens validadas se referiam à alfabetização, aos programas educacionais com foco em sustentabilidade e preservação

ambiental, desenvolvimento de aprendizagens tecnológicas e educação para bem estar individual e saúde pública, especialmente, pós realidade da pandemia da COVID19. Ainda destacou importância para a aprendizagem e educação de adultos em locais de trabalho, fortalecendo para o desenvolvimento pessoal e eficácia na produtividade.

Ao tratar de alfabetização orientou para uma alfabetização em ação intersetorial, entendida como uma etapa da Educação de adultos, parte dos níveis de desenvolvimento e das competências desse atendimento. Essa etapa de formação foi reconhecida como estratégia de minimização das desigualdades de gênero.

No tocante ao processo de aprendizagem para o empoderamento consciente de desenvolvimento sustentável houve a alerta para o tratamento das mudanças climáticas, bem como para suas consequências e efeitos. Provocou textualmente para pensar ações de formação para desenvolvimento de hábitos de vida e para participação política para que os jovens e adultos para atuar em perspectiva ativa.

As especificidades de aprendizagem das tecnologias da informação foram observadas na condição de acesso em perspectiva de desenvolvimento e sob o perfil ético, considerando alianças de aprendizagem baseadas nos instrumentos normativos da UNESCO.

A abordagem de articulação educação e trabalho foi observada como condição de estimular o acesso as aprendizagens aos (as) trabalhadores (as), bem como incentivar as perspectivas produtivas, efetivando propósitos de aprendizagem e educação ao longo da vida.

Os apontamentos para formação para bem-estar individual e saúde pública foi observado sob a condição de efetivação de políticas que alinhem programas de educação e saúde, especialmente, com a atenção da epidemia da COVID19.

A importância da formação para uma cidadania ativa esteve com foco de desenvolvimento da análise crítica, dando condições dos sujeitos de avaliarem as informações para

tomada de decisões coerentes, de a contribuir com as comunidades locais de pertencimento e com o debate público.

Ainda enfatizou a formação com atenção aos objetivos sustentáveis, fazendo referência a agenda de 2030, elucidando as temáticas de trabalho, proteção e justiça, saúde e bem-estar; mudanças climáticas, tecnologias da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica elucidou o conceito de direito é uma produção histórica que possui perfis de perenidade e de transformação e que pode ser disputado. Apontou que na atualidade a EJA, no contexto nacional, passa pelo desafio de ser alinhada com a agenda reformista que prevê padronização de formação e reorganização da gestão educacional, sob uma especificidade de descomprometimento do Estado, abrindo caminhos para privatização ou para as práticas de economicidade que responsabilizam individualmente os sujeitos nos seus percursos formativos.

Ainda retratou que essa realidade não é inexorável, pois, segundo o pensamento teórico crítico-libertador, a Educação Popular pode contribuir com a superação dessa situação catastrófica, visto que essa concepção de educação pode influenciar o direito da EJA, expandindo-o em condição material, formal, direcionando para uma oferta factível de significância, contextualização e de respeito as necessidades e diversidades dos sujeitos da EJA, sob a responsabilidade do Estado, nos preceitos da Educação Popular.

Em observação as proposições políticas internacionais, tratadas no documento “ Marco de Marrakech” (UNESCO, 2022) apresentou uma escrita mais expansiva que o “Marco de Belém” (UNESCO, 2019), visto que elucidou desafios atuais, esboçou conflitos da realidade mundial e pautou responsabilidades educativas para educação de adultos de superação desses desafios.

Essa análise não abandona a compreensão que o documento mostrou ambivalência em orientar proposições políticas em abordagem crítica, visto que o texto, ora apresentava a educação de adultos como uma política de ação para emancipação humana, ora direcionava o direito à educação de adultos para as proposições de adaptações.

Nessa configuração o documento reconheceu o estado de crise que vive a humanidade, nas questões ambientais, sociais, econômicas, porém, não esboçou caminhos para que o formato do direito à educação contribuísse para uma formação conscientizadora de superação desse modelo de sociedade.

A argumentação mencionada não desconsidera que o marco documental destacou a importância de marcar o direito à educação de adultos, nos preceitos de Educação ao Longo da Vida e da educação em direitos humanos e assim, apontou indicação para aprendizagens correlacionadas com análise crítica aos “desastres ambientais”, aos cuidados da saúde, bem como mencionou atenção aos povos em vulnerabilidades, com respeito as diversidades de gênero, étnicas, especialmente, dos povos indígenas, dando evidencia à EJA como uma estratégia onipotente no combate aos desafios enfrentados pela humanidade. No entanto, houveram menções para aprendizagens que preparassem para as mudanças do mundo do trabalho e para as transformações das tecnologias da informação e da comunicação.

O documento, também, evidenciou ser duvidoso em intencionalidades políticas ao marcar a responsabilidade do Estado na ordem do direito à EJA, tratando a educação como bem comum, em um percurso de alfabetização e continuidade, em condições intersetoriais, porém, abriu possibilidades para outras linhas de financiamento que não fosse pública.

Ainda é possível concluir que o documento permitiu aberturas para que as ofertas educacionais de aprendizagem ao longo da vida pudessem ser organizadas conforme as especificidades dos locais, das diferentes regiões

do planeta, fazendo surgir possibilidades de expansão dos perfis de ofertas emancipatórias e democráticas.

Nesse sentido é possível concluir que esses apontamentos precisam ser disputados sob os fundamentos da Educação Popular, pois sob esse campo educacional pode contribuir para pautar preceitos ético-críticos que expandem o direito à educação ao longo da vida em perspectivas da emancipação e libertação, pautadas na ética em defesa da vida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo Antunes. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo. Boitempo, 2022.
- ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org. s). **Diálogos da Educação de Jovens e Adultos**. 4ª edição, Belo Horizonte, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições70, 2016.
- BRASIL/CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 1/2021, de 21 de maio de 2021. **Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 22/01/ 2023.
- CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Ruptura: A crise da democracia liberal**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- CAVALCANTE, Janayna. Educação de adultos na ordem pós democráticos: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **e-Curriculum**. São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143, --- 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44000/29942>. Acesso em: 20 de jan de 2023.

- CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: **POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- DOWBOR, Landislau. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.
- DUSSEL, Enrique. **20 teses da política**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Educação de adultos hoje. Algumas reflexões**. In: *Educação e Política*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019**. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 22/01/2023.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: MEC, 2021.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- UNESCO; MEC. **VI CONFINTEA. Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Frame%20work_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. **CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education**. 21 June 2022. Disponível em: https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/FINAL%20MarrakechFrameworkForActionEN_06_21_22_0.pdf. Acesso. 22 Jan 2022.

Recebido em: 11/04/2023
Aprovado em: 14/09/2023

CURSINHOS POPULARES: PROBLEMÁTICA, HISTÓRICO E ATUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO POPULAR DE JOVENS E ADULTOS

LEONARDO PAES NIERO*

Universidade Federal de São Carlos

<https://orcid.org/0000-0003-2265-098X>

RESUMO

Este trabalho buscou construir um paralelo histórico entre a trajetória de expansão do ensino médio e superior no Brasil, de forma a apresentar seus diferentes contextos políticos e sociais, as desigualdades e a exclusão educacional enfrentadas por jovens e adultos dos setores populares (agravadas após a pandemia de COVID-19) e sua relação com o surgimento dos cursinhos populares. A partir de fontes secundárias, foi desenvolvido um caminho cronológico comparativo entre o ensino formal (superior e básico) com as experiências de cursos preparatórios para os vestibulares, a partir de suas críticas educacionais, os diferentes movimentos e organizações construtoras, e os distintos contextos políticos e pedagógicos vivenciados. Por fim, foi analisada a diversidade de experiências dentro deste campo de estudo e suas relações com a educação popular, em especial com a teoria desenvolvida por Paulo Freire, e a educação de jovens e adultos de forma a compreender as lacunas e desafios do trabalho educativo. Essas experiências acabam por construírem-se historicamente a partir da pauta da democratização do acesso ao ensino superior em conjugação com um processo de crítica à injusta realidade brasileira, de valorização dos sujeitos participantes e suas trajetórias, de leitura do território de atuação e de formação política e pedagógica voltada à transformação da realidade e da sociedade.

Palavras-chave: Ensino superior; Desigualdades educacionais; Educação Jovens e Adultos.

ABSTRACT

POPULAR COURSES: ISSUES, HISTORY, AND CONTEMPORARY ASPECTS FOR THE POPULAR EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

This work sought to build a historical parallel between the trajectory of expansion of secondary and university education in Brazil, in order to present its different political and social contexts, the inequalities and educational exclusion faced by young people and adults from the popular sectors (worsened after the pandemic of COVID-19) and its relationship with the emergence of popular courses. From

* Mestre em Ecologia, Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Humanos, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutorando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Paulo (USP). Técnico de Laboratório Ambiental, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenador do Cursinho Popular Carolina Maria de Jesus – UFSCar. E-mail: leonardoniero@usp.br

secondary sources, a comparative chronological path was developed between formal education (university and basic) with the experiences of preparatory courses for entrance exams, based on their educational criticism, the different movements and construction organizations, and the different political contexts and pedagogical experiences. Finally, the diversity of experiences within this field of study was analyzed and its relations with popular education, in particular with the theory developed by Paulo Freire, and youth and adult education in order to understand the gaps and challenges of educational work. . These experiences end up being built historically from the agenda of democratization of access to university education in conjunction with a process of criticism of the unfair Brazilian reality, of valuing the participating subjects and their trajectories, of reading the territory of action and political formation and pedagogical focused on transforming reality and society.

Keywords: University education; Educational inequalities; Youth and Adult Education.

RESUMEN

CURSOS POPULARES: PROBLEMÁTICA, HISTORIA Y ACTUALIDAD PARA LA EDUCACIÓN POPULAR DE JÓVENES Y ADULTOS

Este trabajo buscó construir un paralelo histórico entre la trayectoria de expansión de la educación media y superior en Brasil, con el fin de presentar sus diferentes contextos políticos y sociales, las desigualdades y la exclusión educativa que enfrentan jóvenes y adultos de los sectores populares (agravada después de la pandemia del COVID-19) y su relación con el surgimiento de los cursos populares. A partir de fuentes secundarias, se elaboró un recorrido cronológico comparativo entre la educación formal (superior y básica) con las experiencias de los cursos preparatorios para los exámenes de ingreso, a partir de su crítica educativa, los diferentes movimientos y organizaciones constructoras, y los diferentes contextos políticos y experiencias pedagógicas. Finalmente, se analizó la diversidad de experiencias dentro de este campo de estudio y sus relaciones con la educación popular, en particular con la teoría desarrollada por Paulo Freire, y la educación de jóvenes y adultos para comprender los vacíos y desafíos del quehacer educativo. Estas experiencias terminan siendo construidas históricamente a partir de la agenda de democratización del acceso a la educación superior en conjunto con un proceso de crítica a la injusta realidad brasileña, de valoración de los sujetos participantes y sus trayectorias, de lectura del territorio de acción y formación política y pedagógica. enfocada en transformar la realidad y la sociedad.

Palabras clave: Enseñanza superior; Desigualdades educativas; Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

No ano do centenário de Paulo Freire, em 2021, estávamos imersos em uma grave crise de saúde pública, ocasionada pela pandemia de COVID-19, que ceifou a vida de milhares de brasileiras e brasileiros. Este cenário agravou ainda mais as desigualdades sociais do nosso país, incluindo as desigualdades educacionais. Utilizamos o termo “agravou”, pois a história da educação brasileira mostra um cenário de grande exclusão e precárias condições de escolarização para os setores populares. Este cenário é pano de fundo para o surgimento dos cursinhos populares, envolvidos no trabalho de diminuição das desigualdades educacionais. Por isso, este trabalho tem como objetivo contextualizar os cursinhos populares¹ a partir de uma abordagem histórica e suas relações, na atualidade, com o campo da educação popular e da educação de jovens e adultos.

Os cursinhos populares, em geral, não compõem os estudos acerca da educação de jovens e adultos, mas caracterizam-se por uma diversidade de sujeitos, em termos etários, sociais e de histórias de vida, de forma a enquadrarem-se dentro deste campo de pesquisa e possibilitar contribuições a partir de suas práticas pedagógicas. São espaços voltados para jovens e adultos, de caráter paraescolar, com intencionalidade política e pedagógica conectada com a educação popular e com uma diversidade de sujeitos que buscam os cursinhos populares

como forma de retomar os estudos depois de algum tempo de finalização do ensino médio, e neste caso para o acesso à universidade, assim como jovens que cursam o ensino médio e pretendem ter uma melhor preparação para os vestibulares, ou para conseguirem ter uma preparação para a finalização do ensino básico, em especial a preparação para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

A estruturação do artigo deu-se através da análise de fontes secundárias, construindo uma perspectiva histórica na qual evidenciaremos a problemática em que os exames vestibulares estão envolvidos, ou seja a, seletividade social do ensino superior e sua relação com o ensino básico, e o papel dos cursinhos populares como uma importante ferramenta para os setores populares de democratização do acesso ao ensino superior e suas implicações políticas e pedagógicas no desenvolvimento das experiências educativas.

NOTAS SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Cabe iniciar este tópico com uma delimitação conceitual que atravessará todo o artigo. O ensino superior, etapa da educação escolar segundo a LDB de 1996, é mais amplo que as universidades, não restringindo-se somente a essas instituições. A educação superior abrange cursos sequenciais de diversos campos do saber, tendo como requisito a conclusão do ensino médio, cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Este nível de ensino pode ser conduzido por instituições públicas e privadas, regulamentadas pelo Estado brasileiro. Corroborando com a análise de Mendonça (2000), entendemos que a universidade é o elemento central do ensino superior, fazendo com que as outras esferas deste nível educacional a tenham como referência e possuam relação com esta instituição.

1 A existência de cursos livres preparatórios aos exames vestibulares – popularmente conhecidos no Brasil pela denominação *cursinhos* – insere-se na problemática da transição da educação básica ao ensino superior, e está intimamente associada à histórica seletividade de acesso a este nível de ensino. Os cursinhos são classificados como cursos livres, são isentos de regulamentação e deles não é exigida autorização ou supervisão do poder público. Segundo a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) da educação brasileira, aprovada no ano de 1996, são formalizados apenas os níveis básico (infantil, fundamental e médio) e superior. Não há disposições específicas sobre a regulamentação dos cursinhos preparatórios para o vestibular, por isso, esses cursos têm liberdade para organizarem-se de diversas formas.

As universidades brasileiras foram constituídas tardiamente em relação a outros países da América Latina (que o fizeram já no período colonial), como a República Dominicana, México e Peru, com a criação de universidades já nos anos de 1538, 1551 e 1613, respectivamente (ALBANESI, 2008; MENON, 2021; SENKEVICS, 2021). Durante os períodos Brasil-colônia e Brasil-império, entre os anos 1500 até 1889, nenhuma universidade havia sido criada em solo brasileiro. Após a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, foram criados os primeiros cursos superiores, mas sem a conformação de universidades. Durante esses períodos a maioria do povo brasileiro era conformada por analfabetos e pessoas com baixa escolarização, sendo os cursos superiores destinados às elites. (MENDONÇA, 2000; CASTRO, 2011; FLORES, 2017; SENKEVICS, 2021).

Já no período republicano, no início do século XX surgem as primeiras universidades brasileiras. Entre os anos 1920 e 1945, com a migração das massas populares para os centros urbanos, a crise do sistema oligárquico e a industrialização nacional, houve um intenso debate sobre o futuro do ensino superior brasileiro, inclusive com a criação do Ministério da Educação em 1930 com o objetivo de organizar a pauta educacional brasileira. O manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é lançado em 1932, defendendo a criação da “verdadeira” universidade, visualizando não só um conglomerado de escolas isoladas, mas trazendo o estímulo à ciência e ampliando a função do ensino superior para além da formação profissional (MENDONÇA, 2000).

As décadas de 1950 e 1960, marcam o início do primeiro ciclo de expansão das universidades brasileiras, que somavam cinco no ano de 1945 e passaram a ser trinta e sete em 1964. Observou-se também um processo de federalização das instituições estaduais e privadas, integradas às nascentes universidades federais. Este período é marcado pelas oportunidades de acesso ainda pouco democratizadas, mas com um sistema de educação superior nacio-

nal mais consolidado, com diretrizes políticas e pedagógicas (MENDONÇA, 2000; MARTINS, 2009; SENKEVICS, 2021).

Nos anos 1960 emergem os primeiros conflitos relacionados aos excedentes de estudantes que não tinham acesso ao ensino superior. A década é marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, fazendo com que os diversos cursos secundários tivessem equivalência para candidatura do ensino superior, aumentando o contingente de candidatos. O período anterior ao golpe militar de 1964, foi marcado também por um intenso debate sobre a reforma universitária, impulsionado principalmente pelo movimento estudantil através da União Nacional dos Estudantes, que reivindicava a democratização do acesso à educação em todos os níveis (MENDONÇA, 2000; MARTINS, 2009). No início dos anos 1960 existiam 93 mil matrículas no ensino superior; em dez anos, já no início dos anos 1970, esse número passou para 425 mil matrículas, divididas entre o setor público, com basicamente metade das matrículas, e instituições privadas sem fins lucrativos (SENKEVICS, 2021).

A reforma universitária implementada pelo regime militar em 1968 não visou atender aos reclamos populares, e sim instituir uma série de diretrizes para a ampliação do ensino superior, em especial o fomento ao setor privado por meio de incentivos fiscais (consolidando um mercado educacional com empresas voltadas à obtenção de lucro) e a repressão política ao movimento estudantil e à atividade docente (MARTINS, 2009; SENKEVICS, 2021).

Durante a década de 1970 o número de excedentes continuou a crescer, mesmo com a expansão de vagas no ensino superior (em 1960 eram 29 mil estudantes sem acesso às vagas, em 1969 já eram 162 mil), impulsionado principalmente pela ampliação do ensino básico e pela demanda dos setores médios em garantir ascensão social mediante o acesso a ocupações que requeriam maior qualificação. No ano de 1971 é aprovado o decreto 68.908/1971, que

instituiu o vestibular classificatório, considerando a quantidade de vagas disponíveis, invisibilizando o problema dos excedentes (candidatos aprovados para o ingresso mas que não podiam cursar o ensino superior por falta de vagas). O regime militar passa a ampliar ainda mais as condições de criação de cursos superiores privados a fim de atender essa demanda, com a justificativa de ausência de recursos públicos. Esta década também é marcada por uma ampliação de 311,9% no número de matrículas no ensino superior privado e de 143,6% no setor público. Entre 1968 e 1972 foram encaminhados ao Conselho Federal de Educação 938 pedidos de abertura de novos cursos, com aprovação de 759 (MENDONÇA, 2000; ZAGO, 2008; MARTINS, 2009; SENKEVICS, 2021).

Já no início da década de 1980, eram 1,4 milhão de matrículas em mais de 5 mil cursos de graduação; em 1984, 59,1% das matrículas foram efetivadas em instituições privadas. Senkevics (2021) aponta que este primeiro ciclo de expansão do ensino superior tem final na década de 1980 (com a estagnação na ampliação no número de matrículas) e perdurará até meados da década de 1990.

A síntese para este primeiro ciclo de expansão do ensino superior pode ser apresentada como um momento de real aumento das matrículas e estruturação das universidades no Brasil, porém como um espaço pouco acessível aos setores populares, voltado à expansão do setor empresarial na área da educação (composto por faculdades isoladas em contraposição à estrutura universitária) e com um recorte racial muito forte, com uma quase totalidade de matriculados e egressos de brancos. As análises trazidas por Senkevics (2021) demonstram que em 1993 o quintil mais rico da população ocupava 21% das vagas do ensino superior, enquanto o quintil mais pobre, ocupava somente 1%. Em 1995, 8 a cada 10 estudantes do ensino superior eram brancos, que também possuíam maiores taxas de conclusão do ensino secundário. Ainda ao tratar deste período, Artes e

Ricoldi (2015) e Oliveira (2001), indicam um cenário de extrema exclusão do povo negro das universidades neste período. O primeiro estudo aponta que, no ano de 1988, somente 3,6% da população negra possuía escolaridade de nível superior, e o segundo indica que em 1993, somente 2% dos estudantes das universidades eram negros.

Um segundo ciclo de expansão de vagas do ensino superior é apontado por Senkevics (2021) entre os anos de 1995 e 2015 (com aumento de 1,8 milhão de vagas para 8 milhões, respectivamente). A década de 1990, em especial durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, inicia um novo período de expansão do ensino superior, principalmente no setor privado, a partir da flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de suas instituições. Em contrapartida, no setor público, as políticas adotadas pelo Ministério da Educação foram no sentido de precarizar o trabalho e a estrutura das universidades federais, submetidas a sucessivos cortes orçamentários (MARTINS, 2000; SENKEVICS, 2021).

Durante os anos 2000 houve uma relevante mudança no contexto político nacional com a vitória do Partido dos Trabalhadores para o governo federal no ano de 2002. Os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) são responsáveis pela criação de políticas e programas federais, como o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a Lei de Cotas para estudantes negros e de escolas públicas e o SISU (Sistema de Seleção Unificada), que são analisados como avanços para o acesso das camadas populares no ensino superior (BRITO E GONÇALVES, 2017; DIAS, 2017; FLORES, 2017; BONALDI, 2018). Também é criado o PNAES (Plano Nacional de Assistência e Permanência Estudantil) como política capaz de fomentar recursos e programas para a permanência

estudantil, em especial para os estudantes de baixa renda, nas instituições federais de educação superior.

O corpo discente do ensino superior brasileiro até o início dos anos 2000 era formado majoritariamente pelo quintil mais rico da sociedade, com taxa de 75% das matrículas, enquanto o quintil mais pobre representava somente 1,1% das matrículas. Em 2015 essas porcentagens foram alteradas para 39% e 6%, respectivamente (SENKEVICS, 2021).

Com a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711) no ano de 2012, as universidades federais passaram a reservar 50% das vagas para candidatos vindos integralmente de escolas da rede pública subdivididos em critérios relacionados com a renda familiar *per capita* e com o perfil racial dos candidatos a partir dos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o perfil demográfico estadual (DOS SANTOS, 2012; FLORES, 2017).

No setor público, em especial no sistema federal, as matrículas saltaram de 643 mil para 1,2 milhão entre os anos de 2008 e 2018, ressaltando a reestruturação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e sua incorporação ao SISU no ano de 2009. O trabalho de Senkevics e Mello (2019) indicou que entre 2012 e 2016, houve um aumento na participação de estudantes provenientes de escolas públicas nas instituições federais. Esse crescimento foi de 15% (saltando de 55,4% para 63,6%), assim como a participação de estudantes PPI (Pretos, Pardos ou Indígenas) de escolas públicas teve um aumento de 39% (saltando de 27,7% para 38,4%).

Os programas PROUNI e FIES também foram responsáveis pela inclusão social dos setores populares no ensino superior através da concessão de bolsas (integrais ou parciais) para estudantes de baixa renda, docentes da rede pública e PPI. No ano de 2017 o PROUNI concedeu 362 mil bolsas, representando $\frac{1}{4}$ dos ingressantes no ensino superior privado. Já o FIES concedeu 2 milhões de contratos através da parceria da União com as instituições priva-

das, também destinados a estudantes de baixa renda (SENKEVICS, 2021).

Neste segundo ciclo de expansão do ensino superior, o desequilíbrio de vagas oferecidas pelo setor público e privado não foi reduzido, sendo este último responsável por 75% das matrículas em 2008. Este último ciclo de expansão do ensino superior mostra o incremento de matrículas no setor público de 605 mil para 1,9 milhão, em paralelo o setor privado teve um aumento de 960 mil para 4,5 milhões de matrículas, representando 9 a cada 10 instituições de ensino superior no Brasil. Este período marcou, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma diversificação no corpo discente a partir do avanço das políticas de acesso e permanência estudantil (SENKEVICS, 2021).

O período mais recente, que segue entre 2015 e 2022, com o Brasil sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, indica uma estagnação na ampliação de vagas (que apesar do aumento no número de matrículas, sobretudo no ensino a distância, essas cresceram com uma menor taxa) e, conseqüentemente, da democratização do acesso ao ensino superior. Além de ter sido um período marcado por inúmeros ataques ideológicos à ciência e às universidades e corte de recursos públicos destinados à educação.

A EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO E A MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A partir da década de 1930 o Brasil, com o advento da industrialização, passou a constituir-se como uma país urbano, com aumento da população nas cidades e da demanda por escolarização, seja pela necessidade da então nascente sociedade industrial por mão de obra qualificada ou pelo aumento do número de famílias no meio urbano. Esse novo modelo social, urbano e industrial, fez com que a educação fosse vista como o principal meio de ascensão social por parte dos setores médios

e das camadas populares. As escolas passam a ser vistas como um meio para a conquista de novas posições, com mais prestígio do que o trabalho manual. O Estado passa a intervir nesse contexto social de necessidade de expansão do sistema de ensino a partir da criação de escolas públicas, saindo de uma condição de “escola seletiva” para “escola comum” (BEISIEGEL, 1979; CASTRO, 2011).

O contexto social entre as décadas de 1960 e 1980 é caracterizado pelo crescimento demográfico urbano, expansão econômica e ampliação da escolarização, em especial para os setores médios da população. No contexto político, essas décadas são marcadas pela ditadura militar, instalada a partir do golpe político de 1964. No campo educacional, foi um período de ampliação do ensino básico, através das escolas públicas, porém sem a ampliação dos recursos públicos capazes de sustentar o aumento da rede escolar, sem valorização da carreira docente e de objetivos pedagógicos para além da profissionalização. No campo privado também houve ampliação no setor educacional, fazendo com que as classes média e alta passassem a adentrar escolas privadas, com melhores condições de ensino e aprendizagem (inclusive no preparo para os vestibulares), deixando na outra ponta, inseridos na escola pública profissionalizante, os setores populares. (MENDES, 2017; PONTES, 2020). Corti (2016) mostra que durante a década de 1970 houve um aumento significativo no número de matrículas nas escolas privadas, enquanto esse aumento ocorre nas escolas públicas a partir da década de 1980, quando esta esfera administrativa passou a representar 65,5% das matrículas do ensino médio.

Entre os anos 1990 e início dos anos 2000 há novamente um aumento no número de matrículas no ensino médio. Corti (2015) aponta que o total de matrículas entre 1991 e 2004 cresceu de 3.772.698 para 9.169.357, respectivamente. A grande maioria dessa expansão ocorreu através das vagas no setor público.

No período que se seguiu, entre 2008 e 2016, houve uma diminuição no número de matrículas no ensino médio. No comparativo entre os setores mais ricos e mais pobres da sociedade brasileira, 75% dos jovens de famílias ricas entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio, já os jovens de famílias pobres possuem uma porcentagem de 42,7% dos jovens entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio. Essa diferença também é visível a partir do recorte racial, com a população branca com maiores taxas de matrículas em relação à população preta e parda (OLIVEIRA; GOUVEIA E ARAÚJO, 2018).

Existem diferenças substanciais nas condições de oferecimento do ensino pelas esferas públicas e privadas. Enquanto a escola pública depara-se com um cenário de ausência de infraestrutura, de dignas remunerações para os professores, com menores perspectivas de acesso à universidade e piores condições de aprendizagem, as escolas privadas (em especial as com maior aporte financeiro) têm uma realidade com melhor infraestrutura e melhores condições de trabalho,, voltado à preparação para o acesso ao ensino superior e com melhores relações de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2015). Beisiegel (2018) aponta que a melhoria da escola pública exige um menor grau de precarização e maior valorização da carreira docente e melhor preparação dos jovens para o acesso ao ensino superior.

Mesmo com o aumento no número de vagas no ensino médio, em especial a partir da década de 1970, os dados apresentados por Sampaio e Guimarães (2009) e Vieira (2019), bem como pelo relatório do INEP (2019) mostram que existem diferenças substanciais entre os conteúdos apreendidos por estudantes de escolas públicas e privadas, os primeiros sempre com piores indicadores nas avaliações da educação básica.

Sem a superação desses desafios, o acesso ao ensino superior ainda se mantém em um patamar dificultoso para os setores populares apropriarem-se. Evidenciando que a escola

pública possui importante papel social e carece de melhorias, inclusive em sua orientação pedagógica para o ensino oficial.

Para explicar esse fenômeno, Haddad (2007) afirma que a exclusão se dá pela inserção precária. Este quadro é agravado historicamente uma vez que se tem mais vagas e menos recursos por vaga, originando uma escola “pobre para os pobres”. São os pobres que estão em desvantagem na disputa por vagas no ensino superior público (o qual possui maior qualidade), enquanto os setores com maior poder aquisitivo, inseridos nas escolas privadas, têm melhores condições para a realização dos exames vestibulares.

O SURGIMENTO DOS CURSOS PREPARATÓRIOS PARA OS VESTIBULARES

A partir do processo de urbanização e do aumento da escolarização dos setores médios, em especial a partir da década de 1930, surgem os primeiros cursos preparatórios para o acesso ao ensino superior a partir da consolidação do vestibular como uma ferramenta capaz de concretizar a seletividade deste acesso. Esses dois elementos ampliam, ainda mais, a exclusão dos setores populares do ensino superior, em especial o público (SATO, 2011; PEREIRA, 2012).

Os exames de admissão e os exames vestibulares, estes últimos conceituados e criados a partir da reforma Carlos Maximiliano, são criados ainda na década de 1910. Ainda na década de 1920 a relação de vagas oferecidas no ensino superior já era deficitária frente à demanda de acesso, quando surgem cursos de preparação para as áreas de filosofia, direito e medicina. Já os cursos preparatórios para acesso ao ensino superior têm um primeiro movimento de expansão a partir da década de 1950, de forma mais profissionalizada e estruturada (NETTO, 1985; WHITACKER, 2010; CASTRO, 2011).

A relação da ampliação da demanda social pelo ensino superior com a contextualização

histórica de deterioração do ensino básico público, fez com que se abrisse uma oportunidade de investimento do capital privado na educação. As décadas de 1970 e 1990 (que também foram marcadas por ampliação no número de vagas para o ensino superior) também marcam um período de expansão dos cursinhos populares e privados (BONALDI, 2018; SENKEVICS, 2021).

Os cursinhos preparatórios com fins lucrativos, a partir da década de 1970, passam a ser ferramentas garantidoras de aprovações nos vestibulares e conformam-se com modelos pedagógicos capazes de serem replicados, como foi o caso do grupo Objetivo. Ao descrever esse momento, Whitacker (2010, p. 292) aponta:

“Na passagem dos anos 1960 para a década de 1970, participei da experiência de fundação de um cursinho no modelo empresarial. Havia uma efervescência no Estado de São Paulo, que se espalhava por outros Estados, com grupos empresariais se associando a professores empreendedores e contratando administradores que se esforçavam por racionalizar os processos através dos quais se chegaria ao milagre de colocar um grande número de jovens nas boas universidades, alimentando o marketing do empreendimento.”

É neste momento, de ampliação do ensino médio e do ensino superior, que o ensino médio e os cursinhos pré-vestibulares privados foram utilizados pelas elites e setores médios para favorecer o sucesso na transição para o ensino superior. Whitacker (2010) indica que entre os anos 1980 e 1990 grande parte dos estudantes universitários haviam passado por cursinhos preparatórios. Os cursinhos privados passam a ser um “refúgio” das elites e classe média e aprofundaram as desigualdades educacionais, pelo fato dos setores populares não terem condições materiais de sustentar mensalidades, na qual esses cursinhos serviam-se para se materializarem como empresas de acumulação de capital.

Fernandes (2015) e Bonaldi (2018) reforçam a ideia de que o elitismo no ensino superior, a partir da década de 1990, estava

associado à capacidade financeira de estudantes e suas famílias, apoiando a expressão “Quem pode pagar, consegue acessar” como forma de representar a realidade brasileira naquele período.

Os programas de democratização do acesso e permanência no ensino superior criados a partir dos anos 2000 favoreceram uma importante mudança de perspectivas futuras para os setores populares. Mesmo com uma realidade de estagnação na ampliação do ensino médio e com problemas estruturais e pedagógicos no setor público, tais políticas romperam com a lógica de extremo elitismo vivido durante toda a história da educação brasileira até então. Porém, a realidade do ensino superior ainda vivencia valores do passado e demanda mudanças ainda mais profundas para que possa acolher a diversidade do povo brasileiro. Ao trabalhar com o conceito de “capital cultural” de Pierre Bourdieu, Mendes e Costa (2015) apontam que a permanência no ensino superior é facilitada para aqueles que têm famílias com maior renda, com maior escolaridade, com acesso à internet, aprendizagem de outras línguas, aulas particulares, viagens, intercâmbios, etc. Ou seja, estão mais adaptados a um sistema de ensino construído pelas elites dominantes, e estão mais distantes da necessidade de superação de precárias condições de educação e trabalho, comprometendo a concretização de perspectivas futuras, como o acesso ao ensino superior.

A EDUCAÇÃO EM UMA OUTRA LÓGICA: O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS CURSINHOS POPULARES NO BRASIL E O DESENVOLVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS

Para resistir à elitização do ensino superior e dar vazão à demanda das classes populares que haviam chegado a concluir o ensino médio, movimentos sociais e políticos vislumbraram a estratégia dos cursinhos populares, que com-

porta uma grande diversidade de objetivos e formas de organização. Essas experiências, voltadas para jovens e adultos de baixa renda, passam a construir essa perspectiva não mercadológica, capaz de, em alguns casos, construir espaços de formação crítica, voltados à luta pela democratização do acesso ao ensino superior e alicerçados em práticas subsidiadas pela educação popular.

Este resgate histórico tem como base os trabalhos de Castro (2011), Silveira (2020), Nascimento (2012), Zago (2008) e Whitaker (2010), que de forma complementar, conseguem sistematizar o processo histórico de constituição dos cursinhos populares no Brasil, situando-o a partir de objetivos e contextos políticos e orientações pedagógicas que marcaram a trajetória desses espaços educativos. Optamos por dividir o texto a partir de 4 eixos: as experiências pioneiras, os cursinhos ligados à resistência contra a ditadura militar, os cursinhos ligados ao movimento negro e por fim o ciclo de construção dos cursinhos populares no período posterior à redemocratização. Vale ressaltar que esta divisão temporal auxilia na observação dos diferentes objetivos políticos construídos através das práticas pedagógicas, mas que são experiências que muitas vezes possuem intersecção entre os diferentes períodos históricos.

As primeiras experiências constituídas a partir desta lógica não comercial e com o oferecimento de vagas para estudantes que não tinham condições de pagar mensalidades em cursinhos privados, conformaram-se na década de 1950, a partir da iniciativa de estudantes do Grêmio da Escola Politécnica de São Paulo e do Centro Acadêmico Antônio Salles Oliveira de São Carlos, ambos inseridos dentro da Universidade de São Paulo (USP) nos anos de 1950 e 1957, respectivamente.

Outros cursinhos vinculados ao movimento estudantil da USP também surgem na década de 1960, construídos em um período de mobilização por reformas de base, anterior ao golpe militar, e também em um cenário de

resistência popular contra a ditadura. Destacam-se neste período o pré-USP e o cursinho do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Este último mantinha suas atividades, no período pré-golpe, influenciadas pelo Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, o CPC da UNE, e por movimentos de educação popular, ambos ligados às pautas de mudanças sociopolíticas.

A repressão da ditadura militar aos movimentos sociopolíticos não impediu que as organizações de esquerda, incluindo as clandestinas e envolvidas na luta armada, construíssem experiências de cursinhos populares. Citamos as experiências do pré-USP e do Cursinho da Rosas, vinculadas ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), à Política Operária (POLOP), à Aliança Libertadora Nacional (ALN), à Ação Popular (AP) e ao Movimento de Libertação Popular (MOLIPO). A repressão da ditadura passa a atuar de maneira a exterminar os focos de resistência e impõe uma derrota política a esses grupos e conseqüentemente às suas iniciativas de cursinhos.

Em 1978 é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU) responsável por articular uma série de lideranças e grupos em torno do debate racial e as condições de vida do povo negro. Gonçalves e Silva (2000, p. 155) elencam as reflexões do movimento negro frente às questões educacionais:

“O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90.”

Ainda na década de 1970 intensificam-se as reflexões sobre a ausência de negros nas universidades, quando trabalhadores e alunos negros da USP questionaram por que a maioria

dos lugares que os negros ocupavam dentro da universidade estava restrita aos trabalhos manuais de limpeza, copa e manutenção de áreas verdes e prédios. Este processo de reflexão sobre a exclusão do povo negro e pobre das universidades representa um marco na construção dos cursinhos populares e na luta por cotas nas universidades, conquista cujo pioneirismo pertence às universidades estaduais do Rio de Janeiro desde 2003 (SENKEVICS E MELLO, 2019), aprovadas para as instituições federais em 2012, em 2013 para a UNESP e 2017 para a USP e UNICAMP.

Em 1987 surge o Núcleo de Consciência Negra da USP (RATTS, 2009), que também terá papel fundamental no debate sobre a relação entre a questão racial e o acesso ao ensino superior a partir da década de 1990. As experiências mais significativas de cursinhos populares articulados pelo movimento negro foram constituídas nesta década, quando surge em 1992 o Curso Pré-Vestibular Cooperativa Steve Biko em Salvador, em 1993, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Rio de Janeiro (PVNC), em 1994 o Curso do Núcleo de Consciência Negra da USP e em 1995 o Zumbi dos Palmares no Rio Grande do Sul. (CASTRO, 2011; NASCIMENTO, INÁCIO E PINHEIRO 2004; ZAGO, 2008).

O PVNC marca um novo período histórico no trabalho popular de preparação para os vestibulares, trazendo, em especial, o debate racial na sociedade brasileira e a exclusão do povo negro das universidades, sobretudo nos cursos de maior prestígio na sociedade. Foi o primeiro cursinho popular a se constituir como uma rede, agrupando diversos núcleos, buscando parcerias, negociando isenções nas taxas de vestibulares e uma série de outras iniciativas que foram motivadoras para o trabalho de muitos cursinhos populares até hoje. Também foi pioneiro no debate do preconceito racial e a exclusão do negro da universidade e a sua falta de preparo decorrente das precárias condições da educação oferecidas para as camadas populares (NASCIMENTO, INÁCIO E PINHEIRO 2004).

Entre os anos de 1997 e 2009 surgem mais duas experiências de redes de cursinhos populares ligados ao movimento negro, a EDUCAFRO e a UNEAFRO. Durante este período também são constituídas inúmeras experiências de cursinhos populares locais nas periferias de São Paulo e Rio de Janeiro. Fizeram parte central na construção da luta por cotas nas universidades, escancarando a exclusão do povo negro das universidades brasileiras.

Em 1987, quando a retomada democrática já estava em curso, surgem outras experiências, para além das citadas, de cursinhos populares ligados, principalmente, às universidades e impulsionados pelo movimento sindical. Como exemplos, temos cursinhos ligados à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a reorganização do cursinho da Poli e ao Pré-vestibular ligado aos sindicatos dos trabalhadores técnicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (ZAGO, 2008).

Zago (2008) discute o aumento da organização popular em torno da luta pelo acesso ao ensino superior, inserida em um contexto de desigualdades educacionais dentro da sociedade brasileira. É na década de 1990 que expandem-se as experiências de cursinhos populares, como forma de protesto e luta contra a realidade vivenciada e combate às injustiças educacionais, sendo responsáveis por encabeçar uma série de lutas pela democratização da educação, face o aumento na demanda pelo acesso ao ensino superior, grande desproporção entre os candidatos e as vagas, além do aumento do valor das mensalidades do setor privado. Esse processo é realizado pelos grupos sociais tradicionalmente mantidos à margem do ensino superior: negros/as, moradores das periferias e egressos da escola pública.

Esta década marca a retomada do movimento estudantil a partir da construção de cursinhos populares ligados às universidades também. No estado de São Paulo, em 1991 surge o cursinho da USP Ribeirão Preto, o Centro de Apoio Popular Estudantil (CAPE) e em 1994

o cursinho do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além das iniciativas apoiadas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Já nos anos 2000, para além das experiências ligadas ao movimento negro e às universidades, surge o Movimento dos Sem Universidade (MSU) pautando a disputa do “latifúndio da universidade”. Com início das atividades em 2001 o MSU nasce como mais um elemento histórico na luta pela democratização do acesso ao ensino superior. Seu surgimento deu-se a partir do DCE (Diretório Central dos Estudantes) da UNICAMP e com participação de uma série de militantes envolvidos em construções de cursinhos populares, tendo como marco inicial o discurso do Bispo D. Pedro Casaldáliga por ocasião da outorga do título de Doutor *honoris causa* da UNICAMP, que tratou da importância da luta dos despossuídos “dos Sem Terras, Sem Tetos, Sem Universidades”. O movimento protagonizou diversas lutas no campo institucional a partir da tentativa de criação da Universidade Popular do Carandiru (em substituição ao presídio desativado) e na implementação da isenção de pagamento da taxa de inscrição para o vestibular das universidades públicas, em especial as do estado de São Paulo. Em 2004, a USP concedeu 65 mil isenções para seu vestibular, uma importante vitória do MSU, já que muitos estudantes não possuíam recursos financeiros para o pagamento da taxa de inscrição, o que vedava seu acesso aos exames vestibulares. Além disso, o MSU também esteve presente nas discussões sobre a implementação dos projetos federais REUNI e PROUNI (FONSECA, 2018).

Todas essas experiências, articuladas principalmente com as universidades (incluindo o movimento sindical), o movimento negro e com movimentos populares, passam a reforçar a necessidade da política de cotas nas universidades públicas, aprovada como lei federal em 2012. O trabalho de articulação política e mobilização feito pela EDUCAFRO e MSU foram fundamentais para a conquista das cotas

sociais e raciais, em um passo importante na democratização do ensino superior (CASTRO, 2005).

Nos anos 2000, surgem a Rede Emancipa, impulsionada pela militância do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), reunindo uma série de cursinhos populares (ARELARO, 2012) e a Rede de Cursinhos Populares Podemos+, última experiência de caráter nacional, com articulação política e pedagógica de cursinhos populares, impulsionada por militantes do movimento social Levante Popular da Juventude.

No ano de 2019 a Rede Podemos+ contava com 46 cursinhos, aproximadamente 55 turmas, 1500 educandos/as e 700 educadores/as, com trabalhos em diversos estados, entre eles Pernambuco, Minas Gerais, Tocantins, São Paulo, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Goiás, Ceará, Alagoas, Pará, Espírito Santo e Mato Grosso. A Podemos+ passa a ser uma importante ferramenta de trabalho popular e engajamento político da juventude frente à demanda social por educação, em especial o acesso ao ensino superior (KRETZER, 2021).

Mesmo com todas as políticas de ampliação do acesso, ainda existem reais demandas por mais vagas no ensino superior, em especial o público. Os cursinhos populares continuam sua luta preocupados com a drástica desigualdade educacional que assola a sociedade brasileira (D'ÁVILA *et al.*, 2011). Continuam sendo importantes construções históricas na reivindicação de uma nova política educacional ao mesmo tempo que mantém o trabalho de leitura histórica e crítica de nossa realidade, pautando a necessidade de mudanças estruturais na sociedade brasileira.

CURSINHOS POPULARES: DO COMUM AO DIVERSO

Os cursinhos populares configuram-se como espaços educativos informais que têm como finalidade a preparação de educandas e educandos das camadas populares e oriundos das

escolas públicas para os vestibulares, locais/estaduais ou de âmbito nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de abarcar outras demandas como a preparação para concursos públicos, cursos técnicos e para o ENCCEJA, estes últimos menos evidenciados na literatura, mesmo sendo uma realidade de diversas experiências. Caracterizam-se pela ausência de fins lucrativos com as atividades pedagógicas, operando, em muitos casos, com o trabalho voluntário de seus educadores e educadoras. Além disso, compõem as atividades de extensão universitária e o trabalho político de algumas organizações sociais como sindicatos, movimentos e partidos, a fim de avançar em sua estratégia de construção política mediante o trabalho pedagógico.

Há uma diversidade de denominações para o que estamos chamando de cursinhos populares. Groppo *et. al.* (2019) conceituam o campo dos cursinhos populares, caracterizado por pautas políticas e pedagógicas voltadas a uma visão crítica da realidade e constituído por uma série de atores e experiências. Outras nomenclaturas também são utilizadas na literatura, como cursinhos comunitários, cursinhos alternativos, pré-vestibulares populares e pré-vestibulares comunitários (NASCIMENTO, 2010; CASTRO, 2011; MAIA E MIALHE, 2018; DIAS, 2017; BRITO E GONÇALVES, 2017).

O que unifica as diferentes denominações é o fato de serem espaços de luta por um direito: o acesso das camadas populares ao ensino superior e a sua conseqüente democratização. Essa característica é marcada pela construção de espaços pedagógicos de preparação para os vestibulares. Em geral são espaços voltados às classes populares, com gratuidade do estudo, caráter voluntário da docência, uma pedagogia voltada à construção de uma visão crítica sobre a sociedade e um caráter paraescolar, ou seja, isentos de orientações pedagógicas por parte do sistema oficial de educação (GROPPO ET. AL., 2019; BONALDI, 2018; NASCIMENTO, 2010, SENKEVICS, 2021).

Os trabalhos de Nascimento (2002), Carvalho (2006), Mitrulis e Penin (2006), Zago (2008), Arelaro (2012) e Whitaker (2010) convergem na caracterização dos cursinhos populares ao apontarem: atendimento a setores excluídos socialmente do acesso ao ensino superior; cursos gratuitos, em sua maioria; propostas pedagógicas que não estão voltadas unicamente à preparação para o vestibular, mas também com um viés educativo voltado à cidadania e a visão crítica da sociedade; corpo docente voluntário e, em geral, sem sede própria (aulas realizadas em escolas, institutos, universidades, igrejas, associação de moradores, etc.). Afirmam também que as experiências de cursinhos populares são iniciativas de diferentes grupos sociais como a igreja católica, movimentos sociais, partidos políticos, ONGs, coletivos, sindicatos e o movimento negro.

Para Zago (2008), a atuação pedagógica não se vincula estritamente à preparação para o vestibular, há um esforço pedagógico também no sentido da promoção da criticidade, da solidariedade e da cidadania. Carvalho (2006), Mitrulis e Penin (2006) e Valore e Cavallet (2012) também sublinham esta característica, indicando a saída de uma postura somente “conteudista” (típica dos cursinhos preparatórios com fins lucrativos), para a inserção em uma leitura crítica da realidade, na perspectiva da educação popular. É possível destacar o esforço de compatibilizar a formação política com a preparação para o vestibular, além da crítica ao modelo de acesso ao ensino superior brasileiro. Vale ressaltar que por mais que tenham como central a preparação para os vestibulares, as experiências também se desenvolveram a partir de espaços pedagógicos com bastante amplitude de sujeitos e com trabalhos que extrapolam esse objetivo.

Para Carvalho (2013) os cursinhos populares espelham-se na obra de Paulo Freire para construir a educação popular em seus espaços educativos, incentivando a educação como um processo de conscientização sobre como somos sujeitos históricos e capazes de transfor-

mar a realidade. Como também apontado por Cardoso (2012), uma educação voltada para as realidades locais, às experiências individuais e coletivas, à reflexão sobre a exploração e dominação do povo oprimido e à construção de uma nova sociedade.

A referência de Paulo Freire na construção de cursinhos populares também é listada nos trabalhos de Mendes (2009), Serrano (2020) e Dos Santos e Ferreira (2021), assim como em outros tantos trabalhos que trazem a teoria freiriana como uma das principais referências para a práxis pedagógica desses espaços educativos. Desta forma, os cursinhos populares estão inseridos dentro de uma lógica educacional, onde existem conteúdos voltados à preparação para o vestibular, mas também espaços onde os debates políticos e a organização popular são fundamentais para a garantia dos direitos sociais, inclusive a educação e o acesso ao ensino superior.

O voluntariado é outra marca muito importante dentro dos cursinhos populares. O corpo docente, em geral, é formado por estudantes universitários, oriundos de escolas públicas e privadas, e egressos de cursinhos populares (KATO, 2011; ZAGO, 2008; SIQUEIRA, 2011). Também é possível notar um engajamento de voluntários e voluntárias às questões sociais debatidas dentro dos cursinhos populares, em especial a crítica ao modelo pedagógico conservador da educação formal e excludente em relação ao acesso ao ensino superior (MITRULIS e PENIN, 2006).

O campo da luta política e institucional também unifica os cursinhos populares. Uma das principais bandeiras situa-se na construção de políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior. Entre as principais conquistas estão a isenção nas taxas de inscrição para o vestibular e as cotas para estudantes negros, indígenas e de escolas públicas (MITRULIS e PENIN, 2006; ZAGO, 2008).

Carvalho (2006) indica alguns aspectos importantes do ponto de vista de educandos/as e educadores/as. No primeiro grupo obser-

va-se uma grande maioria que avalia de forma negativa os conteúdos ensinados no ensino básico, distanciados de suas experiências de vida, assim como a falta de um ensino participativo, sem que estudantes também façam parte do processo educativo. Para o segundo grupo, há uma forte tendência em referenciar-se na obra de Paulo Freire e outras perspectivas críticas à educação tradicional, com estratégias de aprendizagem voltadas às suas experiências de vida.

A construção cotidiana dos cursinhos populares enfrenta uma série de desafios, em especial no que se refere às equipes de educadores e educadoras, que apresentam certa heterogeneidade de sujeitos entre seu corpo, com supervisão pedagógica bastante fluida, pouca integração em reuniões pedagógicas, carência de formação continuada e dificuldades na estruturação física e financeira das experiências. As deficiências da formação educacional básica da maioria de educandos e educandas também configuram-se como um importante fator a ser compreendido e enfrentado, uma vez que há uma desigualdade de aprendizado muito grande na sociedade brasileira (KATO; 2011; ZAGO, 2008). O cursinho popular Carolina Maria de Jesus (CPCMJ), ligado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *campus* Lagoa do Sino, por exemplo, sempre contou com estudantes provenientes de distintos contextos sociais e familiares e diferentes experiências escolares, que deixaram de estudar há muitos anos, enquanto outros ainda estão finalizando o ensino médio. Esta diversidade de contextos e sujeitos deve ser levada em consideração para a construção da prática pedagógica. A heterogeneidade de sujeitos dos cursinhos populares é um desafio a ser trabalhado e compreendido em suas implicações pedagógicas.

Essas condições educacionais aliadas com condições financeiras precárias acabam sendo os principais motivos para as desistências de educandos e educandas, por não conseguirem acompanhar os conteúdos ou pela dificuldade em conciliar tempo de estudo com o trabalho.

Há uma diferença significativa entre o exercício de atividade remunerada entre os jovens de cursinhos populares e particulares, onde é incomum a coexistência de estudo e trabalho (MITRULIS e PENIN, 2006; SOARES *et al.* 2007; VALORE e CAVALLET, 2012; ZAGO, 2008).

O perfil característico dos estudantes dos cursinhos populares indica uma maioria com baixa renda familiar, jovens entre 16 e 17 anos (mesmo com a presença de outras faixas etárias, jovens e adultos), oriundos de escolas públicas e de famílias cujos pais não tiveram acesso ao ensino superior (CARVALHO, 2006; MITRULIS e PENIN, 2006; VALORE e CAVALLET, 2012; ZAGO, 2008). A análise de dados das inscrições para o CPCMJ, entre os anos de 2016 e 2022, corrobora com os trabalhos acima, e mostra que jovens e adultos entre 18 e 31 anos também compõem uma quantidade significativa dos inscritos, além da presença anual de pessoas com mais de 31 anos (com menores taxas de inscrições).

A expectativa de ascensão econômica pela via da mobilidade educacional e ocupacional é uma das principais motivações para educandos e educandas dos cursinhos populares, segundo D'ávila *et al.* (2011). Os cursinhos populares se propõem não apenas preparar para as provas de acesso ao ensino superior, mas também promover a reflexão crítica sobre tais expectativas e também buscar outras possibilidades para além da universidade, visto que o acesso ao ensino superior nem sempre é concretizado para educandas e educandos dos cursinhos populares.

O trabalho de Mitrulis e Penin (2006) mostra que em um cursinho popular de Jandira-SP, apenas 6% de educandos e educandas conseguiram acessar o ensino superior, sendo somente 0,6% em instituições públicas. Porém, como assinalado por Casaut (2019), o controle de aprovações nem sempre é uma tarefa fácil e os resultados desses levantamentos têm pouca fidedignidade, visto que as informações repassadas por educandos/as nem sempre possuem um fluxo regular dentro dos cursinhos. As ob-

servações sobre o trabalho do CPCMJ também indicam que há uma dificuldade em garantir uma boa sistematização das aprovações, mas que da totalidade de educandas e educandos que participam das atividades, uma pequena parcela consegue acesso ao ensino superior. Também vale o adendo que, por mais que essas experiências tenham como um dos objetivos o acesso ao ensino superior (e de forma complementar a certificação para o ensino básico e a preparação para concursos públicos), a realização de práticas de educação popular também deve levar em consideração o processo de participação nestes espaços e suas potencialidades na formação emancipatória e cidadã, não tendo somente o acesso à universidade como único critério de avaliação do êxito para estas experiências.

Notadamente encontram-se uma série de experiências extensionistas, em especial nas universidades públicas. Além da reformulação do sistema de seleção por exames vestibulares, a principal ação, no âmbito da extensão, é a construção de cursinhos populares com o objetivo de democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior. Esse campo de construção de um pensamento crítico sobre a extensão universitária e a construção de cursinhos populares ou alternativos como uma das marcas de sua atualidade pode conferir importantes reflexões sobre a ampliação das experiências que acumulem pesquisas, teorias e práticas pedagógicas. Essa ideia é corroborada no trabalho de Bartelmebs (2019) através de depoimentos de educadoras e educadores do cursinho vinculados a um projeto de extensão universitária e o uso de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem e a compreensão de uma outra relação educador-educando capaz de potencializar as transformações sociais por meio da educação.

Os cursinhos populares assumem dois importantes papéis na atual realidade social e educacional: são ferramentas que auxiliam na democratização do acesso ao ensino superior e também têm contribuições na for-

mação política e cidadã de seus educandos, educandas, educadoras e educadores, uma vez que possibilitam a retomada dos estudos, promovem a solidariedade e experiências positivas de sociabilidade (ZAGO, 2008; WHITAKER, 2010).

Mitrulis e Penin (2006) indicam, na caracterização das camadas populares, uma dificuldade na formulação de projetos de vida futuros em meio a uma realidade injusta em termos sociais e econômicos e pela falta de referências que possibilitem desenhar horizontes, realizar escolhas e ponderar sua viabilidade, aumentando as incertezas sobre o futuro. O trabalho em cursinhos populares envolve a sensibilização perante a falta de perspectivas de jovens e adultos que já terminaram o ensino médio ou ainda o estão cursando. É desafiador para os cursinhos populares resgatar o sentimento da potencialidade, da confiança e das possibilidades para educandos e educandas, por isso a importância da dimensão cultural do trabalho pedagógico das experiências.

Leão, Dayrell e Reis (2011), ao investigar jovens do ensino médio no estado do Pará, apontam que para a grande maioria do grupo estudado a perspectiva do ensino superior era um dos projetos de vida mais marcantes. Porém ao desdobrar os caminhos para a escolha profissional os autores concluíram que existe um grau de incerteza e dúvidas sobre as profissões e o mercado de trabalho que acabam por complexificar este projeto de vida, que em muitos casos é abandonado frente às dificuldades encontradas. Daí a importância da construção de espaços pedagógicos que auxiliem na reflexão sobre projetos de vida que possam dialogar com o mundo do trabalho, inclusive com informações e metodologias que contribuam na escolha profissional, assim como compreender o futuro a partir de outras perspectivas ligadas à estabilidade futura, à construção familiar e à possibilidade de “ser mais”².

2 Termo cunhado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), que destaca a esperança na construção de uma nova forma individual,

Esta realidade nos coloca importantes questões na atualidade do trabalho dos cursinhos populares. Notadamente a educação popular resiste nas experiências (históricas e atuais), porém uma série de lacunas necessitam de maior atenção para que a prática seja reflexo da avaliação sobre temas como a formação crítica para educandas/os e educadores/as, a formação docente, a leitura do território de atuação, suas relações institucionais, sujeitos participantes, as metodologias de ensino, os materiais pedagógicos, entre tantos outros.

CONCLUSÃO

Os elementos apontados ao longo deste artigo nos convidam a refletir sobre a relevância dos cursinhos populares para nossa realidade. Inserem-se em uma grave problemática da educação brasileira, envolvendo a histórica seletividade do ensino superior, com maior relevância nas universidades públicas, e as condições às quais as escolas públicas brasileiras vivenciam, com um quadro de desigualdades e fragilidades ampliadas para os setores populares.

Neste contexto, a luta pela democratização do acesso ao ensino superior atua como uma bandeira central de disputa das políticas públicas e de diálogo com a sociedade, absorvendo jovens e adultos em diversos cursinhos populares em muitas localidades no Brasil. A pauta do acesso dos setores populares ao ensino superior, também historicamente construída, forjou tais experiências e colocou o debate social da importância das universidades estarem abertas ao povo brasileiro e não somente para as elites.

Para além desta demanda social, os cursinhos populares também constroem-se como espaços de prática e teorização da educação

vinculada com a esfera coletiva, avançando na compreensão de sujeitos e mundo em constante transformação e com potencial de “ser mais” frente às injustiças, ao individualismo e à sua capacidade de percepção e criação de uma nova sociedade.

popular. A crítica ao modelo bancário, descrito por Freire (1987), as injustiças sociais, a formação docente, o material pedagógico, a estrutura organizativa, a democracia interna, entre tantos outros temas, são fontes de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas experiências. A trajetória dos cursinhos populares mostra seu papel político para uma série de organizações e indica que os trabalhos desenvolvidos também são carregados de intencionalidade política a partir das práticas pedagógicas.

Finalizamos ressaltando a complexidade de lacunas e demandas existentes no trabalho dos cursinhos populares, envolvendo a própria construção de suas práticas e concepções pedagógicas e a compreensão da sociedade e dos sujeitos participantes. Assim como, afirmamos suas potencialidades e tarefas sociais, relacionadas com a luta pela democratização do acesso ao ensino superior e a construção de espaços alternativos de educação popular, conduzida por valores e práticas que buscam diferenciar-se da educação bancária a partir do diálogo, da empatia, da leitura do território e da crítica à realidade.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. G.; FRANCA, G. C.; MENDES, M. T. **Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior**. São Paulo: Xamã, 2012.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.
- BARTELMÉBS, Roberta Chiesa et al. O pré-vestibular comunitário na UFPR: relato de uma ação extensionista. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 1, p. 19-24, 30 abr. 2019.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 5, n. 1-2, p. 77-91, 1979.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.
- BONALDI, Eduardo Vilar. Tentando “chegar lá”: as

- experiências de jovens em um cursinho popular. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 259-282, Apr. 2018.
- BRITO, Vanessa Silveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. O PVNC na perspectiva dos egressos. **O Social em Questão** - v. 20, nº 37, p. 193-210. 2017.
- CARDOSO, Maurício. Desafios da prática pedagógica nos cursinhos populares. In: ARELARO, Lisete Gomes *et al.* (Org.). **Às portas da universidade. Alternativas de acesso ao ensino superior**. In: ARELARO, Lisete Gomes *et al.* (ORG.). São Paulo - Xamã, 2012.
- CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, Ago. 2006.
- CARVALHO, Marcio de. A educação popular como princípio dos cursinhos populares. **Cadernos CIMEAC**, v. 3, n. 2, p. 73-82, 2013.
- CASAUT, Raul da Costa. **Cursinhos populares da Unesp: histórico, conquistas e desafios**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Química, 2019.
- CASTRO, Cloves Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2005.
- CASTRO, Cloves Alexandre de. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade**. Tese de Doutorado em Geografia. Instituto de Geociências – UNICAMP. 2011.
- CORTI, Ana Paula. **À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. 2015.
- CORTI, Ana Paula. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 41-68, 2016.
- D'ÁVILA, Geruza Tavares *et al.* Acesso ao ensino superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 350-358, Ago. 2011.
- DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 212-229, Jan. 2017.
- DOS SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, p. 289-317, 2012.
- DOS SANTOS, Luan Ariel Sigaud Vasconcellos; FERREIRA, Lorrana Nascimento. Cursinho Popular Edson Luís: um diálogo com a práxis em Paulo Freire. **Revista Estudos do Sul Global**, v. 1, n. 2, p. 182-195, 2021.
- FERNANDES, Sabrina. Neoliberalization of education in Brazil: the impact of cursinhos and the private sector on pedagogical practices and access to university. **Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies**, v. 40, n. 3, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia a república. **Revista internacional de educação superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.
- FONSECA, Marcelo Barreto Da. **Os Caminhos Para Universidade: Dos Percursos Traçados Por Estudantes Às Trilhas Deixadas Pelos Movimentos Populares De Luta Pelo Direito Ao Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.
- GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240031, 2019.
- HADDAD, S. Educação e exclusão no Brasil. **Em Questão**, 3. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - metas e resultados**. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf >. Acesso em 23 de junho de 2022.
- KATO, Danilo Seithi. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. **Cadernos CIMEAC**, n.01. 2011.

KRETZER, Rafael Márcio. **Engajamento político no Levante Popular da Juventude: uma análise sobre os jovens do Cursinho Podemos Mais He-liópolis/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2021.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

MAIA, Alexandre Camargo; MIALHE, Jorge Luis. O cursinho popular do IFSP *campus* Capivari, pela ótica da Educação Sociocomunitária e da Pedagogia Social. **Rev. Cienc. Educ.**, ano XX, n. 42. 2018

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, Apr. 2009.

MENDES, Igor A. Assaf; COSTA, Bruno Lazzarotti D. Considerações sobre o papel do Capital Cultural e acesso ao ensino superior: uma investigação com dados de Minas Gerais. **Educação em Revista**, v. 31, p. 71-95, 2015.

MENDES, Jorgeane Da Silva. **Democratização do acesso à educação infantil e expansão escolar: que tipo de oferta é garantido pelo estado?**. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

MENDES, Maíra Tavares. Cursinhos populares pré-universitários e educação popular: uma relação possível? In: **XI Fórum de Leituras Paulo Freire**, Porto Alegre. Anais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14. 2000.

MENON, Gustavo. A Reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. **História da Educação**, v. 25, 2021.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Souza. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cad. Pesqui.**, v. 36, n. 128, p. 269-298, Ago. 2006.

NASCIMENTO, Alexandre. Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. **Lugar comum**, v. 17, p. 45-60, 2002.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à Universidade a Universalização do Direito: O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares**

as Políticas de Ação Afirmativa. Tese de Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: Rio de Janeiro, 2010.

NASCIMENTO, Alexandre. O movimento dos cursos pré-vestibulares para negros e a políticas de cotas nas instituições de ensino superior. **Cadernos Imbondeiro**. v.2, n.1. 2012.

NASCIMENTO, Alexandre; IGNÁCIO, Jocelene; PINHEIRO, Fernando. Das Ações Afirmativas dos Movimentos Sociais às Políticas Públicas de Ação Afirmativa: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e a democratização do ensino superior. **O público e o privado**, v. 2, n. 3 jan. jun, p. 189-205, 2004.

NETTO, Adolpho Ribeiro. **O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias**. Seminário sobre o vestibular hoje – MEC. Brasília, 1985.

OLIVEIRA, E. S. **Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2001.

OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018.

PEREIRA, T.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 27 jan. 2012.

PONTES, Deysiane Farias. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica**. Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2020.

RATTS, Alex. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica. **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, v. 1, p. 81-108, 2009.

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, p. 45-68, 2009.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Concurso vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de**

Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2011.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 184-208, 2019.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação**, v. 3, n. 4. 2021.

SERRANO, Marianna Di Giovanni Pinheiro. **Cursinhos populares no Brasil: experiência e educação popular na perspectiva da luta de classes.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Universidade do Porto, Porto/Portugal. 2020.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. Acesso à universidade e cursinhos populares - da emancipação dos estudantes à construção de um direito. In: BORGES, Bruno Golçalves; FERREIRA, Cleudio Marques; OLIVEIRA, Manoel Messias; Araújo, Rogério Bianchi (org.). **Filosofia da educação e formação de professores: Autonomia e emancipação.** 1ª edição. volume 2. Goiânia: Letras do Cerrado, 2020. p. 215-229.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **The popular pre vestibular courses: a comparative study**

between MSU and Educafro – MG. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SOARES, Dulce Helena Penna et al. Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 746-759, Dec. 2007.

VALORE, Luciana Albanese; CAVALLET, Luiza Helena Raittz. Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. **Psicol. Soc.**, v. 24, n. 2, p. 354-363, Aug. 2012.

VIEIRA, Ivan Souza. Oportunidades educacionais no Brasil: o que dizem os dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 75, p. 748-778, 2019.

WHITAKER, Dulce. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional.** v.11, n.2. 2010.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva.** v. 26, n. 1. 2008.

Recebido em: 11/04/2023

Aprovado em: 17/04/2023

CURSINHOS POPULARES COMO MOVIMENTO SOCIAL – A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PAUTA

ARIANE LAZARINE*

Rede Municipal de Ensino de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-9682-3153>

MARIA CLARA DI PIERRO**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

<http://orcid.org/0000-0002-8343-3578>

RESUMO

Os movimentos sociais são uma forma importante de organização da população com vistas à mobilização e participação nos rumos das sociedades. Eles são uma forma de ação coletiva com características específicas, como a existência de uma campanha e um repertório comum, a demonstração de que possuem valores, unidade e participantes em quantidade e comprometimento suficientes para garantir sua continuidade no tempo. Suas demandas podem girar em torno de questões de classe, identidade ou críticas gerais ao sistema político-econômico. Neste trabalho foi analisado o movimento de cursinhos pré-vestibulares populares ou alternativos, surgido no Brasil a partir da década de 1950 e que ganhou força especialmente a partir dos anos 1990, resultando hoje na existência de inúmeras redes de cursinhos espalhados pelo país e que se articulam entre si e com outros movimentos sociais, especialmente o negro e o estudantil. A partir da apresentação de sua história e suas características gerais, foi possível verificar que eles têm na luta pela democratização do ensino superior uma campanha que os unifica. Para isso utilizam de um repertório característico de movimentos sociais para pressionar por políticas públicas, como as ações afirmativas, entre outras. Além disso, geram nos diferentes sujeitos envolvidos aprendizagens variadas importantes para os mecanismos participativos que conferem substância à democracia. Questiona-se se as ações levadas a cabo

* Possui graduação (bacharelado e licenciatura) em Ciências Biológicas (2013) e em Ciências Sociais (2020), ambas pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora de Ciências na rede municipal de ensino de São Paulo, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). E-mail: ariane.lazarini@gmail.com

** Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (1980), Mestre (1995) e Doutora (1999) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio pós doutoral no Teachers College (2012), Columbia University (EUA). Foi professora da educação básica de jovens e adultos por 13 anos. Foi fundadora e atuou na organização não governamental Ação Educativa. É filiada à Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo e da Rede Escola Pública -Universidade. Líder do grupo de pesquisa “Pensamento, políticas e práticas em Educação de Jovens e Adultos”. E-mail: mcpierro@usp.br

pelos cursinhos têm potencial de modificar o sistema excludente de acesso ao ensino superior ou se apenas atuam em um nível assistencial.

Palavras-chave: Movimentos Sociais; Educação Popular; Cursinhos Populares.

ABSTRACT

POPULAR PRE-UNIVERSITY COURSES AS A SOCIAL MOVEMENT THE DEMOCRATIZATION OF HIGHER EDUCATION ON THE AGENDA

Social movements are an important way of the population organize itself in order to mobilizing and participating in the direction of societies. They are a form of collective action with specific characteristics, such as the existence of a campaign and a common repertoire, the demonstration that they have values, unity and participants in sufficient quantity and commitment to guarantee their continuity over time. Their demands include issues of class, identity or general criticism of the political-economic system. In this work, the movement of popular or alternative pre-university preparatory courses is analyzed. It emerged in Brazil from the 1950s and gained strength especially from the 1990s onwards, resulting in the existence of numerous networks of pre-university courses spread across the country and which are articulate with each other and with other social movements, especially black and student ones. We present its history and its general characteristics, and verify that they have in the fight for the democratization of higher education a campaign that unifies them. For this, they use a characteristic repertoire of social movements to press for public policies, such as affirmative action, among others. Moreover, they generate in the different subjects involved a variety of learning experiences important for the participatory mechanisms that give substance to democracy. It is questioned whether the actions carried out by the preparatory courses have the potential to modify the exclusionary system of access to higher education or if they only act at a assistance level.

Keywords: Social Movements; Popular Education; Popular Pre-University Courses.

RESUMEN

CURSOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES COMO MOVIMIENTO SOCIAL LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA AGENDA

Los movimientos sociales son una importante forma de la población organizarse para movilizarse y participar en la dirección de las sociedades. Son una forma de acción colectiva con características específicas, como la existencia de una campaña y un repertorio común, la demostración de que poseen valores, unidad y participantes en número y compromiso suficientes para garantizar su continuidad en el tiempo. Sus reivindicaciones pueden girar en torno a cuestiones de clase, identidad o crítica general al sistema político-económico. En este trabajo analizamos el movimiento de cursos preuniversitarios populares o alternativos, que surgió en Brasil en la década de 1950 y ganó fuerza especialmente en la década de 1990, resultando hoy en la existencia de numerosas redes de cursos preuniversitarios diseminadas por todo el país y articuladas entre sí y con

otros movimientos sociales, especialmente los movimientos negro y estudiantil. Presentamos su historia y características generales y verificamos que tienen en la lucha por la democratización de la enseñanza superior una campaña que los une. Para ello, utilizan un repertorio característico de los movimientos sociales para presionar por políticas públicas, como la acción afirmativa, entre otras. Además, generan en los diferentes sujetos involucrados una variedad de experiencias de aprendizaje que son importantes para los mecanismos participativos que dan contenido a la democracia. La cuestión es si las acciones llevadas a cabo por los cursinhos tienen el potencial de modificar el sistema excluyente de acceso a la educación superior o si sólo actúan a nivel asistencial.

Palabras clave: Movimientos Sociales, Educación Popular, Cursos Preuniversitarios Populares.

1. INTRODUÇÃO

A busca pela democracia plena passa pelas lutas por direitos. Quando falamos sobre o direito à educação em nosso país, fica evidente em diversos dados a discrepância existente entre as garantias legais e a realidade. Nossa Constituição Federal, por exemplo, coloca a “igualdade de condições para o acesso e permanência” como um dos princípios do ensino, e cita entre os deveres do Estado a garantia do “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Levando em conta a desigualdade nas taxas de escolaridade média de acordo com renda e raça, a porcentagem ainda alta de analfabetismo funcional na população maior de 15 anos, a existência de cerca de um quarto dos adolescentes de 15 a 17 anos que não estão cursando o Ensino Médio¹ e as diferenças entre o que se aprende em escolas públicas e privadas, é possível afirmar que todos e todas estão conseguindo atingir os níveis de ensino que de fato suas capacidades poderiam permitir?

Cada um desses apontamentos exigiria uma reflexão aprofundada, porém eles já servem para nos convencer de que o citado “acesso aos níveis mais elevados do ensino” é na verdade privilégio de uma pequena parcela da

população, aquela que em geral tem condições de realizar o percurso escolar esperado sem grandes percalços.

A tentativa de mudar essa realidade é feita de inúmeras formas, que vão desde a pressão por políticas públicas até a organização de iniciativas de preparação e apoio a estudantes por parte da sociedade civil. Nesse sentido de democratizar o acesso ao ensino superior destaca-se um movimento que vem ganhando força nas últimas duas décadas no Brasil: o movimento dos cursinhos pré-vestibulares populares. Com início no contexto urbano de grandes cidades, hoje eles se encontram espalhados por diferentes estados e regiões do Brasil, tendo se enraizado e difundido especialmente em cidades da região Sudeste (OLIVEIRA, 2011, p. 173). Apesar de alguns mapeamentos realizados, é difícil precisar o número de cursinhos existentes no momento, uma vez que novos núcleos surgem e outros deixam de existir a cada ano. No entanto, certamente se trata de um movimento expressivo: conforme estudo de Carvalho *et al.* (2006), existiam no país mais de dois mil núcleos em 2005, há mais de 15 anos. Apesar de toda a diversidade relativa aos princípios, objetivos e formas de organização que a nomenclatura de “cursinho popular” e outras afins (“comunitário”, “alternativo”) abriga, boa parte da

¹ Dados de 2020 retirados do portal Observatório do Plano Nacional da Educação (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2020).

literatura acadêmica sobre essas iniciativas as classificam dentro da categoria de movimento social.

Os movimentos sociais são uma das formas de ação coletiva que a sociedade civil tem para interferir nos rumos das políticas públicas, e como tal são uma importante expressão democrática. A legitimidade a eles atribuída faz com que o *status* de movimento social seja desejável por parte de grupos organizados em torno de uma causa, como os cursinhos populares. É preciso, no entanto, reconhecer as especificidades desta categoria de ação coletiva para que sejam analisadas de maneira contextualizada em cada caso. Neste trabalho propõe-se uma discussão teórica em diálogo com a literatura existente sobre os cursinhos populares, a fim de analisar os elementos que os aproximam ou afastam do conceito de movimento social.

2.1. Movimentos sociais e o acesso à educação superior no contexto democrático

Conforme as sociedades se transformam, mudam também as formas pelas quais os indivíduos e grupos se unem, se expressam, interagem. Sendo os movimentos sociais de caráter necessariamente coletivo e comunicativo, é natural que ao longo da história tenham se desenvolvido diversas vertentes, afetadas pelo contexto espaço-temporal em que se deram e dão. Tem sido adotada na literatura a classificação entre movimentos sociais “velhos”, “novos” e “novíssimos” (LOPES, 2016; JOHNSTON, 2014).

O que todos eles têm em comum, ou seja, o que define um movimento social, é um tema presente no trabalho de diversos autores e autoras. Para Charles Tilly (2010), se trata de “uma forma política inventada” (TILLY, 2010, p. 21), que passou a se desenhar como fenômeno específico na Europa ocidental e nos Estados Unidos no final do século XVIII e tem como elementos centrais a presença de uma campanha, ou seja, um esforço organizado para encaminhar determinadas reivindicações; de

um repertório de ações, como reuniões públicas, petições, manifestações; e de demonstrações de valores comuns, unidade, número e compromisso dos participantes (*Ibidem*, p. 22). Ou seja, não são ações episódicas, mas sim sistemáticas e organizadas a partir desses três elementos, ou seja, precisam ter uma certa continuidade no tempo. Hank Johnston (2014) ainda acentua que as metas dos movimentos são voltadas para a mudança social e que a determinação destas se dá sempre a partir de ideologias e interesses, sendo estruturados em redes de grupos, organizações e indivíduos a partir de uma identidade coletiva. O autor ainda ressalta que “os movimentos sociais caracterizam-se por seu repertório único de ações que funcionam principalmente fora dos canais institucionais” (JOHNSTON, 2014, p. 94). Para Maria da Glória Gohn (2011), os movimentos sociais “agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social” (GOHN, 2011, p. 336) e os coloca dentro de um campo progressista excluindo eventuais movimentos conservadores desta categoria, algo que não é consenso na literatura.

A sociedade industrial fez emergir o conflito de classes, sendo este a principal fonte das desigualdades que os chamados “velhos” movimentos sociais - movimentos camponeses e operários, por exemplo - buscavam e buscam combater. Portanto, eles estão ancorados na contradição presente nas relações de produção e atuam a partir de uma lógica de representação classista (LOPES, 2016, p. 334). Os “novos” movimentos sociais começam a ser identificados a partir da segunda metade do século XX, em um contexto pós-industrial em que outras questões, principalmente identitárias e relacionadas aos estilos de vida, tomam o lugar do trabalho como principal gerador de conflitos. Emergem os movimentos feminista, negro, homossexual (que se desenvolveu e sofreu mudanças de nomenclatura para abranger toda uma diversidade de identidades relativas ao gênero e à sexualidade, expressa na sigla LGBTQIA+). A identidade coletiva adquire

nesses movimentos uma importância maior que nos “velhos”, uma vez que os interesses giram justamente em torno dessa identidade (JOHNSTON, 2014, pp. 85-86).

Já a partir da década de 1990, no contexto da globalização e da grande relevância que as novas tecnologias de informação e comunicação adquiriram, surgem os “novíssimos” movimentos sociais, dos quais são exemplos o Indignados, na Europa, o movimento estudantil do Chile e o Movimento Passe Livre no Brasil (LOPES, 2016, p. 335). Além do uso intensivo da tecnologia, especialmente das redes sociais e dos recursos audiovisuais, esses movimentos são levados adiante por uma juventude de classe média urbana escolarizada mas precarizada em termos de trabalho, que tece críticas políticas e econômicas sistêmicas, se articula transnacionalmente, traz novas referências estéticas e busca por formas mais horizontais de organização (*Ibidem.*, pp. 335-336). Lopes (2016) levanta dúvidas sobre a efetividade desses movimentos na modificação do sistema a que se propõe em seus discursos, questionando se possuem programas alternativos à hegemonia que lhes garantam uma unidade ou se suas microdemandas apenas são absorvidas pelo sistema, consolidando justamente aquilo que buscam combater.

É importante ressaltar que os três tipos de movimentos descritos devem ser encarados como tipos ideais no sentido weberiano, e que apesar de colocados em uma linha temporal de surgimento, não seguem uma cronologia de superação de seus antecessores. Ou seja, em um mesmo momento histórico coexistem essas distintas modalidades de movimentos sociais, sendo necessária uma análise contextualizada de cada movimento para que se aproxime ou afaste de aspectos de uma ou outra vertente.

2.2. Os momentos e movimentos dos cursinhos populares

Para que possamos analisar o movimento dos cursinhos populares enquanto movimento social ou outra forma de ação coletiva é necessária

uma breve retomada histórica. Segundo estudo de Cloves Alexandre de Castro (2019), a origem dessas organizações remonta ao período prèditadura militar, em que o Brasil efervescia com diversos movimentos sociais em busca da efetivação de inúmeros direitos - à terra, à moradia, à educação. Dentro da luta pelo acesso à educação, que à época ainda era bastante precária, fazendo com que as principais pautas fossem a ampliação da educação básica e pública com especial enfoque na alfabetização, surge também a questão do acesso ao ensino superior. As instituições de ensino superior adotavam já desde a segunda década do século XX o exame vestibular para ingresso, e o primeiro curso voltado para a preparação a esses exames surgiu em 1932: o curso do Anglo, de caráter privado e com fins lucrativos (CASTRO, 2019, pp. 161-162). Percebe-se, portanto, que os gargalos pelos quais as camadas populares passam para chegar ao ensino superior existem há muito tempo, datando de uma época em que uma parcela minoritária chegava a completar o ensino básico, o que já naquele momento não era suficiente para garantir a continuidade de seus estudos em uma universidade.

As primeiras experiências que se preocupam com a capacitação da população de baixa renda para o ingresso no ensino superior datam da década de 1950, sendo destacada a criação de dois cursinhos associados a organizações estudantis: o do Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) e o do Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira (CAASO), na USP de São Carlos. Apesar de o cursinho da Poli, como ficou conhecido o primeiro, ser frequentemente apontado na literatura como o precursor dos cursinhos populares, é importante apontar que neste início ele tinha um caráter bastante restrito e elitizado, com fins lucrativos e voltado apenas para quem pretendesse entrar na Escola Politécnica da USP (CASTRO, 2019, p. 163). Ao longo de sua história, no entanto, ele passa por diversas transformações resultantes de disputas entre as forças envolvidas na organização do cursi-

nho - estudantes e gestores universitários com diversas ideologias - havendo momentos em que ele se volta para a população que não pode pagar por um curso privado, como em sua retomada em 1987 após ter deixado de existir em 1982, e outros em que passa por um processo de mercantilização do ensino e se aproxima do que seria um cursinho comercial, o que ocorreu no final da década de 1990. Ainda assim, sua importância é inegável, dado que foi de um grupo dissidente de professores do cursinho, demitidos no início dos anos 2000, que surgiu o coletivo que originaria a rede Emancipa, hoje uma das maiores redes de cursinhos populares, com núcleos espalhados por inúmeras cidades e estados Brasil afora.

O cursinho do CAASO, por outro lado, é apontado como tendo, desde seu início em 1957, alguns princípios norteadores do que viriam a ser chamados os cursinhos populares ou alternativos: os de possibilitar o ingresso da população de menor poder aquisitivo nas universidades públicas por meio de trabalho voluntário em um curso oferecido gratuitamente (CASTRO, 2019, p. 163). Na década de 1970, no entanto, ele deixou de ser gratuito e voluntário, e passou a contar também com um colégio e um curso supletivo.

No período pré-golpe de 1964, surgiu como fruto do debate sobre os rumos do Brasil e diversas lutas populares - por reformas de base, movimentos de educação e cultura popular, ativismo estudantil - o cursinho do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Letras Ciências Humanas (FFLCH) da USP, baseado nas práticas de educação popular de Paulo Freire. Teve como idealizadores e participantes membros de partidos, em especial o Partido Comunista Brasileiro (PCB), e outros grupos de esquerda organizados, como a Política Operária (Polop) e a União Nacional de Estudantes (UNE), e um dos objetivos do cursinho era justamente o da formação de militantes para esses grupos (*Ibidem*, p. 169). Com o golpe de estado que resultou na ditadura militar em 1964, novas questões aparecem, como a discussão sobre a

concentração de esforços na luta armada, e o cursinho deixa de existir em 1967 por conta do aumento da repressão, que fechou os instrumentos de representação estudantil. Ainda houve tentativas de estabelecer cursinhos durante o período militar, mais discretos e afastados da universidade. São exemplos o pré-USP, na região da Bela Vista, e o Cursinho das Rosas, no bairro da Praça da Árvore, ambos na capital paulista. Porém, provou-se a incompatibilidade entre essa atividade educativa e a luta armada (na qual estavam engajados seus promotores), e também eles deixaram de existir.

Com a transição para o regime democrático na década de 1980, os movimentos sociais voltam a ganhar força, e os pré-vestibulares populares surgem ou ressurgem a partir da década de 1990, em geral em articulação com os movimentos negro ou estudantil. São exemplos do primeiro caso o cursinho do Núcleo da Consciência Negra da USP; o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no Rio de Janeiro; a Educação para Afrodescendentes e Carentes (Educafro) em São Paulo e posteriormente, em 2009, a União de Educação Popular para Negros(as) e Classe Trabalhadora (UNEafro). Os três últimos se desenvolveram como redes de cursinhos, contando com números expressivos de núcleos em diferentes cidades, e possuem sua trajetória entrelaçada. Tanto o PVNC quanto a Educafro foram iniciativas que têm na sua fundação a figura de Frei David, franciscano ligado ao movimento negro e que considerou essencial o trabalho com a questão racial e a cidadania nos cursinhos (CASTRO, 2019, p. 188). O PVNC surgiu em 1993 e chegou a seu ápice em 1997 com 77 núcleos espalhados pelo estado do Rio de Janeiro, quando conflitos entre o setor mais ligado à igreja e os militantes do movimento negro e popular que queriam autonomia causaram a cisão que levou à criação da Educafro. A partir daí o PVNC foi tendo uma progressiva queda na quantidade de cursinhos, e hoje conta com 20 núcleos principalmente nas cidades de Duque de Caxias e na capital Rio de Janeiro (PVNC, s/d). Já a Educafro se

consolidou como um importante agente na luta pela igualdade racial, propondo políticas públicas, realizando manifestações e pressionando juridicamente em casos de racismo; e seus núcleos pré-vestibulares se espalharam por outros estados: MG, DF e RJ.

A UNEafro, por sua vez, também resultou de uma ruptura, desta vez na Educafro. Seus fundadores divergiam de concepções de movimento e posturas individuais dentro da Educafro, cujo caminho afirmam ter seguido na direção do assistencialismo, se assemelhando mais a uma ONG que a um movimento social (CASTRO, 2019, p. 195). Hoje a UNEafro tem 35 núcleos, e

agrega militantes da causa negra, da luta antirracista, da causa das mulheres, da diversidade sexual e do combate a todos os tipos de discriminação e preconceito; da causa da Educação Popular e Libertária, da disseminação do protagonismo comunitário e da luta contra a exploração econômica e a dominação política. (UNEAFRO, s/d)

Em relação aos cursinhos cuja origem está diretamente relacionada ao movimento estudantil podemos relacionar como exemplos mais importantes, apontados no trabalho de Castro (2019): os surgidos em Ribeirão Preto (SP) e arredores a partir de 1990, como o Curso de Apoio ao Estudante (CAPE), que se organizaram no Fórum de Cursinhos Populares da Região de Ribeirão Preto (FCPRPR), promovendo encontros itinerantes anuais com o objetivo de compartilhar vivências e ampliar o movimento dos cursinhos; os da Unesp, resultantes de política de extensão universitária e convênios com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, hoje cerca de 30 espalhados pelas cidades em que a universidade possui *campi*; o Movimento dos Sem Universidade (MSU), com origens no movimento estudantil da UNICAMP; e a rede Emancipa, que derivou de conflitos no Cursinho da Poli.

O MSU, na realidade, se constituiu a partir de conflitos com a reitoria da universidade na construção do Cursinho do DCE da Unicamp e da experiência de sujeitos sociais oriundos,

além do movimento estudantil e de cursinhos populares, do movimento negro, de Pastorais da Juventude, de movimentos culturais da periferia e do próprio MST, cujo nome e práxis serviu de inspiração. Em uma metáfora com a questão agrária, o movimento compreende “a estrutura e as formas de acesso às universidades públicas no Brasil como um verdadeiro latifúndio que tem no exame vestibular a representação da cerca que impede o acesso da população mais precarizada à universidade.” (CASTRO, 2019, p. 224) Atualmente o MSU se encontra em todos os estados do país, tendo força destacada em MG. Além dos cursos pré-vestibulares, o movimento participa em comissões do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça, e já apresentou à Câmara Municipal de São Paulo projeto para criação de uma Universidade Popular do Município de São Paulo a ser sediada onde funcionaram presídios como o Carandiru, em uma busca de neles “inaugurar outro processo civilizatório, com uma instituição pública de ensino superior, com livre acesso a todos e todas que se interessarem em frequentá-la.” (*Ibidem*, p. 225)

A rede Emancipa se define como um movimento social de educação popular, e para além da questão da democratização do acesso à universidade inclui em suas lutas aquelas “contra as desigualdades econômicas, o racismo, o machismo, a LGBTQIA+fobia, em defesa do meio ambiente e da saúde pública” (EMANCIPA, 2022). Possui mais de 50 núcleos em oito estados, com predominância em SP, onde se originou. Existe um vínculo claro com partidos políticos de esquerda, em especial com o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), o que, entre outras questões, gerou diversos conflitos e cisões (CASTRO, 2019, p. 233).

Para além das grandes redes, existem inúmeras outras iniciativas que surgem a partir da experiência de sujeitos que atuam como professores, coordenadores ou estudantes e, vendo nela uma estratégia de luta legítima e potente, desejam ampliar o movimento. Mesmo estes cursinhos que se constituem de maneira

autônoma invariavelmente encontram formas de se articular com outros em busca de trocas de experiências e formas de viabilizar uma formação que permita o trabalho crítico a que se propõem, a exemplo da Frente de Cursinhos Populares de São Paulo, fundada em 2019 (SERRANO, 2020) ou da organização de encontros periódicos, como no Fórum de Cursinhos Populares da Região de Ribeirão Preto.

2.3. Princípios e práticas dos cursinhos populares

Analisando estudos sobre diferentes núcleos ao longo das últimas duas décadas, fica evidente a grande diversidade de práticas, formas de organização e concepções do que deve ser um cursinho popular. Alguns deles chegaram inclusive à conclusão de que determinados núcleos não possuem uma rotina e uma cultura organizacional nem didática muito diferentes de cursinhos comerciais (SILVA FILHO, 2003; BACCHETTO, 2003).

Entre os que procuram se afastar dessas instituições privadas e se situar no campo da educação popular, existe uma preocupação com a formação crítica dos educandos visando à transformação social que estes possam promover no futuro. Ou seja, adotam uma perspectiva freireana que rejeita uma educação do tipo bancária, em que o educando recebe informações passivamente, para adotar uma visão emancipatória em que estes, por meio da leitura do mundo, do desenvolvimento da criticidade e com os conhecimentos de que já dispõem, se tornem protagonistas da história e possam intervir na realidade (FREIRE, 2013). Em geral, os cursinhos buscam garantir essa formação crítica a partir da inclusão na grade horária de uma disciplina em que ocorram discussões envolvendo temas relevantes social e politicamente. Nos núcleos do PVNC e em alguns outros ela se chama “Cidadania e Cultura” (VASCONCELOS, 2015; ZAGO, 2008, BACCHETTO, 2003), mas também recebe outros nomes como “Círculos”, nos cursinhos da Rede Emancipa (SANTOS, 2021; CUASPA ROPAÍN,

2019; MENDES, 2011) em referência aos Círculos de Cultura organizados por Paulo Freire; “Cidadania e Consciência Negra” (BACCHETTO, 2003); “Encontros críticos” (DOS SANTOS & FERREIRA, 2021); “Crise” ou “Atualidades” (SERRANO, 2020). Exemplos de temas discutidos são direitos humanos, cidadania, cultura, consciência negra e até o próprio vestibular.

Outros exemplos de práticas na mesma linha de reservar momentos específicos para a promoção da criticidade de estudantes são as oficinas, de caráter em geral mais lúdico e presença facultativa (SANTOS, 2021), as saídas de campo (CUASPA ROPAÍN, 2019; VASCONCELOS, 2015) e dinâmicas como as da “Aula Inaugural” e “Dia na USP”, da Rede Emancipa, descritas por Cuaspa Ropaín (2019). A Aula Inaugural acontece semestralmente, antes do início das aulas, e é um momento de apresentação do projeto e das motivações da rede enquanto movimento por meio da reflexão de temas como o acesso à educação superior pública, do compartilhamento de experiências e de manifestações artísticas. Ocorre com frequência em espaços públicos e abertos, como o vão livre do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), historicamente um local que concentra inúmeros atos e manifestações de protesto e que traz evidentemente esse caráter simbólico para o evento. O Dia na USP ocorre uma vez no ano e, assim como a Aula Inaugural, representa a apropriação de um espaço público, desta vez especificamente um espaço que está na disputa central do movimento.

Em grande parte dos cursinhos o trabalho é voluntário, e a seleção de docentes e colaboradores em geral não parece levar em conta o interesse em participar de um movimento social ou os objetivos de transformação social. Por vezes ela nem chega a ocorrer dada a dificuldade de encontrar docentes de todas as áreas de conhecimento, o que acaba refletindo em uma diversidade ideológica que pode se tornar inconciliável, conforme foi visto nos inúmeros exemplos de rupturas que se deram no interior de cursinhos e redes ao longo da história.

Muitos autores colocaram a questão em termos de uma dicotomia em relação às motivações das pessoas interessadas em integrar um cursinho popular, classificando-as entre os perfis “militante” e “voluntário” (SERRANO, 2020; CUASPA ROPAÍN, 2019; GROppo *et al.*, 2019; VASCONCELOS, 2015; MENDES, 2011), sendo que no primeiro perfil predominam as motivações políticas e coletivas e, no segundo, as pedagógicas e pessoais, como o aprimoramento da prática docente. Esses perfis representam dois extremos que vão dos que de fato estariam alinhados com a causa política dos cursinhos e que conseqüentemente teriam um comprometimento grande, aos que possuiriam um vínculo mais frouxo já que sua participação se baseia em interesses individuais ou filantrópicos. Alguns trabalhos ainda traçam perfis intermediários em termos de comprometimento e alinhamento com os ideais políticos e de ação, como o de “pessoas que vêm de um histórico de superação de barreiras sociais e econômicas e vão ter no movimento a primeira experiência política” (VASCONCELOS, 2015, p. 174). É de se considerar ainda que as motivações podem - e deveriam, dado o caráter formador da participação em um coletivo popular - se transformar, e portanto esses perfis não devem ser lidos como fixos e estanques.

Nesse sentido são importantes os momentos de formação. Idealmente, a formação nos cursinhos envolve a todos - estudantes, professores, coordenadores. Apesar de apontados como essenciais para que o projeto de educação popular possa se efetivar nos cursinhos, verificou-se que poucos conseguem realizar esses encontros e discussões de maneira sistemática (VASCONCELOS, 2015; SILVA FILHO, 2003). Em geral as reuniões se restringem ao início e fechamento de semestre, em poucos casos sendo abertas aos educandos (CUASPA ROPAÍN, 2019). Cursinhos que fazem parte de redes como a Emancipa ou o PVNC têm ainda as reuniões entre núcleos, porém a participação acaba ficando restrita a alguns membros da coordenação. Apenas em trabalho de Marianna

Serrano (2020), que entrevistou representantes de sete cursinhos membros da Frente de Cursinhos Populares de São Paulo, foi relatada a existência de formações internas, entre cursinhos e em jornadas de educação popular, estas organizadas pela Frente. A formação como prática intencional aparece, portanto, como um dos principais desafios a serem enfrentados pelos cursinhos populares, dada sua importância para a efetivação dos princípios elencados e reafirmação de seu caráter político-pedagógico (CARVALHO, 2013). Sua ausência é um dos fatores que leva às “relações de laços ideológicos frouxos” (SIQUEIRA, 2011) entre os professores e que refletem nas práticas incongruentes com os discursos oficiais.

Há, no entanto, outras vivências que decorrem do caráter de movimento social dos cursinhos populares e foram apontadas nos trabalhos como importantes no sentido da formação política voltada para a transformação da sociedade. São as lutas, muitas delas com resultados efetivos, realizadas no sentido de pressionar políticas públicas para a democratização do Ensino Superior, como as que resultaram nas isenções de taxas de vestibulares como FUVEST, UNESP e UNICAMP (SIQUEIRA, 2011, p. 32), as políticas de cotas e permanência para pobres, negros e indígenas em instituições de ensino superior (NASCIMENTO, 2010, p. 87), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação (SIQUEIRA, 2011, p. 34) e o movimento pelo passe livre para estudantes de cursinho na cidade de São Paulo (SERRANO, 2020, p. 77).

Por fim, os estudos indicam que em geral as relações entre coordenação, professores e estudantes são mais horizontais que em instituições formais de ensino, indo ao encontro da ideia de autogestão (SERRANO, 2020; SILVA FILHO, 2003). As estratégias para isso giram em torno da formação de núcleos, coletivos ou grupos de ação formados pela coordenação e professores (CUASPA ROPAÍN, 2019), em alguns casos contando com a participação dos estudantes (DOS SANTOS & FERREIRA,

2021; SANTOS, 2021). Cada cursinho monta esses núcleos conforme as demandas que são percebidas no cotidiano, podendo ocorrer em torno de questões territoriais, organizativas e políticas. É nessas instâncias que se dão boa parte das oportunidades de aprendizagens em relação ao fazer coletivo, apontadas como momentos em que se trabalha um programa político, sem se falar explicitamente dele: “O que está em questão não é a finalidade da atividade em si mas antes, a atividade como meio de apreensão do que é ‘coletivo.’” (SERRANO, 2020, p. 63). Essa forma de organização tem ainda a vantagem de gerar vínculos e engajamento com o projeto como um todo, tanto por parte de educadores/as quanto de estudantes (*Ibidem.*, pp. 83-84).

2.4. Aprendizagens nos movimentos sociais

Para além do processo intencional de ensino-aprendizagem que é realizado nas salas de aula dos cursinhos populares, é possível identificar em suas práticas e formas de organização outras aprendizagens, que se aproximam do que Maria da Glória Gohn (2011) classifica como o caráter educativo dos movimentos sociais. Por meio das interações que ocorrem entre os diferentes atores sociais - membros do movimento, órgãos públicos envolvidos e a sociedade de maneira mais geral - ocorre a geração de saberes e de inovações (GOHN, 2011, p. 333).

A autora lista uma série de tipos de aprendizagem que podem ocorrer nos processos e ações coletivas. Muitas delas podem ser identificadas no movimento dos cursinhos populares: as reuniões, as formações, os fóruns e encontros entre cursinhos são momentos ricos para aprendizagens práticas (relacionadas a como se organizar, participar e se unir, à escolha de eixos de luta), teóricas (os conceitos envolvidos nas disputas que se travam), políticas (quem são os agentes políticos que podem auxiliar ou criar obstáculos, quais são os nossos direitos), econômicas (gerenciamento

de custos), reflexivas (sobre a própria prática), linguística (criação de uma gramática própria, de uma linguagem comum para a leitura de mundo). O encampamento de lutas, a organização de atos, manifestações e outras formas de pressão institucional para demandar políticas públicas envolvem, além das aprendizagens já citadas, aquelas de natureza técnica-instrumental (quais são as leis que regulamentam aquilo que se demanda, como funciona a burocracia estatal). E considerando as vivências dos cursinhos como um todo, incluindo o cotidiano de aulas e atividades com estudantes, ocorrem ainda aprendizagens culturais (diversidade, quais elementos constroem identidade de grupos), simbólicas (compreensão e recriação de representações), sociais (fala, escuta, comportamentos em público) e éticas (valores comuns pautados na vivência com o outro).

Identificar os diferentes âmbitos em que ocorrem aprendizagens traz uma noção ainda maior da importância e da potência dos movimentos sociais, especialmente em um contexto democrático, que demanda a participação popular para seu funcionamento ideal. “Participar” também é algo que se aprende, e que envolve diversas habilidades como as já citadas. Gohn ainda ressalta o papel da experiência em processos participativos, apontando que há efeitos psicológicos nos indivíduos ao participarem de processos decisórios, que podem servir de incentivo à continuidade. Em resumo, “a participação aumenta à medida que o indivíduo participa” ou “é participando que o indivíduo se habilita à participação” (GOHN, 2014, p. 36).

2.5. Movimento social de cursinhos populares?

Foi possível perceber que os cursinhos populares, desde seu surgimento, sempre estiveram relacionados a outros movimentos de base, como o movimento estudantil, o negro, os movimentos pela educação pública e os movimentos de cultura popular, além de a outros agentes políticos, como membros de partidos.

É por meio desse intercâmbio de experiências que o movimento foi se constituindo, e é de se imaginar que elas tenham contribuído para que os cursinhos populares pouco a pouco fossem se consolidando como um movimento social.

É difícil e arriscado colocar qualquer experiência de cursinho que se diga popular, alternativo ou comunitário dentro do que estamos chamando de movimento de cursinhos populares, visto que a questão do caráter político e crítico visando à transformação social estar presente em seus currículos e formas de organização não é um consenso, havendo tanto cursinhos em que há esse embate interno quanto outros em que ele nem é colocado, assumindo-se apenas a tarefa assistencial de suprir o conteúdo das provas vestibulares para um público de baixa renda. Portanto, para analisar o movimento serão considerados os cursinhos que vão além dessa concepção mais limitada da ação dos pré-vestibulares.

Tomando a bibliografia utilizada como referência na teorização sobre os movimentos sociais, é possível verificar a presença evidente de uma campanha voltada para a mudança social: a democratização do ensino superior. Tal objetivo se traça a partir do campo ideológico da educação popular, o que inclui pensar essa democratização com um viés emancipador e crítico ao sistema, e não pela simples inclusão, o que mantém a mesma lógica excludente do ensino superior. Entre as estratégias utilizadas estão várias que fazem parte de um repertório de ações característico dos movimentos sociais, como as manifestações e atos por políticas como cotas e passe livre; reuniões e eventos em locais públicos e nas universidades, a exemplo das dinâmicas da Aula Inaugural e do Dia na USP da rede Emancipa. Para completar os elementos básicos apontados por Tilly (2010), a descrição das características gerais dos cursinhos dá conta de demonstrar a existência de valores comuns, certa unidade, persistência no tempo, número razoável e compromisso por parte dos organizadores e organizadoras.

Sobre esse último aspecto, cabe a ressalva de que nem todos e todas aquelas que se propõem a participar de um cursinho popular estão de fato se comprometendo com um movimento social, conforme a discussão sobre “militantes” e “voluntários” mostra. Considerando ainda estudantes, é de se imaginar que, ao buscar um pré-vestibular, eles estão predominantemente atrás de uma meta individual, e que seu compromisso com o cursinho enquanto movimento poderá vir posteriormente como resultado de ações e práticas formativas que possam gerar aprendizagens variadas no sentido da ampliação do horizonte individual, como aquelas elencadas anteriormente a partir de classificação de Maria da Glória Gohn (2011). Conforme visto, muitas práticas adotadas pelos cursinhos populares visam justamente esses aprendizados, não apenas em relação aos estudantes, mas a todo sujeito que com eles se envolva. Cabe aqui como ilustração o relato feito por um ex-professor do CAPE, Danilo Kato, em depoimento a Cloves Alexandre de Castro durante o VI Fórum dos Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e Região, em 2009:

Nas assembleias, o rótulo de professores e alunos se equiparava, e era uma aula de política para mim, porque ali, naquele momento, cada interessado tentava manipular e agregar pessoas para os ‘seus’ pontos de vista, porque aquilo geraria voto e uma mudança na ação do grupo. Então isso era muito interessante, porque a política se estabelecia ali, democraticamente, e essas relações, visíveis dentro daquele grupo, para mim, foi uma escola. (CASTRO, 2019, p. 201)

O histórico traçado previamente demonstra outros aspectos trazidos por Johnston (2014) ao que caracteriza os movimentos sociais: longe de serem ações isoladas no tempo e no espaço, se consolidam como uma vasta rede de atores sociais, com intercâmbios entre os diferentes núcleos e redes, mas também com outros movimentos sociais, instituições, órgãos públicos e agentes políticos. As trocas que ocorrem por meio das vivências prévias dos participantes e dos encontros em fóruns, for-

mações e reuniões conjuntas contribuem para a coesão do movimento, ainda que diferenças em relação a estratégias e questões práticas existam. Para essa coesão se faz importante a definição da identidade do movimento, que gira em torno de questões de classe, mas também de outras identidades que entram na categoria freireana de “oprimido”: a população negra, feminina, LGBTQIA+. A relevância da questão identitária no movimento dos cursinhos aparece na existência daqueles que se colocam a serviço prioritariamente da população negra, como CPNV e Educafro. Também têm surgido cursinhos voltados para outras minorias, como o Cursinho Popular Transformação, voltado para pessoas transgêneras, travestis e não binárias (VALINHOS, 2022). Assim, é possível encontrar em suas motivações o pano de fundo classista característico dos “velhos” movimentos sociais - haja visto inclusive a existência do MSU, inspirado no MST - mas também grande influência dos “novos” movimentos sociais pautados em questões de identidade.

Se retomarmos a análise de Lopes (2016) sobre os “novíssimos” movimentos sociais, surgidos no mundo globalizado do final do século XX e início do XXI, encontramos também algumas de suas características em parte dos cursinhos: são organizados por uma juventude universitária de classe média em um contexto de precarização do trabalho, que faz críticas ao sistema excludente e elitista de ensino mas age por meio de demandas específicas que, mesmo quando atendidas, mantém o sistema como um todo funcionando sob a mesma lógica, como é o caso da conquista do PROUNI. Nesse sentido, é possível pensar na mesma chave que Castro (2019) propõe em seu trabalho ao separar os cursinhos do movimento em duas categorias: alternativos e populares. Os primeiros, que se parecem se aproximar em alguns pontos da lógica dos “novíssimos” movimentos sociais, são os que se constroem no contexto universitário, em geral como políticas de extensão universitária ou outras políticas públicas articuladas ao movimento estudantil (CASTRO, 2019, p. 196).

A análise de diversos trabalhos (SILVA FILHO, 2003; BACCHETTO, 2003; CASTRO, 2019) nos indica que é neles que aparece a maior tendência ao assistencialismo e ao questionamento das práticas de educação popular e formação crítica.

A institucionalização gerada pelo suporte de órgãos governamentais e universidades pode estar relacionada a essa tendência, levando em conta que essa relação pode levar à perda de autonomia do movimento, ao estabelecimento de estruturas de controle de cima para baixo e que

alguns administradores públicos ainda tendem a conduzir as políticas sociais para o campo da filantropia e da caridade, esvaziando o sentido do público, do caráter de política pública. Há um esvaziamento da responsabilidade pública, um apelo à moral conservadora, tradicional, remetendo as ações ao campo das políticas sociais compensatórias, do burocratismo e até mesmo do velho clientelismo. Os direitos transformam-se em benefícios concedidos. (GOHN, 2011, p. 355)

Já os cursinhos populares seriam aqueles que “constituíram-se a partir da resignificação das experiências vividas por estudantes da periferia nos cursinhos alternativos do movimento estudantil dos anos 1990” (CASTRO, 2019, p. 226) e que constroem alternativas de inclusão e disputas pelo ensino superior em articulação com movimentos populares, para além dos muros da universidade, nas “cidades reais”, com todas as suas desigualdades e opressões (*Ibidem.*, p. 219). O autor parece indicar que são esses os cursinhos com maior potencial revolucionário, ainda que todas as experiências de cursinhos alternativos ou populares tenham um horizonte comum de mudança social.

CONCLUSÃO

Os movimentos sociais, apesar de sempre terem o que os unifique, também abrigam uma diversidade interna. Não à toa quando consideramos os movimentos feminista, ou negro, por exemplo, se fala em diferentes vertentes

ou até em movimentos feministas e negros, no plural. A existência de divergências entre núcleos e redes de cursinhos populares não é algo que os desclassifica como movimento. Pelo contrário, a análise dos diversos momentos e características dos cursinhos leva à compreensão de que possuem uma campanha comum e um repertório de ações característico de movimentos sociais. A discussão que foi feita neste trabalho aponta mais para uma reflexão sobre se as estratégias e práticas adotadas vão em um sentido mais assistencialista ou de uma transformação mais radical no âmbito da democratização do ensino superior. A conclusão a que se chega é que o discurso daqueles que se colocam de fato como um movimento social pende para a segunda opção, ainda que algumas práticas, principalmente as pedagógicas e relacionadas à formação dos integrantes do movimento, pareçam estar contribuindo de forma limitada para esse objetivo.

Para além de atribuir a devida importância a essas iniciativas no campo dos movimentos populares e pela educação, situar os cursinhos populares e alternativos como um movimento social importa para que eles sejam realmente vistos como tal, o que faria com que os sujeitos que buscam deles participar o fizessem como militantes de um movimento, conscientes dos objetivos coletivos e transformadores a que se prestarão. Isso poderia resultar em que muitas das dificuldades relatadas nos diversos trabalhos em relação ao comprometimento, à pouca importância atribuída à formação crítica e a incoerências teóricas, práticas e organizacionais fossem minimizadas e seus resultados, potencializados.

REFERÊNCIAS

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082003-114804/publico/>>

<[Cursinhos_Alternativos_Bacchetto.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-31012019-181310/)>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, p. 299-326, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/qMLsKvvrQqp8ymVQnGBnjtH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CARVALHO, Marcio de. A educação popular como princípio dos cursinhos populares. **Cadernos CIMEAC**, v. 3, n. 2, p. 73-82, 2013. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1452>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Cursinhos Alternativos e Populares: Geografia das Lutas.** Appris Editora, 1. ed, 2019.

CUASPA ROPAÍN, Julián David. **A experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi da Rede Emancipa: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) - USP, 2019. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-31012019-181310/>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

DOS SANTOS, Luan Ariel Sigaud Vasconcellos; FERREIRA, Lorrana Nascimento. Cursinho popular Edson Luís: Um diálogo com a práxis em Paulo Freire. **Revista Estudos do Sul Global** v. 1 n. 2, 2021, pp. 183-195. Disponível em: <<https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/35>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

EMANCIPA, Movimento social de educação popular. **Inscrições Rede Emancipa - 1º semestre de 2022**, 2022. Disponível em: <<https://inscricoes.redeemancipa.org.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade, **Revista Brasileira de Educação**, 16(47), pp. 333-361, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCR-Vp/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

_____. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos, Investigar em Educação - IIª Série, n. 1, 2014, pp. 35-50.

Disponível em: <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/goen_2014.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782019000100225&lng=e&nrm=iso&tln=pt>. Acesso em 16 fev. 2023.

JOHNSTON, H. **What is a social movement?** Cambridge: Polity Press, 2014.

LOPES, João Teixeira. Movimentos ou momentos? Algumas notas sobre os “novíssimos movimentos sociais”. In: R. F. MENDONÇA, M. A. PEREIRA, & F. FILGUEIRAS (Orgs.). **Democracia digital: Publicidade, instituições e confronto político** (pp. 333-344). Ed. UFMG, 2016.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação?** Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33673>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à universidade, à universalização de direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa.** Tese (Doutorado). Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OBSERVATORIO DO PNE. **OPNE - 20 metas do PNE**, 2020. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/metad>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. Movimentos Sociais e Novas Abordagens da Educação Popular Urbana. **Revista Contexto & Educação**, v. 26, n. 85, p. 157-176, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/449>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

PVNC - Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes. **Núcleos do PVNC**, s/d. Disponível em: <<https://www.sentimentanimalidades.net/pvnc/nucleos.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANTOS, Juliette Scarlet Galvão Aires. **“Ninguém fica pra trás!”: o cursinho popular Marielle Franco como ação educativa.** Dissertação (mestrado)

- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/43722>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SERRANO, Marianna Di Giovanni Pinheiro. **Cursinhos populares no Brasil: experiência e educação popular na perspectiva da luta de classes.** Dissertação (mestrado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2020. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/130905/2/433726.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SILVA FILHO, Penildon. **Cursos pré-vestibulares populares em Salvador: experiências educativas em movimentos sociais.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2816>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Os cursinhos populares: estudo comparado entre MSU e Educafro - MG.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_fe1a45cfada446057f3efee6ad4c689b>. Acesso em: 16 fev. 2023.

TILLY, Charles. (com L. Wood). **Los movimientos sociales, 1768-2008: desde sus orígenes a Facebook.** Barcelona: Crítica, 2010.

UNEAFFRO Brasil. **História - Uneafro Brasil**, s/d. Disponível em: <<https://uneafrobrasil.org/historia/>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

VALINHOS, Havolene. Cursinho prepara estudantes trans para o vestibular em São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 de jun. de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/06/cursinho-prepara-estudantes-trans-para-o-vestibular-em-sao-paulo.shtml?utm_source> Acesso em: 14 jan. 2023.

VASCONCELOS, André Tinoco de. **Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia.** Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Disponível em: <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/13472>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ZAGO, Nadir. **Cursos Pré-vestibulares populares:** Limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

Recebido em: 11/04/2023
Aprovado em: 17/04/2023

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR INSTITUCIONALIZADA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

FERNANDA DOS SANTOS PAULO*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-8022-9379>

RESUMO

O artigo versa sobre a Educação Não Escolar, Educação Popular, prática educativa e formação de educadores sociais. Busco apresentar elementos que permitam reflexões e diálogos sobre concepções de educação e o lugar que ocupa a Educação Popular freiriana no trabalho pedagógico não escolar formal. Tenho a hipótese de que a Educação Popular não é visível na educação social, mesmo com a presença de Paulo Freire, pela falta de formação, bem como pela existência de disputas conceituais. Este estudo poderá contribuir para a formulação de políticas de formação para educadores sociais e para ampliar os estudos acerca da Educação Não Escolar.

Palavras-chave: Educadores Sociais. Educação Não Escolar. Educação Popular. Formação universitária.

ABSTRACT

FORMATION OF SOCIAL EDUCATORS: POPULAR EDUCATION, INSTITUTIONALIZED NON-SCHOOL EDUCATION AND EDUCATIONAL PRACTICES

The article deals with Non-School Education, Popular Education, educational practice and training of social educators. I seek to present elements that allow reflections and dialogues on conceptions of education and the place that Freirean Popular Education occupies in formal non-school pedagogical work. I have the hypothesis that Popular Education is not visible in social education, even with the presence of Paulo Freire, due to the lack of training, as well as the existence of conceptual disputes. This study may contribute to the formulation of training policies for social educators and to expand studies on Non-School Education.

Keywords: Social Educators. Non-School Education. Popular Education. University education.

* Pós-Doutora e Doutora em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em educação pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Educadora popular. E-mail: fernanda.paulo@unoesc.edu.br

RESUMEN

FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES: EDUCACIÓN POPULAR, EDUCACIÓN NO ESCOLARIZADA INSTITUCIONALIZADA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El artículo trata sobre la Educación No Escolar, la Educación Popular, la práctica educativa y la formación de educadores sociales. Busco presentar elementos que permitan reflexiones y diálogos sobre concepciones de educación y el lugar que ocupa la Educación Popular Freireana en el quehacer pedagógico formal no escolarizado. Tengo la hipótesis de que la Educación Popular no es visible en la educación social, incluso con la presencia de Paulo Freire, debido a la falta de formación, así como a la existencia de disputas conceptuales. Este estudio puede contribuir a la formulación de políticas de formación de educadores sociales ya ampliar los estudios sobre Educación No Escolar.

Palabras-clave: Educadores Sociales. Educación No Escolar. Educación Popular. Formación universitaria.

DIÁLOGOS INICIAIS

Este texto¹ discute a compreensão de educação, de Educação Não Escolar, de Educação Não Escolar Institucionalizada e de práticas pedagógicas em espaços não escolares, em especial no contexto do trabalho do educador social. Além disso, apresenta as contribuições da Educação Popular com base em Paulo Freire no processo de formação acadêmico-profissional de educadores sociais. Baseia-se em algumas das obras de Freire, em pesquisas documental e bibliográfica que abordam o tema. Também, nas pesquisas que realizo desde minha inserção na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), no Movimento de Educação Popular (MEP), no Fórum Nacional dos Educadores Sociais e no Fórum Municipal dos Educadores Sociais de Porto Alegre (RS) enquanto educadora popular, bem como nas experiências de investigação enquanto docente pesquisadora. Temos um Grupo de Estudos e Pesquisas denominado *Paulo Freire e Educação Popular*, no qual, também, realizamos práticas de ex-

tensão, em conjunto com instituições públicas de educação superior.

Em 2021, no mundo, em especial no Brasil, várias atividades educativas foram realizadas, de modo virtual, em comemoração do centenário do nascimento de Paulo Freire. Dos inúmeros temas abordados, alguns movimentos populares, pesquisadores e instituições educativas retomaram a relevância da vida e obra de Paulo Freire, apresentando uma ampliação de temáticas, dentre elas a dos educadores sociais. Neste tema, a AEPPA realizou dois cursos virtuais (primeiro e segundo semestre de 2021) para educadores sociais na perspectiva da Educação Popular freiriana. Os cursos tiveram o apoio de outros movimentos populares, de pesquisadores e instituições de Educação Superior.

A demanda por formação dos educadores sociais ganha força no fim dos anos de 1990, com a AEPPA, no Rio Grande do Sul (PAULO, 2013; 2020). Todavia, da década de 1990 até agora, muitas mudanças ocorreram, tanto no tocante as legislações, como no uso de termos utilizados para nomear o contexto de trabalho do educador social e a nomenclatura utilizada para a sua ocupação. No primeiro caso encontramos, inicialmente, as seguintes

1 Parte do conteúdo deste artigo vem sendo discutido em outros textos (capítulos de livros e artigos) e, no entanto, a novidade neste artigo é as reflexões de estudos de mais de uma década melhor organizada e a classificação do que compreendemos (grupo da AEPPA) por Educação Não Escolar Institucionalizada.

terminologias: educação não formal, educação comunitária, educação extraescolar, educação social, socioeducação e pedagogia social. Referindo-se aos educadores sociais encontramos as seguintes denominações: educadores sociais, ora contratados como orientadores sociais, cuidadores, oficineiros, monitores, assistente de desenvolvimento social, socioeducador, outras vezes, como agente socioeducativo, mobilizador social, cuidador social, instrutor social, educador comunitário, educador sociocomunitário, empreendedor social e agente comunitário.

Somente em 2009, com o Projeto de Lei nº 5346 de 2009, de autoria do Deputado Federal Prof. Chico Lopes (PC do B) do Estado do Ceará, buscou-se regulamentar a profissão de educador social, a caracterizando como pedagógica e social. No mesmo ano, já citado neste Projeto de Lei, foi inserido na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) a atividade ocupacional do educador social (5153-05). Importante salientar que no Brasil ainda não temos, na Classificação Brasileira de Ocupações, o pedagogo social. E, a profissão de pedagogia, assim como do educador social não são regulamentadas ainda.

Atualmente está em processo de votação e aprovação final o Projeto de Lei 2.941, de 2019, que visa regulamentar a profissão de educador social. Ele vai passar pela Comissão de Constituição Justiça e Cidadania, provavelmente neste ano (2023); esse documento traz o tema da formação profissional, colocando que os educadores sociais serão formados em cursos de graduação específicos. Cabe sublinhar que este projeto, mesmo sem utilizar a nomenclatura de Educação Não Escolar, nos oferece elementos que comprovam a formalidade do trabalho e das práticas educativas destes profissionais.

Com o propósito de contextualizar a temática a ser apresentada trouxe algumas questões sobre o percurso da identidade profissional do educador social, o qual pode ser localizado com maior detalhamento com os estudos de Zucchetti (2010), Ferreira (2016), Pereira (2013,

2015, 2017, 2019), Paulo (2010, 2013, 2020, 2021), Paulo e Silva (2021).

Deste modo, o tópico a seguir apresentará a compreensões de educações e tipologias de Educação Não Escolar, abordando o que compreendo por prática pedagógica no contexto da Educação Não Escolar Institucionalizada. Posteriormente, a Educação Popular e Paulo Freire em contextos plurais de Educação e contribuição para a formação acadêmico-profissional para educadores sociais.

COMPREENSÕES DE EDUCAÇÃOES

Para Brandão (1993) há muitas formas e modelos de educação. A escola não é o único lugar que a educação acontece e o professor não é o único profissional da educação. E, conforme Gadotti (1987), a história da educação está atrelada ao desenvolvimento social, articulada, na maioria das vezes, em benefício do sistema econômico vigente. Na mesma consonância, segundo Nóvoa (2005), a história da educação carrega um sentido social, seja ele tradicional ou libertador.

Em um parágrafo, com reflexões de três autores, temos apontamentos importantes, a saber: a) temos educações e não uma educação no singular; b) a educação é um projeto de sociedade e tem intencionalidades; e, c) todo sentido da educação, tradicional ou não, é social; portanto, toda educação é social.

Então, a Educação em seu sentido amplo é uma prática social e cultural. É intencional e possui uma natureza formativa de sujeitos individuais e coletivos. Ela acontece em vários contextos, é plural, é social e não é neutra, assim como possui concepções teórico-práticas, sejam tradicionais ou crítica.

Aqui, neste texto, nosso foco é a Educação Não Escolar Institucionalizada (PAULO, 2020) no contexto do trabalho do educador social, a qual também é plural, social, política e formal. Por Educação Não escolar (fora da escola) temos vários autores que trabalharam o tema, e talvez os principais são: Valla (1977), Trilla

(2003) e Gohn (2010). No caso de Valla, ele associa as práticas de alfabetização de adultos como educação não formal. O mesmo ocorre com algumas interpretações de Paulo Freire com suas experiências de alfabetização de adultos juntamente com o Movimento de Cultura Popular e com os círculos de cultura. O que ocorre é que não havia uma política nacional de educação de jovens e Adultos e muitos processos davam-se em parceria com Movimentos Populares e Instituições Não Governamentais. Em muitos casos, os espaços educativos eram não escolares, mas o programa era governamental (municipal², estadual e teríamos um nacional³); em outros casos, eram práticas educativas realizadas pelo Movimento de Cultura Popular.

Nos estudos de Zoppei (2015), ele identificou várias denominações para educação fora da escola, a saber: educação extraescolar, educação não formal, educação não escolar, educação social, educação sociocomunitária e educação informal. O termo mais usado é educação não formal, segundo suas pesquisas. Não localizamos no seu quadro de sistematização o descritor “Educação Popular”, e isso - talvez - se deva ao fato de que “circulavam, no Brasil, artigos de educação de adultos e educação popular associando-os à educação não formal, durante os anos 1970 e 1980” (ZOPPEI, 2015, p. 79). Segundo os meus estudos, algumas compreensões de Educação Popular eram sinônimas a de educação não formal e educação de adultos. Em outras a Educação Popular aparece como concepção teórico-prática que pode acontecer em contextos escolares e não escolares. Além do mais, nem todo sentido de Educação Popular é crítico-emancipador (PAULO, 2018).

Em uma revisão de literatura, na Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) realizada em 2022, identifiquei várias nomenclaturas, confirmando os estudos anteriores (PAULO; TREVISAN, 2022).

Diante da lista de adjetivos dado a educação para apresentar o contexto do Educador Social fui organizando um quadro que chamei de tipologias da Educação (ZOPPEI, 2015, PAULO; TREVISAN, 2022).

Para organizar as tipologias realizei um exercício didático de descrição e busca de compreensão das possíveis características da Educação Não Escolar que podem contribuir para estudos futuros. O quadro 1 não é, necessariamente, o que eu considero como tipologias da Educação Não Escolar, mas estou sendo fiel aos estudos realizados na BDTD. Depois, vou apresentar o que considero como tipologias da Educação Não Escolar.

A construção de uma Tipologia da Educação Não Escolar iniciou-se com os estudos realizados a partir da minha experiência de educadora popular na AEPPA, depois como estudante e pesquisadora. Iniciei com um desenho construído a partir destas experiências. Logo depois, como estudante e pesquisadora iniciei pesquisas sobre o tema em livros, artigos, teses e dissertações. Conheci o primeiro inventário das formas de Educação Não Escolar na pesquisa de Zoppei (2015). A partir dela cruzei com o que vinha estudando, pesquisando e vivenciando. Fiz um levantamento na AEPPA de tipologias mais usadas e confirmei o que dizia Graciani (2005), Gohn (2010) e Zoppei (2015). Em um segundo momento, realizamos pesquisas nos cursos promovidos pela AEPPA para educadores sociais. Depois, iniciamos atualização das pesquisas.

A análise do quadro tipológico da Educação Não Escolar deu-se a partir da interpretação crítica das dissertações e teses analisadas (PAULO; TREVISAN, 2022). A análise teórico-conceitual, procurando caracterizar a Educação Não Escolar, a partir do lugar de trabalho do Educador Social.

A Educação Popular, segundo Paulo (2018) não seria uma tipologia da Educação Não Escolar.

2 A primeira experiência com o Sistema Paulo Freire foi em 1962 que se iniciava com a educação infantil e alfabetização (PAULO, 2018).

3 Década de 1960 antes do Golpe Civil-militar. O Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do governo Goulart, convidou Paulo Freire para realizar uma campanha nacional de alfabetização. O Projeto Angicos, no Rio Grande do Norte foi o mais conhecido.

lar, pois ela pode realizar-se, também, em contextos escolares (educação básica e superior). Considera a Educação Popular como concepção

teórico-metodológica (PAULO, 2013; 2018; 2020), assim como Freire e Nogueira (1993) a conceituaram e Vale (2011).

Quadro 1- Organização das tipologias da Educação Não Escolar.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	
TIPOLOGIAS	PRINCIPAIS COMPREENSÕES
Educação Popular	Educação Popular libertadora, progressista e crítica. Pedagogia crítica. Educação libertadora. Educação Progressista. Pedagogia/educação crítica.
Socioeducação	Educação preventiva. Educação não-formal. Recuperação e ressocialização. Medidas socioeducativas.
Educação Não Formal	Educação extraescolar. Educação preventiva. Educação nos Movimentos Sociais.
Educação Social	A educação social como campo ou área de atuação do educador social. Em alguns casos associa a educação não-formal. Aborda a prática educativa com ênfase para as metodologias.
Educação de Rua	Adolescentes em conflito com a lei. Pessoas em situação de rua-moradia. Atividades na cidade.
Educação Comunitária	Educação que acontece na comunidade, nas ONGs e instituições religiosas. Educação sociocomunitária e temas não escolares.
Pedagogia Social	Pedagogia Social da Rua - ambiente socioassistencial. Pedagogia social como teoria da Educação Social. Pedagogia Social como curso de formação.

Fonte: A partir de Paulo e Trevisan (2022) e da revisão de literatura atualizada.

A Educação de Rua (PAIVA, 2012), em meu entendimento, é uma especificidade da Educação Não Escolar formal/institucionalizada, assim como a Socioeducação (quadro 1). Contudo, pode acontecer Educação de Rua em contextos não formais (OLIVEIRA, 2004) e informais (PAULO, 2020), a depender do contexto. Já a Socioeducação é uma política que consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

No que se refere a pedagogia social, os estudos de Graciani (2005) apresentam pressupostos pedagógicos e metodológicos da Pedagogia Social de Rua baseados na Educação Popular. Expõe a Pedagogia Social de Rua mediante sistematização de uma experiência educativa, vivida na década de 1980, na cidade de São Paulo. Revela que é possível educar na rua, colocando a Pedagogia Social de Rua como a única ação educativa inovadora

emergente, a qual surgiu para reverter a situação de risco pessoal e social de milhares de crianças brasileiras de rua. Entendo que Graciani (2005) apresenta uma ciência da educação que se realiza fora da escola, cuja perspectiva é da Educação Popular freiriana. Logo, a pedagogia não seria uma tipologia da educação como apareceu em estudos localizados na BDTD. Neste caso, Paulo e Trevisan (2022), manifestam-se a favor da Pedagogia Social enquanto curso de formação de educadores sociais e não como campo de atuação ou tipologia de educação.

Diante dessa exposição, organizei as caracterizações de Educação Não Escolar a partir do que eu entendo ser sua classificação, levando em consideração estudos publicados por alguns dos pesquisadores com reconhecimento na temática, a revisão de literatura e pesquisa documental (BRASIL, 1990; 2009a; 2014).

Quadro 2 - Reorganização das tipologias da Educação Não Escolar.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	
TIPOLOGIAS	PRINCIPAIS COMPREENSÕES
Educação formal/institucionalizada Brasil (2014). Ferreira (2016). Paulo (2020).	Educação que se realiza a partir das políticas sociais. Tem conteúdo não escolarizado, tem planejamento pedagógico, tem atividades educativas sob orientação e mediação do educador social. O educador deve conhecer as políticas sociais e ter atuação interdisciplinar.
Educação Não Formal Gohn (2010). Paulo (2013).	Os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e sujeitos, fora das escolas. Possui intencionalidade. Educação nos Movimentos Sociais.
Educação Social Pereira (2015). Silva (2011).	É um campo de conhecimento com práticas educativas, voltadas para a ressocialização de indivíduos e grupos histórica e socialmente excluídos. É uma educação que tem como ciência a pedagogia social.

<p>Educação Comunitária Paulo (2020). Gadotti (1999).</p>	<p>Educação que acontece na comunidade, nas ONGs e instituições religiosas buscando o desenvolvimento social territorial. As atividades educativas são promovidas na e pela comunidade, sem necessariamente exigir formação de quem programa e ou executa a ação educativa. A educação comunitária como desenvolvimento comunitário, contribui com a organização e o fortalecimento entre populações empobrecidas ou discriminadas.</p>
<p>Educação Informal Gohn (2010).</p>	<p>Tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc.</p>
<p>Socioeducação Brasil (1990).</p>	<p>Surgiu com o Estatuto da Criança e do Adolescente quando foi implementado as medidas socioeducativas.</p>

Fonte: Organizado pela autora.

Quadro 3 - Síntese reorganizada das tipologias da Educação Não Escolar

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	
TIPOLOGIAS	EDUCADOR SOCIAL NESTES CONTEXTOS EDUCATIVOS
<p>Educação formal. Brasil (2014). Ferreira (2016). Paulo (2020).</p> <p>Educação de Rua/Educação Social de Rua/Pedagogia Social de Rua Oliveira (2004). Graciani (2005). Paiva (2012).</p> <p>Socioeducação. Brasil (1990).</p>	<p>Atua como profissão, recebe salário e a profissão exige saberes específicos da área e do campo de atuação.</p>
	<p>Educação de rua como proposta de governo, com atividades educativas. Educação social de rua como sistema pedagógico, surgido na América Latina ao final da década de 1970. Pedagogia Social de rua é um campo da Educação e se destina a um público que vivem em abandono e nos perigos da rua.</p>
	<p>Atua como profissão, recebe salário e a profissão exige saberes específicos da área e do campo de atuação.</p>

<p>Educação Não Formal. Gohn (2010). Paulo (2013).</p>	<p>Pode ter militância em Movimentos Sociais, participar ou promover práticas educativas em espaços comunitários, destinados a formação política e sociocultural, mas não é um espaço de trabalho assalariado. E não, necessariamente, deva ser um educador social ou ter uma formação mínima exigida para participar de ações educativas em contextos de educação não formal e comunitária. São atividades e processos educativos planejados de ações coletivas.</p>
<p>Educação Comunitária. Paulo (2020). Gadotti (1999).</p>	
<p>Educação Informal. Gohn (2010).</p>	<p>Como sujeito individual participamos de práticas cotidianas de educação. Na educação informal, os educadores são a nossa família, os vizinhos, os amigos, os colegas de escol e trabalho etc.</p>

Fonte: Organizado pela autora.

A partir dos estudos realizados via Nóvoa (2005) e de Ribeiro (2006), reconhecidos por Paulo, Nachtigall e Gões (2019) e Paulo e Tessaro (2020) não existe nenhuma educação que não seja social. Sendo assim, a educação social não entraria como um tipo de educação, mas poderia entrar como área da Educação Não Escolar, como tem sido usada em algumas experiências. Contudo, Ribeiro (2006) e Paulo, Nachtigall e Gões (2019) acreditam existir disputas de projeto e de conceitos entre educação social e Educação Popular. Dito isso, reafirmo que a educação social não entraria em tipologias da Educação Não Escolar já que não existe educação que não seja escolar.

Paulo e Trevisan (2022) colocam a área do educador social como multidisciplinar devido ao contexto concreto de trabalho, como situa Ferreira (2016) apresentando as áreas que fazem parte da categoria profissional, educador social, as quais são: educação, saúde, direito, assistência social, entre outras.

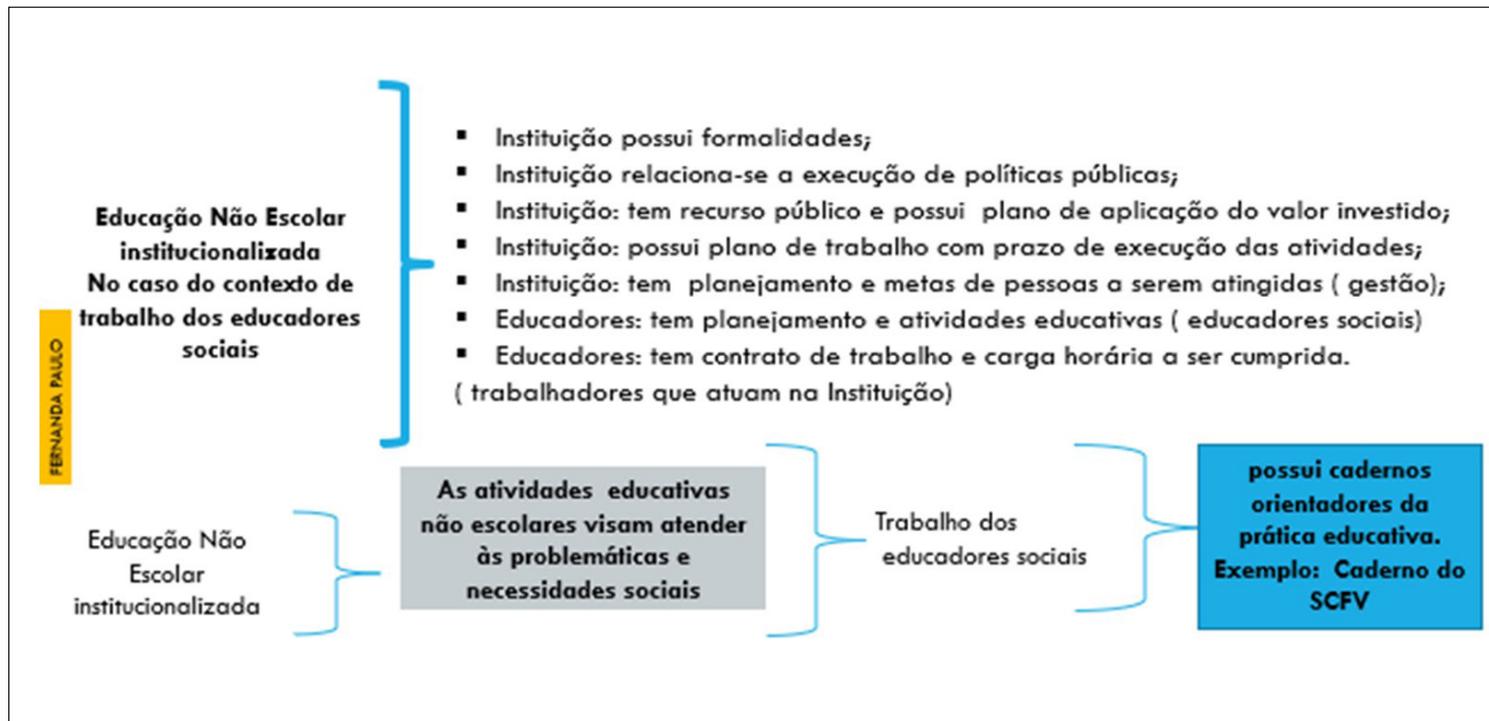
Nesse sentido, ficamos com quatro tipos de Educação Não escolar, sendo que uma delas é o contexto de trabalho do educador social. Sendo assim, chamamos este espaço de atuação como Educação Não Escolar Institucionalizada, os quais tem suas especificidades. As práticas educativas dão-se em um sistema socio-educacional institucionalizado, estruturado, com currículo não escolar e planejamento educativo orientado por normas e pedagogias, além de registrar a “frequência e o desempenho

dos usuários nos cursos por meio de registros periódicos;” (BRASIL, 2015, p.68). Paulo (2020) declara que a Educação Não Escolar Institucionalizada é o espaço de atuação do educador social.

Além disso, compreendemos que a educação não escolar institucionalizada é uma prática educativa com proposta pedagógica situada em espaços de execução de políticas sociais. Ou seja, ela é uma educação formalizada, com intencionalidades e projetos educativos institucionais. Executar essa proposta demanda metodologia e pedagogia diferentes das aplicadas na educação escolar. (PAULO, 2020, p. 10).

Sendo assim, a Educação Não Escolar Institucionalizada tem seus programas socioassistenciais, a quais tem suas modalidades (BRASIL, 2014). Na política da Assistência Social teremos duas classificações: Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial (média e alta complexidade). Em cada uma delas temos o detalhamento do conjunto dos serviços conectados em rede socioassistencial (espaço, prioritário de trabalho do educador social). Cada Serviço Socioassistencial, normalmente, tem suas modalidades. (BRASIL, 2014). Por modalidade, entendemos um modo específico, particular da Educação Não Escolar Institucionalizada. A Socioeducação e a Educação Social de Rua, nesse sentido, é um modo de fazer educação dentro do conjunto de especificidades de Educação Não Escolar Institucionalizada.

Figura 1 – Educação Não Escolar Formal



Fonte: da autora.

Na Educação Não Escolar Institucionalizada temos práticas educativas planejadas e orientadas com “atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos e proteção aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade social e pessoal” (BRASIL, 2015, p.67). Nestas atividades há concepções de educação na execução e planejamento de atividades, mesmo que implicitamente.

EDUCAÇÃO POPULAR E PAULO FREIRE EM CONTEXTOS PLURAIS DE EDUCAÇÃO

A concepção de Educação Popular freiriana pode ser base de educação escolar e educação não escolar. Sendo assim, a Educação Não Escolar Institucionalizada pode estar (ou não) baseada pela Educação Popular. Segundo Paulo:

A compreensão da Educação Popular freiriana tem origens filosóficas cristã (teologia da libertação), existencial e personalista (Mounier, Sartre, Gabriel Marciel e Heidegger), além de origem fenomenológica (Edmundo Husssel e Merleau-Ponty) e marxista (Marx, Gramsci, Marcuse, Kosik e Fromm). (PAULO, 2023, p. 3).

Ter o conhecimento das raízes da Educação Popular freiriana é importante para distinguir os sentidos e significados da Educação Popular no mundo (PAULO, 2018) e fazer a escolha política de qual concepção embasa o nosso trabalho de educador, seja ele do contexto da educação escolar ou da educação não escolar.

Por Educação Popular utilizo a acepção crítica-libertadora de Paulo Freire, reenfatizando que existem plurais concepções com sentidos e significados diversos (PAULO, 2018). Para fins de definição vou utilizar alguns usos de Educação Popular, segundo Paulo Freire, a saber:

Quadro 4 – Publicações selecionadas de Paulo Freire

TÍTULO DO LIVRO	CITAÇÃO DIRETA DE PAULO FREIRE
A Educação na Cidade	“Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola.” (FREIRE, 1991, p.50).
Que fazer: teoria e prática em educação popular	“Através da Educação Popular as pessoas do bairro ou da favela aprendem a transformar suas dificuldades em melhor viver.” (FREIRE, 1989, p.66).
Política e educação	“O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.” (FREIRE, 1993, p.16).

Fonte: Da autora.

Nesse sentido, a Educação Popular freiriana é crítica-libertadora, aspirando uma formação conscientizadora e transformadora. Para Torres (2019), essa Educação Popular faz parte de uma corrente de pensamento crítico e emancipador. A Educação Popular libertadora-crítica tem origem na América Latina na década de 1960, segundo Brandão em entrevista concedida para Paulo (2018). Por ele, é considerada como um dos acontecimentos mais importantes no tocante a educação contra-hegemônica.

A Educação Popular nem sempre está presente em contextos de Educação Não Escolar e muitas vezes, é compreendida apenas na sua dimensão metodológica – o que seria um erro epistêmico-conceitual se a referência é Paulo Freire (PAULO, 2018).

Por sua vez, nem todo trabalho do educador social está embasado na Educação Popular crítica. Neste sentido, é necessário ter a ciência de que o trabalho pedagógico no contexto da Educação Não Escolar Institucionalizada tem concepções pedagógicas que podem ser hegemônicas e contra-hegemônica.

No caso de Paulo Freire, ele criticou a educação bancária, tradicional, tecnicista e tecnicista renovada – corrente pedagógica hegemônica que não trabalha com metodologias da Educação Popular (PAULO, 2020).

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR INSTITUCIONALIZADA

Saviani (2007) apresenta que o trabalho pedagógico do educador perpassa por concepções pedagógicas, podendo ser hegemônica ou contra-hegemônica. De modo aqui resumido, pelo menos duas concepções de educação: acríticas (tradicional, tecnicista, bancária) e críticas (libertadora, crítico-social dos conteúdos e libertária). Muitas vezes, deixamos de perceber que toda educação tem intencionalidades, inclusive a Educação Não Escolar. Ou seja, toda educação está a serviço de algo, ainda que nem sempre o educador saiba, conscientemente, a quem ele está servindo (PAULO, 2020). Isto é,

todo tipo de educação é um ato político (FREIRE, 1987). O trabalho educativo do educador social no contexto da Educação Não Escolar Institucionalizada também é atravessado por concepções pedagógicas. Aqui retomamos ao Nóvoa (2005), que profere o sentido social da educação, seja ela tradicional ou libertador. Logo, não existe educação que não seja social. Então, toda educação é social e tem suas perspectivas teóricas e metodológicas. Em Freire, retomamos o que demanda a prática educativa de um educador:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra". (FREIRE, 2011, p.48).

No caso do educador social, o seu trabalho pedagógico no contexto da Educação Não Escolar Institucionalizada, igualmente, tem planejamento, métodos, técnicas e materiais. Outrossim, tem concepções pedagógicas na sua prática educativa. Freire (2011) afirma que a natureza da prática educativa é a prática formadora e ela pode ser conservadora ou progressista. As práticas educativas são embasadas por teorias e métodos e cabe realizarmos estudos investigativos acerca do trabalho pedagógico do educador social no contexto da Educação Não Escolar Institucionalizada. Paulo e Trevisan (2022) dizem que as epistemologias na Educação Não Escolar Institucionalizada são construídas pelos saberes da experiência, no contexto educativo (no cotidiano do trabalho) e merecem aprofundamento.

Voltando ao quadro 1 que a Educação Popular apareceu como um tipo de educação no contexto de trabalho do educador social, acredito que ela é uma concepção teórico-metodológica que tem como base as pedagogias contra-hegemônicas. Os estudos realizados por Paulo e Trevisan (2022), Paulo, Nachtigall e Gões

(2019) e Paulo e Tessaro (2020) revelaram que Paulo Freire está presente na maioria dos artigos, teses, dissertações e projetos institucionais em que educadores sociais trabalham. E, Paulo Freire (PAULO, 2018) apresentou a Educação Popular como concepção teórico-prática. Posto isto, parece que a Educação Popular freiriana é uma concepção conhecida na Educação Não Escolar Institucionalizada, mas pouco explorada teoricamente.

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL PARA EDUCADORES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA

O campo de atuação do educador social, vinculado as políticas públicas sociais, é a Educação Não Escolar Institucionalizada, cujo campo teórico-prático é multidisciplinar e intersectorial. Nesse sentido, a interdisciplinaridade na prática educativa do educador social exige uma formação intersectorial e multidisciplinar (PAULO; TREVISAN, 2020).

Em conformidade com Paulo e Trevisan (2022), a formação de educadores sociais deveria dar-se de modo intersectorial (áreas da educação, saúde, assistência social, trabalho, cultura, esportes, tecnologia, meio ambiente etc.) e que a Educação Popular poderia ser uma concepção significativa para a formação de educadores sociais no contexto brasileiro.

Duas das maiores contribuições de Paulo Freire (1987) foram o trabalho com educação conscientizadora e dialógica. Dois exemplos são: o Tema Gerador construído via Pesquisas Participativas e os Círculos de Cultura enquanto prática dialógica interdisciplinar.

Os temas geradores e os círculos de cultura são experiências concretas e que podem nos inspirar a outras metodologias participativas na construção coletiva de projetos formativos para o desenvolvimento de cursos para educadores sociais.

O educador social (profissão que até agora é do campo da Educação Não Escolar) não é

um professor, não é um voluntário e não é um oficinairo. Nem sempre o educador social se considera, igualmente, um educador popular, até porque educador popular não é profissão é uma opção político-pedagógica de militância. São sentidos e significados diferentes.

Constatamos, juntamente com o Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire e Educação Popular da AEPPA, que existem saberes e conhecimentos necessários à prática educativa do educador social e que eles são intersetoriais (PAULO, TREVISAN, 2022). O educador social atua com o Sistema de Garantia de Direitos, necessitando transitar por diferentes áreas sociais. Suas ações pedagógicas são de educação e mediação que envolvem os direitos humanos, a justiça social e o exercício da cidadania (BRASIL, 2019; PAULO, PALOSCHI, VIEIRA, 2021). Assim, compreendemos que os educadores sociais trabalham com saberes educativos específicos, diferentes daqueles da escola.

Os temas geradores e os Círculo de Cultura se constituem em metodologias críticas importantes no desenvolvimento do trabalho interdisciplinar nos pressupostos da Educação Popular. A proposta do Tema Gerador e dos Círculos de Cultura possibilitam construir conhecimento crítico-emancipador no processo de formação humana que deve articular experiência da vida prática com os saberes sistematizados historicamente, de modo rigoroso e crítico. Paulo (2021) apresenta as Cartas Pedagógicas como procedimento didático e metodológico no trabalho de e com educadores sociais, sob a perspectiva da Educação Popular. Em seu estudo, Paulo Freire é um referente valoroso nesta proposta já utilizada em cursos de extensão para educadores sociais (PAULO, 2021). Neste caso, as Cartas Pedagógicas são escritas a partir de um Tema Gerador e o diálogo freiriano acontece via registro escrito, podendo ser individual ou coletivo e socializado em Círculos de Culturas.

Paulo Freire (1987, 2011) nos ajuda a alcançar, via práxis educativa, a superação da ideia de que o conhecimento e a prática do

educador é solipsista. A proposta de educação de Paulo Freire, a Educação Popular, articula a dimensão epistemológica, filosófica, política, ética, antropológica e sociológica no processo formativo. O conhecimento engloba, desta forma, a totalidade da experiência humana. Dessa maneira, desenvolver atividades de defesa de direitos sociais requer uma formação técnica-profissional, e se na perspectiva da criticidade, visando a “construção da autonomia, autoestima, convívio e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologia” (BRASIL, 2015, p. 67), podemos utilizar Paulo Freire como um dos referenciais para a formação acadêmico-profissional para educadores sociais.

O ponto de partida na proposta de paulo Freire (1987) é o diálogo problematizador e a experiência concreta dos educandos. Esta experiência se expressa através do universo temático dos sujeitos do ato educativo. As palavras e os temas mais significativos deste universo temático são escolhidos como material de pesquisa e estudos para as atividades educativas; e, podem ser utilizadas no processo de construção dos currículos dos cursos para a formação acadêmico-profissional para educadores sociais. Freire (1987) exhibe uma proposta de Educação Popular para a elaboração de conhecimento crítico, significativo e emancipador, partindo da problematização da realidade vivida, mediante a investigação temática participativa.

Nesta perspectiva, Freire (2011) afirma que pesquisa e ensino caminham juntos. Então, eu só ensino e pesquisa se sei ensinar e pesquisar; logo, aprendemos na prática com estudos individuais e coletivo, acompanhado de pesquisas reflexivas e participativas. Esta é uma das tarefas de um curso de formação para educadores sociais que não vai ensinar o currículo escolar, mas terão o papel fundamental de ensinar a pedagogia dos direitos humanos. Dessa forma, ensinar exige aprender a pesquisar e a pesquisa requer um processo contínuo de estudos teóricos e práticos.

Cabe salientar que a maioria dos educadores sociais não possui formação inicial (graduação, curso técnico, extensão etc.) para a sua ocupação, que exige saberes específicos. Mesmo que muitos educadores sociais conheçam Paulo Freire por nome ou por algum estudo, ainda é necessário conhecer a sua proposta de educação e contribuições para a formação do educador social.

Ainda não existe política nacional de formação inicial e continuada para tratar do trabalho do educador social. Observamos que a maioria das universidades desconhece o contexto de atuação do educador social (PAULO, 2020). E o curso de licenciatura de pedagogia não trabalha com a formação desse profissional; às vezes, há uma disciplina e/ou seminário sobre educação em diferentes contextos educativos, porém não estuda este tema específico. Entendo que a formação intersetorial não deva estar restrita à formação do educador social, mas nesse caso, é indispensável e urgente.

Dentre várias possibilidades de formação (PAULO, 2020), o curso de Pedagogia Social na perspectiva da Educação Popular para formação de educadores sociais (PAULO, 2010, 2013) parece ser coerente com o campo de atuação e área do conhecimento que se insere o educador social. Recentemente constou no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia a possibilidade do Curso em Educação Social, podendo ser oferecido pelos Institutos Federais. A AEPPA, em julho de 2022, entregou ofícios de demanda deste curso a alguns Institutos Federais situados no Rio Grande do Sul (Restinga, Viamão e Alvorada e Sapucaia) enfatizando a ênfase para a perspectiva da Educação Popular (PAULO, TREVISAN, 2022). Então, como podemos observar a educação social parece ter ganhado destaque na nomenclatura do curso, sendo, talvez, considerada como área da educação. Nos cabe investigar mais sobre a trajetória da escolha do nome desta graduação e refletir sobre as tipologias da educação, campo e área educacional do educador social.

CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS

Ao longo deste texto busquei apresentar compreensões de educação, especialmente de Educação Não Escolar Institucionalizada. Apresentei o lugar das práticas pedagógicas em Espaços Não Escolares Institucionalizados no contexto do trabalho do educador social. O desafio relacionado a estes dois temas é o de aprofundamento de estudos e pesquisas acerca das identidades da Educação Não Escolar, sobretudo desbravando o campo da Educação Não Escolar Institucionalizada e o lugar que o educador social ocupa nele. Da mesma forma, se faz necessário investigações sobre práticas educativas e suas concepções pedagógicas, cujo desafio maior é que educadores sociais sejam pesquisadores e ou participantes de pesquisas que versam sobre o seu trabalho político-pedagógico.

A presença de Paulo Freire em trabalhos acadêmicos e documentos sobre Educação Não escolar e acerca do educador social foi constatado como característica dos estudos realizados no Brasil. Porém, observamos poucas referências da Educação Popular como concepção teórico-prática da educação realizada por educadores sociais.

Ainda existe a compreensão de que a Educação Popular é apenas metodologia, muito utilizado neste sentido- mas que nosso grupo de estudos e pesquisas discorda, pois compreendemos que a Educação Popular é muito mais que metodologia; é uma concepção teórico-prática emancipadora.

Autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão são reconhecidos internacionalmente como referências para Educação Popular, mas pouco reconhecidos na universidade e nos lugares de ocupação do educador social como referencial para a Educação Não escolar Institucionalizada. Estes entre outros autores (PAULO, 2018) são fontes teóricas inspiradora de práticas de educação alternativa em toda a América Latina; Paradoxalmente, a Educação Popular em nosso meio acadêmico é

praticamente desconhecida, senão desprezada por sua origem latino-americana. Por outro lado, existem espaços de mobilização e de Educação Popular não acadêmicos (movimentos populares) que trabalham com estes autores e com os temas da Educação Popular, dos educadores sociais e educadores populares, como é o caso da AEPPA e dos fóruns de educadores sociais. Alguns desses movimentos populares formaram redes territoriais presenciais e virtuais, bem como redes temáticas, objetivando a potencialização de ações coletivas de autoformação e formação político-pedagógica continuada. Porém, o nosso desafio é ocupar a universidade, adentrando com os temas que versam o contexto do trabalho e identidade do educador social e das tipologias das educações, dando visibilidade para a história da Educação Popular.

Testemunhamos, nesse sentido, a urgência de estudos sobre concepções de educação no processo formativo de educadores sociais e da universidade ocupar um espaço central no processo de formação acadêmico-profissional.

As obras utilizadas de Freire (1987, 1989, 1991, 1993, 2011), neste artigo, contribuíram para dois importantes apontamentos, a saber: 1) compreensão do conceito de Educação Popular freiriana que exige um projeto de formação crítico, dialético, participativo e emancipador; e, 2) Paulo Freire pode ser uma das importantes referências para construção de cursos de formação acadêmico-profissional de educadores sociais, pois já contamos com experiências (PAULO, 2010, 2013, 2019, 2020; PAULO; SPEROTTO, 2018; PAULO; SILVA, 2021) e trabalhos que reconhece a pedagogia freiriana como pressuposto teórico do trabalho do educador social e da formação profissional (GRACIANI, 2005; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2011; PEREIRA, 2015, 2017, 2019; FERREIRA, 2016; PAULO; NACHTIGALL; GÕES, 2019; PAIVA, 2012).

A Associação de Educadores Populares de Porto Alegre tem realizado cursos para educadores sociais na perspectiva da Educação

Popular (PAULO; SPEROTTO, 2018; PAULO; SILVA, 2021) e vem discutindo, com instituições educacionais públicas, propostas curriculares para cursos de graduação. Os desafios nesta questão são grandes: carecemos de professores-pesquisadores nas instituições educacionais públicas de educação superior que trabalham com os temas da Educação Não Escolar e educadores sociais. Ainda não temos a Educação Não Escolar como área de estudos em todas as universidades. Ainda não existe a exigência de formação superior específica para educadores sociais, o que não obriga as universidades e Institutos Federais ofertarem o curso. O educador social continua sendo uma profissão pouco estudada na universidade e conhecida na sociedade, e este é um limite na luta a favor da formação inicial e continuada destes profissionais.

Pensar a construção de cursos de formação acadêmico-profissional de educadores sociais, tendo como base Educação Popular freiriana, é fundamental para que o seu trabalho pedagógico não esteja marcado por práticas assistencialistas e acríicas de Educação Não Escolar; e, que sendo conhecedor, enquanto educador social, de que as práticas educativas na Educação Não Escolar Institucionalizada são plurais, políticas, e sociais, assim como tem fundamentos em teorias sociais e educacionais multidisciplinares, possam usar, em sua ação socioeducativa, o conhecimento construído na universidade de modo interdisciplinar, problematizador e emancipador.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? . São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 9, DE 15 DE ABRIL DE 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fun-

damental do SUAS, em consonância com a NOB-RH/SUAS e estabelece suas atribuições, 2014.

BRASIL, Caderno de Orientações Técnicas Sobre os Gastos no Pagamento dos Profissionais das Equipes de Referência do SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2015.

BRASIL. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais: aprovada na Resolução Nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), 2009a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 5346/2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências.** 2009b.

BRASIL. Senado Federal. Câmara de Deputados. Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público. **Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências,** 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna. A construção da profissão de educador social no Ensino Superior Brasileiro: novas possibilidades de formação? **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 4, 2016. p.70-79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire,** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação comunitária e educação popular.** São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, Maria. S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida.** 5. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: con-

ceitos em superfície e fundo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan. /abr. 2006.

NÓVOA, Antonio. **Evidentemente:** histórias da educação. Lisboa: Asa, 2005.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Educação social de rua: As bases políticas e pedagógicas para uma educação popular.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAIVA, Jaciara Silva. Educação social de rua: uma outra prática pedagógica. **Gestão Contemporânea**, Cidade, V.2, n.1, p. 34-46, 2012.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação dos/as Educadores/as Populares de Porto Alegre Formados/as em Pedagogia: identidade, trajetória e desafios.** 2010. 79f. Monografia (Especialização). Pós-Graduação em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais. Instituto Superior de Educação Ivoti & Instituto de Desenvolvimento Brava Gente, Porto Alegre, 2010.

PAULO, Fernanda dos Santos. A formação do(as) educadores(as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. PAULO, Fernanda. dos Santos. Educação popular no cenário gaúcho: contribuições para a formação de educadores sociais. *Revista Cocar*, Belém, v. 13, n. 25, p. 307-324, jan./abr. 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos. Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana e a universidade. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos; SPEROTTO, Neila. Trajetória do curso de formação de Educadores Sociais em Porto Alegre: Educação Popular e Pedagogia Freiriana. *Revista Gestão Universitária* (ISSN 1984-3097), 2018.

PAULO, Fernanda S.; NACHTIGALL, Nara R. G.; GÕES, Taís. P. Educação Popular e Educação Social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 43-62, 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos. Concepções de educação: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: interSaberes, 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos.; TESSARO, Monica. Semelhanças e diferenças entre as concepções de educação social, educação popular e educação não escolar. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. Esp2,

p. 76–97, 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos; SILVA, Elenita L. Educação Popular e educadores sociais nas universidades: a luta dos Movimentos Sociais. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 36, n. 115, p. 147–160, 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação Popular e Educadores Sociais: fazendo aulas com Cartas Pedagógicas. *Relem*, Manaus (AM), v. 14, n. 23, jul./dez. 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos; PALOSCHI, Acir Luis; VIEIRA, Andreyne Soares. Educação Popular em Direitos Humanos no processo de formação de educadores/as sociais. *Brasil de Fato: Porto Alegre*, RS. 22 de novembro de 2021.

PAULO, Fernanda. dos S. TREVISAN, Elisangela. Educador Social e educador popular: pautas da formação acadêmica-profissional. *Revista Panorâmica online*, [S. l.], v. 35, 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação popular freiriana como paradigma da educação do campo e da educação ambiental. *Geografia Ensino & Pesquisa*, [S. l.], v. 26, p. e4, 2023. DOI: 10.5902/2236499472224. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/72224>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa formação. *Revista Profissão Docente, Uberaba*, v.13, n. 29, p. 9-35, 2013.

PEREIRA, Antonio. Formação dos educadores sociais: profissionalização técnica, para quê? *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, BA., nº 6, v. 3, p. 82-110, 2015.

PEREIRA, Antonio. A formação inicial de Educadores Sociais no contexto dos cursos tecnológicos

e de Pedagogia: primeiras aproximações de um debate. *Ensino & Pesquisa*, v.15, n. 2 (2017), 46-45, Suplemento.

PEREIRA, Antonio. O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da Educação pela LDBEN n.º 9.394/96?. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 311–332, 2019.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Roberto. *Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Volume 2. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

TRILLA, Jaume. *La educación fuera da escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación, 2003.

TORRES, Alfonso Carrillo. *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Ciudad de México: Editora Nómada, IPECAL, 2019.

VALLA, Victor. Educação não-formal: novidade do século XX? O fenômeno visto de uma abordagem histórica” in.: *Proposta, Fase*, Rio de Janeiro, n. 2, v.5, p.14-21, jun. 1977.

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZOPPEI, Emerson. *A educação não escolar no Brasil*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2015.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. De profissão Educador Social. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 5, p. 109-110, 2010.

Recebido em: 11/04/2023
Aprovado em: 01/05/2023

GESTÃO PARTICIPATIVA E DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)¹

ANGELICA KUHN*

Universidade Cruzeiro do Sul

<https://orcid.org/0000-0003-3293-3924>

MARIA CLARA DI PIERRO**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-8343-3578>

RESUMO

O artigo apresenta a experiência de gestão dialógica e participativa da Escola de Adultos *La Verneda de Sant-Martí* (Barcelona, Espanha), reconhecida por sua longa prática de participação ativa dos jovens e adultos em processos de tomadas de decisões que envolvem desde a organização curricular, os tempos, os espaços e as relações com o território do entorno escolar. A gestão democrática da referida Escola é pautada pelo princípio da dialogicidade e da autonomia dos estudantes e da Escola, contribuindo para a problematização da uniformidade dos sistemas de ensino. Fundamentada na ação dialógica de Freire e na ação comunicativa de Habermas, a Escola *La Verneda* vem, desde 1979, contribuindo para a construção do paradigma social de educação de jovens e adultos, contrapondo o paradigma compensatório. Guardados os diferentes contextos do Brasil e da Espanha, há na experiência da escola *La Verneda* lições a aprender para o acolhimento da diversidade do público presente na EJA em nosso país, o que requer uma escuta ativa dos estudantes para que a garantia do direito à educação, preconizada na Constituição Federal de 1988 e, em documentos posteriores, se converta de fato em práticas pedagógicas e de gestão que garantam permanência com aprendizagens significativas para os jovens e adultos com baixa escolaridade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; educação popular; gestão democrática; dialogicidade; centros públicos de EJA.

1 A pesquisa que deu origem ao texto apresentado seguiu todos os procedimentos éticos durante sua realização. As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram precedidas da assinatura de Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização prévia dos responsáveis pelas instituições de Educação de Jovens e Adultos (EJA) investigadas.

* Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Professora do Departamento de Educação da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: angelicakuhn@gmail.com

** Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (1980), Mestre (1995) e Doutora (1999) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio pós doutoral no Teachers College (2012), Columbia University (EUA). Foi professora da educação básica de jovens e adultos por 13 anos. Foi fundadora e atuou na organização não governamental Ação Educativa. É filiada à Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo e da Rede Escola Pública-Universidade. Líder do grupo de pesquisa "Pensamento, políticas e práticas em Educação de Jovens e Adultos". E-mail: mcpierro@usp.br

ABSTRACT

PARTICIPATIVE AND DIALOGICAL MANAGEMENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

The article presents the dialogic and participatory management experience of the La Verneda de Sant-Martí Adult School (Barcelona, Spain), recognized for its long-standing practice of active participation by young people and adults in decision-making processes that involve everything from curricular organization, time, spaces and relationships with the territory surrounding the school. The democratic management of the aforementioned School is guided by the principle of dialogicity and the autonomy of students and the School, hopefully to problematize the uniformity of education systems. Based on Freire's dialogic action and Habermas's communicative action, La Verneda School has, since 1979, been confident of building the social paradigm of youth and adult education, opposing the compensatory paradigm. Considering the different contexts of Brazil and Spain, there are lessons to be learned from the experience of the La Verneda school in terms of welcoming the diversity of the public present in the EJA in our country, which requires active participation by the students so that the right to education is heard, advocated in the Federal Constitution of 1988 and, in subsequent ones, becomes in fact pedagogical and management practices that guarantee the permanence with learning for young people and adults with low education.

Keywords: Youth and Adult Education; Popular Education; Democratic management; dialogicity; EJA public centers.

RESUMEN

GESTIÓN PARTICIPATIVA Y DIALÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

El artículo presenta la experiencia de gestión dialógica y participativa de la Escuela de Adultos La Verneda de Sant-Martí (Barcelona, España), reconocida por su larga práctica de participación activa de jóvenes y adultos en procesos de toma de decisiones que involucran desde la organización curricular, el tiempo, espacios y relaciones con el territorio que rodea la escuela. La gestión democrática de la referida Escuela se guía por el principio de la dialogicidad y la autonomía de los alumnos y de la Escuela, contribuyendo con la problematización de la uniformidad de los sistemas educativos. A partir de la acción dialógica de Freire y la acción comunicativa de Habermas, la Escuela La Verneda, desde 1979, contribuye para la construcción del paradigma social de la educación de jóvenes y adultos, opuesto al paradigma compensatorio. Teniendo en cuenta los diferentes contextos de Brasil y España, hay lecciones que aprender de la experiencia de la escuela La Verneda en términos de acoger la diversidad del público presente en la EJA de nuestro país, lo que requiere una participación activa de los estudiantes para que se escuche el derecho a la educación, preconizado en la Constitución Federal de 1988 y, en las posteriores, se convierta en prácticas pedagógicas y de gestión que garantizan la permanencia con aprendizajes para jóvenes y adultos con baja escolaridad.

Palabras llave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Educación Popular; gestión democrática; dialogicidad; Centros públicos EJA.

A ESCOLA DE ADULTOS LA VERNEDA DE SANT-MARTÍ

Este artigo apresenta a experiência de gestão participativa e dialógica da Escola de Adultos *La Verneda de Sant Martí*, localizada em Barcelona, na Espanha, reconhecida internacionalmente por sua concepção educacional crítico-emancipadora. A construção da referida experiência vem contribuindo para a superação do paradigma compensatório que marca historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tanto na Espanha como no Brasil, e oferece bases para a construção do paradigma social de EJA (MELLO e FLECHA 2012).

No Brasil, apesar dos avanços legais a partir da Constituição Federal de 1988, que ampliou os direitos educativos dos jovens e adultos com baixa escolaridade, persistem no imaginário educacional práticas pedagógicas e de gestão fundamentadas no paradigma da educação compensatória. De acordo com a produção acadêmica do campo da EJA, são tímidas as iniciativas voltadas para a experimentação de arranjos identificados com as características geracionais, culturais e socioeconômicas das diferentes realidades do público jovem e adulto com baixa escolaridade. Há a prevalência do chamado ensino noturno, aquele ofertado no contraturno do ensino tido como regular, que toma como referência a educação de crianças e adolescentes, o que torna a oferta pouco atrativa para os jovens e adultos que não concluíram a educação básica, os quais somam mais de 50% da população brasileira com 15 anos ou mais.

Existe uma tensão no campo da EJA entre a ampliação do direito, que garante maior institucionalidade da modalidade, e a resistência por parte das políticas públicas e dos sistemas de ensino sobre a compreensão da oferta de EJA como reparação de uma dívida do Brasil com o *déficit* educacional gerado historicamente pelo acesso tardio das camadas populares ao ensino público.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não

tiveram acesso ao domínio da leitura e da escrita como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Parecer 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos).

Considerado o princípio da gestão democrática do ensino, é fundamental considerar a participação ativa dos sujeitos em todo o processo de organização da escola. Isso passa pela proposição de currículos que façam sentido à vida contemporânea, que dialoguem com as duras relações de trabalho às quais estão submetidos os jovens e adultos com baixa escolaridade, de tempos e espaços que possibilitem o retorno à escola, com arranjos mais flexíveis, de acordo com as necessidades de aprendizagem, a diversidade e as possibilidades do público potencial da EJA de frequentar a escola. Nesse sentido, dentre as exitosas experiências que ousam propor oferta de EJA mais adequadas ao público da modalidade, pesquisas têm apontado os centros públicos exclusivos de educação de jovens e adultos, pois são mais favoráveis ao acolhimento, ao diálogo, à construção coletiva.

Ao revisarmos a literatura, encontramos estudos sobre o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET), de Porto Alegre-RS (MOLL e VIVIAN, 2007; SOARES, 2011; VIERO, 2008); o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São Carlos (CEMEJA), no Estado de São Paulo (MELLO *et al*, 2010); o Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CREJA) do Rio de Janeiro (FAVERO *et al*, 2007; SILVA, BONAMINO e RIBEIRO, 2012); os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), do município de São Paulo (FARIA, 2014, 2016; LUIZ, 2013; SINGER, 2008). Soares e Soares (2014), por sua vez, estudaram três centros de referência, localizados na Paraíba, Distrito Federal e Minas Gerais, e aprofundaram a pesquisa sobre o que caracteriza *especificidade* do

público jovem e adulto. Estudo mais recente de Di Perro *et al* (2017) aborda quatro centros exclusivos paulistas, dois localizados na capital, um em Campinas e um em Santo André, regiões metropolitanas de São Paulo.

As pesquisas sobre os referidos centros, guardadas as devidas diferenças entre si, apontam para a necessidade de ampliar e diversificar os formatos de oferta, a fim de tornar a modalidade EJA mais atrativa, garantir permanência e conclusão das etapas de ensino. Apesar dos avanços identificados, os estudos apontam para a tímida participação dos sujeitos nos processos de tomadas de decisão, o que requer diálogo e estímulo à participação ativa de toda comunidade escolar e o envolvimento da comunidade do entorno dos centros.

Assim, diante do desafio da ampliação da participação dos estudantes e da comunidade nos processos decisórios, aprofundamos a análise sobre a Escola de Adultos *La Verneda de Sant Martí*, considerando estudos anteriores que apontam esta experiência como uma referência da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), com destaque para o avanço na construção do paradigma de educação ao longo da vida na perspectiva da Educação Popular, inclusive, em aspectos relacionados à gestão democrática (FLECHA, 1997; MOLL, 1998; MELLO *et al*, 2012; DI PIERRO *et al*, 2017;).

SITUANDO A ESCOLA LA VERNEDA DE SANT-MARTÍ

A Escola *La Verneda de Sant Martí*, está localizada no Distrito *Sant Martí*, marcado historicamente como importante polo da indústria têxtil atraindo parte da população do campo para o trabalho fabril, contexto que contribuiu para a organização dos trabalhadores do setor naquele contexto. No final da década de 1970, já no término do período franquista, cresceram os movimentos de bairros em Barcelona, à medida que suas aspirações foram sendo atendidas pelo Estado. No Distrito de *Sant Martí*, que contava com um passado histórico de luta

operária, os movimentos de vizinhos se articularam rapidamente. Dentre as reivindicações, o movimento vicinal reivindicava educação para os jovens e adultos, já que o índice de analfabetismo ainda era grande. A Espanha chegou ao século XX arrastando um índice significativo de analfabetismo, consequência da oferta escolar insuficiente e sua desigual distribuição no país. Em 1970, 8,80%, destes, 5,5% eram homens e 12,26% mulheres, da população espanhola não sabiam ler e escrever. Em 1980, 6,6% (3,8 homens e 9,2% mulheres) permaneciam nesta condição (Instituto Nacional de Estadística – INE. Anuário Estadístico 1980 y 1986).

As possibilidades criadas para que mais estudantes pudessem se inserir nos processos formativos da Escola foram sendo construídas ao longo do percurso da sua existência. Em 1978, os moradores do bairro *La Verneda* e de outros bairros do Distrito de *Sant Martí* decidiram ocupar um prédio abandonado, de sete andares (em formato de hotel), anteriormente utilizado pela Seção Feminina do Regime Franquista, responsável pelo assistencialismo às moças que migravam para Barcelona em busca de trabalho. Com a queda do regime autoritário, após a morte de Franco (1975), o prédio foi fechado, permanecendo em desuso. Além da Escola de Adultos, os moradores reivindicavam a construção de uma creche, de um centro cultural, uma biblioteca e outros serviços públicos naquele espaço. Uma das entrevistadas relatou como foi o processo de ocupação:

E foram feitas muitas reivindicações para que o cedessem, mas não o cediam. E então, arrombaram a porta, os ladrilhos e entraram, ocuparam. Eram todos quartos para dormir e as pessoas que ocuparam tiraram as camas, tiraram as paredes que separavam os quartos e ficaram. Depois houve um movimento que já tomou conta porque o prédio é da prefeitura e então a administração assumiu e reabilitou cada andar para o que é agora (Colaboradora 3).

Após a conquista do prédio, a comunidade decidiu destinar o quinto andar à Escola de Adultos, consolidando-se como uma experiência bastante enraizada no território. Do

processo de conquista da Escola surgiram duas associações, responsáveis por sua gestão: *Ágora*, que é mista, formada por homens e mulheres, e *Heura*, somente de mulheres, ambas responsáveis por todos os processos organizativos de participação coletiva dos estudantes e da relação entre escola e território².

A INSERÇÃO DA ESCOLA NO TERRITÓRIO

A Escola passou a ser também um espaço de articulação de outras associações do Distrito de *Sant Martí* que seguiam reivindicando melhorias para os bairros. As duas associações são ativas até hoje e articuladas territorialmente com outras associações do bairro, por meio da entidade Coordenadoria de Entidades do Bairro *La Verneda* (VERN). A Escola participa do Conselho de Mulheres e do Conselho Escolar do Distrito de *Sant Martí* e colabora com o Centro Cívico onde está alocada. Sua participação ativa impulsiona a incidência social no bairro, como é o caso do Projeto *Somni* (significa sonho em catalão) de *La Verneda*, momento em que o bairro debate os projetos de melhoria dos espaços públicos e ações coletivas para sua concretização.

A inserção da Escola no bairro possibilitou o surgimento do Projeto *Formação de Familiares*, que consiste no atendimento das necessidades de aprendizagem dos adultos nas escolas em que seus filhos estudam. Também são realizadas Tertúlias Literárias Dialógicas, projeto que conta com o apoio da Federação de Associações de Mães e Pais da Catalunha (FAPAC), do Distrito de *Sant Martí*, do Conselho Escolar de *San Martí*, do Plano Estratégico de Educação

do Distrito de *Sant Martí* e do Conselho Escolar Municipal de Barcelona.

Como base para os princípios que norteiam a estreita relação entre a Escola e a comunidade, no Projeto Político Pedagógico (2005) da Escola se defende a participação dos estudantes em todos os processos que envolvem tomada de decisão “[...] os espaços de decisão devem garantir a fala de todos os participantes, buscando acordos que considerem ideias, necessidades e interesses de todos”. E este processo de emancipação inicia na sala de aula, no aprendizado que se dá na interação:

“A participação básica inicia no ponto zero. No mais básico que são as aulas. Ou seja, em uma aula, primeiro gera esse clima de participação porque é por isso que dizia Paulo Freire ‘ninguém sabe tudo, ninguém sabe nada, ninguém ignora tudo’” (Coordenador da Escola *La Verneda* de *Sant Martí*).

Paulo Freire, um dos principais autores que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da Escola, afirma que a educação emancipadora é aquela que compreende o conhecimento como processo de construção e não algo estático e acabado, aquela capaz de problematizar a realidade com vistas à sua transformação. Freire, ao problematizar a escola brasileira que se expandia para as camadas populares, afirma que é preciso romper como que chamou de educação bancária, aquela que parte do pressuposto de que o educando é uma tábula rasa, desprovido de cultura e conhecimento e que o professor é o detentor do conhecimento. Trata-se de uma relação de poder, verticalizada, que se estabelece entre saberes populares e saberes escolares, entre professor e aluno.

Na proposta de educação emancipadora da Escola *La Verneda*, busca-se estabelecer uma relação horizontalizada entre escola e aprendizes, ambos imersos no território, em que o educando deixa de ser considerado objeto da aprendizagem. A problematização no processo formativo de pessoas adultas é central na obra de Paulo Freire, pois compreende a leitura de mundo e a leitura da palavra como processos

2 *Ágora* em grego significa assembleia, faz referência à praça pública das cidades-estados gregas onde foram preconizados processos de participação direta da população na tomada de decisões sobre assuntos de interesse público. *Heura*, palavra da língua catalã, é uma planta que desde o solo sobe em superfícies, podendo ultrapassar 30 metros de altura. Os nomes das duas associações demonstram o caráter da forma de associativismo em questão: democrático, enraizado no território e crescente.

que se complementam a partir do diálogo e da construção coletiva do conhecimento.

Para que o processo de escuta e diálogo aconteça, na Escola *La Verneda*, a Assembleia Geral se converteu no principal espaço de deliberação, no qual são decididos os critérios de funcionamento e as linhas gerais do Projeto Político Pedagógico da Escola. “É o espaço no qual se defende que a oferta do Projeto permite às pessoas adultas acessar todos os níveis de formação com currículos específicos para pessoas adultas e de forma gratuita” (PPP da Escola de Adultos *La Verneda-Sant Martí*, 2005). A fala do Coordenador evidencia a participação ativa dos estudantes nos espaços de gestão da Escola.

Isso já se tinha em conta desde o primeiro momento aqui na Escola. Já havia se definido que o espaço máximo de decisão é a Assembleia. Na Assembleia participam os alunos da escola, ou seja, que desde o primeiro momento, quem tem a voz, a representação e a decisão da Escola são os alunos” (Coordenador da Escola *La Verneda*).

A Colaboradora 5, que foi estudante e atualmente é responsável pela tertúlia literária em língua catalã, explica que na Escola as relações horizontais contribuem para que os estudantes se sintam encorajados em expor seus argumentos em espaços públicos coletivos.

E outra coisa que é muito importante é que como nos ensinam a participar, aprendemos a participar, você participa mais do que participava, porque você perdeu aquele medo do ridículo, o medo de dizer. Você tem que ter cuidado para não machucar outras pessoas. Não ter medo de que talvez por não ter um vocabulário muito amplo te dá aquela vergonha, perto de pessoas que tem uma cultura ampla, mas para cada frase quase tem uma palavra, ou seja, temos um vocabulário. Bem, usamos umas mil palavras por dia e as repetimos, mas essa é a nossa vida (Colaboradora 5).

Conforme a fala da Colaboradora 5, a participação é construída processualmente pelos estudantes, de modo que percebam que sua argumentação tem validade em espaços de tomada de decisão. Sem dúvida este é um dos princípios fundamentais, pois é na reflexão sobre a ação, através do diálogo, que a educa-

ção se coloca a favor da emancipação (FREIRE, 1981; FLECHA, 2004).

Para levar adiante as decisões tomadas na Assembleia, existe o Conselho do Centro, espaço de decisão que se reúne uma vez a cada mês e meio. Cada grupo, oficina e atividade, define um delegado para participar desta reunião periódica. As administrações e representantes da comunidade também podem participar de forma igualitária. É neste espaço também que se organiza a oferta de cursos em cada quadrimestre.

Além do Conselho, a Coordenação Mensal (COME) e a Coordenação Semanal (COSE), se reúnem mensalmente e semanalmente, respectivamente. A COME é formada por todas as pessoas que desejam participar. Se reúne a fim de informar e planejar ações para executar as decisões tomadas no Conselho do Centro, refletir sobre os temas de interesse comum, retomar as grandes linhas definidas em Assembleia. A Coordenação Semanal (COSE) tem a função de coordenar o trabalho cotidiano a partir das grandes linhas definidas pelo Conselho e pela Coordenação Mensal (COME). É aberta a todas as pessoas também, com participação obrigatória dos trabalhadores contratados que estão envolvidos com as atividades cotidianas do centro e representantes das duas Associações, *Ágora* e *Heura*. Para garantir maior participação, em uma semana se realiza durante o dia, e, em outra, à noite.

A Presidenta da Associação *Heura* conta como foi sua trajetória na Escola até assumir a função que ocupa atualmente:

Iniciei em 2005 para aprender, a tentar aprender inglês, depois também passei dois anos para manusear melhor as tecnologias e, bem, as coisas vieram assim, envolvendo-me um pouco, porque comecei a ir às assembleias, reuniões, até o final então, sem perceber você vai entrando e logo me pediram para participar também como voluntária para ensinar em algum curso até onde podiam minhas limitações (Presidente da Associação *Heura*).

Para dinamizar a gestão existem também as comissões temporárias e permanentes, todas

formadas por professores, estudantes e pessoas contratadas: para prevenção da violência de gênero, de ação afirmativa, Conselho Assessor (grupo de colaboradores externos), Grupo de Jovens; Grupo de Mulheres, Grupo Multicultural. Existem ainda comissões corresponsáveis pelas atividades extraescolares, melhoria da infraestrutura e relações internacionais. A Comissão de Atividades (responsável por organizar e acompanhar as atividades sociais e culturais tanto internas, da Escola, como as vinculadas ao desenvolvimento comunitário, como a Festa Maior/do bairro), a Comissão Escola Maior (responsável por melhoraria da infraestrutura).

Para apoiar a discussão acerca da violência de gênero foi criada a Comissão Para Prevenção da Violência de Gênero, responsável pela identificação de casos de violência de gênero na Escola e encaminhamento de soluções. Toma como princípio norteador a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995), atuando a favor da vítima. E nos casos em que a pessoa que cometeu a violência de gênero não se comprometa em mudar sua atitude, é convidada a se retirar da Escola.

A Comissão de Ação Afirmativa é responsável por dar suporte aos grupos que chegam à Escola e se encontram em situação de exclusão social. O Conselho Assessor é um grupo diverso formado por pessoas que fizeram parte da Escola, professores universitários, colaboradores diversos. Se reúne uma vez por ano, e sempre que a Escola precisa de ajuda para refletir sobre algum tema, recorre a este grupo.

Existem também os grupos que representam as identidades presentes na Escola. O Grupo de Jovens trabalha para impulsionar atividades dos que assim se identificam a fim de abordar o tema da intergeracionalidade na Escola. Compõem o grupo representantes de todos os segmentos da Escola. O Grupo de Mulheres trabalha temas relacionados a melhoria das condições gerais da mulher na sociedade, participa ativamente nas atividades do Conselho de Mulheres do Distrito e em temas como:

melhoria da aposentaria, na luta contra a violência doméstica etc. O Grupo Multicultural é formado por pessoas de diferentes culturas e procedências que participam em diferentes atividades da Escola com o objetivo de potencializar a participação destes coletivos na formação e na educação, difundir a existência da Escola no exterior e trabalhar temas do debate atual sobre multiculturalismo.

Existem ainda três comissões corresponsáveis pelas atividades extraescolares, melhoria da infraestrutura e relações internacionais. A Comissão de Atividades é responsável por organizar e acompanhar as atividades sociais e culturais tanto internas, da Escola, como as vinculadas ao desenvolvimento comunitário. Entre as atividades estão a Festa Maior, a organização de semana cultural, saídas para o teatro etc. A Comissão Escola Maior é responsável por melhorar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento de todas as atividades. Por ocasião da pesquisa de campo, estava atuando na busca de um espaço maior para o funcionamento da Escola, já que o espaço de então não comportava toda a demanda. É a Comissão responsável também pela ampliação do acesso da comunidade à formação e uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em horários flexíveis e gratuitamente.

Por sua inserção no bairro *La Verneda* e na cidade de Barcelona a Escola adotou o lema *A escola muda o bairro e o bairro muda a escola*, buscando conjuntamente melhorias sociais e educativas de sua população. No site da Escola se menciona seu principal objetivo: “[...] chegar a todas as pessoas e a todos os setores do bairro. Para conseguir facilitar a todos o acesso à educação de pessoas adultos faremos o que for necessário” (Site da Escola *La Verneda*, 2023)³.

Cabe ressaltar que a entrada da Espanha na União Europeia, em 1986, impulsionou o financiamento da educação de forma geral, impactando também a ampliação de políticas educacionais para a EPIA. Nos anos finais da década de 1990 a EJA na Espanha já estava

3 <http://www.edaverneda.org/edaverneda8/>

bastante consolidada. Reflexo disso é que a Lei Orgânica de Educação (LOE), de 2006, que reconhece as especificidades da EPJA, entre elas, o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos pelos adultos fora do sistema formal de ensino, o que favoreceu a criação de um marco jurídico importante para a definição de políticas de certificação e de formação de professores, voltadas para as especificidades deste público (MELLO e FLECHA, 2012).

FUNCIONAMENTO DA ESCOLA LA VERNEDA DE SANT-MARTÍ

Por ocasião do trabalho de campo a Escola atendia aproximadamente 1.300 estudantes, funcionando todos os dias da semana, nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Aos finais de semana, os horários são organizados de acordo com a demanda e oferta dos cursos. Conforme assinalado anteriormente, a Escola é autogerida por duas associações, com participação paritária da comunidade escolar e aberta à participação dos moradores do bairro.

A programação modular dos cursos preparatórios para as provas de acesso, cursos de língua e demais cursos, faculta que cada aluno estabeleça seu próprio itinerário escolar, com base no tipo de prova que prestará para certificação ou para aceder a um curso de grau superior, ou mesmo se busca apenas o aperfeiçoamento continuado, sem fins de certificação. As aulas têm duração de 2h cada, os módulos têm duração quadrimestral e o currículo recobre três áreas de conhecimento, além de oficinas escolhidas pela comunidade: línguas (castelhano, catalão, inglês, francês, russo entre outras), raciocínio matemático e módulos globais (nos quais se inserem os conteúdos das ciências sociais e naturais) e oficinas variadas. A oferta dos módulos foi inicialmente formulada por uma comissão paritária e é revista anualmente pela Assembleia Geral, baseando-se nas conclusões das jornadas promovidas pela Federação das Associações de Educação Permanente de Adultos (FAEPA).

Outro princípio que a Escola defende é a aprendizagem instrumental, o acesso às diferentes áreas do conhecimento e à cultura universal. Para tanto, encontrou na leitura coletiva, através das tertúlias dialógicas, uma forma de democratizar o conhecimento, ampliar as possibilidades de leitura do mundo e garantir o direito à expressão dos estudantes. A tertúlia oferece aos participantes uma formação centrada no letramento literário, oportunizando a fruição da literatura àqueles que normalmente são excluídos do acesso a uma literatura denominada culta e canônica por legitimação, usualmente, da esfera acadêmica e da crítica literária (CÂNDIDO, 1995; FLECHA, 1997; MELLO, 2006).

Como defende Antônio Candido (1995) no ensaio “O direito à literatura”:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (p. 175).

A prática das tertúlias dialógicas tem antecedentes na cultura espanhola e foram retomadas pela Escola de Adultos *La Verneda-Sant Martí*, no início do seu funcionamento, quando o Professor Ramón Flecha⁴ juntamente com um grupo de estudantes decidiram organizar encontros para ler obras da literatura clássica após as aulas. Surgiram, portanto, como uma experiência social e educativa não-formal, e, posteriormente, foram incorporadas nos currículos da própria Escola de Adultos *La*

4 Ramón Flecha mais tarde viria a ser professor da Universidade de Barcelona e um dos fundadores do Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), atual, *Community of Researchers on Excellence for All*. Atualmente, compõe o CREA um grupo de ex-professores da Escola *La Verneda* que mantém uma estreita relação com a escola e com o seu entorno, do ponto de vista da pesquisa e das práticas pedagógicas e de gestão.

Verneda, se expandindo para escolas primárias e secundárias e em outros espaços de educação não-formal (VALLS *et al*, 2008).

As tertúlias podem ser definidas como Encontros Literários Dialógicos (ELDs), organizados pelos participantes de um grupo que decidem ler coletivamente obras da literatura. A frequência dos ELDs é definida pelo grupo, bem como as obras a serem lidas. Os participantes decidem quantas páginas vão ler para cada encontro. Em cada encontro um participante assume o papel de coordenar as inscrições de fala, garantindo que todos possam expor seus argumentos e também assumir a coordenação. As cadeiras são dispostas sempre em círculo para facilitar o diálogo. Nos encontros são lidas partes selecionadas pelos participantes, ideias a serem compartilhadas, interpretações. Então, todos os participantes comentam as ideias uns dos outros (FLECHA, 2017).

Conforme afirma Cândido, para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens culturais (p. 186). Este é o principal objetivo das tertúlias: romper com o elitismo que tem negado, ao longo da história, o acesso à cultura universal a muitos setores da sociedade, a partir do diálogo igualitário entre os participantes, enfrentando assim a exclusão cultural por nível de escolaridade. Busca superar a ideia de que as pessoas que não possuem certo nível de escolaridade não são capazes de compreender a literatura e de apreciar seu sentido estético. Contribuem também para ampliar o vocabulário e consolidar os níveis de leitura e escrita dos estudantes, fortalecendo suas trajetórias formativas (VALLS *et al*, 2008; AGUIRRE, 2016).

A Colaboradora 5 ressalta a importância das tertúlias para desfazer a construção social de que somente pessoas com certo grau de escolaridade têm condições intelectuais para se apropriar do conhecimento literário.

E o importante das tertúlias é aprender a ler, ou aprender a interpretar, ou aprender a pensar

que, no livro, pode haver muitas maneiras de lê-lo, você não precisa ser um professor universitário, nem ter uma educação superior para poder interpretar um livro, mas os sentimentos que o livro te traz, aquelas sensações. E também, você aprende a ouvir a outra pessoa, porque o que você quer dizer é tão importante quanto o que a outra pessoa diz (Colaborador 5).

As tertúlias são muito utilizadas para a leitura de obras da literatura clássica, mas não se esgotam nela, podendo abarcar também fruição musical e de outras expressões artísticas, conhecimentos matemáticos ou científicos. Por meio da troca entre o grupo se aprofunda o tema abordado na tertúlia, contribuindo para a reflexão sobre a vida e a sociedade, gerando novos conhecimentos.

DESAFIOS DA ESCOLA

Um dos desafios enfrentados pela Escola é a ampliação do seu espaço físico, já que não comporta toda a demanda existente. Uma pendência que a municipalidade arrasta desde o surgimento da Escola, no início da década de 1980. As medidas paliativas de organizar salas de aula anexas à Escola não têm resolvido a situação, já que os estudantes resistem em dividir-se em diferentes espaços, pois entendem que a identidade da Escola está articulada àquele espaço físico. Assim, a Escola procura atender a demanda potencializando ao máximo a estrutura existente, incluindo a abertura de turmas aos finais de semana.

Contudo, apesar dos avanços legais em relação à concepção de educação ao longo da vida, a consolidação deste direito na prática também encontra desafios naquele contexto. Mello e Flecha (2012), apontam como principais desafios da EPJA na Espanha:

O estabelecimento de um modelo social de centros de educação de pessoas jovens e adultas e de formação de educadores, superando-se a subalternidade em que a educação de pessoas jovens e adultos sempre foi mantida pelos governos do país, a visão de educação compensatória que ainda se verifica, a cisão entre educação escolar

e educação popular e investimentos de recursos e energias no estudo e no desenvolvimento de teorias que melhor embasem a formação e a atuação na EPJA (MELLO e FLECHA, 2012).

A mudança de paradigma da educação de jovens e adultos compensatória, repositora dos conteúdos aos quais a população pouco escolarizada não teve acesso em alguma fase da vida, vem sendo contestado pelas teorias que entendem a EJA como uma questão de justiça social, de garantia de direito à educação e aprendizagem ao longo da vida, voltada para a construção da cidadania democrática e a emancipação, fundamentada nos princípios da Educação Popular (FREIRE, 1981; LIMA, 2007; ARROYO, 2005; 2017).

Na mesma direção, Arroyo (2005) complementa afirmando que

[...] teremos que inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares (p. 46).

Arroyo (2005; 2017) sustenta que a Educação Popular tem legado uma leitura positiva do saber popular e, portanto, tem contribuições importantes na perspectiva da organização escolar acolhedora. De acordo com o autor os estudantes das camadas populares carregam trajetórias fragmentadas radicais, pois passaram e passam como coletivos por vivências de opressão, de reprovação social e escolar, por isso, interrogam a linearidade que marca o pensar e o fazer pedagógico. São trajetórias que indagam a escola sobre que conhecimento, tempos e espaços responderão a tantas e tão complexas interrogações. Nesse sentido, a Educação Popular contribui ao olhar para as trajetórias sociais, econômicas, culturais, como oprimidos ao invés de vê-los como pobres, preguiçosos, violentos ou como reprovados ou defasados.

Reinventar a escola significa enfrentar o tensionamento entre a concepção emanci-

padora proposta pela Educação Popular e a rigidez dos sistemas educativos consolidados historicamente em uma forma escolar pouco flexível para os grupos socialmente excluídos (VINCENT *et al* 2001; GOMES, 2007; ESCOLANO, 2008; GALLEGO, 2008). Exemplo de tal tensionamento foi quando os estudantes da Escola *La Verneda* decidiram em Assembleia romper a relação com os professores contratados pela municipalidade, em 2009. Tal decisão implicou a perda de autonomia para certificar os cursos realizados na Escola. Após essa ruptura, a manutenção da oferta gratuita dos cursos foi possível pelo amplo leque de parcerias que a Escola foi capaz de estabelecer. O trabalho docente passou a ser realizado somente por voluntários. Contudo, cabe ressaltar que houve perdas na tomada de tal decisão, já que a Escola deixou de cumprir uma das funções importantes para os estudantes: a certificação. Assim, passou a ofertar cursos preparatórios para as certificações de escolaridade básica, de acesso ao ensino superior e provas para certificação de idiomas.

Porém, a Escola consegue manter a diversificação da oferta de cursos, que garante que um número maior de necessidades seja abarcado. Os estudantes se sentem atraídos com tantas possibilidades de conclusão dos estudos e acesso ao ensino superior, oficinas, cursos de línguas, com a possibilidade de solicitar cursos e serem atendidos, inclusive nas escolas dos filhos por meio do Projeto levado a cabo pela Escola “Formação de familiares”, que oferece cursos aos pais dos estudantes das escolas primárias e secundárias do Distrito. Além disso, o ambiente de solidariedade e acolhimento faz do Centro um espaço importante também de socialização.

Frise-se, portanto, que do ponto de vista pedagógico, um conjunto de fatores contribui para a permanência dos estudantes, para que se sintam acolhidos naquele espaço. Um dos principais pilares é a prática da organização de grupos interativos, que heterogeneidade, fomentando a solidariedade, a troca de co-

nhecimentos e o clima de confiança entre os estudantes e com os professores, fatores que contribuem substancialmente para a permanência e a aprendizagem.

Para Gomes (2007), a participação ativa dos estudantes na organização do espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. A interação é fundamental para a construção da identidade da EJA.

[...] será que a forma como organizamos o espaço possibilita ao aluno e à aluna interagir com o ambiente, arranjar sua sala de aula, alterá-la esteticamente, movimentar-se com tranquilidade e autonomia? Ou o espaço entra como um elemento de condicionamento e redução cultural de nossas crianças, adolescentes e jovens? (GOMES, 2007, p. 39).

A organização da sala de aula em grupos que aprendem através da interação entre si encontra fundamentação, entre outros autores, em Vygotsky (1991), para quem a construção do conhecimento é um processo fundamentalmente social e interativo. Valoriza a intervenção pedagógica, pois se fundamenta na ideia de que a aprendizagem é um processo que surge da interação entre os dispositivos internos do sujeito e externos, pois possibilita a troca com o outro e permite ao ser humano completar-se para conquistar seu potencial. A cultura se integra ao ser humano pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros sociais mediada pela linguagem.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tensionar a educação escolar e a educação popular a Escola *La Verneda* avança em direção ao paradigma social de EPJA com as seguintes características: a) apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos sobre as características da vida adulta e suas implicações para a aprendizagem de jovens e de adultos; b) considera os papéis sociais múltiplos e prioritários desempenhados pelas pessoas jovens e adultas como aspectos centrais na diferenciação dos

processos, ações e agências de EPJA; e c) considera as instituições escolares e não escolares envolvidas nos processos de EPJA, seus objetivos e dinâmicas (MELLO e FLECHA, 2012).

Assim, propõe-se garantir o direito EJA dentro do sistema de ensino, para que ela se beneficie das políticas educacionais, mas que ultrapasse a organização de tempos, espaços, currículo e gestão estritamente escolares e avance para a construção de uma identidade própria, focada nas especificidades da vida jovem e adulta e da realidade de cada território (SOARES, 2014).

Gomes (2007), Arroyo (2017), Di Pierro (2016) e Haddad (2007) alertam para o fato de que o espaço escolar pensado prioritariamente para atender as crianças e os adolescentes resulta inadequado às especificidades dos sujeitos da EJA. Geralmente os cursos são ofertados no período noturno, durante quatro horas-aula. Ocorre que este padrão de organização é incompatível com o vínculo que a maioria dos jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados mantém com a escola, requerendo organizações distintas a depender de cada contexto, de cada grupo social e cultural.

[...] podemos dizer que a relação diversidade-escola se defronta com um dado a ser equacionado: os (as) educandos(as) são diversos também nas vivências e controle de seus tempos de vida, trabalho e sobrevivência, gerando uma tensão entre tempos escolares e tempos da vida, entre tempos rígidos do aprender escolar e tempos não controláveis do sobreviver. Esta tensão é maior nos coletivos sociais submetidos a formas de vida e de sobrevivência precarizadas (GOMES, 2007, p. 38).

A construção coletiva do PPP ao longo dos anos garantiu que a Escola *La Verneda-Sant Martí* venha construindo processos voltados para as especificidades da EPJA. Os princípios do respeito às diferenças culturais, à pluralidade, à ampla participação dos estudantes em todas as esferas de tomada de decisões, perpassam todas as práticas da Escola, desde sala de aula, a gestão, passando pela formação docente, a relação educador-educando, a organização dos

tempos, dos espaços e do currículo e a relação com a comunidade do entorno.

Ressalta-se também que a ferramenta substancial para a construção da identidade da Escola é pautar-se pela gestão democrática. É na Assembleia que as decisões são tomadas de forma coletiva e reavaliadas periodicamente, tensionando a hierarquização dos sistemas de ensino e a homogeneização da organização dos tempos, dos espaços e do currículo escolares.

A organização dos cursos a partir das necessidades e das possibilidades para conciliar o estudo com as demais responsabilidades da vida adulta, garante maior acesso e permanência dos estudantes na Escola, conforme observamos, por exemplo, a oferta de curso voltado ao letramento digital. Além dos cursos preparatórios para as provas, os moradores do entorno têm a possibilidade de demandar cursos e oficinas de interesse comum.

Para Arroyo (2017), os tempos e os espaços de vida dos jovens e dos adultos devem ser o norteador da organização dos espaços pedagógicos escolares, já que o princípio educador da EJA é o trabalho, pois seus sujeitos estão situados no polo do trabalho explorado e precarizado. São jovens e adultos que lutam pela sobrevivência diária, que buscam na escola passagem para uma vida mais digna. Daí que o autor sustenta que a EJA é uma questão de justiça social e que a flexibilidade dos seus tempos e espaços é de fundamental importância para o acolhimento das trajetórias e expectativas destes sujeitos, impondo-se a adequação dos tempos da escola aos da sobrevivência dos jovens e adultos pouco escolarizados. Indaga Arroyo (2017):

[...] que tempos de EJA e da escola se atreverão a ser estáveis? Há propostas, ainda raras, da organização dos tempos construídos em diálogo entre os tempos escolares e os tempos de trabalho. Difícil às escolas quebrar a rigidez de seus tempos. Muito mais difícil à EJA (p. 61).

Segundo Arroyo (2017) apesar da LDBN/96 admitir a diversidade de formas de organização escolar, não existe uma opção política nacional

para a construção de formas mais igualitárias e democráticas de organização escolar para o enfrentamento da estrutura seletiva e reprovadora do nosso sistema educacional. Para o autor,

[...] as opções a favor de reestruturar as escolas respeitando os tempos-ciclos humanos são parte de nossas opções político-pedagógicas que radicalizam para avançar na construção de uma sociedade e um sistema escolar menos segregadores e mais igualitários (p. 386).

Vincent *et al* (2001) colaboram para a compreensão da persistente falta de flexibilidade para organizar a oferta de EJA ao buscarem na história da consolidação da escola como lugar legitimado socialmente para processos de ensino-aprendizagem, separados de outras práticas sociais que se inserem em processos amplos de educação que se dá por toda a vida do ser humano. O conceito de forma escolar, para os autores, refere-se à consolidação de um modelo homogêneo de ensinar e aprender e sua relação com a sociedade. As marcas da permanência da forma escolar consolidadas com a educação moderna, sobretudo a partir do séc. XIX, são encontradas nos elementos estruturantes da organização da sala de aula: a presença de lousa, giz, caneta, suporte para escrever, alunos enfileirados, divididos por grupos da mesma idade, sentados em cadeiras, geralmente olhando para a frente e o professor em pé. Por estarem consolidados, estes elementos podem ser encontrados em qualquer escola do mundo. Este lugar específico de socialização está separado de outras práticas sociais, onde se produzem efeitos duráveis sobre os estudantes, extravasando os limites da instituição escolar para outras instituições sociais, colaborando para o predomínio do modo escolar sobre as demais agências de socialização.

As evidências empíricas demonstraram que em grupos heterogêneos, como é o caso da EJA, a troca constante entre os estudantes, a mediação horizontalizada por parte dos docentes, o respeito aos diferentes repertórios dos estudantes e a construção coletiva do

conhecimento são processos que colaboram para a construção de ambientes seguros que facilitam a aprendizagem, corroborando autores que afirmam a potencialidade da educação popular para a garantia do direito à educação ao longo da vida (LIMA, 2007; ARROYO, 2005; 2017; DI PIERRO, 2017).

Além da construção de espaços democráticos de decisão nos centros, a construção da gestão democrática passa pelo encorajamento dos estudantes para a participação em espaços públicos que envolvem exposição de argumentos, já que esta exige segurança e autoestima, um grande desafio a ser enfrentado pelos grupos sociais historicamente excluídos do direito à educação pública (DI PIERRO e GALVÃO, 2012). Decorre disso a importância do diálogo igualitário em sala de aula, como ressalta Freire (1979), porque é na consciência da incompletude que as pessoas e os grupos sociais podem se fortalecer e impulsionar processos de mudança. Mas não basta convocar formalmente os estudantes, como fazem muitas escolas, para espaços de participação, faz-se necessário construir um processo permanente, cotidiano, de escuta ativa dos sujeitos em torno de projetos coletivos que abarquem a realidade concreta dos sujeitos jovens e adultos inseridos na EJA.

Como evidenciou Singer (2008), para que a escola pública se democratize, é preciso descentralizar os processos decisórios em relação a orçamentos, gestão de pessoal, gestão de edifícios e vários outros. Os progressos na conquista da universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil, deixam claro que não basta garantir o atendimento, é preciso conquistar a democratização desta escola. As crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos estão todos lá nas escolas, mas é ali mesmo que eles são discriminados, desrespeitados, silenciados, excluídos de processos de conhecimento e cidadania. Nesse sentido, se torna vital conhecer experiências que demonstram capacidade de acolher, de forma mais democrática, os diferentes grupos sociais que

conquistaram o direito à escola pública, nas últimas décadas, e que têm um potencial para influenciar as políticas educacionais.

A relação horizontal em sala de aula é um dos fatores importantes para a garantia do direito à educação ao longo da vida. Como ressaltou o Coordenador da Escola *La Verneda*, a sala de aula “é o ponto zero” do processo de empoderamento dos jovens e adultos da EJA. É o espaço no qual os estudantes e os professores passam a maior parte do tempo, onde se realiza o processo de ensino-aprendizagem e a construção do ambiente democrático na escola. É um dos espaços em que as relações de poder ou de diálogo podem se estabelecer, a depender do paradigma que se toma para as relações entre os sujeitos da escola. Caso contrário, como afirma Freire (2015, p. 113) “[...] a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, Loza Miguel. **La tertulia dialógica en el centro penitenciário Araba, Nanclares de La Oca (Álava)**. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado., n. 13, p. 1-26, 2016.
- ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N.L. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- _____. **Tempos humanos de formação**. In: Dicionário de Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2017.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3ª ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos**. Revista Época on

line. 2016. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/maria-clara-di-pierro-perdemos-3-2-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos/> Acesso em: 19 fev. 2023.

_____. *et al.* **Centros públicos de Educação de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo.** São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/148>

ESCOLANO, Agustín Benito. **La invención del tiempo escolar.** In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Christina Venâncio (orgs). O tempo na escola. Porto: Ed. Profedições, 2008.

FARIA, Vanessa Elsas de. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo.** 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras:** el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

_____. **La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas.** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2004. 18 (2), p. 27-43.

_____. *et al.* **Tertúlia Literária Dialógica:** espaço de aprendizagem dialógica ao longo da vida. In: 3ª CONGRESSO BRASILEIRO de EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, out. 2006.

_____; ANDRADE, Eliane Ribeiro; BRENNER, Ana Karina. **Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).** In: HADDAD, Sérgio (Org). Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos (EJA). São Paulo: Global, 2007.

_____. **Os modelos de educação e jovens, adultos e idosos na cidade de São Paulo:** reflexões sobre demandas e ofertas. Revista Olh@res, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 27-43, maio 2016.

_____. **Social Impact of Community-Based Educational Programs in Europe.** Oxford Research Encyclopedia of Education. Education and Society Online Publication Date: Dec 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1997.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo:** heranças e negociações (1846-1890). 2008. 387 f. Tese (Doutorado)-Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo.** In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HADDAD, Sérgio (Coord). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos:** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

LIMA, C. Licínio. **Educação ao Longo da Vida:** entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, Roseli *et al.* **Tertúlia Literária Dialógica:** espaço de aprendizagem dialógica ao longo da vida. In: 3ª CONGRESSO BRASILEIRO de EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, out. 2006.

_____; FLECHA, Ramón. **A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas:** perspectiva dialógica. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52, jan./jun. 2012

_____; BRAGA, F. M. GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem:** outra escola é possível. São Carlos, EDUFSCAR, 2012.

_____; *et al.* **Contribuições da Aprendizagem Dialógica para as ações desenvolvidas pelo Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA – São Carlos).** In: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL 2010 - Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://each.usp-net.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0418-2.pdf>>. Acesso em: 19/02/2023.

MOLL, Jaqueline. **Redes Sociais e Processos Educativos:** um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA). 1998. Tese (Doutorado)-Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1998.

MOLL, Jaqueline; VIVIAN, Denise. **Institucionalização e criação na EJA:** perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire em Porto Alegre. In: HADDAD, Sérgio. Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos.

São Paulo: Global, 2007, p. 27-49.

Projecte Educatiu I Social. Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí. Àgora e Heura. Barcelona, 2005.

SILVA, Jaqueline Luzia da.; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de.; RIBEIRO, Vera Masagão. **Escolas eficazes na Educação de Jovens e Adultos**: estudo de casos da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 367-392, jun/2012.

SINGER, Helena. **A gestão democrática do conhecimento**: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes. Tese (Pós-doutorado)- Unicamp, Campinas, 2008.

SOARES, Leôncio. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos**: um estudo sobre propostas de EJA. Educ. Rev. Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011.

_____; SOARES, Rafaela C. **O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e**

Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, jun/2014. v. 22, n. 66.

VALLS, Rosa Maria *et al.* **Lectura dialógica**: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 46. Pgs. 71-88, 2008.

VEJA, José Luiz; BUENO, Belén; BUZ, José. **Desenvolvimento psicológico na idade adulta e na velhice**. In: COLL, César et al. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva, vol. 1. Porto Alegre, Artmed, 2004, p. 389-437.

VIERO, Anezia. **As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre**. 2008. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 11/04/2023

Aprovado em: 17/04/2023

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: POLÍTICA EDUCACIONAL COM PRECEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

JONAS TARCÍSIO REIS*

Unipampa

<https://orcid.org/0000-0001-6748-2225>

JORGE LUIZ AYRES GONZAGA**

Rede Estadual de Ensino – Gestão Pedagógica Escolar

<https://orcid.org/0000-0001-8511-7221>

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar, por intermédio da análise crítica e dialética marxiana, a existência de elementos conceituais da Educação Popular presentes na proposta curricular denominada de Ensino Médio Politécnico (EMP) implementada entre os anos de 2011 a 2014 na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Para tanto, será descrita como se articula curricularmente a proposta e suas implicações nos processos de aprendizagem na esfera epistemológica e pedagógica. Tal debate resgata elementos do contexto histórico, buscando destacar a relação entre a educação e o mundo do trabalho na perspectiva do desenvolvimento humano e na do modo de produção capitalista, tendo a educação como elemento fundamental da formação de mão de obra qualificada para as classes médias e formação semi-qualificada das classes populares para o mercado de trabalho. Realizamos também uma análise sobre o Novo Ensino Médio destacando alguns pontos positivos e negativos desta organização curricular. O estudo identificou que o EMP se caracterizou como uma proposta política contra hegemônica com conceitos ligados a Educação Popular, tais como: a Gestão democrática, o Protagonismo Juvenil, o Reconhecimento dos Saberes, a Interdisciplinaridade e a Avaliação Emancipatória. Os resultados servem como exemplo de que é possível realizar mudanças na educação no sentido da humanização da escola e da formação de cidadãos para uma sociedade da igualdade e da justiça social.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio Politécnico. Novo Ensino Médio. Educação Popular.

* Doutor em Educação pela UNISINOS. Mestre em Educação pela UFRGS. Especialista em Educação Musical pela Universidade Feevale. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista IPA. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Sócio da ANPED. Supervisor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS em 2014-2015. Membro do Comitê Gestor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS em 2014-2015. Professor da Unipampa. E-mail: jotaonas@yahoo.com.br

** Doutor em Educação pela Unilasalle. Mestre em Reabilitação e Inclusão pelo Centro Universitário Metodista IPA. Licenciado em História pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Coordenador Pedagógico Adjunto da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) do RS 2012-2014. Formador Regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na 1ª CRE em 2014-2015. Professor da Rede Estadual de Ensino atuando na gestão pedagógica escolar. E-mail: jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br

ABSTRACT

POLYTECHNIC HIGH SCHOOL: EDUCATIONAL POLICY WITH PRECEPTS OF POPULAR EDUCATION

This work aims to identify, through Dialectical Historical Materialism, the existence of conceptual elements of Popular Education present in the curricular proposal called Polytechnic High School implemented between the years 2011 to 2014 in the State Education Network of Rio Grande do Sul - Brazil. For this, we describe how the proposal is curricularly articulated and its implications in the learning processes in the epistemological and pedagogical sphere. This debate rescues elements from the historical context, seeking to highlight the relationship between education and the world of work from the perspective of human development and the capitalist mode of production, with education as a fundamental element in the formation of qualified labor for the middle classes and semi-qualified training of the popular classes for the job market. We also carried out an analysis of the New High School highlighting some positive and negative points of this curricular organization. The study identified that Polytechnic High School was characterized as a counter-hegemonic political proposal with concepts related to Popular Education, such as: Democratic Management, Youth Protagonism, Knowledge Recognition, Interdisciplinarity and Emancipatory Evaluation. The results serve as an example that it is possible to make changes in education towards the humanization of the school and the formation of citizens for a society of equality and social justice.

Keywords: Curriculum. Polytechnic High School. New High School. Popular Education.

RESUMEN

ESCUELA SECUNDARIA POLITECNICA: POLÍTICA EDUCATIVA CON PRECEPTOS DE EDUCACIÓN POPULAR

Este trabajo tiene como objetivo identificar, a través del análisis crítico y la dialéctica marxista, la existencia de elementos conceptuales de la Educación Popular presentes en la propuesta curricular denominada Escuela Superior Politécnica (EMP) implementada entre los años 2011 a 2014 en la Red Estatal de Educación de Rio Grande do Sul. Para ello, se describirá cómo se articula curricularmente según la propuesta y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje en el ámbito epistemológico y pedagógico. Este debate rescata elementos del contexto histórico, buscando resaltar la relación entre la educación y el mundo del trabajo desde la perspectiva del desarrollo humano y el modo de producción capitalista, con la educación como elemento fundamental en la formación de mano de obra calificada para las clases medias. y formación semicalificada de las clases populares para el mercado de trabajo. También realizamos un análisis de la Nueva Escuela Secundaria, destacando algunos puntos positivos y negativos de esta organización curricular. El estudio identificó que la EMP se caracterizó como una propuesta política contrahegemónica con conceptos relacionados con la Educación Popular, tales como: Gestión Democrática, Protagonismo Juvenil, Reconocimiento de Saber,

Interdisciplinariedad y Evaluación Emancipadora. Los resultados sirven como ejemplo de que es posible realizar cambios en la educación hacia la humanización de la escuela y la formación de ciudadanos para una sociedad de igualdad y justicia social.

Palabras clave: Currículo. Escuela secundaria politécnica. Nuevo Liceo. Educación Popular.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado a seguir foi elaborado com o sentido de discutir, refletir e problematizar o Ensino Médio e a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) entre os anos de 2011 e 2014. Nesse sentido, foi escolhido como metodologia a análise de documentos emanados pela SEDUC-RS, referenciais teóricos elaborados por pesquisadores em educação e trabalhos de pesquisa sobre o Ensino Médio Politécnico (EMP). Essa análise se fundamenta em dois pontos principais: a Análise de Conteúdo proposta por Triviños (1987) e no processo de análise teorizado a partir das concepções do Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx.

Procuramos verificar, a partir de análises fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético, as relações entre as organizações constitutivas das relações de produção e das relações que se estabelecem nessas sociedades nas dimensões culturais e sociais.

Na primeira parte do texto é realizada uma breve crítica ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2022) e à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), na intenção de iluminar o debate frisando que essas mudanças não mexem na estrutura enraizada de uma educação voltada a formação de trabalhadores condicionados à manutenção do *status quo* e da conformação de uma sociedade desigual e com muitas injustiças. Tais mudanças não permitem a edificação de uma escola voltada ao pluralismo necessário à formação do cidadão moderno capaz de continuar aprendendo fora da escola e fazendo escolhas sociais e culturais em pé de

igualdade independentemente de sua origem de classe. Pelo contrário, as modificações do Novo Ensino Médio acabam precarizando mais ainda o ensino público ao obrigar a maioria dos estudantes a uma escolha precoce de itinerários, em uma quase perspectiva de formação para o mercado de trabalho subalternizado. As modificações advindas ferem o preceito constitucional de ser a Educação Básica um espaço privilegiado de formação do cidadão no sentido holístico, e não do mero sujeito instruído para atividades laborais específicas e pré-determinadas.

Na segunda parte do texto é discutida a proposta de reestruturação curricular denominada EMP implementada no estado do Rio Grande do Sul. Nessa seção é demonstrada como organicamente essa organização curricular se articula internamente com conceitos da Educação Popular como Reconhecimento dos Saberes, Protagonismo Juvenil, Gestão Democrática, Interdisciplinaridade, Avaliação Emancipatória, e conceitos marxianos como Trabalho como Princípio Educativo, Pesquisa como Princípio Pedagógico e os espaços de aprendizagem e de articulação do currículo nos Seminários Integrados. Procuramos observar que esses conceitos possuem uma articulação no interior do currículo e que não são somente princípios e conceitos enunciados de maneira desordenada e inconsistente na sua aplicabilidade pedagógica. Por fim, tecemos algumas reflexões à guisa de conclusão procurando mostrar as contribuições que o EMP trouxe de maneira teórica e prática às necessidades de reestruturação curricular contra hegemônica em relação ao modo de produção capitalista que direciona os currículos neoliberais.

CRÍTICA AO NOVO ENSINO MÉDIO E À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A educação tradicional não caminha ao encontro da construção de processos que possibilitem reflexões e análises sobre os problemas da nossa sociedade. A educação está organizada para conservar as estruturas sociais excludentes construídas historicamente no Brasil. Do ponto de vista da formação social brasileira, nosso escravismo teve forte influência da aristocracia portuguesa e esta influência foi acolhida de maneira natural pela elite terratenente e pela classe média¹. Assim sendo, sua reprodução se torna tão natural como a artificialidade das relações sociais² em qualquer grupo social.

Na especificidade da história brasileira, se por um lado, a herança escravista procura servir de instrumento para que as necessidades do modo de produção capitalista se reproduzam, por outro lado, essa herança do escravismo no Brasil ainda se reflete na visão de superioridade étnica com fortes influências racistas das elites sobre as classes populares. Na educação essa construção social excludente fica cristalina na classificação e na formação propedêutica que pauta o acesso ao ensino socialmente valorizado expressados pelos cursos de graduação e pela oferta de cursos de baixa qualificação e, também, de que nossos jovens não tenham nenhuma qualificação para que a reprodução social excludente seja realizada.

Na reforma denominada de Novo Ensino Médio (BRASIL, 2022) muitas são as críticas

- 1 O processo ideológico é tão sólido e eficaz que até segmentos das classes populares acabam acolhendo a ideologia das classes dominantes como sendo a sua. Isso no Brasil fica muito evidente em função do alto nível de desigualdade social.
- 2 Nossas raízes culturais fundamentadas na aristocracia se manifestam simbolicamente nas denominações que damos aos nossos ídolos e referências identitárias. Prova disso são os títulos que damos, por exemplo: rainha da bateria, rainha do bumbum, rei, príncipe, imperador do futebol, rei da música, rei do automobilismo e na expressão “meu rei”, “minha rainha”, “minha princesa” entre outras tantas.

realizadas pela sociedade civil e por pessoas e entidades ligadas a educação. Vamos analisar somente uma delas que pode exemplificar como são tratadas as classes populares e como a educação pode ser um processo social de manutenção do *status quo* e da reprodução das necessidades do capitalismo brasileiro e mundial.

Nossa crítica se centra nos “itinerários formativos”. O argumento mais elementar é o de que se a educação nesta faixa etária se caracteriza por contemplar ao educando, o conhecimento básico de todas as áreas do conhecimento que possibilitem e potencializem o desenvolvimento intelectual dos estudantes e que o capacite a dar continuidade aos seus estudos. Esse, portanto, é o conceito de Educação Básica, ou seja, a base para que se possa desenvolver conhecimentos, capacidades e habilidades para que se possa compreender o mundo em que vivemos e o encaminhamento ao mundo do trabalho³. Entretanto, a escola de um itinerário formativo contempla somente o acesso ao conhecimento a uma determinada parcela do currículo. Isso é um absurdo em um momento em que a sociedade capitalista centra todo seu poder de reprodução do capital nas atividades com as complexidades inerentes ao desenvolvimento tecnológico atual. Na atualidade, mesmo as funções mais simples necessitam de conhecimentos mais complexos do que acerca de trinta ou vinte anos atrás fruto

- 3 O conceito de “mundo do trabalho” é muitas vezes confundido ou colocado como sinônimo de “mercado de trabalho”. O “mundo do trabalho” é conceito abrangente que abarca todos os conhecimentos sobre as relações de trabalho relacionadas ao modo de produção capitalista. Essa concepção proporciona que entendamos as relações de produção e as relações sociais que subjazem todo o trabalho humano em sua plenitude. Nesse sentido, procura-se por intermédio do conhecimento se descortinar aquilo que está fundamentando as relações de trabalho e o modo de produção capitalista. Já o conceito de “mercado de trabalho” se reduz a instrumentalização por intermédio da educação ou da falta dela para que as necessidades imediatas do mercado na dimensão do trabalho humano objetivando a produção de mercadorias ou serviços.

do acelerado desenvolvimento tecnológico⁴.

Fora este aspecto fundamental que é a diminuição da aprendizagem às classes populares outro se mostra mais hediondo e perverso. Se um educando resolve seguir determinado itinerário formativo que se oriente para as Ciências da Linguagem, por exemplo, e essa escolha acontece no início do Ensino Médio, e se ao fim desta etapa da educação o educando resolver trocar de área do conhecimento ele estará despreparado para ingressar em qualquer das outras áreas do conhecimento. Portanto, nesta organização o educando, além de não acessar o conhecimento relativo à sua faixa etária em todas as áreas do conhecimento, se quiser trocar para prosseguir seus estudos em outra área terá que voltar ao processo educativo para poder desenvolver a apropriação do conhecimento em toda sua plenitude e no qual a escolha de um itinerário lhe negou contrariando o próprio conceito de Educação Básica. Continuaremos, como historicamente se constituiu, como reféns da sazonalidade do mercado de trabalho e de suas necessidades imediatas. Continuaremos a educar nossos jovens de maneira disciplinar e normativa referendada pela meritocracia como processo de legitimação das desigualdades sociais e da manutenção de privilégios das classes médias e burguesa.

4 Não restam dúvidas que a complexificação dos processos que se exprimem no trabalho humano sempre foram objetos de desenvolvimento tecnológico. Nas últimas décadas houve a intensificação da utilização de tecnologias digitais em todos os níveis das atividades humanas. Nesse sentido, na atualidade o manuseio e a compreensão de diversos instrumentos tecnológicos fazem parte do cotidiano e as pessoas acabam por dominar essas tecnologias. Contudo, devemos destacar que o conhecimento continua e aprofunda cada vez mais o exercício de poder daqueles que possuem o conhecimento sobre aqueles que não possuem. Isso se dá não somente no campo da formação profissional o qual é exigido qualificação altamente complexa, mas, sobretudo, no entendimento das relações de produção e nas consequências que essa organização produtiva incide sobre as relações sociais. A educação continua sendo um divisor de águas profundo entre aqueles que têm acesso às riquezas e aqueles que não têm.

Entretanto, o modo de produção capitalista se modifica no tempo e no espaço. Na atualidade, o modelo taylorista-fordista ficou ultrapassado quanto a forma e a finalidade como modelo de produção no capitalismo moderno. O capitalismo atual não comporta somente a reprodução mecânica de processos nas linhas de produção. A complexificação e o desenvolvimento tecnológico exigem conhecimentos assentados na agilidade e no conhecimento desses novos processos de produção e suas novas tecnologias em constante mudança e com rapidez sem comparação com outros períodos da história e do próprio desenvolvimento do capitalismo.

Embora a estrutura fundamental do capitalismo continue a mesma tendo como elementos fundantes a propriedade privada, o acúmulo de capital e a exploração do trabalho, a educação como estrutura relacionada a produção e reprodução do capital precisa se adequar a essa nova realidade. A partir desta nova realidade, a Educação Básica alicerçada no modelo taylorista-fordista, se tornou ultrapassada como instrumento de reprodução do capital. Se o modelo taylorista-fordista foi superado pelo modelo flexível (HARVEY, 2013), a formação dos indivíduos também deve ser modificada. A Educação Formal e, sobretudo, a Educação Básica devem necessariamente se adequar às demandas da organização flexível do capital.

Portanto, a escola precisa necessariamente se reorganizar nessa nova configuração do capitalismo flexível. O modelo disciplinar de organização do currículo, tanto nos seus fundamentos epistemológicos e metodológicos está em desacordo com a organização do capitalismo atual. O capitalismo flexível não necessita mais de trabalhadores que repitam os processos produtivos mecanicamente. O modelo flexível necessita de trabalhadores capacitados a utilizarem tecnologias que estejam articuladas a produção e que estejam aptos a resolver problemas que se apresentem nas relações de produção. A reforma proposta pelo Novo Ensino Médio visa superar esse anacro-

nismo de maneira a reconfigurar os processos educacionais alinhados às novas configurações do capitalismo flexível.

Desta maneira, troca-se o método de ensino, mas não se troca a concepção e a finalidade da educação. Permanece a concepção de uma escola dual em que indivíduos são preparados para representar os interesses de gerenciamento do modo de produção capitalista ofertados a classe média e a educação instrumentalizada para ocupar as funções menos qualificadas e, portanto, de remuneração depauperada e reconhecimento social inexistente. Nesta organização curricular se reproduz a desigualdade que se apresenta na relação pautada pela desigualdade entre o capital e o trabalho.

Evolui, inova-se a concepção, a educação conservadora tradicional inova-se instituindo-se os elementos do capitalismo flexível: o trabalho precário, a opção formativa precoce, a relativização da formação geral, a meritocracia, o currículo baseado em competências. Todas essas modificações não visam senão a adequação da Educação Básica na formação dos futuros trabalhadores segmentados entre aqueles que terão acessos ao trabalho alicerçado no conhecimento e na formação profissional com remuneração satisfatória, prestígio social e aqueles que realizarão os trabalhos menos qualificados, de baixa remuneração e sem prestígio na sociedade. Essa “nova” organização curricular objetiva, sobretudo, mudar a Educação Básica sem mudar a sua finalidade que é manter a reprodução social baseada na exclusão.

A partir dessa necessidade de mudança que alinhe o modo de produção capitalista na sua infraestrutura com a sua superestrutura no qual a Educação Básica é um dos elementos fundamentais não somente para se estabelecer as mudanças necessárias, mas, articular essa etapa da educação com a finalidade última do capital que nessa dimensão é formatar o trabalhador e o consumidor. Para que essa mudança se estabeleça é necessário que se mude o currículo e suas metodologias e é nesse contexto que se necessita adequar e produzir um

novo currículo que abranja a Educação Básica e é nesse cenário que surge a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular vem ao encontro dessa nova demanda do capital flexível. Esteve em debate por muito tempo e o resultado obtido nas discussões apresentou críticas de setores progressistas da sociedade e especificamente dos trabalhadores em educação nas dimensões epistemológicas, pedagógicas e metodológicas, bem como nos setores classistas que representam os trabalhadores em educação. A crítica mais severa refere-se ao aprofundamento da desigualdade entre os diversos componentes curriculares que integram o currículo. Fica evidente novamente os privilégios dos componentes de matemática e língua portuguesa em relação não somente a carga horária como a centralidade destes conhecimentos em detrimento aos outros.

A fundamentação nesta opção epistemológica e pedagógica é na necessidade de que os educandos dominem os conceitos da língua portuguesa e da matemática. Esse argumento não se sustenta porque em um currículo organizado a partir da totalidade da realidade em que os educandos estão inseridos, todos os componentes curriculares devem trabalhar de maneira integrada. Ou seja, não se pode trabalhar a leitura e a escrita exclusivamente ou prioritariamente na disciplina de língua portuguesa. A escrita e a leitura são instrumentos não somente de comunicação, mas, acima de tudo, instrumentos de apropriação da realidade. O currículo como totalidade de conjunto de conhecimentos socialmente úteis deve pressupor que os conteúdos sejam trabalhados de maneira interdisciplinar e não a potencialização de algumas disciplinas apenas.

A interdisciplinaridade não pode ser reduzida a uma metodologia. A interdisciplinaridade é uma atitude perante um objeto a ser conhecido. O conhecimento quando pensado de forma interdisciplinar pode gerar processos educacionais mais completos capazes de abstrair a realidade em sua totalidade observada.

Nenhum conhecimento é construído somente por uma “disciplina”. O objeto do conhecimento é síntese genérica ou específica de caráter substantivo de qualquer ato de conhecimento humano. A interdisciplinaridade exercida na perspectiva pedagógica no ambiente escolar deve partir do pressuposto de que o que deve ser conhecido tenha A) caráter social efetivamente necessário, B) estar relacionado a realidade dos sujeitos cognoscentes, C) possuir uma concepção epistemológica de caráter ontológico e D) possuir aplicabilidade prática no plano individual e coletivo.

Fica a compreensão de que somente se deve “ler e escrever” nas aulas de língua portuguesa e que somente nas aulas de matemática se desenvolve o raciocínio lógico. Quando um professor de história trabalha o Egito, a Mesopotâmia ou os Povos Maias, Incas e Astecas pode de forma razoável junto com a área de matemática abordar geometria plana e espacial e os cálculos necessários para se compreender as dimensões da área. Ao mesmo tempo, o docente de língua portuguesa pode trabalhar, por exemplo, um códice⁵ dos povos americanos, um texto egípcio ou o clássico mesopotâmio a “Epopéia de Gilgamesh”. Essa fórmula da interdisciplinaridade é fundamental em um currículo que objetiva compreender a totalidade em que o conhecimento está inserido. A interdisciplinaridade deveria ocorrer com todo o currículo e o passo inicial é organizar o currículo pelos professores, educandos e comunidade escolar.

Conforme Frigotto (1995) e Etges (1995), a interdisciplinaridade não se esgota como instrumento metodológico em si mesmo. Não é somente um instrumento de compreensão da realidade. Vai além de um processo episte-

mológico. É, sobretudo, ontológico, ao passo que a construção do conhecimento está ao serviço dos seres humanos. Está à disposição do desenvolvimento humano e da construção de possibilidades de elevação da qualidade de vida do ser humano. Segundo Frigotto (1995):

Na medida em que o conjunto das ciências sociais e humanas (para reiterar uma redundância) tem como objeto de conhecimento a compreensão e a explicitação da produção da existência social dos homens, não há razões de ordem ontológica e epistemológica para cindir-se autonomamente esta ou aquela prática social. O que pode ocorrer e de fato ocorre, é que sob as relações de produção humanas capitalistas efetivam-se diferentes processos de alienação e de cisão. Mas esta alienação se dá no plano do conjunto das práticas sociais e atinge, ainda que de forma diversa, todos os homens. Como bem evidencia Marx, na sociedade de classes o “humano se perde”. (FRIGOTTO, 1995, p. 27).

Como central, observa-se a interdisciplinaridade enquanto componente do desenvolvimento humano no plano histórico. Assim sendo, o conhecimento somente se fundamenta na utilidade em sua totalidade e em seu contexto social. Não tem validade social como instrumento metodológico particular estritamente. Apenas possui serventia no processo ontológico de construção de possibilidade de transformação do ser.

[...] A cultura e a prática moderna capitalista, entretanto, interpôs uma nova mediação entre o homem e mundo: o trabalho. Ele cristaliza, materializa suas estruturas ao assumir a materialidade ou externalidade do mundo, ou ele se materializa efetivamente, superando o mero desejo. (ETGES, 1995, p. 56).

Desta maneira, o conhecimento somente possui sentido e significado pela ação humana, ou seja, pelo trabalho. O trabalho é o instrumento de relação do homem com a natureza e com os outros seres humanos. Por ele o homem transforma não só o mundo, mas torna-se humano. É por ele que os indivíduos se apropriam da realidade de maneira interdisciplinar, ou seja, em sua totalidade. Em consequência, o humano se desenvolve de modo integral, em todas

5 Códice eram manuscritos gravados em madeira, em geral do período de uma era antiga tardia até a Idade Média. Manuscritos do Novo Mundo foram escritos por volta do século XVI. O códice é um avanço do rolo de pergaminho e, gradativamente, substituiu este último como suporte de escrita. Foi muito utilizado para o registro da cultura dos povos da Mesamérica e dos Andes.

as frentes, de forma, digamos, interdisciplinar. Concluindo, o autor afirma que:

[...] O conhecimento é a unidade efetiva do exterior e do interior. Ora, este processo de interiorização do exterior posto é um ato de deslocamento, um ato de transposição de um contexto para o outro, numa palavra um ato *interdisciplinar*. Neste sentido, a *interdisciplinaridade* é, em primeiro lugar, uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, construindo o conhecimento. (ETGES, 1995, p. 73, grifos nossos).

Na superação da disciplinaridade (onde as práticas educativas são centralizadas, e cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolado das demais)⁶, a interdisciplinaridade possibilita movimento mais dialógico, fazendo conexões entre as diferentes áreas do conhecimento, entre diferentes perspectivas, diferentes vivências e ângulos de percepção da realidade. A formação verdadeiramente integral do ser humano só pode ocorrer em cenários em que a interdisciplinaridade ocorra permanentemente.

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA ALTERNATIVA À REPRODUÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL

A educação, os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos sistemas educacionais possuem a finalidade de reproduzir o contexto do modo de produção capitalista e os desdobramentos desta organização produtiva em todas as esferas da vida humana, ou seja, nas manifestações no âmbito da cultura (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Segundo os autores:

6 Devemos lembrar que o processo disciplinar de elaboração do conhecimento – e neste sentido nos referimos à elaboração do conhecimento nos aspectos epistemológico e pedagógico – tinha o objetivo de intervenção direta no processo produtivo em função de resolução de demandas específicas do metabolismo social e econômico, e ao mesmo tempo de domesticar o indivíduo para inseri-lo de maneira que não percebesse a realidade concreta das relações de produção e otimizasse a alavancagem capitalista.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto no exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 76-77).

Nesse sentido, os autores constatarem que os sistemas de educação procuram reproduzir as condições concretas do modo de produção vigente, isto é, do modo de produção capitalista. Ou seja, os sistemas educacionais como um todo visam a reprodução da realidade social e não a construir possibilidades de transformação social. Esse é um dos grandes paradoxos da educação e dos educadores no sentido de que acreditam que uma educação libertadora, como nos demonstrou Paulo Freire (1992, 1983, 1975), articulada ao modo de produção capitalista pode ser emancipadora.

A educação emancipadora como preconiza Paulo Freire somente é possível quando é construída de maneira crítica a partir da análise das condições concretas da existência humana e capaz de produzir as mudanças necessárias a superação dos paradoxos e antagonismo do capitalismo como organização social e produtiva de caráter excludente e indutor das desigualdades sociais e da miséria. É possível uma escola contra hegemônica no seio da estrutura de um sistema de ensino organizado para contemplar as necessidades prementes e excludentes do capital? Veremos a seguir se o Ensino Médio Politécnico (EMP) possibilita uma pedagogia contra hegemônica na perspectiva da Educação Popular.

Como qualquer texto e pesquisa existem limites nas análises sobre o EMP⁷ (RIO GRANDE

7 O Ensino Médio Politécnico foi um processo de reorganização curricular desenvolvida no Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 a 2014. Suas propostas

DO SUL, 2011). Entretanto, podemos destacar alguns elementos que podem apontar outro caminho a ser seguido que não seja a reprodução das desigualdades sociais utilizando como instrumento epistemológico, pedagógico e ideológico a estrutura social vigente. Diversas reflexões foram realizadas sobre esta reestruturação curricular. Constituiu-se como objeto de pesquisa em diversos programas de pós-graduação em educação em várias Instituições de Ensino Superior e, em Gonzaga (2016), está compilado um estado da arte sobre os estudos realizados analisando o EMP. Podemos destacar que os conceitos norteadores desta reestruturação curricular são conceitos cristalizados da esfera educacional como elementos que possibilitam a organização do currículo que se direcione à construção da educação em consonância com a nossa realidade.

O modelo curricular do EMP possui princípios organizativos na dimensão epistemológica, pedagógica e social. O elemento fundamental é a sinalização de possibilidades metodológicas que possibilitem a articulação destes princípios no currículo de maneira a contemplar suas propostas fundamentais como reconhecimento dos saberes dos educandos, interdisciplinaridade e articulação dos componentes curriculares nos Seminários Integrados, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Trabalho como Princípio Educativo, Avaliação Emancipatória e Gestão Democrática. Esses princípios podem possibilitar a construção de processos de aprendizagem que deságuem em uma educação de qualidade voltada às classes populares. Entretanto, somente a organização do currículo com esses conceitos fundantes nomeados acima não garante um currículo contra hegemônico.

fundamentais estão contidas no documento denominado “Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”. Esta proposta tem como centralidade os seguintes princípios: Relação parte-totalidade; Reconhecimento dos saberes; Relação entre teoria e prática; Interdisciplinaridade; Avaliação emancipatória; Pesquisa como instrumento pedagógico e o Seminário Integrado que é o espaço pedagógico catalizador do currículo.

Não podemos esquecer que a própria organização do modo de produção capitalista estruturado atualmente na flexibilidade da produção articulada às necessidades do mercado consumidor de produtos e serviços também necessita da adequação da aprendizagem e dos processos pedagógicos nessa mesma perspectiva. Atualmente, a escola dita “tradicional” precisa se adequar a interdisciplinaridade, a pesquisa e a construção de autonomia dos estudantes. Porém, essas adequações ficam subordinadas a finalidade última do capital que é a sua própria reprodução. Então, em que difere o EMP? A diferença está justamente na finalidade da proposta que é a construção do conhecimento como totalidade e a relação com sua função social e a organização metodológica.

Vejam os que a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” emanada pela SEDUC-RS propõe:

O Plano de Governo 2011-2014, no que tange à política educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã, à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 03).

A questão central é como alcançar esses objetivos. O Trabalho como Princípio Educativo é o eixo no qual se articula a dimensão epistemológica, pedagógica com finalidade de possibilitar, a partir do conhecimento, a intervenção no âmbito social. Sem o conhecimento elaborado, a intervenção humana nos processos sociais pode se tornar apenas um processo repetitivo sem possibilidades de compreensão e, portanto, de melhoria na sociedade. Segundo o documento norteador:

Compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que assegurem a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela

constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

Essa concepção significa que o trabalho humano ultrapassa as necessidades deterministas do modo de produção vigente e coloca o trabalho como parte da natureza humana. Ou seja, o trabalho deixa de ser um instrumento de produção e reprodução do capital e passa a ser o ponto de partida e de chegada da realização humana. Note-se que nesta concepção, ou seja, o *trabalho como princípio educativo* objetiva conhecer as relações de produção e as características constitutivas do trabalho humano na sua integralidade e não apenas como função de adequação às necessidades do modo de produção capitalista. Conhecer as relações produtivas e as relações sociais decorrentes do trabalho significa conhecer as estruturas constitutivas do “mundo que cerca o trabalho humano” extrapolando dessa maneira a mera reprodução sócio-metabólica.

Entretanto, ao querer edificar processos de aprendizagem que objetivem a construção do conhecimento em sua totalidade como instrumento de intervenção social em que princípios a construção do conhecimento deve se fundamentar? A proposta é a “politecnia” como base epistemológica.

O conceito de politecnia não se reduz ao desenvolvimento específico de um campo do conhecimento como se desenvolveu em inúmeras escolas denominadas de politécnicas. As escolas politécnicas acabaram distorcendo o conceito de politecnia, porque se reduziram ao desenvolvimento específico de conhecimentos necessários a um campo ou área de atuação profissional ou de pesquisa. A grande maioria das escolas politécnicas acolheram as ciências aplicadas.

Etimologicamente, a palavra “politécnico” é formada por duas palavras. “*Poli*” tem ori-

gem no grego “*pollé*”, “*poly*”, “*polloûês, oû*”, que significa muitos, diversos. A palavra “técnico” também se origina do grego, “*technikós*”, e significa relativo à arte, peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência. Técnico também significa especialista, experto e perito.

Porém, o conceito de politecnia ultrapassa essa definição e se encaminha para compreensão proposta em que:

[...] a definição de “politécnico” é a concepção daquelas diversas técnicas que constituem os processos construídos pelos indivíduos por intermédio do trabalho e que acabam por inseri-los nas relações sociais. Portanto, a “politecnia” se fundamenta na construção do conhecimento das diversas técnicas que constituem os processos de elaboração de determinada tecnologia (GONZAGA et alii, 2014, p. 99).

Nesse contexto, a técnica é a objetivação da ciência e a politecnia visa conhecer mais que as técnicas: os princípios gerais do conhecimento que geraram determinadas técnicas. Na politecnia, a técnica não perde de vista os princípios científicos que a tornam real. Nesse sentido, politecnia ou o conhecimento politécnico significa compreender e conhecer as técnicas ou tecnologias que constituem os processos humanos por intermédio do trabalho e sua finalidade social. Nessa perspectiva, o conceito de politecnia possui como característica central a construção do conhecimento não mais de maneira fragmentada como no currículo disciplinar, mas se pauta, sobretudo, pela construção do conhecimento que possibilite a compreensão dos conhecimentos e dos fenômenos em sua totalidade articulado a finalidade social. Essa concepção contribui para o desvelamento das diversas faces do objeto a ser conhecido e, portanto, possibilita a desconstrução de posições que se distanciem daquelas propostas pelo conhecimento da realidade concreta (KOSIK, 1976).

Se partirmos do princípio de que o conhecimento somente possui sentido em sua finalidade social concreta e é composto de muitas facetas de diferentes campos e áreas

do conhecimento – ultrapassando, é lógico, o conceito de disciplinas⁸ -, faz-se necessário um instrumento que articule esses campos e áreas do conhecimento e esse instrumento é um que faz parte intrínseca do próprio conhecimento e dos objetos e contexto a ser conhecido: a interdisciplinaridade. Conforme o documento orientador da reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio:

Para introduzir essa temática é necessário partir do conceito de área do conhecimento (disciplina): uma divisão didática do conhecimento se caracteriza por ter objeto, linguagem e metodologia específicos. A fragmentação do conhecimento acompanha o preceito de que o todo, dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem. Esse pressuposto tem-se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, desconstitui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade de vida. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18-19).

Nesse sentido, podemos depreender que:

O tratamento disciplinar do conhecimento, quando única estratégia de organização do conhecimento, tem-se mostrado insuficiente para a solução de problemas reais e concretos. A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção do conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de soluções de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para mudança de uma realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

Contudo, para que aconteça um processo de aprendizagem fundamentado na interdisciplinaridade, se faz necessário que o currículo como totalidade – mesmo que seja como uma fração de uma totalidade maior –, deva ser

construído pelo coletivo de docentes da escola a partir da realidade dos estudantes e da comunidade escolar. Nas escolas têm-se muito tentado trabalhar de maneira interdisciplinar. Porém, em nosso entendimento o obstáculo maior a essa empreitada epistemológica e pedagógica se dá ao fato de que se procura “juntar as partes do currículo”, ou seja, os componentes curriculares a partir das partes e não do todo. O paradigma do objeto a ser conhecido é o próprio objeto e não uma divagação idealista do que o objeto deveria ser e não do que ele é.

Mas em que espaço e em que tempo pode-se desenvolver o conhecimento de maneira interdisciplinar? Esse espaço e esse tempo em que ocorre a construção do conhecimento de maneira interdisciplinar está estruturado nos Seminários Integrados⁹. Conforme Ferreira (2014): “A construção interdisciplinar do planejamento do ensino se traduz pelo olhar coletivo sobre os fenômenos e organiza, de forma articulada, as intervenções que viabilizam a construção dos conceitos que os explicam” (FERREIRA, 2014, p. 145). Portanto, a lacuna que sempre se estabeleceu para a prática da interdisciplinaridade, fica preenchida com os Seminários Integrados no qual o currículo se organiza como ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento em sua totalidade estabelecida pelo coletivo dos docentes a partir da realidade da comunidade escolar. Prossegue a autora demonstrando que a interdisciplinaridade se estabelece quando “Por outro lado, a relação parte-totalidade só estará completa quando a parte, devidamente analisada e compreendida, reflui para o todo

8 Em nosso entendimento a palavra e a definição de conjunto de conhecimentos que possuem características e afinidades entre si apresentadas pelo léxico “disciplina” não possui o sentido adequado a esse conjunto de conhecimentos. Disciplina está associado a ordem, norma, regra, enquadramento, coerção de corpos e mentes e não relacionado a princípios epistemológicos e pedagógicos característicos dos processos educacionais e da aprendizagem. Preferimos, portanto, o conceito de componente curricular.

9 Os Seminários Integrados não são uma disciplina comum com conteúdos pré-determinados e nem uma disciplina de iniciação científica. Os Seminários Integrados são um espaço e um tempo estruturado pedagogicamente para proporcionar que a interdisciplinaridade ocorra de maneira organizada dentro do currículo. Sem dúvida nenhuma os Seminários Integrados também proporcionam a apropriação teórica e prática da pesquisa fundamentada em princípios científicos, porém, não se esgota com um espaço de tempo de desenvolvimento de metodologia de pesquisa.

com novo significado apropriado” (FERREIRA, 2014, p. 145).

E para que isso ocorra os Seminários Integrados caracterizam-se na forma de que:

A síntese mais completa do significado do seminário Integrado no contexto da reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC-RS pode ser expressa como um espaço de problematização do currículo que se destina a viabilizar a aprendizagem, por meio de: 1 – organização do conhecimento – princípios e conceitos das áreas do conhecimento; 2 – apropriação do contexto do aluno e da escola; e 3 – aprendizagem pela aplicação do conhecimento na resolução de problemas (FERREIRA, 2014, p. 145).

Essa concepção expressada pela autora demonstra a aplicação das concepções elaboradas por Paulo Freire na estruturação dos Seminários Integrados. A relação é pertinente porque as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço de aprendizagem possuem como protagonista os estudantes a partir da realidade em que estão inseridos em suas comunidades, reconhecendo seus saberes. Desta maneira, é viabilizado um espaço-tempo para que a interdisciplinaridade ocorra, este lugar é denominado de Seminário Integrado. Porém, para que a construção do conhecimento seja elaborada a partir da interdisciplinaridade e da realidade dos estudantes e da comunidade escolar é necessária uma prática pedagógica que esteja articulada a esses princípios. E essa prática pedagógica – articulada a concepção epistemológica de conhecimento significativo -, é a *pesquisa como princípio pedagógico*.

A pesquisa é um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Sempre cotidianamente estamos pesquisando algum tema, assunto, informação. A pesquisa é inerente a aprendizagem e quando conhecemos pela pesquisa o conhecimento se estabelece com significado. Esse significado somente se faz presente quando esse conhecimento tem ligação com a nossa realidade. Conforme nos explicita Jelvez (2014):

O professor mediador do Seminário integrado é um articulador, organizador, facilitador dos

movimentos e ações dos professores de todos os componentes curriculares e de todas as áreas do conhecimento que pautam as atividades de ensino e de aprendizagem a partir da pesquisa enquanto princípio pedagógico (JELVEZ, 2014, p. 177).

No documento orientador a Reestruturação Curricular para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio temos o seguinte:

Uma das características mais marcantes das novas gerações é a curiosidade inquietante por conhecer e transformar o mundo. Nada mais natural, não fossem as relações desiguais que, desde muito cedo, desvelam os caminhos para a inserção social e no mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Essa curiosidade latente característica dos seres humanos e, em particular nas crianças e adolescentes é obstaculizada pelo currículo disciplinar e deslocado da realidade. A memorização de informações realizada nos processos de aprendizagem desenvolvidos pelo currículo disciplinar não encontra mais eco entre os estudantes. Visto a universalização do acesso, ao aumento da exigência de escolarização e a falta de perspectiva que muitos estudantes possuem em relação ao prosseguimento dos estudos fazem com que ao cabo de disciplinarização e coerção percam parte de suas forças. Nesse sentido, a pesquisa com objeto escolhido pelos estudantes com orientação dos docentes torna-se um elemento fundamental que estimula a curiosidade epistemológica. O documento orientador da reestruturação curricular destaca ainda que:

A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores.

Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20-21).

Nesse contexto, podemos perceber que a

proposta de Reestruturação Curricular para o EMP se constitui em uma proposta orgânica que não se esgota no enunciado de princípios sobre políticas educacionais, nos processos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. A proposição se mostra coerente e articulada entre as concepções norteadoras e a metodologia que viabiliza a execução da reestruturação curricular na perspectiva da Educação Popular.

Para finalizar o destaque dos conceitos presentes na proposta de reestruturação, a avaliação não poderia ficar de fora. Nesse contexto, diversos conceitos e teorias formulados pela academia estão contempladas no EMP inter-relacionados: reconhecimento dos saberes, protagonismo juvenil, interdisciplinaridade, pesquisa como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, avaliação emancipatória, expressão de resultados, gestão democrática.

Mas antes, lembremos que na perspectiva tradicional, a avaliação nas escolas serve mais como um instrumento de coerção para os estudantes realizarem as atividades propostas do que um instrumento que consiga verificar o processo de aprendizagem e a apropriação do conhecimento por parte dos educandos. A avaliação se tornou mais uma ferramenta de classificação e seleção do que uma prática pedagógica que possibilite a qualificação e o avanço da aprendizagem e superação dos obstáculos encontrados pelos estudantes. Essas concepções baseadas no taylorismo-fordismo e na coerção de corpos e mentes amplamente discutidas no microcosmo humano por Foucault (1987) são características constantes nos processos de avaliação. Se usa da normatização, da disciplina e da coerção para que os estudantes aprendam colocando a curiosidade epistemológica e o deslumbramento de conhecer e construir o novo excluído do processo de aprendizagem. Conforme a proposta da SEDUC-RS a avaliação surge na perspectiva freiriana:

A avaliação emancipatória como eixo desta proposta curricular reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias

das políticas educacionais. A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem dessas práticas, uma vez que tem o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

A partir desta concepção a avaliação não pode servir somente como um instrumento de classificação dos estudantes a partir de mérito de cada um¹⁰. A avaliação deve ser um processo de tomada de conhecimento da aprendizagem dos estudantes objetivando proporcionar e construir condições de avanços daqueles educandos que alcançaram os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, a partir do diagnóstico do processo de aprendizagem elabora instrumentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos que possibilite àqueles alunos que encontraram dificuldades de ultrapassá-las. Essas discussões são amplamente discutidas por Perrenoud (1999), Hoffmann (2001, 1993), Turra (2000) entre outros pesquisadores. Hoffmann (1993) afirma que:

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua vida como aluno e professor (HOFFMANN, 1993, p. 12).

Ou seja, fração significativa dos docentes avaliam como foram avaliados durante a sua

10 A meritocracia é um entrave ao desenvolvimento de processos de aprendizagem. Ela coloca todos os estudantes no mesmo nível de desenvolvimento individual, psicológico, cognitivo e social e espera cruelmente que todos alcancem os mesmos objetivos partindo de condições extremamente diferentes, e essa é a realidade da escola pública que além de não proporcionar condições dignas a estudantes, professores, servidores, estudantes, pais e responsáveis cobram uma educação de qualidade como se essa qualidade fosse desenvolvida única e exclusivamente por esses atores sociais no campo da educação. O Estado nunca faz a sua parte a não ser que a formação escolar qualificada seja para as elites e mesmo assim se discute se essa qualidade tem função de beneficiar a sociedade como um todo ou somente fração dela.

vida escolar e acadêmica e transpõem essas concepções aos estudantes na atualidade. Entretanto, esquecem que o mundo mudou – as informações são transmitidas de maneira muito rápida e sem critérios – e o perfil dos estudantes também modificou e somente a escola não quer mudar e quer permanecer em sua zona de conforto tanto no nível epistemológico quanto pedagógico e administrativo. Prossegue a autora destacando que:

Apesar dos avanços construídos, continua muito grande a polêmica em torno da avaliação. Contribuem para isso muitos fatores. A Lei de Diretrizes e Bases encaminha a novas regulamentações sobre a promoção dos estudantes, sugerindo a revogação das práticas classificatórias excludentes (HOFFMANN, 2001, p. 09-10).

A avaliação não pode substituir os processos de aprendizagem. Não é razoável utilizar a avaliação como instrumento para que o estudante estude os conhecimentos propostos pelos educadores em seus componentes escolares. Isso é uma descaracterização do processo. Ao invés de qualificar os processos de aprendizagem a realidade dos estudantes com as condições materiais necessárias como infraestrutura, formação docente e, acima de tudo, uma opção política por uma educação libertária e transformadora para as classes populares. A avaliação não deve ser pautada pela necessidade de classificação de quem vai aprender e de quem não vai dentro de uma estrutura pedagógica marcada pela meritocracia. Segundo Perrenoud:

Não se pode pedir que a avaliação substitua o ensino. Em contrapartida, ela não deveria jamais impedir uma pedagogia diferenciada, ativa, construtivista, aberta, cooperativa, eficiente, mas se colocar a seu serviço. Isso não dispensa de desenvolver prioritariamente essa pedagogia, com suas dimensões avaliativas, além de todas as demais (PERRENOUD, 1999).

Isso significa afirmar que a avaliação é um processo inerente a aprendizagem no sentido de que se possa compreender com acuidade como o processo de aprendizagem está se desenvolvendo. A avaliação não pode se reduzir

a um instrumento de coerção pela nota ou aprovação para que o estudante seja forçado a estudar.

Mas o que diz a proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio Politécnico? Conforme a SEDUC-RS a avaliação deve se articular no sentido de que: “Práticas e decisões democráticas se legitimam na participação e se qualificam na reunião de iguais e diferentes, na organização de coletivos, na intermediação e superação de conflitos e na convivência com o contraditório” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20). Porém, a avaliação emancipatória não se reduz a esse preceito.

A avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente por que parte da realidade, ou por que sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para a superação das dificuldades, mas, especialmente, porque traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Para que isso ocorra a avaliação tem que ter por objetivo avaliar o processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas. Ela deve ter como instrumentos teóricos e conceituais para que se realize a Avaliação Diagnóstica que tem como objetivo compreender como os estudantes se colocam frente ao processo de aprendizagem para que a partir desse diagnóstico possa se avançar com aqueles estudantes que alcançaram os objetivos propostos e escrutinar quais são as causas dos entraves encontrados pelos discentes para que esses obstáculos sejam superados. Também se faz necessária a perspectiva da avaliação formativa, a qual proporciona que os estudantes realizem a reflexão e análise crítica sobre os seus processos de aprendizagem. A avaliação formativa coloca o estudante dentro do currículo como o sujeito protagonista da aprendizagem e não um agente passivo onde o conhecimento é “depositado e transmitido”. Por fim, a avaliação somativa que descreve o desenvolvimento do processo de

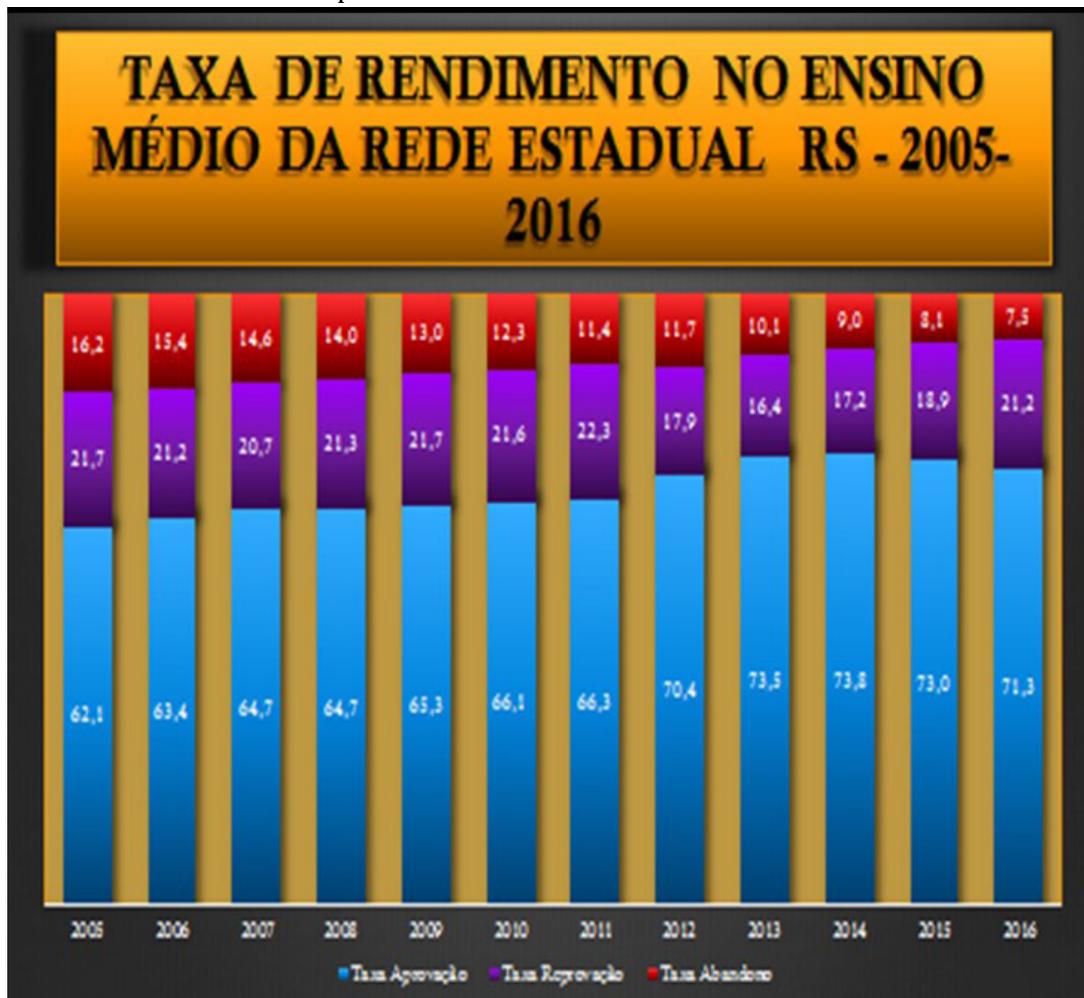
aprendizagem e o qualifica¹¹ também se soma às formatações necessárias na perspectiva emancipatória de avaliar.

Para finalizar essa discussão mostraremos os resultados obtidos pelo Ensino Médio Politécnico levando em conta o período de imple-

mentação entre 2011 e 2014 (especificamente os anos de 2012 a 2015).

Traremos agora um gráfico que mostra a taxa de desempenho do Ensino Médio no Rio Grande do Sul de 2005 a 2016 nos aspectos da aprovação, retenção e abandono.

Gráfico 1 – Taxa de desempenho do Ensino Médio no Rio Grande do Sul de 2005 a 2016



Fonte: SEDUC/RS e MEC.

Neste gráfico podemos perceber que os índices de aprovação se mantiveram estáveis de 2005 a 2010, oscilando na faixa entre 62,1% em 2005, 66,1% em 2010. No período de 2011 a 2014 houve um aumento sistemático que se iniciou com 66,3% em 2011, 70,4% em 2012 e 73,5 e alcançou 73,8 em 2014. Os índices a partir de 2015 com 73,0% e 2016 com 71,3% já demonstram certo declínio, nesse período a

proposta do EMP foi descontinuada pelo Governo Sartori (MDB), que sucedeu o Governo Tarso Genro (PT).

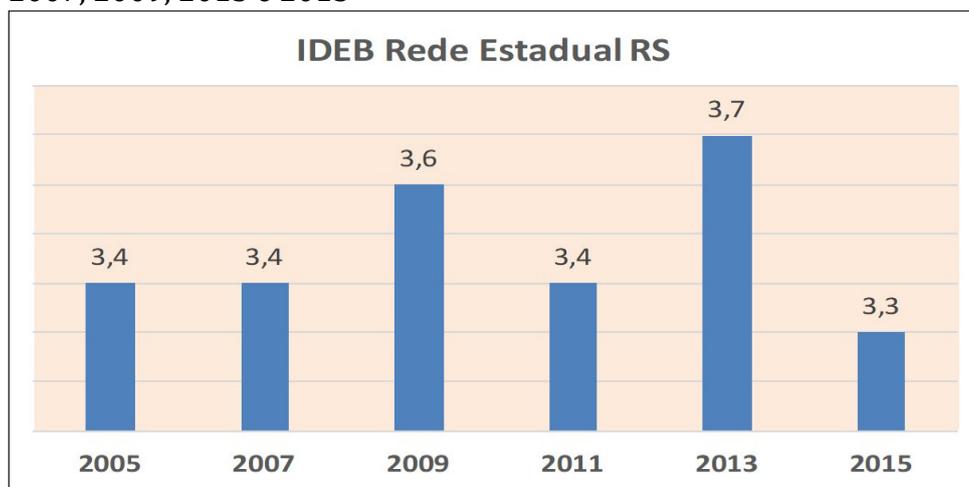
Os índices de reprovação entre 2005 a 2010 oscilaram entre 21,7% em 2005 e 21,6 em 2010, mantendo-se praticamente estáveis. Em 2011, o índice foi de 22,3%, o mais elevado do período. De 2012 a 2014, período no qual se formaram as primeiras turmas que haviam iniciado o EMP em 2012, os índices de reprovação declinaram significativamente, sendo de 17,9% em 2012, 16,4% em 2013 e 17,2% em 2014, demonstrando, assim, uma queda nos

11 A Avaliação Somativa pode usar instrumentos quantitativos para registro do desempenho do estudante, porém, a quantificação não expressa a totalidade do processo de aprendizagem.

índices de reprovação. Porém, a partir de 2015 os índices começam a declinar sinalizando o abandono da proposta. Em 2015, o índice foi de 18,9% e 2016 de 21,2%.

O próximo gráfico mostra o aproveitamento de nossos jovens do Ensino Médio nos anos de 2005, 2007, 2009, 2013 e 2015 apresentados pelo IDEB.

Gráfico 2 – Aproveitamento dos jovens do Ensino Médio nos anos de 2005, 2007, 2009, 2013 e 2015



Fonte: IDEB.

Este dado talvez seja o mais significativo em virtude de demonstrar a avaliação de proficiência dos estudantes da rede estadual. Entre os anos de 2005 e 2007 os índices se mantiveram idênticos. No ano de 2009 percebemos um aumento de 3,4 para 3,6. Em 2011 houve um decréscimo para os patamares de 2005 e 2007. Em 2013 no segundo ano de implementação do EMP observamos o maior crescimento no período analisado que se estabeleceu em 3,7. Entretanto, no primeiro ano do Governo Sartori ocorreu um decréscimo significativo atingindo o índice mais baixo entre 2005 e 2015.

A partir de 2015, com a eleição da política neoliberal conduzida por José Ivo Sartori (MDB) e continuada por Eduardo Leite (PSDB), a reestruturação proposta foi interrompida voltando, como por exemplo, práticas pedagógicas pautadas pela organização do currículo de maneira disciplinar e sem diálogo entre as disciplinas, avaliação meritocrática e classificatória no qual a aprendizagem é expressada por números que classificam os estudantes, interferência na gestão democrática, participação da iniciativa privada na formulação das políticas pedagógicas e de consultoria e desvalorização

simbólica e pecuniária dos profissionais de educação representados por docentes, servidores de escola nas funções administrativa, de higienização, de elaboração de refeições e na conservação de infraestrutura. Atualmente o governo do Rio Grande do Sul acumula um calote de mais de 50% de inflação não reposta nos salários dos trabalhadores em educação desde 2015, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto procurou analisar e refletir sobre o Ensino Médio e, em particular sobre a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”. Procuramos demonstrar que os processos de aprendizagem e educativos não estão desconectados das organizações produtivas e sociais de cada período histórico dos seres humanos, sendo a educação uma das características mais importantes da condição humana. Nesse contexto, evidenciamos a relação entre o modelo contemporâneo de nossa organização produtiva e social que está fundamentada no modo de produção capitalista.

O modo de produção capitalista tem por necessidade intrínseca a produção de mão de obra necessária a produção de produtos, mercadorias e serviços que possibilitem a sua reprodução, tanto no aspecto produtivo quanto na manutenção das relações de produção e nas relações sociais derivadas dessa organização produtiva. Se por um lado a educação serve para reproduzir pelo trabalho a produção e reprodução do capital e a necessidade de qualificação ou não da mão de obra para que seja explorada pelo capital selecionando e classificando os indivíduos, por outro lado, o sistema educacional também serve como uma estrutura social que barra o acesso ao conhecimento das classes populares. O objetivo de obstaculizar o acesso ao conhecimento das classes populares tem um duplo sentido: 1) formar um contingente de força de trabalho desqualificada para ocupar os postos de trabalho que a classe média e a burguesia não acham mais dignos de serem ocupados por elas¹²; 2) construir por intermédio do não acesso ao conhecimento uma estrutura de alienação e de mascaramento ideológico das realidades sociais que se apresentam em sua concreticidade excludente.

Muito se tem discutido, pensado, refletido para que se gaste uma construção epistemológica e pedagógica que possibilite uma educação que produza autonomia e emancipação frente a exploração das classes privilegiadas sobre as classes populares. Acreditamos que o EMP foi e pode ser uma referência de organização curricular nas dimensões epistemológicas, pedagógicas e sociais que gere caminhos de transformações sociais tão necessários a combater as desigualdades sociais enraiza-

das nas estruturas da sociedade brasileira, principalmente no escravismo. Procuramos também demonstrar que o EMP possui uma organicidade que articula desde a Gestão Democrática da escola, uma epistemologia que abre espaço a uma abordagem ontológica de caráter transformador e não reprodutivista e uma organização pedagógica que possibilite percorrer um caminho metodológico adequado a concretizar a proposta.

O EMP, como uma política educacional contra hegemônica, apesar do curto tempo de sua experiência e das dificuldades historicamente situadas que enfrentou, foi capaz de colocar em xeque os velhos padrões da educação liberal que consagra o discurso formal da igualdade perante a lei e exclui os desiguais. A experiência do EMP demonstra através dos resultados alcançados que é possível uma política educacional que vá ao encontro das necessidades de formação democrática e emancipadora que não exclua os filhos dos segmentos sociais populares do acesso ao conhecimento para protagonizar a construção de uma sociedade solidária, democrática e igualitária.

O EMP ocorreu como ação prioritária da proposta política da gestão governamental 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Nesta política, destaca-se a crítica à *mercoescola*, escola que produz uma formação com os valores do mercado: competição, seleção, individualismo, caracterizada pela visão privatista e meritocrática, produtora de uma formação subordinada à reprodução do capital (AZEVEDO, 2007). Em outra direção, afirma a educação como direito, como fortalecimento do público e de uma concepção de educação integral, politécnica, buscando o protagonismo de educandos e educadores na produção do conhecimento. Em uma formatação peculiar de conceitos caros à Educação Popular.

A reforma curricular referencia-se no acúmulo teórico das pesquisas sobre “Trabalho e Educação”, buscando resgatar os elementos ontológicos que implicam trabalho, educação e emancipação humana. O EMP propôs o re-

12 Aqui a herança da nossa formação econômica e cultural alicerçada a uma monarquia decadente europeia expressada pela nobreza portuguesa se manifesta de forma cruel e sem disfarce nenhum de tão natural que se consolidou expressa pelo fato de que qualquer pessoa que ascende a uma condição social que escape da extrema pobreza ou da pobreza e ascende a partir de uma baixa classe média, mostra sua ascensão social ao possuir uma “empregada doméstica”, por exemplo.

gate do sentido libertário do conhecimento, introduzindo a concepção de avaliação emancipatória. Uma avaliação não para selecionar e classificar como impõem o *onthos* da sociedade de classes através da meritocracia, mas uma avaliação para responder às necessidades de intervenção pedagógica e garantir o sucesso da aprendizagem para todos e a formação de cidadãos críticos, com autonomia intelectual, aptos à convivência cidadã e capacitados para a produção social e técnica de sua existência.

O EMP propôs o conteúdo de uma educação voltada à emancipação do educando, em que o currículo passa a ser concebido como totalidade, relacionando-se com as práticas sociais pela inserção da pesquisa, promovendo experiências interdisciplinares no Seminário Integrado. Assim, ao desafiar as comunidades escolares a inserirem a pesquisa como prioridade em suas práticas pedagógicas, possibilitou-se tornar os interesses e o universo social e cultural dos alunos como fonte do material empírico para produção do conhecimento em estudos e pesquisas desenvolvidos.

Com base nesse trabalho, podemos compreender o EMP como uma proposta de mudança curricular de uma política educacional com perspectiva contra hegemônica, pois se voltou à formação geral qualificada dos educandos, visando o mundo do trabalho e não apenas os condicionamentos advindos das pressões do mercado, do capital financeiro e dos organismos internacionais que influenciaram sobremaneira as políticas educacionais historicamente no Brasil recente. Percebe-se que a introdução da pesquisa, a avaliação emancipatória, a interdisciplinaridade e a ligação do currículo com as práticas sociais colocaram em debate as ações pedagógicas tradicionais, abrindo possibilidades para a democratização do conhecimento, o trabalho coletivo, o protagonismo da comunidade escolar e a preocupação com uma educação inclusiva.

A política educacional do EMP, em um curto período de quatro anos, conseguiu interromper a tendência histórica de exclusão de um terço

dos jovens no Ensino Médio, conformando um importante avanço no que concerne à qualificação da educação na REE-RS.

Para finalizar, lembramos que os conceitos e teorias propostas para o *Ensino Médio Politécnico* não se constituíam em nenhuma novidade à época e que muitos conceitos são discutidos e são consensos tanto na academia quanto na escola. A diferença é que a Gestão democrática, o Protagonismo Juvenil, o Reconhecimento dos Saberes, o Trabalho como Princípio Educativo, a Pesquisa como Princípio Pedagógico, a Interdisciplinaridade, os Seminários Integrados e a Avaliação Emancipatória tinham, agora, sido organizados de maneira orgânica articulando a finalidade a ser alcançado com os princípios que lhe dão suporte teórico e uma metodologia adequada a realização da proposta. Para finalizar, podemos afirmar que a proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio foi uma prática que teve muitas dificuldades de execução por diversos motivos, sendo o principal, aqueles relacionados a manutenção do sistema educacional vigente. Nesse sentido, hegemonicamente tudo que se permite é uma adequação da educação às necessidades do capitalismo e o *Ensino Médio Politécnico* em sua essência não se prestava para isso. Portanto, sua vida foi curta, mas seus resultados são duradouros e servem como exemplo de que é possível realizar mudanças na educação no sentido da humanização da escola e da formação de cidadãos para uma sociedade da igualdade e da justiça social. Portanto, na perspectiva da Educação Popular.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clovis de. **Pátria Educadora**: uma reflexão preliminar sobre texto em discussão. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/05/joseclovis_pc3a1tria-educadora-uma-reflexc3a3o-preliminar.pdf Acesso em: 14/03/2023.

AZEVEDO, Jose Clovis. **Reconversão cultural da escola**: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, 2007.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- ENGELS, Frederico. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Alba, 1934.
- ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FERREIRA, Vera Maria. A mudança possível e necessária para o Ensino Médio. In: **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. Org: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**. 12 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. **Reestruturação curricular no Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico: uma possibilidade de descolonialidade do saber**. 2018. 352f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Lasalle. Canoas, 2018.
- GONZAGA, Jorge L. A.; ALMEIDA, Elmar Soero de.; ARAGONEZ, Iara Borges; HERBERT, Neusa Teresinha. A prática pedagógica na educação politécnica. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. Org: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014
- JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa nas práticas educativas do Ensino Médio. In: **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. Org: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

*Recebido em: 26/05/2023
Aprovado em: 15/06/2023*

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

MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS*

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

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

JAILSON COSTA DA SILVA**

Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

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

ANDRESSO TORRES***

Universidade Estadual de Alagoas

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

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 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

* Doutora em educação. Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) e do curso de Pedagogia. Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), Cedu/Ufal. Membro do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Anped e também, membro do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). E-mail: marinaide.queiroz@cedu.ufal.br

** 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). 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). E-mail: jailson.costa@ifal.edu.br

*** Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal/Campus II). Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/CNPq. E-mail: andressotorres@hotmail.com

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 reality, 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 time 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, contrary 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 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 *practicantepensantes* 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, preservam “[...] 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 comemoram 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 coti-

dianas 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 carga 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 *êmica*¹ e 1 (uma) de natureza *ética*².

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

costempos, 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

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*.

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 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 emergam 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

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”.

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 sentidos 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 abrihantavam 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 estudos 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, ressignificando-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. (CERTEAU; 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 CERTEAU 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 demonstraram 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) manteve-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 reflexões 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:

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).

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).

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

4.1 Primeiro retrato: o labor

Os comportamentos comunitários que aparecem na obra de Thompson (1998) inspira-

ram-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).

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.

5 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 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).

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).

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>>

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).

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 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

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, 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”.

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 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

13 Henaldo Bulhões Barros.

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

de Alagoas, a partir das narrativas que nos possibilita a fotografia adiante.

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 antidisdisciplina (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 36).

Considerando que não há rotina, pois o cotidiano é aquilo que é dado todos os dias aos sujeitos *praticantes pensantes*, 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 *espaçotempos* 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.

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).

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 sensível -, 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 *praticantespensantes*, 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.

Infere-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 global: 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 imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 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: 27/04/2023

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE QUALIFICAÇÕES ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITAIS EM DOIS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO POPULAR

ALESSANDRA DULTRA MENDES*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0009-0005-6300-6615>

DANDARA LOPES CORREIA**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-4657-4221>

MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA***

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-9408-2750>

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de experiências de duas qualificações técnicas, uma delas realizada com funcionários de uma indústria localizada na região metropolitana de Salvador (a) e a outra realizada em Salvador com Coletivo de Integração Latino Americana PachaMãe (b). O objetivo deste relato é disseminar práticas que tenham como foco o uso pedagógico de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), a fim de estimular a inovação em situações de ensino e de aprendizagem no período da pandemia da Covid-19, onde os formatos de trabalho se tornaram remotos. Em várias pesquisas feitas no Brasil (Nascimento et al, 2011), (Martinazzo et al, 2008) e no mundo (Warschauer et al, 2012), (Buchele, 2009), evidenciam que a construção do conhecimento quando associado a uma proposta pedagógica, cria-se um ambiente de aprendizagem móvel. De acordo com Ribeiro e Behar (2012), experiências de implantação da informática na área da educação, principalmente nos sujeitos jovens e adultos, têm mostrado que é possível utilizar o computador para melhorar a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Qualificações técnicas. Plataformas digitais.

* Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: dultra76@gmail.com

** Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: educa.dandaralopes@gmail.com

*** Doutora em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia.. E-mail: msacramento@uneb.br

ABSTRACT

REPORTING QUALIFICATIONS EXPERIENCES THROUGH DIGITAL PLATFORMS IN TWO POPULAR EDUCATION ENVIRONMENTS

This article presents the experience report of two technical qualifications, one of them carried out with employees of an industry located in the metropolitan region of Salvador (a) and the other carried out in Salvador with Coletivo de Integração Latino Americana PachaMãe (b). The objective of this report is to disseminate practices that focus on the pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICTs), in order to stimulate innovation in teaching and learning situations in the period of the Covid-19 pandemic, where work formats have become remote. In several studies carried out in Brazil (Nascimento et al, 2011), (Martinazzo et al, 2008) and worldwide (Warschauer et al, 2012), (Buchele, 2009) show that the construction of knowledge, when associated with a pedagogical proposal, creates a mobile learning environment. According to Ribeiro and Behar (2012), experiences of implantation of informatics in the area of education, mainly in young and adult subjects, have shown that it is possible to use the computer to improve learning.

Keywords: Youth and Adult Education. Technical qualifications. Digital platforms.

RESUMEN

REPORTE DE EXPERIENCIAS DE CALIFICACIONES ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITALES EN DOS ENTORNOS DE EDUCACIÓN POPULAR

Este artículo presenta el relato de experiencia de dos cualificaciones técnicas, una de ellas realizada con empleados de una industria ubicada en la región metropolitana de Salvador (a) y la otra realizada en Salvador con el Coletivo de Integração Latino Americana PachaMãe (b). El objetivo de este informe es difundir prácticas que se centren en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el fin de estimular la innovación en situaciones de enseñanza y aprendizaje en el período de la pandemia de Covid-19, donde los formatos de trabajo se han vuelto remotos. En varios estudios realizados en Brasil (Nascimento et al, 2011), (Martinazzo et al, 2008) y en todo el mundo (Warschauer et al, 2012), (Buchele, 2009) muestran que la construcción del conocimiento, cuando se asocia a una propuesta pedagógica, crea un ambiente de aprendizaje móvil. Según Ribeiro y Behar (2012), experiencias de implantación de la informática en el área de la educación, principalmente en sujetos jóvenes y adultos, han demostrado que es posible utilizar la computadora para mejorar el aprendizaje.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Cualificaciones técnicas. Plataformas digitales.

INTRODUÇÃO

As qualificações profissionais através de plataformas digitais têm se tornado cada vez mais populares e valorizadas no mercado de trabalho. Essas plataformas oferecem uma variedade de cursos, certificações e treinamentos que permitem aos profissionais adquirirem novas habilidades, atualizarem seus conhecimentos e se destacarem em suas carreiras.

Em muitos estudos, ficou evidenciado que as limitações dessas experiências educacionais com o uso de tecnologias dizem respeito à qualidade das práticas pedagógicas e que o desenvolvimento de ambientes educacionais móveis envolve diferentes fatores, tais como: aspectos técnicos, componentes educacionais, atributos de computação ubíqua, critérios de usabilidade móvel, entre outros. Para que isso possa ser atenuado, é preciso falar sobre alguns aspectos didáticos pedagógicos como tempo para planejar multidisciplinarmente, a insegurança, entre outros (Venâncio et al, 2012a). De acordo com Fey (2011), atingir a qualidade pretendida pela educação contemporânea, quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências requeridas aos alunos da nova geração - os chamados nativos digitais - requer atualizações constantes das estratégias que permitem (re)aprender a aprender e (re) aprender a ensinar. Neste contexto, faz-se necessário promover iniciativas que oportunizem aos professores configurar um espaço de constantes articulações e atualizações de conceitos e conhecimentos vivenciados pelos alunos com uso das novas tecnologias.

Santos e Borges (2011) defende que o fato único da presença de computadores/notebooks/celulares não promove uma educação inovadora. É importante ressaltar que o dinamismo no trabalho com a tecnologia, seja ela qual for, apenas ocorrerá se houver mudanças nas concepções metodológicas e nas modalidades de trabalho com os grupos de alunos (Bona et al., 2011). Em Ferrete (2011), lemos sobre o reforço deste aspecto, declarando que a utiliza-

ção e a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação eram, de fato, assuntos de debate e questionamento contínuos. TIC's ainda são questionadas na Educação, o que remonta a história. Com isso, ele sugere que é necessária a reflexão quanto a novos hábitos e paradigmas para utilização dessas ferramentas tecnológicas.

Apesar dessas preocupações, é essencial reconhecer que as TICs também oferecem inúmeros benefícios na educação. Eles podem facilitar o aprendizado personalizado, fornecer acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, permitir a colaboração entre estudantes e educadores em todo o mundo e desenvolver habilidades do século 21 necessárias para o futuro mercado de trabalho.

Abordar os desafios e questões que envolvem a utilização e aplicação de TICs na educação requer uma abordagem equilibrada, planejamento cuidadoso e pesquisa contínua para garantir que a tecnologia seja aproveitada de forma a melhorar os resultados de aprendizagem e promover a inclusão. Além disso, são necessárias políticas e iniciativas para eliminar a exclusão digital e garantir acesso equitativo à tecnologia e oportunidades de educação digital para todos os alunos.

Com base neste contexto, este artigo vem contribuir relatando experiências de duas oficinas, as quais chamaremos de oficina A (realizada com trabalhadores da indústria) e oficina B (realizada com afro empreendedores/as). Cada oficina explorou uma ferramenta tecnológica possível de ser utilizada por meio dos computadores existentes no local: a) aulas através da plataforma TEAMS; (b) encontros remotos utilizando a plataforma Zoom. Pretende-se, por meio deste artigo, disseminar práticas educacionais que tenham como foco o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), a fim de estimular a inovação em situações de ensino e de aprendizagem. Além de estimular pesquisas que envol-

vam ferramentas, o uso e a prática educacional de tecnologias móveis.

METODOLOGIA

“A metodologia participativo-colaborativo-construtivista reconhece que o aprendizado é uma atividade ativa, onde os alunos são criadores de conhecimento e não receptores passivos de informações.” – Vygotsky (1978).

A metodologia adotada nas aulas seguiu o modelo participativo-colaborativo-construtivista (Abud, 2003), onde buscou-se criar um ambiente de aprendizagem ativo e interativo, incentivando os alunos a construir conhecimento de forma colaborativa e significativa. O modelo participativo possibilita o envolvimento das pessoas no processo de tomada de decisões. O papel do professor como facilitador é essencial aqui, pois ele estimula a participação dos alunos, cria um ambiente seguro para a expressão de ideias e incentiva a curiosidade e o questionamento.

O modelo colaborativo possibilita a troca de experiência entre dois ou mais sujeitos proporcionando a construção de conhecimentos por meio de discussões, reflexões e tomadas de decisões em conjunto. A colaboração pode se manifestar em discussões em grupo, projetos de equipe, resolução de problemas coletivos e trabalhos cooperativos. Essa interação social promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação, liderança, negociação e trabalho em equipe.

O modelo construtivista (Piaget, 2002) possibilita geração de conhecimentos em permanente processo de autoconstrução, ou seja, o conhecimento é assimilado por uma estruturação progressiva da experiência, evoluindo por meio de um processo interativo de construção. O professor desempenha um papel de mediador nesse processo, auxiliando os alunos a construir seu conhecimento, fornecendo orientação quando necessário e incentivando-os a refletir sobre suas próprias descobertas.

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

a) Oficina Gestão de mudança (abordagem do lado humano de um projeto)

Resumo

A Gestão de Mudanças pode ser definida como a aplicação de um processo estruturado e de um conjunto de ferramentas para liderar o lado humano da mudança para atingir um resultado de negócio desejado. Ela busca trabalhar com todos os níveis e camadas da organização com o objetivo de prepará-los para as mudanças em curso, desde o indivíduo até a organização como um todo, passando pelas equipes, gestores e alta diretoria. Uma das principais características da gestão de mudanças está centrada na forma como as pessoas e as equipes são afetadas por um processo de transição organizacional. Trata-se, portanto, de uma abordagem multi e interdisciplinar, na qual se cruzam estudos de diversas ciências.

Ementa

Conceitos da Mudança (teorias e perspectivas de gestão de mudanças); Implementação da Gestão de Mudanças (aplicação prática da metodologia).

Objetivos Pedagógicos

Entender os processos de mudanças e aprender a conviver com elas; conhecer as principais razões da resistência às mudanças; aprender a lidar com a ansiedade e o estresse diante das mudanças no trabalho; transformar a maneira de reagir às ideias para aproveitar as mudanças.

Materiais e Métodos

A metodologia foi dividida em três etapas: (I) análise do projeto; (II) análise dos líderes e dos grupos; (III) produção e apresentação dos resultados e quais as abordagens serão utilizadas. Para as etapas I e II, os participantes foram divididos em equipes e acessaram o arquivo em

Excel que continha as perguntas para análise dos seus projetos. Durante a apresentação de cada pergunta, o formador foi instruindo os participantes em relação aos conceitos envolvidos e apresentando definições. A cada equipe foi dado um tempo de 30 minutos para responder as perguntas. Com essa etapa finalizada, as equipes utilizaram o projetor para apresentar esses dados (etapa III).

Resultados

Observou-se que alguns grupos usaram mais de um computador para realizar as etapas I e II, visando dinamizar o tempo. Ao final, as respostas foram salvas e em rede e compartilhadas com os demais integrantes do grupo para consolidação das respostas. Em relação aos pontos positivos destacam-se: colaboração entre participantes; interação entre grupos; fomento à criatividade; uso de outros recursos como o Power BI; interação com diferentes áreas do conhecimento. Em relação aos fatores negativos destacam-se o tempo disponível. As lideranças liberaram somente 60 minutos para que o colaborador participasse. E como nesta oficina, em cada grupo existiam dois ou três projetos diferentes, as apresentações precisaram ser curtas e com poucas discussões.

B) Oficina (Re)pensando o Afro Empreendedorismo das comunidades periféricas

Ementa

Oficina com as perspectivas de romper com os paradigmas eurocêntricos hegemônicos, pensando a educação, como direito social, favorecendo a transmutação em prol da disseminação de uma sociedade antirracista.

Resumo

(Re)pensar as formas de desenvolvimento do processo do empreendedorismo das comunidades periféricas. Reforçando as identidades étnico-raciais e desconstruindo as subjetividades dos indivíduos negros.

Objetivos Pedagógicos

Propiciar diálogos e reflexões sobre o afro empreendedorismo nas comunidades periféricas; promover igualdade e aperfeiçoamento pensando o empreendedorismo como alicerce do desenvolvimento local e focado no fomento; Dar visibilidade a temática das negras e negros empreendedores já atuantes na Bahia para o desenvolvimento de seus negócios.

Materiais e Métodos

Para a realização da oficina foi utilizada a plataforma Zoom e a atividade foi dividida em três etapas. A primeira foi uma pesquisa sobre as necessidades sobre a temática, disponibilizada durante a inscrição, no *Google Forms*; a segunda etapa foi uma *live* na plataforma *Youtube* para apresentar a proposta da oficina e por último a realização da oficina com a perspectiva de quebrar as subjetividades dos/as negros/as, fortalecer as redes colaborativas de afro empreendedores e construção de novos negócios ou aprimoramento de negócios existentes.

Resultados

As oficinas geraram integração entre empreendedores, foi tratado de conteúdos que reforçam as potencialidades de cada empreendimento; abordagem e apreensão da importância da autonomia financeira; superação das barreiras do racismo e fortalecimento dos pequenos negócios.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este artigo apresentou o relato de experiências de duas oficinas pedagógicas realizadas: Oficina Gestão de mudança (abordagem do lado humano de um projeto) e (Re)pensando o Afro Empreendedorismo das comunidades periféricas. As trocas de experiências nas oficinas realizadas foram mais um dos recursos utilizados nessas formações, com o intuito de aumentar seu repertório de práticas. De acordo com os participantes da oficina A, um ponto positivo, além do treinamento oferecido, foi a oportu-

nidade de trocar experiências com colegas de outros departamentos. O ponto negativo foi em relação ao tempo disponibilizado, pois mais da metade dos funcionários prefeririam que a oficina tivesse sido oferecida em três horas e não em apenas uma. Com relação à oficina B a adesão foi muito positiva, mas observou-se a importância da temática e que se necessita de mais carga horária para a realização da oficina. Foi um passo importante, mesmo observando algumas dificuldades em relação ao acesso e instabilidade da internet.

A perspectiva do desenvolvimento tecnológico em prol do processo educativo trazido no artigo, nos promove uma direção à diminuição das desigualdades, uma vez que o acesso se tornou facilitado, em se tratando de lócus das oficinas realizadas. Observa-se uma inclusão que envolve projetos desenvolvidos por empresas privadas e instituições não-governamentais, que favorece integração e trocas no ambiente virtual.

O acesso à educação através dos meios digitais e a comunicação são essenciais para promover a igualdade de oportunidades na sociedade globalizada. No entanto, ainda existem desigualdades significativas em termos de acesso à tecnologia e às ferramentas de comunicação, o que pode acentuar as discrepâncias entre os setores privilegiados e desprivilegiados da população. Para garantir que a educação e a comunicação sejam realmente um direito para todos, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas que busquem reduzir essa disparidade e promover a inclusão digital.

Ao implementar essas políticas públicas, é possível promover uma educação mais inclusiva e proporcionar a todos os cidadãos a oportunidade de se beneficiar das vantagens da sociedade globalizada, garantindo que ninguém fique para trás devido à falta de acesso à tecnologia e à comunicação. Essa abordagem é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Tratar de acesso à educação através dos meios digitais e comunicação

como um direito, reforça a importância de políticas públicas que reduzam a discrepância que separam os setores privilegiados dos desprivilegiados da população nos dias atuais. Se faz necessária, mudança desse necessário em prol de mais acesso e inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, K.M. **Um Projeto de Formação Continuada para Professores de História**. (Org.) CARVALHO, A.M.P. Formação Continuada de Professores, pp. 86-94, 2003.
- BONA, A.S. MATTOS, E.B.V.; ROSA, M.B.; PESCADOR, C.M.; FAGUNDES, L.C.; BASCO, M.V.A. **Aprendizagem pela cooperação no Programa UCA: percepção dos professores a partir de Projetos de Aprendizagem**. Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), v. 10, n.1, 2012.
- BUCHELE, S.F. **Using OLPC laptop technology as a computer science case study teaching tool**. Journal of Computing Sciences in Colleges, v.24, n.4, 2009
- DEMO, Pedro. **Inclusão digital - cada vez mais no centro da inclusão social**. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./ mar. 2005. Disponível em: Acesso em: 2005.
- FEY, A.F. **A Linguagem na Interação Professor Aluno na Era Digital**. In: Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia online, v.1, n.1, 2011.
- FERRETE A. A.S. S. **O Uso do Computador Portátil**. Anais do XXII SBIE - XVII WIE Aracaju, 21 a 25 de novembro de 2011.
- NASCIMENTO, K.A.S.; FILHO, J.A.C.; SEGUNDO, G.L.S.; SALES, S.B. **Um olhar sobre a formação docente do programa UCA em uma escola municipal de Fortaleza**. In: XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 2011.
- MARTINAZZO, A.A.G.; PATRÍCIO, N.S.; BIAZON, L.C.; FICHEMAN, I.K.; LOPES, R.D. **Testing the OLPC Drawing Activity: an usability report**. In: IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), 2008.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Ed. Martins Fontes, 2002.
- RIBEIRO, A.C.R.; BEHAR, P.A. **O computador como uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem: a visão de alunos e professores**. Revista

Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), v. 10, n.1, 2012.

SANTOS, M. B. F.; BORGES, M.K. **O Uso de Laptops Na Escola: Alterações e Permanência no Currículo.** Anais do XXII SBIE - XVII WIE Aracaju, 21 a 25 de novembro de 2011.

VENANCIO, V.; PATRÍCIO, N.S.; FICHEMAN, I. K.; LOPES, R. D. **Forma e metodologia de trabalho no uso de tecnologias móveis educacionais dentro da formação UCA: relato de experiência em**

formação presencial. Workshop UCA. I Congresso Brasileiro de Informática na Educação - CBIE, Rio de Janeiro, 2012b.

WARSCHAUER, M. COTTEN, S, R.; AMES, M.G. **One Laptop per Child Birmingham: Case Study of a Radical Experiment.** International Journal of Learning and Media (IJLM), v.3, n.2, 2012.

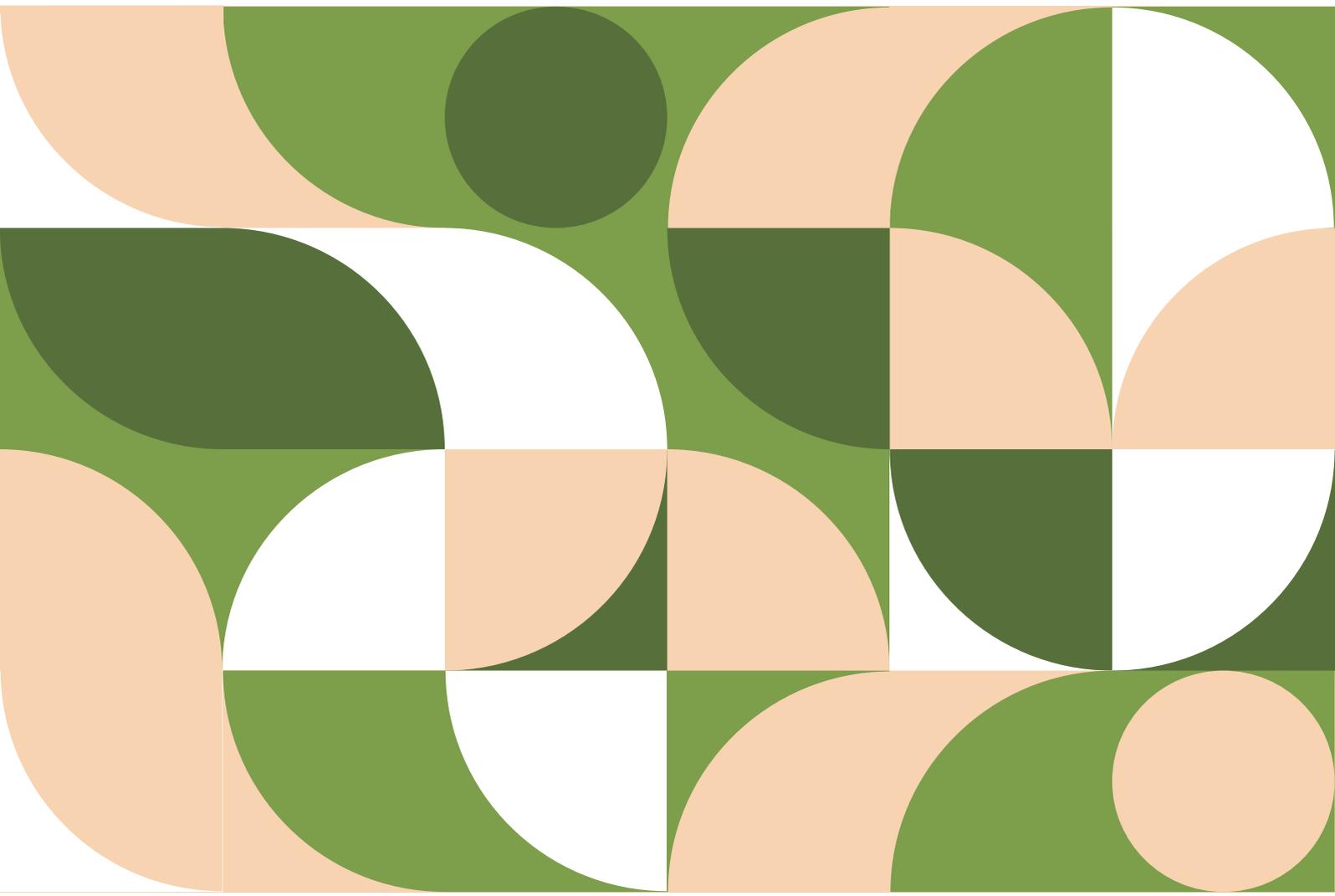
Recebido em: 28/07/2023

Aprovado em: 04/10/2023

RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Artigos em Fluxo Contínuo



LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: A EXPERIÊNCIA DE COALIZAÇÃO EM PARINTINS-AM

IOLETE RIBEIRO DA SILVA*

Universidade Federal do Amazonas

<https://orcid.org/0000-0002-9416-6866>

DALVINA TEIXEIRA ROLIM**

Universidade Federal do Amazonas

<https://orcid.org/0000-0001-7512-3177>

MARINEZ FRANÇA DE SOUZA***

Universidade Federal do Amazonas

<https://orcid.org/0000-0003-2841-7759>

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre a luta social por uma educação do campo, a partir da experiência de uma coalizão de defesa de direitos identificando estratégias de atuação, impactos, desafios e articulações com a luta das comunidades por uma educação do e no campo - o Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire (FOPINECAF). Os dados foram levantados no portal do grupo de pesquisa, cadastrado no CNPq, que apoia as atividades do Fórum. São identificados os esforços coletivos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, associações comunitárias, órgãos públicos, Universidade e demais interessados na construção de melhorias para a educação e vida digna nos territórios do campo, das águas e das florestas no município de Parintins, Estado do Amazonas. Os resultados demonstram que o

* Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Bolsista Produtividade CNPq. Relatora Nacional de Direitos Humanos da Plataforma DHESCA. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM e Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI/UFAM. Professora Visitante na Universidad Nacional Entre Ríos (UNER)/Argentina (2022). Filiada à Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os. Integrante do Núcleo de Estudos Afro Indígena e líder do Grupo de Pesquisa Subjetividades e processos de desenvolvimento dos povos amazônicos. E-mail: ioleteribeiro@ufam.edu.br

** Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Pedagoga no Instituto Federal do Amazonas–Campus Tefé. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas–UFAM, Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia- ICSEZ (2017). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Facibra Educante polo Parintins (2020). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire. Presidente do Coletivo de Mulheres UMPIN (União das Mulheres de Parintins). Membro do grupo de pesquisa Canoa e do NEPE. E-mail: dalvinarolim13@gmail.com

*** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, com a temática: Mulher Quilombola e Educação Antirracista e Decolonial. Mestre em Educação pela UFAM (2005); Graduada em Pedagogia pela UFAM (1994) e Especialização em Supervisão Educacional (UFAM – 2000). Professora Assistente no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia -ICSEZ na cidade de Parintins-Am. E-mail: marinezfranca@ufam.edu.br

Fórum tem atuado diretamente junto as comunidades rurais do Município de Parintins-AM, com intuito de fomentar diálogos sobre educação socialmente referenciada, nesses territórios, e a partir desses diálogos unir forças para levar essas demandas ao poder público e estabelecer estratégias de articulação comunitária em prol da obtenção do título das terras, conservação de lagos e rios, cuidados com a natureza, produção sustentável e auxílio para escoamento dos produtos. A análise da experiência do FOPINECAF demonstra a importância da coalizão para o enfrentamento coletivo e a organização da incidência política em defesa da educação no e do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Amazônia, Movimentos Sociais

ABSTRACT

THE FIGHT FOR RURAL EDUCATION IN THE AMAZON: THE EXPERIENCE OF COALIZATION IN PARINTINS-AM

This work has the objective to discuss the social struggle for field education, from a defense coalition experience, identifying acting strategies, impacts, challenges, and articulations with the community struggle for an education by the, and for the rural area – the Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire (FOPINECAF). Data has been gathered in the research website, signed in CNPq, which supports the Fórum activities. The rural field workers, community associations, public bureaus, university, and anyone interested had their efforts identified in the goal to produce improvements to the education and life in general, which belong to the rural fields around Parintins, in Amazonas state. The result shows the the Fórum have been acting along the rural community of Paritins, Amazonas, with the wish to create dialog about referential social education in these territories and use these to create strength to raise demands to the public power and establish community articulation strategies pro to obtain land titles, conservation of lakes and rivers, nature care, sustainable production and help to product export. The FOPINECAF experience analysis shows the importance of coalition, to collective confrontation and the political raise organization to defend education and the field.

Keywords: Rural education, Amazon, social movements

RESUMEN

LUCHA POR LA EDUCACIÓN RURAL EN LA AMAZONIA: LA EXPERIENCIA DE COALIZACIÓN EN PARINTINS-AM

Este artículo tiene como objetivo discutir la lucha social por la educación rural, a partir de la experiencia de una coalición por la defensa de los derechos, identificando estrategias de acción, impactos, desafíos y articulaciones con la lucha de las comunidades por la educación en y en el campo - el Paulo Freire Foro Parintinense de Educación sobre Campo, Agua y Bosques (FOPINECAF). Los datos fueron recolectados en el portal del grupo de investigación, registrado en el CNPq, que apoya las actividades del Foro. Se identifican los esfuerzos colectivos de los trabajadores rurales, asociaciones comunitarias, organismos públicos, la Universidad y otros actores en la construcción de mejoras para la educación y

una vida digna en el campo, las aguas y los bosques en el municipio de Parintins, Estado de Amazonas. Los resultados demuestran que el Foro ha actuado directamente con las comunidades rurales del Municipio de Parintins-AM, con el objetivo de promover diálogos sobre educación socialmente referenciada, en estos territorios, y desde estos diálogos aunar esfuerzos para llevar estas demandas a los poderes públicos y establecer estrategias de articulación comunitaria a favor de la titulación de tierras, la conservación de lagos y ríos, el cuidado de la naturaleza, la producción sustentable y la asistencia para la disposición de residuos. productos. El análisis de la experiencia de FOPINECAF demuestra la importancia de la coalición para la confrontación colectiva y la organización de la incidencia política en defensa de la educación en y desde el campo.

Palabras-clave: Educacion rural, Amazonia, movimientos sociales

INTRODUÇÃO

O contexto amazônico desperta interesses de grandes grupos capitalistas por sua exuberância, grandeza e riquezas de águas, flora, fauna, minérios. A educação no campo na Amazônia brasileira apresenta especificidades em relação a outras regiões do país seja pela geografia local, onde o meio de transporte mais utilizado é o fluvial, seja pela diversidade dos povos amazônicos.

No Amazonas a educação do campo possui características peculiares atreladas aos diferentes povos amazônicos que residem nos espaços de várzea e/ou terra firme com ciclos de cheia e seca que se alternam ao longo do ano e influenciam o calendário escolar e a organização das atividades letivas. Diferente das outras regiões do país, os movimentos sociais de educação do campo no Amazonas possuem pouco tempo de existência e são pouco articulados, isso talvez se deva à amplitude e heterogeneidade geográfica presente na Amazônia Brasileira. Diante disso, este estudo sistematiza a luta de movimentos sociais em prol da educação no campo desenvolvidos especificamente no município de Parintins¹, um dos principais

polos da região do Baixo-Amazonas pelo Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire (FOPINECAF). O Fórum tem como bandeira de luta uma educação básica, pública, gratuita, emancipadora e que corresponda aos anseios das comunidades caboclas-ribeirinhas-indígenas-quilombolas, entre outros povos que vivem nesta região.

O objetivo principal deste estudo é analisar a luta social por uma educação do campo, a partir da experiência de uma coalizão de defesa de direitos identificando estratégias de atuação, impactos, desafios e articulações com a luta das comunidades por uma educação do e no campo. Para isso, analisaram-se as ações do FOPINECAF junto às comunidades rurais no município de Parintins-AM, as reuniões e rodas de conversas que estão sendo concretizadas com os sujeitos desses espaços e as conquistas alcançadas com o poder público para a melhoria da qualidade de vida, inclusive no que tange a oferta e ao acesso à educação.

O Município em questão, possui duas universidades públicas, uma estadual e outra federal,

363 habitantes, sendo o segundo município mais populoso do estado do Amazonas. Sua área é de 5.952 km², representando 0,1545% da Região Norte brasileira. (IBGE, 2021). O município é conhecido principalmente por sediar o Festival Folclórico dos Bumbás Garantido e Caprichoso, uma das manifestações culturais importantes na América Latina e que divide a cidade em azul e vermelho.

e um instituto federal, que juntos contribuíram para a formação de profissionais e pesquisadores que atuam em várias frentes de atividades desenvolvidas no estado. No entanto, sabe-se que a busca pelo desenvolvimento desta região articula-se ao processo educativo de base das populações que vivem no interior da Amazônia. As dificuldades na oferta da educação para esses povos são muitas, a maioria atrelada ao descaso do poder público, que sempre se utilizou de medidas paliativas e compensadoras, principalmente nas escolas do campo. Dividimos este estudo em três tópicos visando o melhor entendimento do objetivo proposto, o primeiro intitulado “As condições históricas da luta social do campo” que vem trazendo um pouco da historicidade e construção desses espaços como lugar de luta e vida digna, o segundo tópico denominado de “Que escola? E que educação do campo?” que procura reafirmar a escola que queremos nos espaços do campo, e como ela está atrelada a formação emancipadora desses povos, sua importância como espaço de trocas, aprendizagens, formação crítica e política, o terceiro e último tópico FOPINECAF: Uma coalização recente no município de Parintins-AM, que apresenta as atividades desenvolvidas desde a criação do Fórum e dá escopo e força a luta por educação e vida digna nas comunidades presentes no município de Parintins, fortalecendo as demandas e a identidade desses povos como seres sociais, políticos e sujeitos de sua história.

AS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DA LUTA SOCIAL NO CAMPO

Historicamente o campo sempre foi considerado como “lugar de atraso” e para acesso a mão de obra barata por parte de grandes empresários, não havia preocupações acerca da disponibilidade de educação nesses territórios, cedendo lugar apenas para a exploração e mercantilização do trabalho no campo. A história brasileira mostra que o país era eminentemente agrário no tempo da colônia portuguesa, e

predominava a escravidão. Posteriormente quando a mão de obra escrava é substituída pelo trabalho assalariado, os interesses continuam voltados para o acúmulo de riquezas através da exploração, e novamente a educação não é vista como prioridade.

Historicamente, a grande maioria do povo brasileiro ficou desamparada do direito à educação básica, superior, continuada e de qualidade. A adequação dos processos educativos a sistemas de interesses da elite dominante gerou desigualdades sociais incommensuráveis, com impactos negativos às camadas populares, sobretudo aos camponeses, frequentemente vistos e tratados como “jeca tatu”, estereótipo usado para inferiorizar e desqualificar estes povos. (OLIVEIRA, MIRANDA e TORRES, 2021, p.15)

O preconceito e os estereótipos utilizados para rotular e segregar o campo e seus sujeitos, sempre estiveram atrelados a visão urbanocêntrica de modernidade e progresso pregados pelo modelo capitalista de vida. No entanto, é importante citar que a lógica da agricultura familiar que ocorre nos territórios camponeses, não obedece a lógica do capital, o uso da terra se dá para consumo e subsistência da família e em parcerias com comunitários vizinhos, atende uma forma de organização própria que visa os valores tradicionais e culturais passados de geração a geração sobre o cultivo da terra e produção nesses espaços, um consumo sustentável, preocupado com o meio ambiente, diferente do que prega o agronegócio. “[...] A agricultura familiar alivia o conglomerado de pessoas nas cidades, mantém as tradições culturais e protege a fauna e a flora e nos assentamentos evita as favelas rurais que ficam abandonadas ao descaso dos governos.” (TRENTINI et al, p.12, 2021) O acesso à terra e o trabalho que essas populações desenvolvem é voltado para a construção de saberes próprios, que fundamentam a vida no campo. “[...] Homens e mulheres que constroem o movimento camponês, constroem também o seu saber social no cotidiano de suas lutas. Isto pressupõe que a aprendizagem é gerada no processo de trabalho. [...]” (GHEDIN, 2008, p. 32)

A sociedade de mercado também conhecida pelo acúmulo de excedentes e exploração das minorias tem sua origem na produção e reprodução da vida no mundo do trabalho, “[...] Ao produzirem os seus meios de existências, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.” (MARX E ENGELS, 1999, p.11) É por meio do trabalho que se dignificam e dignificam uns aos outros, porém com o advento do capital o trabalho deixa de ser uma ferramenta de sobrevivência e passa a ser uma ferramenta de exploração do homem pelo homem. “[...] os indivíduos são completamente subordinados à divisão de trabalho e ficam por isso mesmo colocados numa situação de dependência total uns dos outros. [...]” (MARX E ENGELS, 1999, p.115) A questão do trabalho nos espaços do campo, das águas e das florestas, torna-se fundante, pois é a partir dele que o ser humano pode transformar o ambiente ao seu redor.

Não é possível discutir a Educação do Campo sem inserir no debate a analogia do trabalho humano e suas relações sociais, pois o ser humano intervém no seu meio social por intermédio do trabalho, modificando a própria existência e sua essência, assim altera sua consciência e consequentemente o seu pensamento nos diversos aspectos. (GHEDIN e BORGES, 2007, p. 63)

Com os conhecimentos que o homem vai adquirindo, ele procura criar melhores ferramentas para se adaptar e moldar a natureza de acordo com sua necessidade de sobrevivência, através do trabalho mental e físico que realiza. Entretanto os moldes de uma sociedade capitalista criam amarras para controlar a sociedade e manter a divisão de classes, incentivando o individualismo e minando qualquer possibilidade de ideal coletivo das camadas populares, o que faz com que seja extremamente necessária a formação no campo ideológico, para que se tenha consciência do seu papel no mundo.

O campo cria e sustenta a sociedade nas pequenas e grandes cidades, isto é um fato que sempre incomodou o poder instituído no Estado e o grande Capital. No Brasil, particularmente, o campo sempre foi deixado em segundo

plano. Praticamente todas as políticas públicas e planejamentos governamentais privilegiaram os espaços e territórios urbanos em busca do desenvolvimento. Mas que desenvolvimento é esse que só beneficia um grupo em detrimento do meio ambiente e povos amazônicos? As ideologias dominantes massificaram por muito tempo os territórios não urbanos como espaços de não desenvolvimento, sem conhecimento, sem perspectiva. No entanto, a luta, a vivência e o movimento das populações afastadas das cidades vêm mostrando justamente o contrário do que sempre lhes foram instituídos. Nos territórios do campo, das águas, das florestas, dos mangues, dos litorais há vida, cultura, conhecimento, saberes, esperança e muito potencial para desenvolvimento dessas localidades. “[...] refletimos que não há como educar e aprender sem participar, sem considerar a realidade identitária e cultural dos povos do campo, sem conhecer os problemas dos sujeitos dos diversos territórios camponeses; sem vincular escola, vida, terra, floresta, água e trabalho. [...]” (VASCONCELOS, 2017, p.89)

Os movimentos sociais, as articulações e engajamentos dos militantes do campo têm contribuído bastante para que essas populações se reconheçam como sujeitos políticos de direitos, e tenham acesso a uma educação de qualidade social, questionando os padrões eurocêtricos, patriarcais e elitistas que aprendemos desde sempre e estão entrelaçados a história desse país. Desse modo, Borges, (2016, p.115) afirma que “[...] a escola pública do campo deverá ter a intenção de centrar-se na formação do ser humano como ser social responsável pelos seus atos, por meio de sua consciência compreendendo-se por estar no mundo e dialogando com eles e com outros”.

É notório que a educação do Campo surge no contexto das lutas das pessoas que residem nesses territórios articuladas a movimentos sociais, dentre eles o MST (Movimento de Trabalhadores Sem-Terra), que sempre estiveram lutando por vida digna e pela divisão justa de terras em nosso país.

A educação do campo, como um processo histórico, vincula-se diretamente às lutas dos trabalhadores do campo organizados na forma de movimento social. No caso, organizados a partir do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST – que nos processos de luta pela terra e de vida digna nos assentamentos reivindicaram o direito à educação. [...] (SILVA, 2020, p.03)

Os Movimentos Sociais protagonizam um processo de luta de classes, frente ao modelo econômico das sociedades capitalistas. O MST se apresenta como representante dos trabalhadores/as rurais ao lutar pela reforma agrária que na sua visão significa acesso ao trabalho e à vida. Processos socioculturais são evidenciados no MST, e estes, segundo Caldart (2004), “têm caráter formativo, destacando a luta por uma escola do campo, que atenda as reais necessidades deste segmento social”. O caráter formativo é para Maria Glória Gohn, uma das características essenciais dos movimentos sociais. Assim, o MST protagoniza por meio de seus sujeitos um projeto educacional próprio, discutido, problematizado, estruturado no interior dos seus movimentos. Levando-se em consideração as identidades, as culturas, os saberes, o currículo, o tempo e o espaço na construção de uma educação no/do campo. A educação do/no campo portanto, é resultado da luta coletiva desses sujeitos, organizados em movimentos sociais, contrapondo o modelo de educação rural que foi oferecido pelo Estado durante toda história de nosso país, ou seja, um modelo que ignora as diversidades e os saberes fazeres desses povos, que segue a lógica capitalista do agronegócio. Gohn (2014 p.247-248), traz como conceito de movimento social a seguinte explicação:

[...] movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer-por meio de um conjunto de procedimentos- e um pensar- por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamento à ação. Trata-se de uma práxis portanto. [...] nem tudo que muda na sociedade é sinônimo ou resultado da ação de um movimento social. Movimentos sociais são uma das formas possíveis de mudança e transformação social.

Assim sendo, as conquistas alcançadas pelos povos do campo se deram através das lutas e resistências construídas durante o processo histórico de nosso país, forjadas no seio da luta social no campo, articulada a movimentos maiores, no intuito de prover vida digna e educação de qualidade nesses espaços. Sabe-se que no Brasil, as populações rurais, do campo, das águas e das florestas em grande parte são espaços com escassos investimentos do poder público. São territórios quase sempre sem saneamento básico, sem serviços de saúde e educação, onde também há pobreza extrema, desempregados, problemas de nutrição e outros fatores estes que causam o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas. As formas de organização dos trabalhadores têm suas origens indígenas, africanas e pela colonização europeia. Essa mistura étnica resulta numa diversidade identitária muito forte e significativa, porém com mão de obra pouco valorizada atenuando o número de subemprego, baixos salários, empregos temporários, produção de subsistência.

Uma das alternativas para diminuir essa desigualdade é a Reforma Agrária, tema complexo e tenso, justamente porque não há interesse do Estado em fazer essa redistribuição de terras dos grandes latifundiários. É no bojo deste contexto que se configuram interesses antagônico que de um lado vivem pessoas com seus sonhos e lutas por uma vida mais digna e equidade social. E de outro, “os grandes proprietários de terras, que são ainda latifundiários tradicionais, que não querem qualquer espécie de reforma ou mudança na ordem das coisas” (RIBEIRO, 2015, p. 76).

É importante salientar que a questão agrária no país está diretamente ligada ao capital, a luta pela terra perpassa a história de diversos camponeses e camponesas que precisam lutar pela permanência e condições dignas de vida no Campo. A divisão justa de terras no país vai contra o projeto hegemônico capitalista que segue os ideais neoliberais e trata o campo como lugar somente para produção e geração

de mais valia, não compreende e nem respeita as relações sociais ali estabelecidas, é necessário entender o campo como lugar de vida. A educação que se almeja para esses territórios foge do modelo colonizador e busca um projeto político pedagógico renovado que rompa com o paradigma dominante de educação e assuma um compromisso com as camadas populares e com esses sujeitos do campo.

QUE ESCOLA? E QUE EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Queremos pensar em uma escola e educação do campo embasadas em cinco dimensões que se interligam e se completam: dos deveres do Estado, da diversidade dos territórios, dos movimentos sociais, dos saberes tradicionais e da formação de professores. Acreditamos que a força dessas dimensões, conseguem estruturar a Educação do Campo, das águas, das florestas, dos assentamentos, indígenas, quilombolas, dos colonos, posseiros, dos seringueiros, dos assentados e de suas escolas que correspondam aos anseios e objetivos dos sujeitos sociais que habitam as mais diversas e longínquas regiões de nosso país.

Partimos da compreensão de que a educação é direito inalienável de todos os seres humanos, promove o protagonismo, valoriza a diferença ao provocar o diálogo entre as culturas, contribui para a construção de um mundo melhor e sem discriminação, onde todos possam viver com dignidade. A educação é compreendida, portanto, como um dos elementos importantes no processo humanização das pessoas e de enfrentamento da pobreza (HAGE, 2011, p. 206).

A educação é dever, responsabilidade do Estado, está assegurado em nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo seis, que afirma a Educação como um direito fundamental de natureza social, porém, este acaba por não garantir e legitimar a igualdade de oportunidades, configurando-se ao longo de nossa história uma educação classista, elitista, burguesa e racista, deixando claro a educação que se oferta para a burguesia e a educação que

é dada para a classe trabalhadora, deixando à margem o atendimento das camadas populares, as minorias, neste caso pode-se incluir as populações do Campo.

O campo tem sido um campo literalmente de lutas, não só neste século, como também nos anteriores. Por ser um espaço geográfico marcado pelos interesses dos senhores de escravos, senhores feudais, burgueses e capitalistas “modernos, tornando a terra sinônimo de violência e desigualdade social, decorrente da concentração fundiária nas mãos de todos esses senhores, deixando a minoria da população do campo desassistida das necessidades básicas. (VILHENA JR & MOURÃO (2012, p.181).

E quando se pensa em campo, podemos pensar na diversidade social que ocupam os diversos espaços e territórios de nosso país, são sujeitos com vivências peculiares, com sonhos, necessidades e trabalhos diferentes do apresentado nos discursos hegemônicos que certamente não os colocam em mesmas condições e oportunidades como ocorre para parte dos grandes centros urbanos. A complexidade sociocultural se traduz em uma perspectiva de análise que vai em busca do rompimento com os preconceitos culturais e com os discursos que sufocam ou estereotipam determinadas culturas, sensibilizando para um reconhecimento das identidades culturais como uma alternativa de construção não-homogênea e absoluta, mas sempre diversa e relativa, dado seu caráter histórico. A escola do campo que queremos deve trazer para dentro de suas práticas pedagógicas toda essa riqueza e bagagem sociocultural.

O propósito de uma escola em contexto campestre, rural, das águas e das florestas é a formação do trabalhador e da trabalhadora rurais com conhecimento para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea. “Esse aprendizado articula-se com o trabalho cooperativo e com uma produção em harmonia com os seres humanos e a terra, tendo como meta a constituição de relações sociais democráticas e solidárias” (RIBEIRO, 2015, p. 196).

Sendo o campo um espaço simbólico e concreto de lutas pelos direitos de seus sujeitos,

são estes, por meio do MST que protagonizam em suas pautas entre outros, um projeto educacional próprio, discutido, problematizado, estruturado no interior dos seus movimentos, levando em consideração as identidades, as culturas, os saberes, o currículo, o tempo e o espaço na construção de uma educação no/do campo.

Em 2001 Câmara de Educação Básica aprovou o Parecer 36/2001 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo que tem um significado próprio, estruturado na luta por uma educação diferenciada e se incorpora em

[...] os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que o perímetro não urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.14).

Na Amazônia temos características muito expressivas, como: uma extensa área territorial, uma densa floresta, rios exuberantes, ciclos de enchente-vazante, as terras de várzea e terras-firme e uma diversidade social muito significativa. Seu “aparente isolamento” se dá por suas extensas distancias geográficas onde o meio de transporte mais usado é o fluvial (barcos, lanchas, rabetas, canoas). Estas e outras especificidades levam a problematizar uma educação do campo que responda aos anseios e desejos de suas populações.

Como a educação formal desenvolvida nos espaços rurais não se diferenciava em sua estrutura do modelo curricular também desenvolvido na cidade, com o fortalecimento dos movimentos sociais, os sujeitos por meio de suas articulações e organizações sociais, lutam pela posse da terra, condição fundamental para se buscar a conquista de outros direitos como: Educação do Campo, financiamentos para suas atividades agropecuárias, estrada e transporte para o escoamento da produção e para assegurar o direito de ir e vir. (VILHENA JR e MOURÃO,

2012, p. 170). A busca por mão de obra barata fazia com que os interesses governamentais não se voltassem para promover uma educação de qualidade nesses espaços, dando lugar a exploração e mercantilização do trabalho no campo. Pensar essa educação implica pensar na função social das escolas do campo, e em como elas podem ajudar na articulação desses sujeitos em busca de melhorias para o lugar em que vivem. Caldart (2020, p. 08) colabora explicando que:

No quadro atual do sistema, dificilmente as escolas públicas serão mantidas no campo, por si mesmas. São as comunidades camponesas que seguram suas escolas e podem pressionar para manter seu caráter público. Para isso as escolas precisam ajudar as famílias a entender porque é preciso mantê-las, e como escolas públicas, qual o seu lugar nos processos de “resistência ativa” dessas comunidades, sejam processos elementares ou mais avançados.

Nesse sentido, a escola assume um papel transformador, que não serve aos interesses do capital, mas que amplia as lutas para que esses territórios respeitem suas especificidades, bem como esteja vinculado a um projeto preocupado com a conservação da natureza, contribuindo para o avanço socioambiental no campo. A escola precisa ter a função de refletir a sociedade a partir das desigualdades, compreendendo a historicidade de um país marcado pela escravidão, pela luta das minorias no que tange as conquistas sociais, e pela predominância de um sistema que oprime e marginaliza todos aqueles que não seguem um padrão social elitista, branco, heterossexual, cristão e burguês. Nessa contradição de desigualdades e lutas, que ao mesmo tempo obriga as minorias a viverem em opressão também reaviva a chama da luta por emancipação.

Uma das maiores riquezas encontradas no interior das escolas do campo são os saberes tradicionais vividos, conhecidos, elaborados pelos povos amazônicos. A educação tradicional sempre priorizou o currículo padrão, deixando de fora os saberes produzidos e historicamente passados de geração a geração

nas comunidades por pescadores, parteiras, rezadores, mães, pais e outros. Esses saberes potencializam a identidade, o sentimento de pertença porque vem carregados de sentimentos e simbolismos numa relação harmoniosa com a terra, a água, as plantas, o clima, os animais, os remédios curativos e com outras culturas. Então o camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história. (FREIRE, *Pedagogia da Autonomia*, 1997).

E por fim, a organização do fazer pedagógico com o trabalho docente articulados aos saberes locais sintetizam anseios e desejos por uma educação do/no campo como fruto de lutas, discussões e aspirações das populações que trabalham e vivem nestes contextos. Porém, faz-se necessário pensar numa formação que dê subsídios, parâmetros, fundamentos, motivação e bases para o professor e a professora que atuam nas escolas do campo. “É na luta dos movimentos sociais que o professor se constitui trabalhador, e enquanto trabalhador que o professor exerce sua pedagogia. (FREIRE, 1997, *Pedagogia da Autonomia*). Essa luta incorporada à organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo não deve ser enrijecida, mas flexível onde se leve em consideração as culturas, os saberes, o trabalho dos discentes que vivem em contexto campestre, ribeirinho e das florestas.

Garantir políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores e professoras do campo é uma das bandeiras de lutas dos movimentos sociais e uma premissa fundamental para uma sólida formação de todos os profissionais da educação. O Estado deve assim ser desafiado a investir em política de formação.

A formação é, portanto, sem dúvida, um meio poderoso que se pode gerar a transformação das práticas pedagógicas, pois quando se define uma política de formação, implicitamente se mexe com uma série de elementos

a ela associados como: a política educativa, o sistema educativo, as leis, os estatutos e a carreira dos educadores, a organização escolar, os processos de ensino, as aprendizagens, o currículo, as características dos alunos, das comunidades e o próprio contexto educativo onde se desenvolve a ação dos educadores. Os processos de formação estão por isso mesmo, inevitavelmente associados à promoção de mudanças na pessoa dos educadores, na prática em sala de aula, no contexto escolar, e, em consequência na sociedade como um todo. (HAGE, 2011, p. 211)

Assim, consideramos as cinco dimensões aqui tratadas brevemente mas que se somam e se interligam para sustentar a luta dos movimentos sociais na conquista de, não somente, uma escola do/no campo, mas, a configuração de uma Educação do/no campo.

FOPINECAF: UMA COALIZAÇÃO RECENTE NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM

A base para realização dessa pesquisa, se deu a partir das experiências da luta social do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire, dos relatos dos comunitários e demais militantes que protagonizam pela dialogicidade em cada ato realizado e/ou rodas de conversas que se realizam em tempos e espaços diferenciados. O Fórum, enquanto coletivo de instituições públicas, movimentos e organizações sociais e de comunidades rurais do município de Parintins (AM), foi criado em outubro de 2017 junto à semana de Pedagogia que ocorreu no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia- (ICSEZ-UFAM Parintins) e tem dialogado sobre demandas relacionadas à efetivação das políticas públicas de Educação do Campo em Parintins (AM) articuladas às áreas ambiental, cultural, agrária, agroecológica e econômica nos territórios rurais. Numa entrevista com um dos militantes fundadores do FOPINECAF ao

falar sobre a formação deste movimento social colocou as seguintes informações:

Já havia um grupo de pessoas há uns 30 anos envolvidos na temática de Educação do Campo, o mérito desse grupo é a agregação, porque fomos trazendo vocês aos poucos para o nosso lado. Trabalhávamos como extensionistas rurais no IDAM aqui em Parintins. A própria dinâmica do trabalho nos aproximava bastante dos comunitários e comunidades. E a cada retorno para a cidade crescia nossa indignação e insatisfação com o que víamos nas escolas das águas e das florestas. Fomos trazendo diferentes pessoas e profissionais aos poucos para pensar conosco como mudar a realidade impactante das escolas e seus profissionais nesses contextos. Nós (eu e outros extensionistas) não tínhamos conhecimento dessa organização como é hoje, mas tínhamos a clareza do que queríamos para a educação do campo do município, mudanças e melhorias. Falávamos muito: 'temos que fazer alguma coisa para mudar esse cenário nas escolas do campo'. Nós não tínhamos a autoridade ao nosso lado, trabalhávamos com os pequenos produtores rurais. Hoje, este cenário está mudando. (Wanderley Holanda. 76 anos. Membro fundador do FOPINECAF).

O Fórum se organiza e realiza as rodas de conversas a partir de um tema gerado coletivamente. Cria-se uma pauta discutida pelos integrantes do grupo, priorizando a fala dos/as comunitários/as. A participação das instituições se dá por parcerias e com a colaboração na logística das idas e vindas à cada comunidade. Geralmente a comunidade receptora organiza o espaço da reunião, um café da manhã e a música de início e apresentações culturais. Para as demais refeições, cada participante leva algo para partilhar com os demais. Cada roda de conversa dura em média um dia quase todo. Iniciando as 8h da manhã e encerrando no máximo as 16h. Participam adultos, jovens, idosos, crianças, adolescentes, lideranças, professores, professoras e demais profissionais das comunidades participantes.

É pelo viés da Pedagogia da Alternância²,

2 De acordo com Pacheco, 2016, "A ideia central da Pedagogia da Alternância está na busca pela formação integral do educando, de maneira a fazer com que o mesmo exerça seu papel na sociedade e in-

que o grupo tenta partilhar de diálogos que colaborem com a educação do município de Parintins- AM. Pedagogia esta traduzida nas palavras do professor André de Oliveira Melo, professor adjunto da Universidade do Estado do Amazonas e membro do conselho administrativo e da equipe pedagógica da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas (ARCAFAR) "Os lugares de convivência diária do sujeito do campo são lugares de construção de saberes, e por isso é "da alternância", porque é a escola dialogando com o cotidiano, com a vivência dessas pessoas, é transformar o conhecimento produzido em sala de aula e aplicar ele em casa, no lugar em que se vive." (XI RODA DE CONVERSA DO FOPINECAF, 2022)

O Fórum tem realizado desde a sua criação em 2017, diversas atividades no município, reunindo mais de 30 (trinta) comunidades rurais. As propostas apresentadas são um esforço coletivo de lideranças comunitárias, de agricultores familiares, de jovens estudantes, de professores da educação básica e do ensino superior, de gestores de escolas rurais, de pesquisadores e de entidades parceiras como GRANA, IDAM, ARCAFAR, STTR, IFAM, SEMED, SEDUC, UEA, UFAM, EMBRAPA, COOPMAFA, AFAGO, UMPIM e de Escolas do Campo, rumo a uma Política pública municipal que fortaleça a Educação do Campo em Parintins em diálogo com a dinâmica dos territórios da várzea e terra-firme, e em articulação com as áreas ambiental, cultural, agrária, agroecológica e econômica das comunidades rurais.

Nós temos 5 anos, somos 92 pessoas que atuam no movimento. São 12 rodas de conversas diferente uma das outras. O formato é o mesmo, mas a cada evento q se faz um é diferente do outro. Preparamos o roteiro, as demandas. Antes da Pandemia, em setembro de 2019, aconteceu a 10ª roda de conversa no Laguinho. Depois da Pandemia tivemos 2 rodas. E a última foi a décima segunda no ICSEZ pelos 05 anos do Fopinecaf (Wanderley Holanda. 76 anos. Membro fundador do FOPINECAF).

clua a apropriação reflexiva, participativa, crítica e criativa dos conhecimentos necessários a vida e o trabalho no meio rural."

A base da organização e funcionamento do FOPINECAF é o protagonismo de seus comunitários e lideranças locais e dos demais territórios participantes. Os diálogos ali realizados são registrados e transformados em demandas para discussões dos fóruns que ainda se realizarão ou são transformados em ações, ou ainda em documentos a ser encaminhado ao poder público solicitando deste, algum posicionamento ou encaminhamento. Sabe-se que o campo é resultado dessa luta constante de suas populações, que em meio ao descaso do poder público busca articular meios para conseguir atendimento e melhoria aos direitos básicos de uma vida digna. “A educação, no meio rural, não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. [...]” (SILVA; JÚNIOR, 2012, p.317)

Entre as diversas propostas levantadas nas rodas de conversa promovidas pelo FOPINECAF nas comunidades rurais e sede do município de Parintins, destacamos 03 pontos essenciais que sintetizam as demandas dos agricultores e agricultoras familiares:

- 1. Elaboração, aprovação e implementação de uma Política de Educação do Campo**, nas redes de Educação infantil, Educação fundamental, ensino médio, técnico e tecnológico, que respeite a cultura, os saberes e identidades dos povos do campo; promotora do desenvolvimento social integral e valorativa das experiências socioculturais.
- 2. Valorização do trabalho do homem e da mulher do campo** (como a agricultura, a pesca e o extrativismo), com assistência técnica, poços artesianos para irrigação, melhoria das estradas para o escoamento da produção, espaço específico para a comercialização e armazenamento da produção, compra direta da produção rural do agricultor e

da agricultora familiar, no mínimo 30% exigido por lei; certificar a produção dos agricultores e agriculturas familiares.

- 3. Fortalecimento do diálogo entre as universidades e as comunidades rurais**, promovendo a integração e parcerias das instituições em prol da Educação do Campo envolvendo os poderes Executivo e Legislativo.

A última roda de conversa promovida pelo Fórum aconteceu na Comunidade Nossa Senhora do Rosário Lago do Máximo no município de Parintins- AM, que culminou na elaboração da carta que será apresentada X FÓRUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO - FOSPA Belém 2022, e contou com a participação de importantes lideranças do campo e da cidade, no intuito de unir forças para atender as demandas dessas populações, a partir do olhar e da vivência de cada sujeito que reside nesses territórios. Segue abaixo o conteúdo da carta que foi apresentada:

CARTA ABERTA DE PARINTINS

Parintins, 21 de maio de 2022.

Nós, povos das Amazônias, presentes na XI RODA DE CONVERSA DO FOPINECAF / PRÉ-FÓRUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO, dialogamos sobre o tema “**Por uma Educação nas Amazônias das Terras, das Águas e das Florestas com a Pedagogia da Alternância**”, na Comunidade Nossa Senhora do Rosário Lago do Máximo, no Município de Parintins-AM, com a participação de professores, estudantes, pesquisadores, lideranças comunitárias, agricultores familiares, ribeirinhos e membros de instituições como Grupo Ambiental Natureza Viva - GRANAV, Comissão Pastoral da Terra - CPT, IDAM, ARCAFAR-PARÁ, ARCAFAR-AMAZONAS, SEMPA-PIN, STTR-PIN, SEMED-JURUTI-PA, UEA, UFAM, COOPMAFA, Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Territorialidade Amazônica - CANOA e UMPIN, Escolas do Campo e Comunidades rurais de Várzea e Terra Firme do município de Parintins-AM, e

contou com a colaboração da articulação do FOSPA no Amazonas.

Nesse encontro da diversidade lançamos nossa Tarrafa dos Sonhos e afirmamos que “Nós, povos Amazônidas, queremos mais amor ao próximo e a natureza, e menos desmatamento; queremos mais vida e menos destruição das nossas riquezas naturais; queremos água limpa e nossa floresta em pé; queremos na Escola da Campo, das Águas e das Florestas o ensino de agroecologia que é nossa identidade; e queremos uma Educação Escolar nas Amazônias que valorize e reconheça os saberes que produzem a vida nas Amazônias.”

Como sementes de transformação geradas no diálogo com sujeitos que partilharam saberes e sabores das Amazônias na XI Roda de Conversa do FOPINECAF e no Pré-Fórum Social Pan-Amazônico encaminhamos ao poder público, as instituições educacionais e técnicas do município de Parintins-AM demandas locais como: Curso técnico para a juventude do Campo que concluiu o ensino médio; vive na comunidade e precisa de formação técnica; Lutar pelo ensino na metodologia da pedagogia da alternância; Implantação do EJA Campo nas comunidades; Lutar por livros e recurso pedagógico na perspectiva da Educação do Campo; Desenvolver formação continuada de professores(as) na perspectiva da Educação do Campo (oficina pedagógica interdisciplinar com os professores) ; Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFAM Parintins; Gestão democrático nas escolas com eleição para gestores das escolas; Comodato do Centro de Capacitação em Alternância e garantir o seu funcionamento para os cursos profissionalizante e técnicos para a juventude do Campo. Ao mesmo tempo apresentamos sementes de transformação ao X FÓRUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO – FOSPA Belém 2022:

1. Elaboração de cartografias com os saberes dos povos amazônicas para serem ensinados nas escolas nas Amazônias;
2. Lutar pelo reconhecimento e valorização dos saberes do Trabalho, das Culturas

e da Natureza dos povos Amazônidas, nas instituições educacionais que regulamentam a educação escolar nas Amazônias;

3. Lutar por uma Educação Escolar nas Amazônias diferenciada e que tenha haver com a vida dos povos originários e tradicionais, das periferias e da classe trabalhadora que resistem para continuar existindo nos seus territórios;
4. Criar programa de formação de jovens, aliado a geração de renda;
5. Lutar pelos direitos da natureza nas Amazônias.

A POÉTICA COLETIVA DA XI RODA DE CONVERSA DO FOPINECAF/PRÉ-FÓRUM SOCIAL PAN-AMAZÔNICO

Quem sou eu na Amazônia?

Sou árvore, sou vida

Sou flores, sou gente, sou natureza

Sou Amazônida, caboclo e agricultor

Sou uma árvore de muito valor

Sou semente que brota na Amazônia

Sou floresta que traz o verde do conhecimento

Sou uma árvore que dou florestas e frutos

Sou terra, floresta, rio, história, cultura e tradição

Sou tudo, pertenço a Amazônia

Sou o que o curso do rio me levar

Pertenço à natureza, assim como ela faz parte de mim

Sou Amazônia viva

Sou o futuro desse mundo

Sou preservação para os dias melhores

Sou rios, florestas, peixes, homens e mulheres

Sou à força da mulher amazônica, trago comigo a esperança de dias melhores

Sou um caboclo cheio de sonhos e muito utopia

Sou culturas

Sou o futuro do amanhã

Sou semente de um futuro melhor na Amazônia
Sou sujeito da história
Sou a sobrevivência
Sou conservação
Sou preservação
Sou puxirum
Sou o coração do mundo
Sou caboclo feliz
Sou uma semente
Sou guerreiro, sou artista
Sou a raiz dessa terra amazônica
Sou jovem mulher
Sou a esperança da vida melhor na Amazônia
Sou sonhadora
Sou acolhedora
Sou conhecimento,
Sou semente de transformação
Sou preservação da vida
Sou várzea
Sou Águas
Sou florestas

Sou cuidador da Terra
Sou conhecimento
Sou pássaros e flores
Sou povo de fé
Sou um paraíso
Somos povos da floresta.
Somos protetores da Amazônia
Somos andarilhos das águas, das florestas, da/na Amazônia
Somos aprendiz das Amazônias
Somos Amazônidas
Somos resistência
Somos floresta em pé
Somos o ar puro
Somos instrumentos de amor e fé.

Nós, povos Amazônidas convidamos nossos parentes a reflorestarmos o pensamento nas nossas Amazônias, com os viveres, conviveres, saberes, sabores e aromas dos povos Amazônidas e construirmos outro mundo possível e necessário coletivamente.

Figura 1 – Comunidade Nossa Senhora do Rosário – Lago do Máximo/ Parintins-Amazonas



O conteúdo colocado na carta acima leva consigo o esperar de cada sujeito presente na roda de conversa, suas insatisfações com o poder público e o desejo de unir os saberes locais, aqueles saberes oriundos da prática diária e do trabalho de cada homem e de cada mulher do campo, da vivência e experiência representadas pelo olhar atento e curioso das crianças e dos jovens que ali vivem, aos saberes científicos do mundo, no intuito de garantir uma vida digna no campo com educação de qualidade.

[...] é preciso entender que a Educação do Campo não se constitui no vazio nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. Portanto, é fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. (SOUZA, 2006, p. 08)

É importante destacar que uma das lutas alcançadas junto ao poder público, foi a da reforma da Casa Familiar Rural da Comunidade do Açaí na Gleba de Vila Amazônia na cidade de Parintins, o coletivo FOPINECAF foi representado pelo companheiro Jefferson Rosas, membro do grupo, que esteve presente no dia do anúncio feito pelo governador do Amazonas, 15 de junho de 2022. O Projeto foi pensado pelo coletivo e apresentado em outras reuniões antes do anúncio, uma conquista fruto dos esforços da luta social desenvolvida pelo Fórum Parintinense de Educação do Campo. “[...] A luta social por educação é um elemento de interesse social que imprime certa coesão com diversos sujeitos sociais, que vão dos movimentos sociais propriamente ditos, como o MST, até os apoiadores dessa causa nas universidades, na burocracia do Estado, nas organizações sociais, etc.” (Souza, et al, 2017, p. 52)

Os movimentos sociais trazem em sua essência a luta como parte da resistência às contradições nas estruturas sociais, é a junção de sujeitos e entidades dispostos a alcançar objetivos em comum, no caso dos movimentos sociais de educação do campo, a luta é pelo

direito de um ensino articulado aos saberes construídos pelos sujeitos do campo. Um ponto bastante comentado nas rodas de conversa é sobre a necessidade de continuidade dos estudos dos jovens que pretendem permanecer no campo, pois como afirmou um dos presentes:

O jovem aqui vai embora pra cidade porque não tem nenhuma expectativa de nada, termina o ensino médio e não sabe o que fazer com o que aprendeu na escola, nem encontra outras oportunidades de dar continuidade nos estudos, alguns até entram na criminalidade, que antes a gente pensava que só tinha na cidade, mas agora tem também aqui aonde a gente vive. (comunitário, roda de conversa, 2022)

Nesta fala evidenciamos diferentes problemáticas, uma delas ligada a desconexão de um currículo escolar atrelado à pedagogia da alternância, onde o jovem conseguiria se visualizar utilizando os conhecimentos apreendidos em sala de aula no próprio cotidiano, bem como levaria esses saberes para serem compartilhados no ambiente escolar. A outra problemática está atrelada a ociosidade que acaba resultando em criminalidade, a educação oferecida no campo precisa também se estender ao jovem que finalizou os estudos na educação básica, “a gente não quer ter que sair do campo pra buscar conhecimento, a gente quer que o conhecimento chegue até nós que moramos aqui.” (comunitário, roda de conversa, 2022)

A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. [...] É nessa compreensão que os movimentos têm pautado a luta pela Educação do Campo como sendo necessária para um projeto de reforma agrária. Tal luta faz parte da pauta da Educação do Campo, na perspectiva de criação de políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, até políticas que garantam a elevação de escolaridade desses sujeitos. (DINIZ, 2019, p. 329)

A necessidade de fortalecer esses debates no campo e levar essas demandas até o poder público, contribui para que elas possam ser atendidas ou ao menos parte delas, sendo

direito desses povos uma educação que não esteja atrelada aos interesses do capital. Ao longo desse ano de 2022, por meio da força dos diálogos estruturados no FOPINECAF, algumas ações já foram deliberadas: i. Curso de Agroecologia, para 30 produtores rurais das comunidades da gleba da Vila Amazônia; ii. Curso de Especialização de Educação do Campo à 30 professores/professoras que estão ativos nas redes municipais e estaduais enquanto educadores e educadoras em escolas de territórios da várzea e de terras-firmes; iii. Um Fórum para discussão da Educação do Campo dentro da rede municipal. Existem algumas outras ações também importantes sendo construídas com outras instituições com o objetivo de fortalecer as vozes que dão vida e sentido à realidade vivida nos campos, nas águas, nas florestas dos diversos e complexos territórios amazônidas.

Assim diante do exposto, acredita-se que os esforços da luta social por uma educação do campo garantem avanços significativos para essas populações, além de tecer caminhos para uma outra realidade possível, diferente dessa que ainda se encontra na maioria das escolas do campo. As falas expressadas por cada sujeito do campo trazem consigo as inquietações quanto ao ensino que vem sendo ofertado, mas também ecoa como resistência, inclusive nesses momentos de crises que o país tem vivenciado desde o golpe contra a presidente Dilma Rousseff, atreladas ao avanço da extrema direita que se institucionalizou com o governo do ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os territórios do campo, das águas e das florestas sempre estiveram associados a diversos marcadores de exclusão, que relegaram a esses espaços projetos educativos de caráter emergencial e paliativos, a fim de sanar as disparidades em relação aos centros urbanos do país. A necessidade de formação de mão de obra barata também foi um dos motivos que levaram

educação para as populações, inevitavelmente essas propostas nunca almejaram uma educação emancipatória que esteja conectada com os sujeitos do campo e que de fato promova cidadãos críticos.

As reflexões aqui tecidas mostraram um exemplo de experiências de coletividade e união frente aos desafios vivenciados nos territórios campestres, um recorte das muitas realidades que ocorrem nas Amazônias, trazendo à tona os esforços frente ao poder Público para se garantir uma vida digna e de qualidade para os sujeitos que fazem parte dessa dialética.

REFERÊNCIAS

BORGES, Heloisa. **Educação do Campo e os Planos de Educação**. REVISTA AMAZÔNIDA, 2016, ANO 01, Nº 01, p. 96 – 117.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

CALDART, Roseli Salette. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 09 de março 2020. Disponível em: <https://1library/document/zk8k8emz-funcao-social-escolas-campo-desafios-educacionais-nosso-tempo.html>

DINIZ, Aldiva Sales. **EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UM PROCESSO DE RESISTÊNCIA: a experiência do PRONERA na Universidade Estadual Vale do Acaraú, estado do Ceará**. CAMPO-TERRITÓRIO: Revista de Geografia Agrária, v. 14, n. 32, p. 325-345, abr, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra.1997

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais na América Latina**. XXVII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâ-**

neos. São Paulo: Loyola, 2014.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloísa. **Educação do Campo: A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

GHEDIN, Evandro. **O vôo da Borboleta: Interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos**. Manaus: Edições UEA, 2008.

HAGE, S. M. **Trabalho, Natureza e Cultura como referência para a construção da escola pública do campo na Amazônia**. Revista NERA n. 18 (14). 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, A. R. B. (Orgs). **Educação, Culturas e Diversidades** – Manaus: Edua, 2011. v. 1

OLIVEIRA, Fabiano Custódio de; TORRES, Denise Xavier; MIRANDA, Maria da Conceição Gomes de. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: Saberes e Experiências de Práticas Pedagógicas no Contexto Educacional**. Santa Maria- RS: Arco Editores, 2021.

RIBEIRO, Marlene. **Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.

SILVA, André Luiz Batista da. **A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo**. Revista Brasileira de História da Educação (v. 2 0, 2020) <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112> e-ISSN: 2238-0094

SILVA, Maria Vieira; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: dimensões históricas e perspectivas curriculares**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p. 314-332, Set. 2012 - ISSN: 1676-2584

SOUZA, Aparecida Darc de; et al (org.). **Da educação sem sentidos aos sentidos da Educação: crises e dilemas, sonhos e lutas**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Emerson Bellini Lefcadito de. **Os movimentos sociais e a educação do/no campo: a ausência de políticas públicas e as condições históricas que fizeram emergir a luta pela educação no MST**. Eixo 6: Educação dos trabalhadores e políticas públicas (Educação Básica, Superior e Pós-Graduação), 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Emerson%Belline%20Lefcadito%20de%20Souza.pdf>

TRENTINI, Flavia, et al. **DIÁLOGOS PARA O DIREITO E CIDADANIA NO CAMPO**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VASCONCELOS, Marias Eliane de Oliveira (org.). **Educação do Campo em Parintins: limites e possibilidades**. São Paulo: Scortecci, 2016.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS: HISTÓRIA E DIÁLOGOS COM AS TERRITORIALIDADES DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS**. TESE -Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Pará. Belém/PA 2017.

VILHENA JR, W.M; MOURÃO, A. R.B. Políticas Públicas e os Movimentos Sociais: por uma educação do campo. IN: GHEDIN.E. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. – 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

*Recebido em: 11/04/2023
Aprovado em: 01/05/2023*

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CENÁRIOS DE PESQUISA A PARTIR DO ESTADO DA ARTE

SOLANGE BALISA COSTA*

Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa

<https://orcid.org/0000-0003-4580-1314>

ADENILSON SOUZA CUNHA JÚNIOR**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

<http://orcid.org/0000-0003-3622-1799>

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar um estudo do tipo *Estado da Arte* sobre as produções científicas, tanto de teses de doutorado quanto dissertações de mestrado e artigos publicados, tendo como foco as *Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos relacionando ao processo de escolarização dos(as) educandos(as) dessa modalidade*. Nesse escopo, utilizamos como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2010 a 2020, considerando o contexto da implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº3 de 15 de junho de 2010. Os dados foram sistematizados e analisados a partir das produções disponíveis em repositórios como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bem como artigos publicados nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). A pesquisa, de revisão bibliográfica, suscitou a necessidade de fomento à pesquisa e estudos voltados para a temática em questão, levando-se em consideração que o público da EJA é formado por sujeitos que precisam ter seus direitos consolidados, a fim de todos possam avançar em seu processo de escolarização.

Palavras chave: Estado da Arte; Políticas Públicas; Educação de Jovens e Adultos.

* Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa. Coordenadora Municipal da Educação de Jovens e Adultos (SME-Lapa). E-mail: solbalisa@hotmail.com

** Pós-Doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br

ABSTRACT

PUBLIC POLICIES AND SCHOOLING PROCESSES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: RESEARCH SCENARIOS BASED ON THE STATE OF THE ART

The article aims to present a State of the Art type study on scientific productions, both doctoral theses and master's dissertations and published articles, focusing on Public Policies for Youth and Adult Education relating to the process of schooling of students in this modality. In this scope, we used the period between 2010 and 2020 as a time frame, considering the context of the implementation of the Operational Guidelines for Youth and Adult Education established by the Resolution of the National Council of Education/Chamber of Basic Education (CNE/CEB) No. 3 of June 15, 2010. The data were systematized and analyzed from the productions available in repositories such as the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), from the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT), as well as articles published in the Annals of National Scientific Meetings of the National Association for Research and Graduate Studies in Education (ANPED). The research, based on a bibliographical review, raised the need to promote research and studies focused on the theme in question, taking into account that the EJA public is formed by subjects who need to have their rights consolidated, so that everyone can advance in their schooling process.

Keywords: State of the art; Public Policies; Youth and Adult Education.

RESUMEN

POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROCESOS ESCOLARIZADORES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ESCENARIOS DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DEL ESTADO DEL ARTE

El artículo tiene como objetivo presentar un estudio de tipo Estado del Arte sobre producciones científicas, tanto tesis doctorales como disertaciones de maestría y artículos publicados, con foco en las Políticas Públicas de Educación de Jóvenes y Adultos relativas al proceso de escolarización de los estudiantes en esta modalidad. En este ámbito, se tomó como marco temporal el período comprendido entre 2010 y 2020, considerando el contexto de la implementación de los Lineamientos Operativos para la Educación de Jóvenes y Adultos establecidos por Resolución del Consejo Nacional de Educación/Cámara de Educación Básica (CNE/CEB) N.º 3 de 15 de junio de 2010. Los datos fueron sistematizados y analizados a partir de las producciones disponibles en repositorios como el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para la Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT), así como artículos publicados en los Anales de Encuentros Científicos Nacionales de la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación (ANPED). La investigación, a partir de una revisión bibliográfica, planteó la necesidad de promover investigaciones y

estudios enfocados en el tema en cuestión, teniendo en cuenta que el público de la EJA está formado por sujetos que necesitan que se consoliden sus derechos, para que todos puedan avanzar en su proceso de escolarización.

Palabras Clave: Estado del arte; Políticas Públicas; Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar um estudo acerca do *Estado da Arte* a partir das produções existentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tenham aproximação com a temática de pesquisa, intitulada de *Políticas Públicas Municipais para Educação de Jovens e Adultos no Território do Velho Chico, impactos no processo de escolarização*. Tal estudo mostra-se relevante pela necessidade de aprofundar as pesquisas sobre as políticas públicas voltadas para educação de jovens e adultos, visto que este campo de ensino tem sido historicamente deixado à margem no cenário da políticas educacionais brasileiras. Prova disso, são índices apontados pela PNAD (2019), onde dos 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Esse e outros fatores contribuem para o aumento das desigualdades educacionais da população brasileira.

Nesse contexto, a EJA se coloca como resgate do direito de acesso à educação escolar de jovens, adultos e idosos que historicamente tiveram seus direitos negados. Todavia, é perceptível um declínio nas políticas públicas da educação, fortalecidas na década de 2000, que interfere diretamente nas políticas municipais; atualmente sendo subsumida na atual lógica de governos conservadores que se apropriam da educação para manter a sua hegemonia, e assim prevalece desigualdade social.

Por conseguinte, esse trabalho tem a intenção de propiciar reflexões a respeito das contribuições de pesquisadores da educação, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no campo das políticas públicas. Para que o estudo seja consistente e obtenha resultados relevantes, selecionamos o recorte temporal de 2010 a 2020. Utilizamos como referência para esse recorte a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos através da Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 que representa uma das maiores conquistas no campo da EJA. A partir deste evento, ganha maior visibilidade e conseqüentemente redimensiona as pesquisas nesta área.

Diante dessa realidade, engendramos nesse trabalho do tipo Estado da Arte, movidos pelo desejo de conhecer o que já tem construído em torno das Políticas públicas para Educação de Jovens e adultos relacionados ao processo de escolarização dos(as) educando(as) dessa modalidade, com a intenção de analisar, a partir desse conhecimento, possíveis pontos de convergência e divergência, generalizações, lacunas, conseqüências sociais e perspectivas para o futuro.

Dessa forma, o trabalho que por ora se apresenta foi realizado em quatro etapas. No primeiro momento, foi feita a busca nos bancos da CAPES e IBICT. No segundo momento houve a seleção dos trabalhos que iriam fazer parte da análise quantitativa de acordo com os temas e fora encontrado o total de 207 pesquisas. No terceiro momento foi feita uma breve análise qualitativa com leitura dos resumos e palavras chaves selecionando os trabalhos que mais se

aproximavam com objeto de estudo salvando -os numa pasta restando apenas 6 produções. Na quarta etapa, partimos para ampliação da pesquisa bibliográfica referente as publicações nos bancos da AMPED onde foram encontrados 17 trabalhos.

Em suma, este estudo de caráter bibliográfico, vinculado à pesquisa mencionada, tem como eixo norteador mapear quantitativamente e analisar as produções científicas encontradas. Portanto, os dados obtidos a partir desse mapeamento serão substanciais para compreender e conhecer as pesquisas que já foram realizados a despeito da temática.

A RELEVÂNCIA DO MAPEAMENTO DE PESQUISAS

Na busca pela produção do conhecimento científico nas academias ou grupos de pesquisas, o trabalho do tipo Estado da Arte ou do Conhecimento, faz-se necessário por entender que ao analisar e discutir a produção científica em um determinado período específico em qualquer área do conhecimento que se pretende estudar, contribui para que o pesquisador tenha uma noção da totalidade do que já foi constituído em torno do seu objeto de estudo e lhe proporciona um planejamento mais eficaz de sua pesquisa.

Nesse sentido, Fiorentini e Lorenzato ressaltam que os estudos do estado da arte “procuram inventariar, sistematizar e avaliar a produção científica numa determinada área (ou tema) de conhecimento, buscando identificar tendências e descrever o estado do conhecimento de uma área ou de um tema de estudo” (2006, p. 103). Em conformidade, Haddad afirma que pesquisas desse tipo permitem “identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras” (2002, p. 9).

Nessa perspectiva, é importante lembrar na definição de pesquisas do tipo estado da arte que segundo Pilão (2009) podem ser interpretadas e adaptadas por pesquisadores de acordo com suas questões investigativas. Por

sua vez, tem se apresentado com diferentes designações:

[...] estado da arte, estado do conhecimento, mapeamento, tendências, panorama entre outras – os trabalhos envolvidos nessa modalidade de pesquisa apresentam em comum o foco central – a busca pela compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico (PILÃO, 2009, p. 45).

Além dessas, encontramos outras denominações no campo acadêmico, como pesquisa da pesquisa e balanço da produção, no entanto, todas têm a mesma característica que consiste na realização do mapeamento da produção científica numa determinada área, a realização de uma “síntese integrativa do conhecimento” sobre um determinado tema e o aprofundamento de questões específicas sobre este (MELO 2006). Desse modo, a relevância desses estudos se dá pelo fato de que constituem uma excelente fonte de atualização para os pesquisadores por apresentarem um panorama dos aspectos mais relevantes no que concerne a problemática em questão.

Logo, notamos que o estado da arte traz uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma determinada área do conhecimento, pois além de mostrar os aportes relevantes daquilo que sem produzido, ainda possibilita que o pesquisador possa refletir sobre as principais lacunas referentes aos aspectos teóricos/metodológicos a fim de que seu trabalho seja significativo. Portanto, ao construir essa produção do estado da arte, o pesquisador busca conhecer “o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos”. Luna (2007, p. 82).

Assim, podemos compreender e descrever o que já fora produzido sobre Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no que concerne ao seu processo de escolarização, disponíveis nos bancos de pesquisa CAPES, IBICT, AMPED e AMPAE, no período de 2010 a 2020. De tal modo, o levantamento, a seleção e a leitura das teses e dissertações que se assemelham ao ob-

jeto, subsidiaram a produção de um estado da arte descritivo e que buscou, no seu bojo, cumprir o rigor científico, de forma a corroborar para a construção de um novo conhecimento.

CAMINHOS PERCORRIDOS PARA MAPEAR A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O levantamento bibliográfico das produções científicas acerca da temática em estudo *Políticas Públicas Municipais para Educação de Jovens e Adultos*, se deu a princípio por meio do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a biblioteca do IBICT. Inicialmente pesquisou o título do trabalho nos dois bancos *Políticas Públicas Municipais para Educação de Jovens e Adultos no Território do Velho Chico, impactos no processo de escolarização* e nenhum resultado foi encontrado.

Posteriormente, optamos por usar aspas nos descritores de pesquisas, já que o uso das aspas (“ ”), segundo o “*Google suporte*”¹, consiste num mecanismo que dá mais precisão às buscas pelos resultados de pesquisas que mais se relacionam ao tema. Tal ferramenta faz-se essencial para pesquisas do tipo estado da arte, uma vez que os pesquisadores se deparam com um universo muito vasto de teses e dissertações.

Outrossim, decidimos desmembrar o título da produção com os seguintes descritores: “Políticas Públicas”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Processos de Escolarização”. A fim de que a busca seja objetiva o obtenha resultados fizemos o cruzamento com o uso dos booleanos a saber: “Políticas Públicas”, AND “Educação de Jovens e Adultos”, “Políticas Públicas” AND “EJA”, “Processos de escolarização” AND “Educação de Jovens e Adultos”, “Escolarização” AND “Educação de Jovens e Adultos” e “Escolarização de Jovens e Adultos”, os quais foram encontrados muitas produções, mas ao filtrá-las foram consideradas 207 sendo 38 teses 169 dissertações no período de 2010

1 Ferramenta da plataforma *google* que orienta e detalha mecanismos de precisão para pesquisas.

a 2020 considerando os resultados dos dois bancos (CAPES e IBICT).

Ressaltamos que foram também utilizados descritores como “Políticas Públicas Municipais” AND “EJA” e “Educação de Jovens e Adultos” AND “Território do Velho Chico, porém não foram encontradas nenhuma produção científica.

Na busca por pesquisas na CAPES com os descritores selecionados descritos acima, encontramos uma diversidade de produções que se repetem nos resultados e isso implica numa análise criteriosa por parte do pesquisador e a necessidade de fazer escolhas. Cabe aqui esclarecer que ao pesquisar “Políticas Públicas” AND “Educação de Jovens e Adultos” e “Políticas Públicas” AND “EJA” praticamente obtivemos os mesmos resultados, foram apenas detectadas 3 produções diferentes no 2º descritor, mas que foram descartadas por considerar irrelevantes. Ademais, ao pesquisar “Processos de Escolarização” AND “Educação de Jovens e Adultos”, “Escolarização” AND “Educação de Jovens e Adultos” e “Processo de Escolarização de Jovens e Adultos” obtivemos maiores resultados no segundo item e selecionamos os que mais coadunam com o objeto de pesquisa.

Após verificar todos os resultados da busca com todas as combinações de descritores, analisando a relação dos títulos das produções com objeto pesquisado, optamos por agrupar em dois descritores para análise quantitativa: “Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos” e “Escolarização de Jovens e Adultos”, os quais serão examinados neste trabalho.

ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

O que se encontra no Catálogo de Teses e dissertações (CAPES)

Na busca por produções acerca da EJA, inicialmente, utilizando-se o cruzamento “Políticas Públicas” AND “Educação de Jovens e Adultos”, os resultados obtidos no banco de teses e dissertações da CAPES foram: 516 trabalhos (91 teses e 425 dissertações). Para o descritor

“Processos de escolarização” AND “Educação de Jovens e Adultos” e “Escolarização” AND “Educação de Jovens e Adultos”, encontramos 370 trabalhos (67 teses e 303 dissertações) somando um total de 866 títulos, usando o filtro dos últimos 10 anos, 2010 – 2020, a fim de alcançar leituras que pertencessem à atual conjuntura.

Os trabalhos voltados para os descritores perfizeram um montante de 1.010. Foram excluídos os trabalhos de mestrado profissional para chegar aos 886 citados. Entretanto, com objetivo de selecionar aqueles que realmente fossem mais próximos do objeto, utilizou-se o filtro *Grande Área de Conhecimento*, selecionando-se as *Ciências Humanas* e, por conseguinte,

Área do Conhecimento optando-se por *Educação*. Desse modo, chegaram-se 222 resultados (entre teses e dissertações). É importante frisar que, de início, foram utilizados outros filtros, todavia, em virtude do número mais amplo de trabalhos, considerou-se ser viável outro refinamento a fim de estreitar o campo de proximidade com a categoria pesquisada os quais pudessem contribuir para a construção desse Estado da Arte.

Ao observar os títulos dos 222 trabalhos, descartamos 32 destes que não tinha nenhuma relação a Educação de Jovens e Adultos e 1 trabalho foi encontrado 2 vezes. Dessa forma, ficamos 190 produções científicas detalhada abaixo.

Quadro 1 - Busca Banco da Capes – Título Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de jovens e adultos – 2010-2020

TESES	DISSERTAÇÕES
37	152

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020)

Dessa forma foram obtidos os seguintes números: 37 teses e 152 dissertações de mestrado acadêmico perfazendo o total 190 trabalhos. Após essa seleção, os trabalhos foram

classificados por ano de defesa com objetivo de verificar os estudos na década selecionada quanto ao número de produções científicas mediante os dois descritores.

Tabela 1- Busca Banco da CAPES – Título “Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos” e “Processos de escolarização e Educação de Jovens e Adultos” / Filtros: Tipo; Ano; Grande Área; Área

ANO	TESE		DISSERTAÇÃO		TOTAL
	Políticas Públicas e EJA	Escolarização de jovens e adultos	Políticas Públicas e EJA	Escolarização de jovens e adultos	
2010	5	-	11	-	16
2011	5	-	22	-	27
2012	4	1	10	-	15
2013	4	-	11	5	20
2014	1	-	13	15	29
2015	7	-	10	9	26
2016	-	-	9	11	20
2017	10	-	14	9	33
2018	1	-	2	1	4
2019	-	-	-	-	-
2020	-	-	-	-	-
	37	1	102	50	190

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Da tabela de número 1, é possível inferir que as produções as quais abrangem a discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos vêm oscilando desde 2011, quando obteve o maior número da década 27 (vinte e sete) produções nesse referido ano, e a partir daí sofre queda e pequenos avanços até que em 2017 passa a ter um número mais significativo desde então, com 33 (trinta e dois) trabalhos. No caso específico de teses, não encontramos trabalhos em todos os anos da década e de acordo com o resultado ocorreu proporção de crescimento nos números de produções, chegando a 10 (dez) em 2017 que corresponde ao pico mais alto. De tal modo, também em dissertações, não encontramos em todos os anos. Em 2018, lamentavelmente caiu o número de produções tanto para teses como dissertações e nos anos de 2019 e 2020, não foram encontrados trabalhos, ficando uma incógnita, não sabemos se realmente não houve trabalhos publicados ou ainda é falta de atualização do banco da CAPES.

Entretanto, o fato de encontrarmos resultados em produções científicas em menor proporção a partir de 2018, de um modo geral, leva-nos a pensar que tem relação com o golpe

político e midiático de 2016, já que os trabalhos 2017 foram de pesquisadores ingressos anterior a data de tal eventualidade, visto que a partir desse fato, houve inúmeros cortes no financiamento das pesquisas, sobretudo no Ensino Superior e cursos de Pós-Graduação.

Ainda observando os dados da tabela 1, destacamos que foram encontrados, maiores resultados de produções científicas para o primeiro descritor “Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos” com 102 dissertações e 37 teses (139 pesquisas). Para o segundo descritor “Escolarização de jovens e adultos” encontramos 50 produções sendo 1 tese (51 pesquisas), visto que 4 foram descartadas por não ter relação com o objeto de estudo. Apesar disso, nota-se que há uma diferença muito grande entre as quantidades de teses e dissertações relacionadas com objeto de estudo. Contudo, as teses encontradas somente 3 (três) se aproxima com a temática em questão.

Outro fator a ser observado na análise das produções de um modo geral, sem contudo analisar o aspecto da proximidade com o objeto por Região geográfica, obtivemos o seguinte número de produções:

Tabela 2 - Produções Acadêmicas por Região

ANO	CENTRO-OESTE	NORDESTE	NORTE	SUDESTE	SUL
2010	2	2	-	9	3
2011	2	6	2	12	5
2012	2	1	2	6	4
2013	1	1	2	13	3
2014	2	6	3	13	5
2015	2	6	1	10	7
2016	2	2	-	12	4
2017	2	8	2	14	7
2018	1	-	1	2	1
2019	-	-	-	-	-
2020	-	-	-	-	-
TOTAL	16	32	13	91	38

Fonte: CAPES (2020)

A partir da análise do Quadro 2, é possível perceber que as Regiões Sul e Sudeste destacam-se na quantidade de trabalhos sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da temática discutida. Essa constatação pode ser explicada pelo fato de “as regiões Sudeste e Sul serem favorecidas pela concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados” (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016). Por outro lado nota-se que a região Norte tem o menor número de trabalhos seguido da região Centro Oeste.

Todavia, é possível notar ainda que, em menores proporções, as regiões Nordeste têm aumentado suas produções durante o período observado, e a região Centro-Oeste tem mantido um equilíbrio no decorrer destes anos, apesar de não ter avanços.

Nesta busca também interessou saber sobre a oferta dos cursos de doutorado e Mestrado acadêmico. Dos 190 trabalhos encontrados 141 (74%) foram oriundos de Universidades públicas e 49 (26%) de Universidades privadas conforme tabela abaixo.

Tabela 3 - Produções acadêmicas por Instituição Pública e Privada

Ano Setor	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
PÚBLICO	10	25	10	16	23	14	15	25	3	141
PRIVADO	6	2	5	4	6	12	5	8	1	49
TOTAL	16	27	15	20	29	26	20	33	4	190

Fonte: CAPES (2020)

O que chama atenção neste resultado é que no ano de 2015, houve um grande número e pesquisas em instituições privadas. No ano de 2011, constata o maior número de produções por instituição pública, mas esse resultado oscila no decorrer da década. De um modo geral tendo 26% de pesquisas em Universidades privadas indica que muitos cidadãos brasileiros não tiveram acesso educação pública de qualidade como lhe é de direito. Esse fator prevalece, pois cada dia cresce mais a disputa por uma vaga na Universidade pública.

O que se encontra na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT)

Para o levantamento das produções bibliográficas no IBICT utilizamos os descritores já citados anteriormente, “Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos” e “Escolarização de jovens e adultos”. Neste, tanto faz usar aspas ou não, os resultados não se alteram. Também foram testadas todas as combinações de descritores utilizados na CAPES, o que também não influenciou nos resultados.

De acordo com os dados abaixo elencados nas tabelas 1 e 2, vê-se claramente a disposição dos quantitativos de trabalhos com e sem recorte temporal.

Tabela 4 - Busca Banco do BDTD/IBICT - Quantitativo de trabalhos por descritor

ANO	TESE		DISSERTAÇÃO		TOTAL
	Políticas Públicas e EJA	Escolarização de jovens e adultos	Políticas Públicas e EJA	Escolarização de jovens e adultos	
2010 a 2020	154	70	460	222	976

Fonte: BDTD/IBICT.

Obs.: Sem recorte temporal e sem qualquer filtro

Tabela 5 - Busca Banco do BDTD/IBCT – Quantitativo de trabalhos por descritor.

ANO	TESE		DISSERTAÇÃO		TOTAL
	Políticas Públicas e EJA	Escolarização de jovens e adultos	Políticas Públicas e EJA	Escolarização de jovens e adultos	
2010 a 2020	0	0	9	8	17

Fonte: BDTD/IBICT.

Obs.: Com recorte temporal (2010-2020).

Constata-se que na primeira busca, com o primeiro descritor foi encontrado um total de 614 pesquisas. Com um vasto universo de trabalhos fora utilizado refinamento referente ao recorte temporal (2010-2020) e os resultados já foram bem menores, optando por não usar outros refinamentos já que se obtinha um total 14 trabalhos sendo 13 dissertações e 1 tese. No entanto, ao analisar cada uma com a leitura do resumo fora descartas 5 produções, inclusive a tese que fora escrita em espanhol e na área de filosofia. Além disso, 1 trabalho era repetido do achado da CAPES e 3 destes não tinham nenhuma aproximação com o objeto da pesquisa, restando apenas 9 trabalhos.

Com relação ao segundo descritor, inicialmente foi encontrado 292 pesquisas. Usando o mesmo refinamento que o de descritor anterior, constatou-se a mesma quantidade do primeiro, sendo 14 dissertações e nenhuma tese. No entanto, só restaram para análise 8 destas. Havia 1 trabalho repetido 3 vezes no mesmo banco, 2 já fora encontrado no banco da CAPES, e 1 era de mestrado profissional e outro não tinha relação com o tema. Portanto, foi dispensando 6 produções. Cabe ressaltar que 2 trabalhos dos selecionados são da área

de geografia e filosofia, mas pela relação com objeto de estudo foi considerado relevante.

Consubstancialmente, tanto no primeiro descritor como no segundo os anos de defesas das produções científicas encontradas variam de 2010 a 2018, considerando que em 2018 só se encontrou uma produção, assim como na busca do banco anterior. As regiões que mais se destacam nas pesquisas neste, são sudeste seguido de nordeste.

BREVE ANÁLISE QUALITATIVA CONSIDERANDO OS BANCOS DA CAPES E IBICT

Após examinar quantitativamente as pesquisas encontradas, partimos para a 3ª etapa deste trabalho. As 190 produções encontradas na CAPES e as 17 do IBICT foram analisadas pelo título, palavras-chaves e as que mais relacionavam com objeto de pesquisa foram lidas o resumo a fim de conhecer melhor a pesquisa. Desta forma houve outra seleção onde os trabalhos foram salvos numa pasta para aproveitamento de estudos e uma análise maior dos mesmos. Destes, restaram apenas 11 produções (3 teses e 9 dissertações) conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Produções Acadêmicas Selecionadas

Título da Pesquisa	Banco	Tipo (T/D)	Programa Instituição	Ano	Região
Estratégias para permanência- Percepções dos jovens e adultos sobre o abandono no processo de Escolarização na rede municipal de educação de Salvador	Capex	D	Universidade Federal da Bahia	2011	Nordeste

Quadro 2 - Continuação

Título da Pesquisa	Banco	Tipo (T/D)	Programa Instituição	Ano	Região
A educação de Jovens e adultos: análise do processo de construção das Diretrizes Curriculares no Estado do Paraná	CAPES	D	Universidade do Tuiuti do Paraná	2012	Sul
A Educação de Jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte / Ceará	CAPES	T	Universidade Federal do Ceará	2014	Nordeste
O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos	CAPES	D	Universidade Federal de Goiás	2014	Centro-oeste
Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Amazonas: Diretrizes, Debates e perspectivas (2010-2014).	CAPES	D	Universidade Federal do Amazonas	2015	Norte
O pioneiro das políticas públicas Municipais para alfabetização de Jovens e adultos em Diadema/SP: avanços e desafios	CAPES	D	Universidade Metodista de São Paulo	2015	Sudeste
Políticas públicas para educação de jovens e adultos em Uberlândia -MG	IBICIT	D	Universidade Federal de Goiás	2016	Centro oeste
Trajetórias de escolarização em EJA de estudantes do campo no município de Salvaterra/PA	CAPES	D	Universidade Federal do Pará	2016	Norte
Políticas Públicas Para Educação de Jovens E Adultos em Uberlândia MG (1990/2008)	CAPES	D	Universidade Federal de Goiás	2016	Centro-oeste
Política educativa de Jovens e Adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para educação	CAPES	T	Universidade Federal do Espírito Santo	2017	Sudeste
Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades	CAPES	T	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho	2018	Sudeste

Fonte: CAPES, BDTD/IBICT.

Para chegar a esse quadro de 11 pesquisas houve muitas análises, pois fora selecionado um quantitativo maior, mas ao voltar e reler os resumos que em alguns casos não retratavam muito bem a pesquisa, houve a necessidade de folhear o trabalho para verificar mais aproximações com o objeto de estudo. Dentre os

apresentados no quadro 2, dois trabalhos não foram encontrados no banco da CAPES, por serem anterior a plataforma sucupira, mas foram achados em sites de busca.

Neste ínterim, buscamos analisar nas teses e dissertações a abordagem da pesquisa, metodologia, instrumentos utilizados, tipos de

estudo, principais autores, objetivos propostos, resultados e aspectos relevantes que corroboram com o nosso estudo. Assim, verificamos que todos os trabalhos tratam da abordagem qualitativa, apenas uma quali-quanti, onde constam: pesquisa aplicada, etnográfica, pesquisa participante, estudo exploratório, observação sistemática, ação colaborativa, análise de falas de sujeitos entre outros aspectos associados. Um ponto em comum em todos os trabalhos observados é que ambos impregnam a análise documental, o que é essencial ao investigar Políticas Públicas, assim como a entrevista semi estruturada com os sujeitos da pesquisa e questionários para produção de dados. Quanto à análise de dados, os pesquisadores recorreram principalmente à análise de conteúdo. Outra constatação é que a maioria das pesquisas que compõem o corpus analisado se fundamenta no método dialético numa perspectiva crítica. Todavia, algumas não explicitam de forma clara a sua abordagem epistemológica, e assim não identificamos produções no âmbito da fenomenologia.

Sob o ponto de vista teórico, destaca-se como referencial predominante para discussão no campo da EJA, Di Pierro, Paulo Freire, Arroyo e Haddad, autores mais citados que abordam políticas educacionais em denúncia ao atendimento precário da EJA.

Nesta exploração, buscamos também identificar aspectos que coadunam com o nosso tema *Políticas Públicas Municipais para Educação de Jovens e Adultos no Território do Velho Chico: impactos no processo de escolarização*, por isso selecionamos trabalhos aplicados a nível de município. Assim, encontramos nestas pesquisas aspectos da gestão municipal referentes ao gerenciamento da EJA, características regionais, programas destinados ao público da EJA, que certamente trará contribuição a nossa pesquisa, ainda que nenhum abarque território.

Nesta perspectiva, falar de Políticas públicas para EJA, demanda uma análise crítica acerca dos programas, ações e decisões tomadas pelos

governos sejam nacionais, estaduais ou municipais com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que possam garantir o direito a educação àqueles que longo da história não tiveram acesso a educação, ou de prosseguirem nos estudos por algum motivo, ficando à margem da sociedade. Segundo Arroyo (1998, p. 155) a visão universal da educação representa “não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da pluralidade, unilateralidade das dimensões humana e humanizadora a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano”. Isso significa que a oferta da EJA não restringe apenas ao ato de alfabetizar, como foi já visto equivocadamente, mas implica em uma formação integral para a vida e deste modo, abarca várias políticas públicas.

Sendo assim, os trabalhos relacionados apresentam uma apreciação criteriosa nos diversos âmbitos das políticas educacionais, em determinados períodos históricos a partir do ano 2000, sobretudo nas teses encontradas. Entre os assuntos tratados, destacam as políticas de financiamento, gestão de programas, tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental e da educação básica como um todo, o que evocam fatores relacionados aos sistemas de governos pautados nos preceitos neoliberais. Entretanto, os resultados de várias pesquisas mostram que há avanços no atendimento a EJA, mas há a necessidade de fomentar políticas na perspectiva de educação ao longo da vida voltadas para inclusão e a formação integral que não se configure como uma mera aquisição de favor.

Nesse sentido, Costa (2017, pág. 138) analisa as políticas de EJA no cenário histórico da educação brasileira e constata a continuidade de algumas fragilidades que também se exibem nas pesquisas analisadas, tais como: a baixa qualidade dos cursos ou programas oferecidos; o isolamento em relação as outras políticas sociais e principalmente a adoção de políticas descontinuas e secundárias com fragmentação, e, de um modo geral o descuido com a educação de pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores, sobretudo do Governo Federal pelo

frágil compromisso na elaboração de políticas mais eficazes que garantam a escolarização do público da EJA.

Concomitantemente, observamos os trabalhos relacionados ao processo de escolarização, vimos que a maior parte deles analisa esse processo na perspectiva dos sujeitos quanto ao significado dos estudos, principalmente na perspectiva do trabalho. Portanto, identificamos pesquisas pautadas na universalização da educação básica com foco no atendimento aos sujeitos do campo e todos estão ligados a movimentos sociais. Por conta disso, notamos análise de falas de sujeitos, observação sistemática e estudo exploratório da comunidade local. Os resultados apontam à precisão de fortalecimento do processo formativo dos educandos e o fomento as discussões dos problemas de escolarização vivenciados por esses sujeitos.

Em suma, nenhum desses trabalhos numa

conjuntura mais geral se relacionam diretamente com a proposta do projeto de pesquisa, pois não apresentam de forma direta as implicações das políticas públicas no processo de escolarização, pois são examinados em perspectivas divergentes, mas todos possuem elementos fundamentais que irão subsidiar para uma análise bibliográfica mais aprofundada em torno das políticas públicas e a escolarização dos(as) educados(as) da EJA.

Feito esse processo de exploração das 11 pesquisas, não descartamos o montante que fora encontrado, por está inserido no universo da Educação de Jovens e Adultos. De tal modo, ao notar o quanto elas se divergem neste campo, interessou classificá-las por temática apresentada, a partir da leitura do título, com intuito de ter um panorama geral do que vem sendo discutidos pelos pesquisadores. Constatou-se no quadro a seguir:

Quadro 3 - Produções Acadêmicas por temática

TEMA	QUANTIDADE
PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica)	41
Educação Especial/Inclusiva	14
Formação de Professores	17
Políticas Públicas/Educacionais/Financiamento e Gestão	25
Alfabetização	9
Educação para as relações Etnico-raciais	5
Escolarização/ aprendizagem	7
Evasão	2
Idoso na EJA	2
Fóruns de EJA	2
Educação do Campo/Movimentos Sociais/Projovem Campo e Urbano	12
Língua Portuguesa	5
Tecnologias digitais	4
CIEJA e ENCEJA	5
Conselho escolar	5
Juventude/Juvenilização	10
Outros (Estudos de casos, programas pontuais e narrativas de estudantes)	42

Fonte: CAPES, BDTD/IBICT.

Comparando-se o total de produções no período por focos de análise, identificamos que o maior número de pesquisas aborda o PROEJA que trata do EJA integrado a Educação profissional e se apresenta nas pesquisas sob várias vertentes: Financiamento, a oferta, avaliação do Programa, gerenciamento da política entre outras questões. Em seguida temos um grande número relacionados a políticas públicas, porém estas são direcionadas a algum campo da EJA, como políticas de alfabetização, implementação de currículos, programas diversos entre outros, o que não nos possibilitam uma classificação temática mais pontual. Cabe explicar que encontramos muitas pesquisas inéditas que aparecem de forma esporádica, referentes a narrativa de estudantes, avaliação de programas específicos de municípios, vários estudos de casos em escolas ou cidades os quais estão inseridos em outros temas do quadro supracitado.

Todavia, o mais importante é que o campo da EJA dá margem a várias possibilidades de pesquisas por sua complexidade e relevância, diante de tudo que temos evidenciado na oferta do direito a educação assegurado pela Constituição Federal.

UMA ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA ANPED

Na quarta etapa deste trabalho, foi realizada as buscas no último banco digital a ser visitado, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da

área, cujo objetivo visa o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação, democrática, da liberdade e da justiça social. Para tanto, acessamos a página oficial da ANPED, disponível no sitio eletrônico <https://anped.org.br/>, e procuramos por reuniões-científicas/nacional.

Deste modo na ANPED, constam Grupos de Trabalho (GT), dos quais foram pesquisados em conformidade com a temática desta pesquisa os seguintes GTs: GT 3 - Movimentos Sociais e educação, GT 5 - Estado e Política Educacional, GT 6 - Educação Popular, GT 8 - Formação de Professores e GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Tomando como referência o recorte temporal (2010 -2020), encontramos 6 reuniões, da 33ª a 38ª reunião, sendo 4 anuais de 2010 a 2013 e as duas últimas bimestrais 2015 e 2017. Destas reuniões extraímos trabalhos e pôsteres publicados acerca da temática relacionada Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos, porém com uma metodologia diferente da aplicada nos bancos anteriores. A princípio entramos em todos os GTs conhecê-los, e após selecionar os que apresentam trabalhos que agregam a EJA, entramos em cada um deles observando os trabalhos publicados incluindo os trabalhos encomendados e pôsteres. Ao verificar o título de interesse, foram lidos os resumos e feito download dos que poderiam trazer contribuições a esta pesquisa.

Vale ressaltar que dos 24 GTs da ANPED o GT 18 é específico para a Educação de Jovens e Adultos de onde extraímos o maior número de publicações. Posterior a esta busca minuciosa foram salvos 17 trabalhos. Segue o quantitativo conforme os GTs.

Tabela 6 – Trabalhos na ANPED por GTs – (2010-2020)

GRUPOS DE TRABALHOS	GT 3	GT 5	GT 6	GT 8	GT 18
TRABALHOS	-	1	1	-	15

Fonte: Anais de Eventos da ANPED.

Das publicações encontradas inclusas neste número, destaca um trabalho encomendado de autoria de Sergio Haddad intitulado de Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da Educação Popular hoje, 2 pôsteres do GT 18 e os demais são trabalhos que trazem contribuições aos nossos estudos

acerca das políticas públicas para EJA. No entanto, ao debruçar num estudo mais aprofundado dos 20 trabalhos salvos, ao lê-los fizemos outra seleção para uma análise minuciosa dos que mais se aproximam da temática de pesquisa. Nestes termos, apresentam-se no quadro abaixo:

Quadro 4 – Trabalhos selecionados publicados nos Anais de eventos – ANPED (2010-2020)

TRABALHO	TÍTULO	ANO	GT	AUTORES Instituição
POSTER/ FORMATO TEXTO	O ENCCEJA: entre a certificação e a indução de políticas educacionais	2011	18	Debora Cristina Jeffrey – UNICAMP
ARTIGO	A educação de jovens e adultos nos governos lula (2003-2010): Incongruências das políticas e do FUNDEB	2012	18	Marcelo Pagliosa Carvalho – UFMA
ARTIGO	Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.	2013	18	Nilda Stecanela - UCS/ RME Caxias do Sul
ARTIGO	Educação de Jovens e Adultos no Território do Sisal – Bahia: o sertão vai virar um mar de letras	2015	18	Eduardo José Fernandes Nunes – UNEB
TRABALHO ENCOMENDADO	Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da educação popular hoje	2015	18	Sérgio Haddad – Universidade Caxias do Sul.

Fonte: Anais de Eventos da ANPED.

Os 5 (cinco) trabalhos supracitados foram lidos a fim de absorver a relevância do conteúdo e agregar a este estudo bibliográfico. Notamos que alguns relatam a pesquisa de forma superficial não sendo possível identificar alguns fatores como método e a tipologia da pesquisa.

Nesta análise, encontramos trabalhos que apresentam várias vertentes acerca da EJA. Entre elas se encontram os programas de alfabetização, programa para o Ensino Médio e outros ligados ao processo de escolarização na educação básica. Nesse sentido, há trabalhos sob diferentes abordagens, que não tratam diretamente do tema dessa pesquisa. Contudo, em cada um, podemos retirar fundamentos que de alguma forma vai de encontro com esse estudo, uma vez que é importante ter uma visão geral

dos assuntos que permeiam o campo da EJA e que tem sido alvo dos pesquisadores. Destaca-se nesta seleção um trabalho aplicado a nível de território, o que não aconteceu nas buscas anteriores. Além disso, sobressaem trabalhos na perspectiva da educação popular e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Outro ponto relevante são as análises das políticas públicas de EJA associadas às práticas escolares.

Ao debruçar neste estudo bibliográfico, notamos um crescimento significativo de publicações científicas no Brasil que tem ampliado com o surgimento de pesquisas que buscam cada vez mais delimitar e trazer a tona o que vem sendo produzido em uma determinada área do conhecimento. Sendo assim, a cons-

trução do estado da arte, estreitam a relação do pesquisador com o seu objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta busca por produções científicas que mais se aproximassem da pesquisa Políticas Públicas Municipais para a Educação de Jovens e Adultos no Território do Velho Chico, verificamos que apesar de ter encontrado muitos trabalhos perante as possibilidades de descritores apresentados, sobretudo no banco da CAPES, não houve nenhum trabalho na EJA e na área de educação voltada para o território do Velho Chico, o que caracteriza como inovação nessa pesquisa.

Constatamos que existem muitas pesquisas acerca de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, mas ao buscar por políticas municipais em EJA tentando uma aproximação maior com a temática apresentada anteriormente, o número já foi bem reduzido. Além disso, buscou também nesta construção do estado da arte ou do conhecimento elucidar políticas públicas de EJA relacionadas com o processo de escolarização desses sujeitos, o que não percebemos resultados diretos. No entanto, os trabalhos selecionados de alguma forma irão contribuir expressivamente para a apropriação dos conhecimentos básicos ao pesquisador.

Nesse contexto, pesquisar políticas públicas de EJA nos municípios demanda um estudo maior do que propõe a legislação brasileira para este campo do ensino e do que revelam as pesquisas, já que a sua oferta envolve vários aspectos deste os econômicos, estruturais aos pedagógicos que implicam nos resultados do processo escolarização. Logo, há necessidade de intensificar as leituras, tanto no conteúdo que se refere ao objeto da pesquisa, quanto nos aspectos metodológicos da pesquisa e de desenvolvimento da escrita acadêmica. Assim, a busca por pesquisas e publicações ao tema de interesse deve continuar também em outros bancos.

De tal modo, como suporte para o referencial bibliográfico que pudesse solidificar esta pesquisa, usamos outras fontes de busca por pesquisas como o banco de teses e dissertações do PPGED/UESB onde encontramos trabalhos orientados pelos professores: Adenilson S. Cunha Junior, Claudio Nunes, Ennia Débora, Núbia Regina, Arlete Ramos e Leila P. Mororó que discutem políticas públicas e/ou EJA, assim como artigos publicados na revista *Práxis Educacional* por estes e outros autores que foram selecionados para embasar melhor este estudo.

Nessa instância, diante dessa pesquisa em torno das políticas públicas e a educação de jovens e adultos no Território de Identidade do Velho Chico, venho me inserir neste espaço para contribuir com as pesquisas por meio das evidências que mostra o presente estudo podendo servir de referências para outros pesquisadores.

Outrossim, construir o referencial bibliográfico acerca de qualquer que seja a temática de estudo requer muito esforço e dedicação por parte do pesquisador, e é um processo contínuo ao longo da pesquisa e do percurso acadêmico que se aprimora à medida em que vamos nos identificando com outras pesquisas que servirão como referência.

Desde modo, se tratando especificamente da EJA, torna-se essencial, estabelecer uma discussão por uma educação que fomente a emancipação humana, buscando alternativas para o enfrentamento da exclusão e percalços aos quais os envolvidos diretos (alunos, professores, gestores e comunidade escolar) estão submetidos através da educação pública e suas políticas educacionais discriminatórias e excludentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO. **Trabalho-educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTTO, G. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 138-165

BRASIL, PNAD Educação 2019 - Agência IBGE

Notícias – IBGE, *Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br*. Acessado em: 5 de dezembro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Parecer 6/2010** – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de junho de 2010.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. Série Estado do Conhecimento.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2007.

MELO, Marisol Vieira. **Três décadas de pesquisa em Educação Matemática: um estudo histórico a partir de teses e dissertações**. 2006. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. **A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica**. *Trans Informação*, v. 28, n. 1, p. 15-32, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/tvBDyptMBFSxRSt3VngySRC/?lang=pt#> Acesso: 23 mar. 2023.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: estado da arte**. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

*Recebido em: 11/04/2023
Aprovado em: 02/05/2023*

REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

MAGALI SUZANA SANTOS*

Rede Pública de Educação da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-9329-8886>

RESUMO

Este artigo intitulado “Educação de jovens e adultos: contexto, sujeitos e saberes necessários” sobre Educação de Jovens Adultos (EJA) constitui-se como um desdobramento de minha Pesquisa do Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), intitulada “Culturas juvenis na escola pública: contextos de uma instituição de ensino médio em Tucano-BA”, sob a orientação de Dr. Miguel Almir Lima de Araújo. A Educação de Jovens Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade da Educação Básica e como um direito para os cidadãos brasileiros que não tiveram condições de cursar na idade adequada os estudos, a qual pode promover o acesso e o domínio da leitura e da escrita, bem como ascensão socioeconômica. Para compreender a Educação de jovens e adultos utilizamos a abordagem qualitativa com, aproximação etnográfica. O artigo foi estruturado objetivando realizar uma reflexão sobre a EJA no Brasil e no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), além de construir um breve registro a partir de minhas experiências docente na rede pública de educação sobre educando deste segmento, assim, para melhor interpretar e construir o objeto de estudo, a EJA no CELEM, utilizamos dados da dissertação de mestrado e pesquisa bibliográfica. Nessa perspectiva, os resultados obtidos permitem concluir que a experiência educativa da EJA vem buscando valorizar a cultura, a formação intelectual, profissional e cidadã dos estudantes da EJA, visando uma aproximação entre escola e alunos, porém necessita abrir espaços dando voz aos sujeitos da EJA, considerando os contextos existenciais e assim suas condições de vida.

Palavras-chaves: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos. Saberes.

ABSTRACT

REFLECTIONS ON YOUTH AND ADULT EDUCATION FROM THE TEACHING EXPERIENCE

This article entitled “Education of young people and adults: context, subjects and necessary knowledge” on Education of Young Adults (EJA) constitutes an

* Doutorado em Educação pela Universidade Interamericana de Assunção/Paraguai (2022). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), 2019. Habilitada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); Especialização em Metodologia Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB). Professora da Rede Pública de Educação da Bahia. E-mail: magasuzan@yahoo.com.br

offshoot of my Research of the Master in Education by the State University of Feira de Santana (UEFS), entitled “Youth cultures in public schools: contexts of a high school institution in Tucano- BA”, under the guidance of Dr. Miguel Almir Lima de Araújo. EJA is configured as a modality of Basic Education and as a direct one for Brazilian citizens who do not have the conditions to take an appropriate course for their studies, to which they can promote or access the domain of reading and writing, bem as socioeconomic ascent. To understand the Education of youth and adults we use a qualitative approach, an ethnographic approach. O artigo was structured aiming to briefly contextualize EJA no Brasil e no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), as well as constructing a brief record based on minhas teaching experiences on educating this segment, also, in order to interpret and build or study object , at EJA not CELEM, we use data from the dissertation of teaching and bibliographic research. From our perspective, the results obtained allow us to conclude that the educational experience of EJA is seeking to value culture, intellectual training, professional and cidadã two students of EJA, aiming an approximation between school and students, therefore it is necessary to open spaces giving voice to subjects of EJA, considering the existential contexts and also their living conditions.

Keywords: Education. Youth and Adult Education. Subjects. Knowledge.

RESUMEN

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Este artículo titulado “Educación de jóvenes y adultos: contexto, materias y conocimientos necesarios” sobre Educación de Jóvenes Adultos (EJA) constituye una rama de mi Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Estadual de Feira de Santana (UEFS), titulada “Culturas juveniles en escuelas públicas: contextos de una institución de bachillerato en Tucano-BA”, a cargo del Dr. Miguel Almir Lima de Araújo. La Educación para Jóvenes Adultos (EJA) se configura como una modalidad de Educación Básica y como un derecho de los ciudadanos brasileños que no pudieron estudiar en la edad adecuada, que puede promover el acceso y dominio de la lectura y la escritura, así como el ascenso socioeconómico. Para comprender la educación de jóvenes y adultos utilizamos el enfoque cualitativo con enfoque etnográfico. El artículo se estructuró con el fin de contextualizar brevemente EJA en Brasil y en el Colegio Estatal Luís Eduardo Magalhães (CELEM), además de construir un breve registro de mis experiencias docentes sobre la educación de este segmento, para así interpretar y construir mejor el objeto de estudio. , EJA en el CELEM, utilizamos datos de la tesis de maestría y la investigación bibliográfica. En esta perspectiva, los resultados obtenidos permiten concluir que la experiencia educativa de EJA ha buscado valorar la cultura, la formación intelectual, profesional y ciudadana de los estudiantes de EJA, con el objetivo de acercar escuelas y estudiantes, sin embargo se necesita abrir espacios que den voz a las asignaturas de EJA. , considerando los contextos existenciales y por ende sus condiciones de vida.

Palabras clave: Educación. Educación de jóvenes y adultos. Asignaturas. Conocimiento.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação oferecida para os cidadãos brasileiros que não tiveram a condição de cursar no período escolar regular o Ensino Fundamental e Ensino Médio por diferentes motivos que revelam a profunda desigualdade social existente em nosso país. Nesse aspecto vem a configurar-se enquanto direito e, principalmente, oportunidade para que nossos cidadãos possam apropriar-se desse fenômeno humano sociocultural para adquirir formação intelectual, profissional e cidadã.

Historicamente o marco da educação no Brasil fora gestado a partir de 1549 com a fundação da cidade de Salvador e da instalação de um Governo Geral Português na Bahia, como também com a chegada dos jesuítas nessas terras com a implementação do projeto de dominação portuguesa. Esse marco configura-se como o momento inicial do processo de colonização através da educação de indígenas adultos em nosso país, o qual caracterizou-se por “aculturar os povos aqui existentes”, catequizando-os com fundamentos dos princípios religiosos católicos ensinando a língua portuguesa, bem como a cultura ocidental europeia aos povos da América (Paula e Oliveira, p.16, 2011).

Vale reiterar que o projeto educacional brasileiro foi profundamente afetado com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, por determinação do Marquês de Pombal. Ademais, Shigunov Neto e Maciel (2008, p.) refletem:

“as conseqüências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados.”

Na concepção de Shigunov Neto e Maciel (2008, p.) “a metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica”, desse modo, estava de acordo com os ideais iluministas propagados na época. A proposta de reforma educacional

Pombalina representou a destruição e negação do que estava posto e a introdução de novas propostas, não havendo assim uma continuidade nas políticas educacionais. Infelizmente esse acontecimento gerou conseqüências no campo educacional durante todo o Período Imperial. Ao final do Império, o Brasil tinha uma população de 85% de analfabetos e, infelizmente adentramos a República com essa triste realidade (Paula e Oliveira, p.17, 2011).

Contudo, nestas primeiras décadas do século XXI vivemos ainda uma triste realidade no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, visto que as estatísticas demonstram que a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade concentra 6,6% de nossa população, aproximadamente 11 milhões de analfabetos de acordo com os dados (IBGE-EDUCA, 2020).

Nesse sentido, faz-se pertinente investir em políticas públicas que reservem recursos humanos, materiais e financeiros para os alunos da EJA, para que o curso não seja apenas uma compensação, mas sim que ofereça educação de qualidade.

REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

A educação de jovens e adultos revela-se como uma modalidade de ensino que visa reparar o não acesso à escola na idade adequada, bem como o abandono advindo de diversas situações de vulnerabilidade que envolve os sujeitos desse processo educacional e os impede de ascender socialmente, acentuando ainda mais as desigualdades socioeconômicas e os impede de exercer a cidadania. Não apenas no Brasil ou em países em desenvolvimento, mas também a nível mundial.

Faz-se mister ter conhecimento do processo histórico que sobremaneira influencia a situação do processo de escolarização dos nossos jovens, adultos enquanto expressão concreta

da desigualdade social existente em nosso país.

A educação de jovens e adultos vem a configurar-se como resultados de luta e conquista amparada por políticas internacionais, bem como de políticas públicas para propiciar a educação para os sujeitos dessa modalidade educacional e, que certamente enfrenta muitos desafios no mundo contemporâneo.

A história da educação, no Brasil, bem como a educação de adultos tem início com o projeto de colonização portuguesa. Para SHIGUNOV NETO e; MACIEL (2008, p. 173)

[...] o Projeto Educacional Jesuíta, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, e teve papel fundamental na medida em que contribuiu para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, bem como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira.

Nesse projeto a religião e a educação dos nativos, os indígenas, tanto da religião, quanto da língua portuguesa ficavam sob a responsabilidade dos jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola. A companhia de Jesus foi uma importante ordem religiosa católica romana criada em 1540 durante a Reforma Católica, enquanto reação à Reforma Protestante.

Contudo, com a expulsão dos jesuítas, em 1759 pelo secretário da administração que gerou diversos prejuízos pelo desmantelamento da organização educacional, pois o projeto educacional brasileiro proposto fora concretizado dezesseis anos depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e não apresentou grandes alterações mesmo com instituições de cursos sistematizados.

No Brasil durante o contexto da República Velha ou República Oligárquica não promoveu mudanças por parte das autoridades governamentais no campo educacional pela falta de estrutura dos estados e municípios e isso se refletiu não favorecendo a construção de uma política pública nacional para a educação como para a Educação de Jovens e Adultos.

Ademais, lá pelos idos de 1940 veio a surgir uma responsabilização do Estado, tanto pelo desenvolvimento da industrialização, quanto pela 2ª Guerra Mundial, ou seja, um momento de progresso e inclusão influenciaram a (re) definir uma política educacional.

Nesse sentido, tomaremos a concepção de Paula e Oliveira (2011) que abrange três períodos distintos: entre 1946 a 1958, com o objetivo de erradicar o analfabetismo que seria causador do subdesenvolvimento. Já no período entre 1958 a 1964, essa concepção se modificou passando a ver esse problema não como causa, mas como efeito do subdesenvolvimento e das desigualdades socioeconômicas.

Outrossim, destaca o período temporal de 1964 a 1985 que corresponde à imposição da Ditadura Militar no Brasil que atribuiu à educação um caráter moralista e disciplinador. Nessa perspectiva, a EJA tinha uma missão assistencialista e o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização - era o programa que efetivava essa visão (PAULA E OLIVEIRA, 2011, P.19).

Assim, esse momento caracteriza-se enquanto ruptura histórica, posto que a sociedade passava a se mobilizar politicamente para combater à ditadura e redemocratizar o Brasil.

A partir da década de 1980 até os dias atuais a Educação de Jovens e Adultos se desenvolveu através de políticas governamentais, como da organização da sociedade civil e dos movimentos populares em fóruns sobre a EJA que passaram a mobilizar e intensificar o debate sobre políticas públicas para a EJA. Faz-se pertinente enfatizar que as ações governamentais pensam a EJA em “uma perspectiva supletiva, compensatória” por campanhas periódicas, enquanto que os movimentos populares ressaltam “conquistas, legislação, concepções da EJA e experiências” ((PAULA e OLIVEIRA, 2011, p.19).

Diante dessa concepção Paula e Oliveira (2011) pontuam que as políticas públicas na esfera do Estado expressam-se pela escolarização com ensino supletivo e conteudista da educação, com recursos financeiros e Programas de alfabetização específicos.

Nesse sentido, Paula e Oliveira (2011) trazem alguns desses programas: durante o Governo Sarney (1985) através Fundação Educar; Alfabetização Solidária no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1997); e, Brasil Alfabetizado, Projovem (2005) Programa Nacional de Inclusão de Jovens, como também, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Governo Lula. Por sua vez, existem ações com trabalho voluntário, ofertados por Organizações Não-Governamentais (ONGs), igrejas, iniciativa privada ou autônoma e por movimentos sociais etc. Algumas dessas possibilidades vêm na perspectiva de campanhas com recursos financiados para organização de núcleos de alfabetização, aquisição de materiais, didáticos, remuneração e formação docente. Contudo, faz-se necessário destacar que a oferta desses programas e projetos governamentais tem como objetivar elevar a escolaridade, demonstrando peculiarmente um caráter “compensatório e assistencialista” (GODINHO; FISCHER, 2019, p. 337).

É mister enfatizar que a década de 1980 trouxe conquistas expressivas para a sociedade civil como a redemocratização no Brasil. Conquistas essas advindas da luta pelo fim da ditadura e pelo estado de direito, eleições diretas, formação de uma Assembleia Constituinte, e a Constituição Federal (1988) e o direito à educação para todas as pessoas (SOARES e PEDROSO (2016). O processo de alfabetização passava a ocorrer em espaços diversos com o auxílio da gestão municipal. Para as autoras Soares e Pedroso:

O surgimento do Movimento de Alfabetização (MOVA), na cidade de São Paulo, em 1989, trouxe para a esfera governamental uma formulação híbrida de política pública com participação popular. Como Secretário Municipal de Educação, Paulo Freire viabilizou a ampliação de experiências de alfabetização de adultos que já aconteciam nos grupos populares e nos movimentos sociais, com auxílio de recursos materiais e formação dos alfabetizadores populares (SOARES E PEDROSO, (2016, p. 252).

No que concerne à atuação da Sociedade Civil e dos Movimentos Populares as autoras Paula e Oliveira (2011) destacam a forte influência das concepções e práticas de Paulo Freire na educação popular visando à alfabetização e a cidadania, considerando a parceria com o governo e empresas privadas para promover a transformação da realidade dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Entre as conquistas no campo da EJA o Estatuto da criança e do Adolescente, instituído através da Lei nº 8.069/1990 reitera a responsabilidade do governo para com a educação de crianças e adolescente no Art. 57 nos alerta:

“[...] O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório [...]” (BRASIL 1990).

Outra conquista importante que está de acordo com a Constituição Federal de 1988 é o reconhecimento da EJA como modalidade da educação integrando-a ao ensino regular pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos que flexibiliza a estrutura e organização de programas e currículo.

Diante desses avanços da EJA podemos dar ênfase ao marco legal da Constituição Federal Brasileira de 1988 que trata no Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo III sobre “Da Educação, da Cultura e do Desporto” e na Seção I “Da Educação” estabelece no Art. 205 que “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”.

Vale reiterar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e estabelece na Seção VI, Art. 37 e Incisos 1º e 2º que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Porém, mesmo diante da existência de uma Lei que visa oferecer a Educação de Jovens e Adultos, as estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em 2019, trazem dados que revelam a triste realidade dessa modalidade de ensino com alunos que deveram cursar o Ensino médio. As estatísticas demonstram que a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade concentra 6,6% de nossa população, ou seja, 11 milhões de analfabetos (IBGE-EDUCA, 2020).

Por sua vez, de acordo com os dados da Agência IBGE (2020), em 2019 aproximadamente 75% dos jovens de 18 a 24 anos apresentam distorção idade-série ou abandonaram os estudos. Esses dados são apresentados pelo PNAD afirmando que:

Em 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4%. Por sua vez, 21,4% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Já 4,1% haviam completado o ensino superior e 63,5% não frequentavam escola e não concluíram o ensino obrigatório. (AGÊNCIA IBGE, 2020).

No que concerne ao abandono escolar vale enfatizar que ocorre de forma mais acentuada durante a passagem do ensino fundamental para o médio. Nesse sentido, o principal motivo

para o abandono escolar vem a ser necessidade de trabalhar, bem como não ter interesse em estudar. Essa perspectiva retrata mais a realidade entre os homens, enquanto que para as mulheres o motivo decorre da falta de interesse seguida pela gravidez, bem como, necessidade de trabalhar e trabalho doméstico.

A Educação de Jovens e Adultos enquanto direito adquirido, no Brasil ainda enfrenta muitos desafios em sua proposta educativa para enfrentar as desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais.

O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: O CELEM

O CELEM, Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães situa-se na Sede do município de Tucano e, atualmente é uma escola de Ensino Médio. A instituição é conhecida popularmente como Estadual e foi fundado em 1978, portanto, com uma história de serviços prestados à população tucanense de 42 anos. Enquanto instituição de Ensino Médio comporta o curso regular de Formação Geral (1ª, 2ª e 3ª séries) e Educação de Jovens e Adultos.

Evidentemente, por ser uma escola pública, bem como, uma das maiores instituições escolares do Município de Tucano apresenta em sua trajetória momentos com altos e baixos.

O CELEM em 2020 tem aproximadamente 1500 alunos matriculados e comporta no noturno a Educação de jovens e adultos (EJA), a qual está organizada sob a forma de Tempos Formativos.

É importante considerar em que contexto estão inseridos os Tempos Formativos. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA, 2020). A EJA está representada através dos Tempos Formativos I, II e III são cursos oferecidos com

[...] matrícula anual, nos quais as aulas são presenciais e exigem frequência diária. O currículo é organizado em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento. O centro do processo de formação são as experiências de vida e es-

estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos. O curso total é composto de três (03) segmentos distribuídos ao longo de sete (07) anos (SEC-BA, 2020).

O 3º Tempo Formativo que equivale ao Ensino Médio compõe-se pelo – Eixo VI que elenca as disciplinas das áreas de acordo com os saberes necessários Linguagens (com Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), artes e atividades laborais. E Tempo Formativo Eixo VII que comporta saberes necessários às Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia e Matemática, Artes e atividades laborais) no noturno.

De acordo com Santos (2019, p. 80), em 2017, constava no Sistema de Gestão Escolar (SGE8), matriculados 1.311 alunos no curso regular nos turnos matutino, vespertino e noturno do CELEM. Para Santos (2019, p. 78), “[...] o curso de EJA vem sendo oferecido no noturno é destinado aos discentes, jovens adultos e idosos que em sua diversidade advêm de outras experiências escolares, socioculturais e não puderam dar continuidade aos [...]”. No ensino regular os índices de aprovação do Matutino são de 78%, do vespertino são de 80% e 60% no noturno. A taxa de reprovação tanto do matutino quanto do vespertino alcança 18% e do noturno 25%. Contudo, a taxa de reprovação da EJA tem um índice preocupante de 56%.

Dessa forma, podemos inferir através dos dados fornecidos no que concerne à aprovação dos alunos do Ensino Regular pela gestão escolar do CELEM demonstram um esforço por parte da equipe pedagógica e dos alunos com apenas 4%, 2% e 0,0%, respectivamente, de aprovação com dependência em algum componente curricular no turno oposto.

Santos (2019, p. 80), Entretanto, traz os resultados apresentados pelos alunos da EJA que atendeu a um total de 234 alunos, distribuídos no Eixo VI com 119 estudantes (03 turmas) e no Eixo VII com 115 (03 turmas) que são bem preocupantes, posto que a reprovação por falta

apresentou um índice de 15%, enquanto que a reprovação foi de 25%.

Ainda considerando os dados construídos por Santos (2019, p. 80) “[...] De maneira geral a exceção nos bons resultados foi a EJA, posto que os dados revelam que a aprovação esteve em 44% [...]”.

A leitura desses baixos índices de aprendizagem demonstra a necessidade de uma análise e de uma proposta educacional que comporte os tempos e os processos pedagógicos não construídos, posto que os índices de reprovação são muito altos, na ordem dos 56%. Ao falar da EJA, Rodrigues e Santos (2017, p. 46) ressaltam: “[...] O educando da EJA pode não ter a chamada “cultura erudita”, mas certamente, carrega consigo um amplo acervo cultural popular necessário no processo de ensino-aprendizagem [...]”.

Rodrigues e Santos (2017, p. 46) questionam: “[...] como articular uma discussão sobre currículo com os sujeitos inserido nesse universo? “As experiências sociais, culturais, políticas e sua multiplicidade necessitam enriquecer o currículo [...]”. Assim, faz-se necessário considerar os sujeitos da EJA em sua diversidade, com experiências de vida e capazes de aprender e se apropriar do conhecimento a partir de um currículo que se adeque a essa modalidade e ao tempo vivido por eles.

Nesse sentido, há necessidade de mais atenção para com os estudantes do noturno e de repensar as experiências educativas no espaço escolar para promover aprendizagem dos estudantes, considerando o contexto e o fato de que suas histórias de vida são muito complexas e que podem dificultar sua permanência na escola, porém isso só será possível mediante a construção de uma relação respeitosa e interação entre professor e aluno no ambiente escolar, posto que de acordo com Arroyo (2006, p. 201-21), “[...] Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São Jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]”. Nessa perspectiva, faz-se imperativo para

o educador conhecer os sujeitos, bem como os conhecimentos construídos pelos discentes através de atividades planejadas.

SUJEITOS E SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos comporta uma diversidade de sujeitos, por conseguinte, precisa ser planejada para atender as aspirações e interesse desse grupo.

Os sujeitos da EJA trazem especificidades em suas histórias de vida, o que pode nos fazer compreender esse baixo índice de aprovação, o qual pode estar ocorrendo por não se considerar o estudante desse segmento como sujeito plural, com uma identidade própria que sofre desigualdades por pertencer a um determinado contexto, seja rural ou urbano.

Diante dessa perspectiva, faz-se pertinente considerar quem é o jovem, o adulto e o idoso que frequenta o curso da EJA para planejar e construir atividades curriculares com os sentidos e significados que dialoguem com o universo desse aluno específico e inserir essas demandas no Projeto Político Pedagógico da instituição para que possa construir processos educativos emancipatórios condizentes com a faixa etária desse público (SANTOS E SANTOS, 2017).

Nessa perspectiva considerar a diversidade dos sujeitos da EJA torna-se imprescindível. A diversidade comporta a faixa etária, a etnia, a cultura, como também o analfabetismo que requerem ações planejadas (PAULA E OLIVEIRA, p. 50). Para tanto, torna-se mister construir espaços de diálogo para que esse sujeito possa sentir-se acolhido na sua singularidade e complexidade.

Nesse sentido, construir estratégias pedagógicas que dialoguem com os sujeitos, alunos da EJA pela heterogeneidade desse segmento social, o que refletiria em um avanço para essa modalidade de ensino.

Diante desses argumentos refletindo aspectos específicos e suas implicações para o sujeito

da EJA como ser homem ou mulher, a etnia dos educandos relacionados à desigualdade e, portanto à exclusão, preconceitos, as experiências religiosas, a região onde vive e suas expectativas de vida (PAULA E OLIVEIRA, 2014, p. 46).

Corroborando com essa perspectiva dos sujeitos da EJA poderíamos organizar estratégias educacionais na escola como em outros espaços para ouvir, colher informações nas quais os discentes da EJA pudessem expressar seus projetos de vida, suas concepções políticas, como também ampliar o conhecimento sobre determinada temática.

Algumas estratégias como “Salões de Encontros e Conversas”, seja organizando encontros culturais como para saraus com os alunos, mesas redondas, rodas de conversa, assembleias, além de parcerias com voluntários e especialistas em temáticas atuais de interesse dos discentes dentre outras estruturas de transformação, possíveis para uma maior efetivação da proposta de estratégias pedagógicas visando uma aproximação entre a realidade da escola e a dos alunos.

Por sua vez, estratégias pedagógicas em espaços formais e informais que permita vez e voz aos sujeitos jovens, adultos e idosos que considerem os contextos existenciais como as condições de vida, necessidade de trabalhar, posto que são pais, mães, chefes de família, jovens ou adultos que precisam sobreviver. Assim, corroboramos com Thompson, (2002) ao refletir que: “[...] A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo [...]”.

Desse modo, construir currículos que considerem os contextos das experiências vivenciadas pelos alunos da EJA que relacionam-se com seu trabalho, com suas condições socioeconômicas, e faixa etária, relações sociais, de gênero, de etnia, de orientação sexual, de vida vivenciada por esse segmento educacional.

Considerando essas perspectivas quanto ao PPP do CELEM, instituição na qual fora

realizada a pesquisa com os jovens e adultos que faz uma referência importante que contraria essa postura apática por uma parcela dos segmentos da escola neste documento ao pontuar: “[...] o ato de pensar a escola jamais pode ser isolado, individual, solitário, visto que essa deve ser uma ação de grupo, participativa, dinâmica e, sobretudo, democrática (CELEM, 2011, p. 8) [...]”.

No CELEM há mais de duas décadas vem se realizando todos os anos um projeto intitulado Jornada de Conhecimento o qual ocorre em diversas modalidades como work shop, feiras culturais, gincana. Porém, a modalidade gincana desperta um interesse maior por envolver diversas expressões artísticas, intelectuais e sociais.

Para Santos (2019, p. 131) na realização de projetos culturais o espaço escolar, como projeto da Jornada de Conhecimento ou outros desenvolvidos em seu planejamento, pode não interessar tanto ao professor por ter que sair da sua “zona de conforto”, pois vislumbra desenvolver seu trabalho de forma particular, pensado na academia em sala de aula, e não como expressão de um trabalho coletivo quanto ao aluno da EJA por suas especificidades.

Por fim, a falta de recursos financeiros destinados pode prejudicar o andamento do projeto e desestimular os sujeitos envolvidos. Santos (2019) reitera que na maioria dos relatos esses aspectos perpassam por

[...] necessidade de mais diálogo e apoio entre gestores, professores, estudantes e entre as comissões. Assim, somam-se aos limites da JC: falta de tempo extra para que os professores acompanhem as equipes devido ao excesso de atividades que precisam realizar concomitantemente às atividades da JC; os conflitos durante o desenvolvimento do projeto; a realidade dos estudantes do noturno, os quais podem ser subestimados nas suas percepções e aptidões para seus fazeres cotidiano.

Por essa visão equivocada em relação ao desempenho dos estudantes dos do noturno, percebemos o quão superficial pode ser esse tipo de avaliação dos professores em relação

aos educandos, visto que o noturno, por suas especificidades, poderia não participar dos projetos escolares.

Outrossim, Santos (2019, p. 132) realça que ao abrir espaço para integrá-los, considerando-os capazes de realizarem o que quiserem, seus direitos são respeitados. Desse modo, o projeto da Jornada de Conhecimento, seu planejamento, organização e acompanhamento poderão construir significados e saberes para os discentes da EJA e estes participam ativamente, pois enquanto estudantes têm os mesmos direitos de serem incluídos nas propostas educacionais da escola.

Realizar um projeto pedagógico baseado nas experiências do contexto enxergando-o em seus desejos e demandas reflete um desejo dos discentes. São importantes para Corti (2014, p. 310), pois “[...] a experiência dos alunos e seu caráter socialmente construído se torne mais visível [...]”, por que para essa modalidade de ensino existem muitas expectativas para o futuro.

Para o jovem da EJA está na hora de fazer escolhas, mas por algum motivo não são possíveis como deseja naquele momento. O estudante jovem sente que precisa elaborar projetos para sua vida.

Por sua vez, para o adulto trata-se de recuperar ou dar continuidade aos estudos, realizar sonhos, embora as condições que lhes são postas, muitas vezes, inviabilizam tais projetos. Sposito (2008, p. 86) reforça essa perspectiva quando afirma que: “[...] é difícil, no Brasil, analisar a escolaridade de modo fragmentado, isolando-a de outros mecanismos perversos de reprodução de desigualdade situados na esfera do trabalho [...]”. Faz-me mister reiterar que tanto o jovem quanto o adulto trabalha ou precisa trabalhar e, em um Brasil tão diverso e desigual, muitas ações podem desequilibrá-lo exatamente nesse momento de sua vida.

Destarte, vale compreender a importância de se investir em políticas públicas para os alunos da EJA, para que não seja apenas uma compensação e, sim oferecer educação de qua-

lidade para empoderar esses sujeitos através da formação intelectual, profissional e cidadã para que garantidas de fato e de direito contribuindo para dirimir a desigualdade socioeconômica em nosso país e no mundo.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CURRÍCULO E TRABALHO

Considerando que a EJA é uma modalidade de ensino oferecida a jovens e adultos em idade de trabalho, ou seja, prioriza uma prática educacional destinada a uma categoria social que carrega em si, trajetórias de vida particulares marcadas por um lado, desigualdade socioeconômica e por outro lado, pela precariedade da educação oferecida, como pelos poucos anos de escolaridade dos jovens, das jovens, homens e mulheres trabalhadores.

Esses aspectos específicos são resultados de todo um processo histórico que privilegiou a classe rica, como os latifundiários oferecendo aos mais pobres os trabalhos manuais na agricultura e posteriormente, na agroindústria e indústria. Assim, faz-se necessário refletir e planejar os atos de currículo mediante essas especificidades, posto que para Ciavatta e Rumert (2010, p. 470) em educação:

“[...] todas as relações pedagógicas são socialmente determinadas e constituem relações de forças que marcam uma dada sociedade e, conseqüentemente, os serviços sociais oferecidos à população, entre os quais, a educação. Segundo, as escolhas que presidem a organização curricular derivam de critérios de caráter sócio-político que, por sua vez, definem os procedimentos teórico-metodológicos e as práticas educativas.

Os atos de currículo precisam considerar a realidade socioeconômica, o lugar de fala dos sujeitos da EJA e da unidade de ensino, desse modo, as práticas curriculares os valores, a cultura, o conhecimento pelo coletivo de professores, gestores e especialmente dos discentes.

No contexto da prática faz-se imprescindível considerar os saberes curriculares por parte dos professores em construir procedimen-

tos metodológicos visando “a alfabetização de pessoas adultas”, bem como atender às necessidades, aos interesses, ritmos e tempos dos educando (SANTOS, p. 170, 2010).

A prática educacional exige dos educadores diversos saberes que comportam princípios educacionais que norteiam prática do professor que aqui fundamenta-se na concepção de Tardif (2005). Estes saberes perpassam para Tardif (2005) em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Importa reiterar que os alunos que frequentam a EJA desenvolvem no diurno diversas atividades laborais como trabalho doméstico, pedreiros, padeiros, garis, serviços de apoio em instituições, vendedores no comércio e em feiras livres, atendentes de caixas, cuidadores, agricultores, mototáxis, entre tantas outras atividades de trabalho que apenas lhes pertinente sobreviver com pouca ou baixa remuneração. Esses alunos muitas vezes percebem que com pouca escolaridade dificilmente conseguirão trabalhos melhores, com melhores condições de salários e de uma vida digna, por isso retornam aos estudos e à escola.

No que concerne às atividades laborais dos jovens e adultos da EJA percebemos a necessidade de um estreitamento da relação professor aluno no sentido de conhecer um pouco do cotidiano e do trabalho que realiza durante o dia.

Vivemos um cotidiano intenso, imerso de situações que nos empurram para frente ou que podem nos derrubar, e no trabalho não é diferente; ao desenvolvê-lo passamos por experiências, tanto positivas, ao realizá-lo com êxito, quanto negativas quando não conseguimos realizá-lo conforme se espera, pelo fardo que carregamos ou por constrangimentos, pela distância entre trabalho casa e escola, pelos baixos salários, enfim, diversas situações que ocorrem no dia a dia com qualquer pessoa que trabalha, que vive e que nos afligem por que somos humanos.

No que concerne ao trabalho, à educação no Brasil carece de conhecimentos e técnicas espe-

cíficas para que os discentes possam adquirir o domínio do trabalho e do mundo em que vivemos (CIAVATTA; RUMMERT, 2010), visto que herdou desde seus primórdios passando pela modernidade, chegando à contemporaneidade com os mesmos problemas e restrições à instrução e ao conhecimento e a precariedade do sistema educacional como um todo (CIAVATTA; RUMMERT, 2010).

A EJA carrega em sua estrutura organizacional uma grande responsabilidade, enquanto possibilidade de compensar uma dívida social, na escola, como fora do espaço educacional, advindas como mencionado da profunda desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira. Gouveia e Silva (2015, p. 751) pontuam:

“[...] dívidas sociais como a necessidade dos jovens de trabalhar cada vez mais cedo para sustentar a família e as dívidas pedagógicas, pois percebe-se também um afastamento dos alunos devido às falhas em um processo educacional que muitas vezes se mostra discriminatório e incapaz de envolver o indivíduo de maneira que este se perceba parte do processo ensino-aprendizagem [...]”.

Mesmo considerando que a EJA é um direito que social garantido pela Lei 9394/98, fica evidente a distância entre o interesse dos discentes e a qualidade da educação oferecida para sujeitos que já vivenciam um processo de desigualdade social, assim, ao analisarem a EJA e a obra “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA”, de Arroyo as pesquisadoras Ferreira e Vitorino (2019, p. 2) afirmam:

[...] o distanciamento entre esses sujeitos de (não) direitos, jovens-adultos ou adolescentes-crianças, e a possibilidade de os mestres-educadores garantirem o entendimento de eles se compreenderem como vítimas de desigualdades e terem atitude de resistência diante das injustiças sofridas.

Desse modo, vale enfatizar a necessidade de uma boa formação pedagógica em torno da docência, visando à formação intelectual, profissional e humana. A formação precária tanto no sentido teórico, como prático do educador, pode muitas vezes impactar no exercício da

práxis com os alunos da EJA e isso se reflete na sua identidade, enquanto seres humanos que são e que os fazem vítimas desse processo desumano de “um fazer educação” sem considerar os contextos existenciais dos jovens e adultos que são trabalhadores, mas também dos professores-educadores.

Portanto, faz-se oportuno e urgente adentrar para dentro do espaço escolar as identidades dos sujeitos das EJA “[...] no intuito de garantir aos alunos um conhecimento escolar libertador e capaz de lhes permitir “saberem-se vivos” e com direito à vida [...]” (FERREIRA E VITORINO, 2019, p. 3), posto que são adolescentes, jovens, idosos, mulheres e homens que trazem consigo trajetórias de vida de um cotidiano sofrido, de pobreza, de violência, de trabalho exaustivo e mau remunerado, que em sua diversidade trazem competências e habilidades desenvolvidas dentro de um contexto entrelaçado de uma cultura e uma história própria.

Para tanto, a prática pedagógica precisa estar pautada em pilares de ação-reflexão-ação, e desse modo, para Freire (1987, p. 8) “[...] a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialatiza-se na interioridade da práxis, constitutiva do mundo humano – é também práxis [...]”, o que exige uma boa formação por parte do professor. Uma formação pedagógica humana e humanizadora, que liberte todos e, consiga romper, portanto, com a negação do direito à educação de qualidade, tão necessária para uma vida digna, para viver em sociedade e desse modo, uma educação libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA é uma modalidade de ensino oferecida pela Rede Pública de Educação e está destinado a sujeitos que não conseguiram concluir os estudos na faixa etária que compreende a Educação Básica por diversos motivos que perpassam pela necessidade de trabalho e viabilizar os projetos de si.

A EJA precisa no espaço escolar da elaboração de um projeto pedagógico baseado

nas experiências do contexto dos educandos, enxergando-os em seus desejos e demandas. Desse modo, torna-se importante investir em uma formação pedagógica humana e humanizadora, que liberte todos e, consiga romper, portanto, com a negação do direito à educação de qualidade que é o objetivo próprio da vida em sociedade.

Nesse sentido, faz-se pertinente investir em políticas públicas que reservem recursos humanos, materiais e financeiros para os alunos da EJA, para que o curso não seja apenas uma compensação, mas sim que ofereça educação de qualidade.

Outrossim, torna-se imprescindível considerar os sujeitos da EJA e suas condições socioeconômicas, faixa etária, relações sociais, de gênero, de etnia, de orientação sexual, de vida vivenciada por esse segmento educacional. E dentro dessa perspectiva repensar a prática pedagógica da EJA para a formação para o trabalho, que se configura em uma das maiores preocupações para os discentes da EJA.

Desse modo, garantir de fato e de direito uma boa formação intelectual, profissional e cidadã empoderando esses sujeitos contribuindo para dirimir as desigualdades socioeconômicas em nosso país e no mundo.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA IBGE. **PNAD Educação 2019**: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=Em%202019%2C%20a%20taxa%20de,dos%20cursos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>>. Acesso em 01 de Nov./2020.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Tempos Formativos – Eixo VI e Eixo VII. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/tempos-formativosadultos>> Acesso em: 03 de Nov./2020.
- BRASIL, Senado. **Artigo 205**. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp#>. Acesso em: 03 de Nov./2020.
- CELEM. Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães. **Projeto Político-Pedagógico**: a identidade da escola e dos sujeitos que a constituem. Tucano-BA, 2011.
- CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.
- FERREIRA, Edna Maria de Oliveira; VITORINO, César Costa. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24 e 240007. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- GODINHO, A. C.; FISCHER, M. C. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 335-354, mai./jun. 2019.
- GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA EJA: DILEMAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. **Revista Ensaio**: Belo Horizonte, v.17, n. 3, p. 749-767, set-dez., 2015.
- PAULA, Claudia Regina de; OLIVEIRA, Maria Cristina de. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpex, 2011.
- RODRIGUES, Zwinglio Alves; José SANTOS, Jackson Reis dos. Educação de Pessoas Jovens, adultas e idosas – Interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais. **Currículo(s) na EPJAI**: considerações sobre o caráter múltiplo e diferenciado dessa modalidade educativa. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. 2017
- SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 6, n. 8 p. 157-176, jan./jun. 2010.
- SANTOS. Magali Suzana Santos. Culturas Juvenis na Escola Pública: contextos de uma instituição de ensino médio em Tucano-BA. Dissertação do Mestrado em Educação/UEFS, 2019.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**,

Curitiba- Editora UFPR n. 31, p. 169-189, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (Eja): alinhavando contextos e tecendo possibilidades **Educação em Revista**, vol.32 no.4, Belo Horizonte Oct./Dec. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Realidade & Educação**, jul./dez., 2008, p. 83-97.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E.P. Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

Recebido em: 11/04/2023

Aprovado em: 14/09/2023

A CONCORDÂNCIA VERBAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÃO E PROPOSTA METODOLÓGICA

MOISES DANIEL DE SOUSA DOS SANTOS*

Prefeitura Municipal de Santarém

<https://orcid.org/0000-0002-8983-7047>

RESUMO

A concordância verbal é um mecanismo sintático em que ocorre a seleção das marcas de reiteração entre sujeito e verbo. Através da pesquisa, pretende-se refletir sobre a concordância verbal na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também propor metodologias para o ensino da concordância verbal (CV) com base em letras de músicas. Realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico com BAGNO (2001 e 2002), BECHARA (2009), BORTONI-RICARDO (2008), BRANDÃO (2008), POSSENTI (1996), SCHERRE, NARO & CARDOSO (2014), VIEIRA (2008), entre outros, procurou-se enfatizar que o ensino dos mecanismos sintáticos da CV deve ser pautado não unicamente na gramática tradicional, mas em consonância com a variedade do falante (aluno). Concluiu-se que os chamados “erros” são passíveis de análise como afirmam as vertentes de análise linguística que consideram a variabilidade. Assim, as ocorrências de “erro” possuem algum fator condicionante que fez a oração apresentar a variação discordante das regras prescritas na gramática tradicional (GT). Em relação às metodologias de ensino, espera-se estar contribuindo para um ensino mais produtivo e atrativo nas aulas de Língua Portuguesa, no que se refere ao ensino da CV a alunos da EJA e assim fazer com que os alunos dessa modalidade aprendam com mais propriedade esse mecanismo sintático de concordância. Para isso, as metodologias foram desenvolvidas no intuito de servir como auxílio no ensino da concordância verbal e explicar os casos de sujeito posposto ao verbo e a outra destinada ao caso de sujeito coletivo.

Palavras-chave: Concordância Verbal. Educação de Jovens e Adultos. Ensino.

ABSTRACT

VERBAL AGREEMENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: REFLECTION AND METHODOLOGICAL PROPOSAL

A verbal agreement is a syntactic mechanism in which the selection of brands

* Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2011), graduação em Letras - Inglês pela Universidade de Uberaba (2022), graduação em Geografia (Licenciatura) pelo Centro Universitário Internacional (2021) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (2017). Atualmente é doutorando da Universidade Federal de Rondônia e professor temporário da Prefeitura Municipal de Santarém. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: variação linguística, concordância verbal, eja, gênero e lei 10.639/03. E-mail: moises_daniell@hotmail.com

reiteration of subject and verb occurs. Through research, we intend to reflect on the verbal agreement on Education for Youths and Adults (EYA), but also to propose methodologies for teaching verb agreement (VA) based on lyrics. We conducted a survey with bibliographical die BAGNO (2001 and 2002), BECHARA (2009), Bortoni-RICARDO (2008), Brandão (2008), Possenti (1996), SCHERRE, NARO & Cardoso (2014), Vieira (2008), among others, sought to emphasize that the teaching of syntactic mechanisms of CV should be based not only on traditional grammar, but in line with the range of the speaker (student). It was concluded that the so-called “mistakes” are amenable to analysis as the strands of linguistic analysis that consider the variability claim. Thus, instances of “error” have some determinant that made prayer present discordant variation of the rules prescribed in traditional grammar (TG). Regarding teaching methods, it is expected to be contributing to a more productive and attractive teaching classes in Portuguese, with regard to the education of the students of CV EJA and thus help students learn this modality over property this syntactic mechanism agreement. For this, the methodologies were developed in order to serve as an aid in teaching verbal agreement and explain the cases of subject and verb postponed to one for a case of collective subject.

Keywords: Verbal Agreement. Youth and Adults. Education.

RESUMEN

CONCORDANCIA VERBAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: REFLEXIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA

La concordancia verbal es un mecanismo sintáctico en el que se produce la selección de las marcas de concordancia entre el sujeto y el verbo. A través de la investigación, se pretende reflexionar sobre la concordancia verbal en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), así como proponer metodologías para la enseñanza de la concordancia verbal (CV) basadas en letras de canciones. Se llevó a cabo una investigación de naturaleza bibliográfica con autores como BAGNO (2001 y 2002), BECHARA (2009), BORTONI-RICARDO (2008), BRANDÃO (2008), POSSENTI (1996), SCHERRE, NARO & CARDOSO (2014), VIEIRA (2008), entre otros. Se buscó enfatizar que la enseñanza de los mecanismos sintácticos de la CV no debe basarse únicamente en la gramática tradicional, sino en consonancia con la variedad del hablante (alumno). Se concluyó que los llamados “errores” son sujetos a análisis, como lo afirman las corrientes de análisis lingüístico que consideran la variabilidad. De esta manera, las ocurrencias de “error” tienen algún factor condicionante que llevó a la oración a presentar variaciones discordantes con las reglas prescritas en la gramática tradicional (GT). En cuanto a las metodologías de enseñanza, se espera contribuir a una enseñanza más productiva y atractiva en las clases de Lengua Portuguesa, en lo que respecta a la enseñanza de la CV a los estudiantes de la EJA, y así permitir que los alumnos de esta modalidad aprendan con mayor propiedad este mecanismo sintáctico de concordancia. Para ello, las metodologías se desarrollaron con el propósito de servir como apoyo en la enseñanza de la concordancia verbal y explicar los casos de sujeto pospuesto al verbo y otros destinados a casos de sujeto colectivo.

Palabras clave: Concordancia Verbal. Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza.

INTRODUÇÃO

A intenção de fazer a pesquisa sobre o fenômeno da concordância verbal da linguagem escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos e de propor atividades de ensino ocorreu durante a leitura relativas ao tratamento dos aspectos sintáticos dos constituintes oracionais e sua relação na linguagem escrita de pessoas menos favorecidas economicamente, como é o caso dos alunos da EJA.

No decorrer de leituras e reflexão, houve um despertar do interesse pelo fato de poder ver os aspectos e mecanismos sintáticos apresentados no uso concreto no cotidiano escolar, pois este olhar da linguística variacionista visa mostrar o porquê de certos usos tão frequentes na língua no processo de interação.

Entre os assuntos, os aspectos da concordância, em especial da Verbal, despertam interesse, pois, estruturas racionais como: “*Nois vai*”, “*A gente vamos*”, entre outras, são frequentemente taxadas como *erradas*, porém, na perspectiva da linguística variacionista, essas estruturas são passíveis de análises e por meio delas torna-se viável encontrar os fatores que condicionaram a variação.

Segundo Brandão (2008)

A concordância nominal (e também a verbal) vem sendo bastante discutida por todos os que se interessam pela história do português do Brasil. Nas mais recentes pesquisas, a perda da morfologia flexional e de regras de concordância vem sendo interpretada como decorrente de um processo de transmissão linguística irregular (p. 59).

Dessa forma, o fenômeno da concordância tem despertado o interesse de diversos pesquisadores da área de estudo da linguagem no intuito de encontrar uma explicação satisfatória para as novas tendências de uso da concordância tanto da modalidade oral e escrita.

Assim, a partir da análise das ocorrências, pode-se verificar quais os fatores que condicionaram o *erro*. No intuito de trazer alguma contribuição ao ensino de sintaxe, desenvolveu-se 02 (duas) atividades de ensino voltadas

à concordância verbal com baseadas letras de música. A escolha por propor o uso de letras de músicas no ensino da concordância verbal está no intuito de assim atrair o interesse pelo estudo de CV com ênfase em turmas de alunos jovens e adultos.

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é, pois, refletir sobre os fatores que condicionam os “erros” de CV no uso da língua escrita por alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para alcançar os objetivos escolhidos, utilizou-se como pesquisa de cunho bibliográfico, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já divulgados na literatura e artigos científicos noticiados no meio eletrônico e impressos.

CONCORDÂNCIA VERBAL: UMA VISÃO LINGUÍSTICA

Ao tratar de um fenômeno sintático, na perspectiva tradicional, implica analisá-lo sob uma abordagem que despreza a variabilidade e elege uma forma da língua como legítima, e chama de *erro* todas as outras formas que diferem da prescrição. Assim, de acordo com essa perspectiva, a variabilidade de uso é enquadrada como *erro*, por não se encontrar prevista na gramática tradicional.

A prescrição tradicionalista preocupa-se apenas com a forma das palavras das frases e com a organização delas dentro da frase. Assim, a GT vê a sintaxe como um estudo das palavras na frase.

Segundo Bechara (2009, p. 543), “em português a concordância consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada”. Assim, esse fenômeno sintático usa as desinências de gênero, número e pessoa atribuídos pelo núcleo do sujeito para poder confirmar a existência de uma relação entre os termos da estrutura.

A concordância, em língua portuguesa, apresenta dois tipos: nominal e o verbal.

- *Nominal*: compreende a relação entre núcleo do sujeito e seus adjuntos (ad-

jetivos, artigos, numerais, pronomes adjetivos, participios): Ex. **Os meninos estudiosos** foram à escola.

- *Verbal*: compreende a relação entre o núcleo do predicado e o núcleo do sujeito: Ex. As **meninas comeram** tudo.

A partir destes conceitos, constata-se que para haver a concordância, nominal e a verbal, é imprescindível a presença das desinências, sejam nominais ou verbais, pois elas são as responsáveis pela reiteração da concordância na estrutura construída, sendo estas marcas atribuídas, nos dois tipos de concordância, pelo núcleo do sujeito.

Ao verificar as regras gerais para o uso “correto” da concordância nominal e da verbal, apresentadas, é possível, verificar nas gramáticas utilizadas nas escolas um excessivo número de regras que dificultam o uso desses mecanismos.

Sob a ótica da linguística e algumas vertentes, os chamados *erros* não existem. Na verdade, são variações no uso da língua que ocorrer tanto na escrita quanto na oralidade, pois todas as variedades da língua em uso passam a ser passíveis de análise e, conseqüentemente, apresentam explicações que mostram as causas de certos usos desse mecanismo em língua portuguesa.

Segundo Brandão (2008) e Vieira (2008), a concordância nominal e a verbal são relações sintáticas representadas pela presença das marcas de reiteração. Porém, a ausência ou presença da reiteração, feita pelas desinências, pode ser explicada por meio de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos, pois são esses fatores os desencadeadores da variabilidade da presença/ausência das marcas de reiteração.

Quanto ao uso de CV, Bortoni-Ricardo (2004, p. 88) diz o seguinte:

Há dois condicionamentos na regra variável de concordância verbal no português brasileiro: o primeiro é de natureza fonológica e está relacionado ao grau de saliência fônica nas formas de plural; o segundo é de natureza sintática e depende da posição do sujeito em relação ao verbo.

Segundo Vieira (2008) e Scherre, Naro e Cardoso (2013), entre os fatores linguísticos que contribuem ao uso variável da CV, estão os seguintes:

Sujeito coletivo: é aquele em que o vocábulo estando no singular expressa a ideia de mais de um elemento e o falante ao fazer a concordância entre o núcleo do sujeito e o verbo leva em consideração a ideia e não a marca de número do nome núcleo. Ex. “A gente samos felizes na escola”.

Sujeito posposto ao verbo: nesta posição do sujeito, devido à sua posposição ao verbo o falante tende a singularizar o verbo, pois, a ausência do sujeito antes do verbo condiciona o falante a singularizá-lo. Ex. “Morreu os traficantes do Complexo do Alemão”.

Sujeito anteposto ao verbo: nesta outra posição do sujeito, devido a sua posição anteposta ao verbo favorece a marcação de plural apenas no primeiro elemento, mesmo obedecendo à estrutura canônica do português brasileiro sujeito-verbo-complemento, o falante, talvez, pelo não conhecimento de tal regra não fez uso dela. Ex. “Muitas crianças gosta de chocolate”.

Distanciamento entre o núcleo do sujeito e o verbo: neste fator condicionante, quanto maior a distância entre esses dois constituintes, maior seria o cancelamento da regra de concordância verbal. Ex. “Os meninos da escola gosta de educação física”.

Paralelismo no nível oracional: o menor número de marcas de plural no sujeito levaria à ausência de marcas de plural no verbo. Ex. “Esses homens que mato, assalta e amedronta as pessoa”.

Saliência fônica – Eufonia: neste fator condicionante, o falante escolhe fazer a concordância verbal, no seu entender, com os termos que causassem menor estranhamento fônico. Ex. “Todas as mulheres são livres pra fazer o que quiser”.

Tendência de concordância nominal no sintagma nominal: a ocorrência de tendência de concordância nominal desencadeia a tendência de concordância verbal, devido a sua

proximidade ao verbo. Ex. “Os menino devia estudar mais”.

Quanto aos condicionadores das tendências de concordância verbal, conforme Bortoni-Ricardo (2004), Vieira (2008) e Scherre, Naro e Cardoso (2013), constata-se que a questão da saliência fônica é importante fator na escolha do falante quando utiliza os verbos no plural, pois quanto mais *estranhamento* o verbo no plural causar ao usuário menos produtivo será seu uso.

Entre os fatores extralinguísticos, que interferem na ocorrência da concordância verbal e nominal, segundo estudiosos da linguística, estão: o nervosismo, a falta de conhecimento ou mesmo a falta de necessidade, na visão do falante, em usar ao longo da estrutura as marcas de reiteração.

Segundo Scherre, Naro e Cardoso (2013), diversos estudos comprovam que a relação sujeito/verbo é controlada por diversas variáveis, entre as quais a saliência fônica da oposição singular/plural dos verbos, o traço semântico do sujeito, a posição do sujeito em relação ao verbo. Assim, a CV necessita de um olhar mais específico quanto ao seu ensino e necessita da produção e uso de práticas de ensino de língua materna que atuem diretamente no intuito de mostrar os usos padronizados, sem desconsiderar a linguagem dos falantes.

Aceitar a variação de uso da língua e inovar o ensino é um importante instrumento para renovar o ensino de língua materna, semelhante à língua portuguesa, onde palavras, estruturas e sentidos caem de uso, assim também deve ser o ensino, deve sempre está se renovando e excluir práticas que não contribuem ao ensino de língua produtivo de língua.

Associar as tendências de variabilidade quanto ao uso da relação sujeito-verbo aos falantes menos favorecidos economicamente tem acarretado muitos problemas. Esse problema tem se agravado quanto ao ensino de língua materna, pois as práticas de ensino não conseguem atingir seu objetivo que é ensinar a língua e seus mecanismos a seus falantes e tem deixado os alunos com mais dúvidas.

O ensino de língua materna deve ser pautado no uso do falante e a partir deste uso intervir mostrando para o usuário (aluno) da língua como esse uso deve ser feito, segundo a língua padrão e de acordo com o contexto. Na prática, o que se tem feito é impor regras, por meio da GT, regras que não correspondem ao uso da maioria dos falantes e nem as tendências de uso no atual estágio da língua.

Conforme Possenti (1996, p. 17), “o objetivo da escola é ensinar português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”, assim ensinar a língua padrão a falantes que usam uma variedade diferente torna-se uma tarefa utópica em decorrência da falta de aplicabilidade pelo falante em apreender a língua padrão.

Assim, a primeira preocupação da escola deve ser de criar as condições necessárias para que o aluno possa compreender com mais facilidade como se articulam os usos correntes da língua padrão, principalmente, na linguagem escrita.

O uso desses mecanismos, conforme Vieira (2008, p. 85), “costuma ser um tema muito valorizado nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente na avaliação da produção textual dos alunos”. Recorrer a práticas que melhorem o uso das marcas de reiteração de concordância é importante para além de mostrar outra variedade aos falantes, possibilita a chance dos falantes aprenderem de forma mais efetiva a língua padrão.

Para trazer alguma contribuição ao ensino da concordância verbal por meio do uso de letras de música, foram desenvolvidas 2 (duas) atividades de ensino da concordância verbal, com foco nos casos de sujeito coletivo e tendência de concordância nominal no sintagma nominal (sujeito).

Para tratar do ensino da concordância verbal com sujeito ideológico selecionou-se a música “Inútil”, da banda “Ultraje A Rigor” que oferece um excelente material para servir de instrumento no ensino da concordância verbal com sujeito ideológico, lembrando que o *sujeito*

ideológico é aquele que apresenta ausência das marcas de plural, porém o entendimento pelo falante é de que há mais de uma pessoa na posição de núcleo do sujeito.

No fragmento abaixo, encontra-se o seguinte:

*INÚTIL*¹

Ultraje a Rigor

Composição: Roger Moreira

A gente não sabemos

Escolher presidente

A gente não sabemos

Tomar conta da gente

A gente não sabemos

Nem escovar os dente

Tem gringo pensando

Que nós é indigente...

(...)

“Inúteu”!

A gente somos “inúteu”!

“Inúteu”!

A gente somos “inúteu”!

“Inúteu”!

“Inúteu”!

“Inúteu”!

Inú! inú! inú...

Na letra dessa música, encontram-se as seguintes frases: “*A gente não sabemos*” e “*A gente somos inúteis*”, para o seu uso em sala de aula, o professor de língua portuguesa deve proceder no primeiro momento à audição na íntegra da música, pois também será um momento para descontrair os alunos.

Após a audição, o professor deve perguntar aos alunos se todas as orações da música estavam de acordo com seu conhecimento gramatical, ou se não estranharam algumas frases, ou seja, ele deve conversar sobre a música ao máximo com os alunos. Após isso, deve ocorrer a explicação sobre os mecanismos da concordância verbal e dar ênfase a questão do sujeito ideológico.

1 Disponível: <http://letras.terra.com.br/ultraje-rigor/49189/>. Acesso em 03 Abr. 2014.

Para explicar o uso do *sujeito ideológico*, o professor deve voltar à música, porém agora deve distribuir cópias da letra da música “Inútil” e como já foi explicada a regra geral da concordância verbal em que é o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito. O professor deve fazer com que os alunos destaquem na letra da música quais as orações que apresentam “*problema*” de concordância verbal.

Após essa etapa, espera-se que a maioria dos alunos tenha marcado as duas citadas acima. Dessa forma, o professor deve perguntar o porquê de essas orações apresentarem “*problemas*” de concordância verbal. Assim, possivelmente, os alunos deverão dizer que é devido ao verbo apresentar as marcas de plural, enquanto o núcleo do sujeito está no singular, mostrando uma discordância com a regra padrão.

Neste momento, o professor deve intervir e mostrar que a concordância entre sujeito e verbo foi feita não pensando na estrutura (forma), mas na ideia presente no vocábulo, pois o pronome “*a agente*”, no português brasileiro, é bastante usado no lugar do pronome “*nós*”, pronome de 1ª pessoa do plural, ou seja, a concordância verbal, em casos de sujeito coletivo, é feita analisando a ideia presente no vocábulo ocupante do lugar de sujeito na oração. Assim, no caso do pronome “*a gente*” por se referir, ideologicamente, a mais de uma pessoa o falante o tem como *pluralizado* e por esse motivo pluraliza também o verbo que a ele se refere.

Assim, a estrutura “*A gente somos inúteis*” tem os seguintes termos:

“*A gente somos inúteis*”
 ↓ ↓
 Sujeito Verbo de ligação

Onde, o pronome sujeito “*A gente*” sem as marcas de plural e o verbo de ligação “*somos*” apresentam uma relação de concordância baseada não na estrutura, mas na ideologia. Assim, o professor deve mostrar aos alunos que ao fazer uso da concordância verbal deve

considerar a estrutura e as desinências apresentadas pelos constituintes para assim poder fazer uso desse mecanismo sintático segundo os preceitos da gramática tradicional.

Após, a exploração sobre o uso do sujeito coletivo na letra da música, o professor deve pedir aos alunos que interpretem a letra da música, pois ao recorrer a usos estigmatizados pela sociedade, os autores da letra da música tinham alguma mensagem e/ou crítica para repassar às pessoas. Assim, os alunos devem procurar os motivos sociais que levaram os autores da música a colocar na música esses usos estigmatizados e procurar uma possível razão para isso.

Finalizada essa atividade na sala de aula, busca-se verificar o grau de aprendizagem, assim o professor deve pedir aos alunos que reescrevam a letra da música “Inútil”. Esse texto deve ser escrito de acordo com os preceitos da gramática tradicional, valendo do uso “correto” das desinências.

Outra proposta de ensino é através da letra da música “Cuitelinho”, de Nara Leão, oferece um excelente registro para ser utilizado no ensino da concordância verbal com tendência de concordância nominal no sintagma nominal (sujeito). No fragmento da música abaixo, tem-se alguns exemplos.

CUITELINHO²

Cheguei na beira do porto
Onde as onda se espaia
 As garça dá meia volta
 E senta na beira da praia
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão de rosa caia, ai, ai
 (...)
 A tua saudade corta
 Como aço de naváia
 O coração fica aflito
 Bate uma, a outra faia
 E os óio se enche d'água
 Que até a vista se atrapáia, ai...

2 Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/nara-leao/286075/>>. Acesso em: 03 Abr. 2014.

Em “*Onde as onda se espaia*”, antes de abordar a concordância verbal, é interessante o professor mostrar aos alunos que no lugar do verbo “*espaia*” deveria ser o verbo “*espalha*”, devido o autor da letra da música em análise no intuito de colocar em registro escrito certas marcas presentes na oralidade escreveu o verbo “*espalhar*” na forma como é pronunciado em certas regiões do Brasil, por esse motivo encontra-se palavras como “*espaia*” nessa letra de música além de outros exemplos de palavras escritas como são usadas na oralidade.

Após toda essa preparação, o professor deve convidar os alunos a ouvirem a música “Cuitelinho”, de Nara Leão. Após isso, deve distribuir uma cópia da letra da música para cada aluno e pedir aos alunos que leiam sem se deter as partes nessa leitura, depois pedir que façam uma segunda leitura identificando se na letra da música existe alguma oração com “problema” de concordância verbal.

Em seguida, deve-se questionar os quais motivos as orações selecionadas apresentam “problemas” de concordância verbal, instigando os alunos, pois assim é possível verificar até que ponto ele compreendeu a explicação e assim também trabalhar a argumentação. Logo, em seguida, o professor deve destacar uma oração com “problema” de concordância verbal como a oração seguinte e proceder a uma análise: *Onde as onda se espaia*.

Em “*Onde as onda se espaia*”, os constituintes são os seguintes: o verbo “*espaia*” e o sujeito “*as onda*”, sendo que o verbo “*espaia*” apresenta marcas da oralidade, mas é possível o conceber como singular e 3ª pessoa singular e o sujeito tem como núcleo “*onda*” e adjunto “*as*”, como os adjuntos devem concordar em gênero e número com o núcleo do sujeito esse sujeito apresenta variabilidade não encontrada na gramática tradicional, porém é explicada devido a fatores de usos. Assim, mostrando um processo presente na língua portuguesa do Brasil que consiste, em certos contextos, em deixar apenas o adjunto artigo com as marcas

de plural e os demais adjuntos e o núcleo do sujeito singularizado.

Na oração em análise, percebe-se a regra de marcar o plural apenas no adjunto artigo no sujeito e deixar os demais singularizados. Assim, entende-se que a singularização do núcleo do sujeito “onda” influenciou o verbo “espaia”, pois nesse caso, a concordância verbal padrão não ocorreu devido à sua proximidade entre núcleo do sujeito (com ausência) e verbo, mostrando uma tendência que consiste em marcar apenas o adjunto artigo com as desinências de plural e os demais com a ausência dessas marcas.

Como atividade de avaliação, o professor poderá pedir aos alunos que reescrevam a letra da música segundo os padrões da gramática tradicional e, em seguida, deve trocar com os colegas e os próprios alunos devem fazer a correção dos textos recebidos. Dessa forma, poder-se-á verificar o quanto foi o aprendizado dos alunos quanto à concordância verbal, em especial, em casos envolvendo a CV com tendências de concordância nominal no sintagma nominal (sujeito).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, conclui-se com a reflexão que todos os fatores podem ser agrupados em dois grupos: *fatores estruturais* e *fatores fonológicos*. Ou seja, algumas orações apresentam alguma tendência de uso da CV em decorrência da posição dos constituintes da oração. Já os fatores fonológicos foram percebidos devido à sonoridade da estrutura que raras vezes são usadas pelos seus interlocutores e assim causam um estranhamento e são excluídas do repertório linguístico do falante.

Como auxílio aos professores de língua materna, propõem-se as metodologias de ensino onde trabalha-se com foco no sujeito posposto ao verbo e sujeito, com base em letras de música por perceber que o ensino tem recorrido apenas ao livro didático. Dessa forma, fica a proposta para os professores fazerem essa verificação e desenvolver outras metodologias

voltadas a outros fatores que interferem no uso “correto” da CV e dessa forma verificar de que forma ele poderá ajudar seus alunos a compreenderem e usarem os mecanismos necessários na relação sujeito-verbo.

Com este trabalho, espera-se estar contribuindo para um ensino mais produtivo e atrativo nas aulas de Língua Portuguesa, no que se refere aos mecanismos da concordância verbal, destinadas a alunos da Educação de Jovens e Adultos e assim fazer com que esses educandos aprendam com mais facilidade esse mecanismo tão importante que é o da concordância verbal.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 14. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Português ou Brasileiro?** Um Convite à Pesquisa. In. *Linguagem*; V. 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: A Sociolinguística na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, S. F. **Concordância nominal**. In. _____. VIEIRA, S. R.: BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. In. *Coleção Leituras no Brasil*. 61. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras-Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SCHERRE, M. M., NARO, A. J. & CARDOSO, C. R. **O papel do tipo de verbo na concordância verbal no português brasileiro**. Disponível em: <<http://web.mit.edu/cilene/www/DELTA-LOBATO/SCHERRE-NARO-CARDOSO.pdf>>. Acesso em: 03 Abr. 2014.
- VIEIRA, S. R. **Concordância verbal**. In.: _____. VIEIRA, S. R.: BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2008.

Recebido em: 11/04/2023
Aprovado em: 14/09/2023

PERCEBISMO SOBRE A ÓBICE NA BNCC PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE SE ADEQUE AOS SUJEITOS DA EJA

JOSÉ DOUGLAS ABREU ARAÚJO*

<http://orcid.org/0000-0002-6564-4793>

RESUMO

O presente ensaio científico objetiva problematizar as dificuldades em construir um currículo que se adeque ao sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ausente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando as percepções sobre os prejuízos dessa omissão no direito de acesso a condições de aprendizagem e escolarização. O texto esboça, de forma sucinta, descrições sobre a EJA traçando um percurso que parte da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN) e percorre os documentos que afirmam a necessidade histórica de uma modalidade de ensino que minimize a dívida social com as pessoas excluídas do sistema educacional. Em continuidade, se evidencia as especificidades necessárias para a construção de um currículo direcionado ao sujeito da EJA que seja construído com bases no cotidiano afirmando e respeitando a diversidade e identidades de seu público. Chegou-se à conclusão que a ausência da EJA na BNCC abre um óbice que implica na dificuldade de se pensar um currículo específico pautado em políticas públicas que promovam propostas curriculares direcionadas à realidade e identidade dos sujeitos em prol da minimização das desigualdades, contribuindo com a permanência e conclusão dos estudantes que acessam e escolarizam com faixa etária desigual.

Palavras-chaves: Currículo, EJA, Base Nacional Curricular Comum.

ABSTRACT

PERCEIVISM ABOUT THE OBSTACLE AT BNCC FOR THE CONSTRUCTION OF A CURRICULUM THAT IS SUITABLE TO THE SUBJECTS OF EJA

The present scientific essay aims to problematize the difficulties in building a curriculum that fits the subject of Youth and Adult Education (EJA), absent in the Common National Curricular Base (BNCC), incapacitating as perceptions about the incapacities of this omission in the right to education. access to learning and schooling conditions. The text outlines, in a succinct way, descriptions about the EJA tracing a path that starts from the Law of National Guidelines and Bases

* Doutorando em Educação e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Possui Bacharelado em Serviço Social pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-Campus Iguatu (2018), Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras (2015) e Bacharelado em Filosofia pelo Centro de Estudos Filosófico-Teológicos Redemptoris Mater (2010). Especialista em Ciências da Religião (UCAM), em Atendimento Educacional Especializado na Diversidade (UFERSA) e Orientação e Mobilidade (IFCE). E-mail: josedouglasabreu@gmail.com

(LDBN) and goes through the documents that affirm the historical need for a teaching modality that minimizes the social debt with the excluded people of the educational system. In continuity, if the evidence as the necessary specifications for the construction of a curriculum directed to the subject of the EJA that is constructed with bases not daily affirming and respecting the diversity and identities of its public. It was concluded that the absence of EJA at BNCC opens an obstacle that implies the difficulty of thinking about a specific curriculum based on public policies that promote curricular proposals directed to the reality and identity of the subjects in favor of minimizing inequalities, contributing to the permanence and completion of students who access and attend school with an unequal age range.

Keywords: Curriculum, EJA, National Common Curricular Base.

RESUMEN

PERCEIVISMO SOBRE EL OBICE EN BNCC PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO ADECUADO A LAS ASIGNATURAS DE EJA

Este ensayo científico tiene como objetivo problematizar las dificultades en la construcción de un currículo que se ajuste a la asignatura de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), ausente de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), incapacitando como percepciones sobre las incapacidades de esta omisión en el derecho de acceso. a las condiciones de aprendizaje y escolarización. El texto delinea, de manera sucinta, descripciones sobre la EJA trazando un camino que parte de la Ley de Bases y Directrices Nacionales (LDBN) y pasa por los documentos que afirman la necesidad histórica de una modalidad docente que minimice la deuda social con el personas excluidas del sistema educativo. En continuidad, si se evidencia como las especificaciones necesarias para la construcción de un currículo dirigido a la asignatura de EJA que se construya con bases que no afirmen y respeten diariamente la diversidad e identidades de su público. Se concluyó que la ausencia de EJA en el BNCC abre un obstáculo que implica la dificultad de pensar en un currículo específico basado en políticas públicas que promuevan propuestas curriculares dirigidas a la realidad e identidad de los sujetos a favor de minimizar las desigualdades, contribuyendo a la permanencia. y finalización de estudiantes que acceden y asisten a la escuela con un rango de edad desigual.

Palabras clave: Currículo, EJA, Base Curricular Nacional Común.

INTRODUÇÃO

Com a aprovação definitiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vários discursos têm colocado em questionamento a ausência de orientações acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que ocasiona a óbice de se construir um currículo diverso, aberto e direcionado a um público diversificado e específico.

A carência de políticas públicas que inclui a EJA marginaliza essa modalidade de ensino, fragilizando a oferta de uma educação de qualidade que minimize a dívida social com esses sujeitos historicamente excluídos do sistema de ensino. Com isso, faz-se necessário considerar o que a ausência da citação da EJA na BNCC ocasionou

na materialização de um currículo direcionado a atender aos sujeitos que não frequentaram a escola na idade certa.

O estudo “percebimento sobre a óbice na BNCC, para construção de um currículo que se adeque aos sujeitos da EJA” recebe tal título por se propor buscar percepções por meio de documentos como a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) e teóricos como Arroyo, Cavalcanti, Di Pierro, Fonseca, Macedo e Torres, para compreender a óbice, ou seja, o impedimento de se pensar um currículo emancipador e próprio para os sujeitos da EJA, com a não citação dessa modalidade de ensino, da diversidade e da identidade brasileira na BNCC. Sendo assim, este estudo tem como objetivo problematizar as dificuldades de construir um currículo que se adeque ao sujeito da EJA, ausente na Base Nacional Comum Curricular, apontando as percepções sobre os prejuízos dessa omissão no direito de acesso a condições de aprendizagem e escolarização.

Para traçar as contribuições e percepções das ideias, foi optado por realizar um ensaio científico (LAKATOS, 2010), ficando o artigo estruturado em cinco partes: a primeira é essa introdução expondo os processos que percorreu o trabalho; a segunda aborda clari-vidências sobre a Educação de Jovens e Adultos na legislação; a terceira expõe pontos sobre a construção de um currículo para a EJA; a quarta discute a óbice na BNCC para um currículo que se adeque aos sujeitos da EJA; e por último, são tecidas algumas considerações finais.

CLARIVIDÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA LEGISLAÇÃO

Conforme Freire (2005, p. 8), aprender está associado a realidade do ser, pois para ele, “aprender a ler, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica

de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Dessa maneira, a EJA carece de ser pensada e constituída em vista da realidade do seu público e de proporcionar uma vida sustentável que minimize as desigualdades.

No bojo da discussão sobre as desigualdade na oferta da educação junto a diversidade, os estados, por meio do parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que discursa sobre as ***Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos***, se reconhece que tal modalidade de ensino “[...] representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e nessa ótica, que tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (BRASIL, 2000a). Mesmo com o *status* de uma educação para o combate à desigualdade no sistema de ensino, a EJA enfrenta grandes desafios de agir contra a reprodução das velhas e novas formas de desigualdade educacional.

Nessa ótica, pensar a EJA como instrumento viabilizador da diminuição das desigualdades do sistema educacional foi crescendo conforme as transformações sociais e a tomada de consciência dos sujeitos negligenciados e excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Por meio da organização da população, se desenvolveram várias ações de luta de acesso ao ensino direcionadas às especificidades das múltiplas singularidades humanas, sendo jovens, adultos e idosos excluídos do espaço escolar pela falta de condições de acesso e permanência. Com a pressão popular e o processo desenvolvimentista, o Estado brasileiro passou a realizar várias ações para minimizar os altos índices de analfabetismo no século XX - algumas delas com a participação da sociedade civil e da Igreja Católica, como a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes - CEEA (1947), Campanha Nacional do Analfabetismo - CNEA (1959), Movimento de Educação de Base - MEB (1961), Programa Nacional de Alfabeti-

zação de Adultos - PNAA (1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (1967).

Com a democratização do país, surgem importantes marcos processuais, como a Constituição Cidadã de 1988, que conduz a direção da EJA como uma modalidade de educação básica gratuita e para todos, sinalizado no art. 208 “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208). Por meio desse instrumento, se inicia o pensar um ensino com um currículo próprio que atenda aos socialmente excluídos da escolarização.

Em prosseguimento, se deu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de n. 9394/96, enfatizando a garantia de um sistema de ensino gratuito “[...] aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, art. 37). Com isso, o documento sustém o pensar a EJA como uma política pública de caráter próprio, com público específico e diverso, com necessidades de uma educação apropriada a seu contexto econômico, social, cultural, político e tudo o que envolve sua realidade.

Em relação às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos* (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), as instituições devem observar a oferta e estrutura dos elementos que compõem o currículo para tal modalidade de ensino, pois “as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (BRASIL, 2000b, art. 4), considerando diretamente a subjetividade e especificidade de cada aluno para que o currículo corresponda as necessidades educacionais dos alunos público-alvo dessa modalidade,

conforme debruçado na resolução do Conselho Nacional de Educação 1/2000

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio[...] (BRASIL, 2000b, art. 5).

Todas as iniciativas causadas pela preocupação com a alfabetização dos sujeitos excluídos do sistema educacional foram constituindo a história da EJA associadas à proposta de uma educação focada na identidade do sujeito, no seu cotidiano e, conseqüentemente, na cultura, trabalho e valores ligados ao diálogo popular com a participação direta do povo, propiciando a construção de sujeitos autônomos e participantes da cidadania. Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) aponta algumas metas com o objetivo de direcionar ações para diminuir o analfabetismo, incidindo diretamente na preocupação da EJA em atender ao público diretamente excluído do sistema educacional.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

As metas 9 e 10 do PNE exigem diretamente dos governos a preocupação em investir e mobilizar expedientes humanos e financeiros para materializar as ações que contribuam para a erradicação do analfabetismo como exposto nas prerrogativas legais. De forma técnica, essas metas visam a construção de um currículo que atenda os alunos da EJA, pois só assim esse

público poderá finalizar seu processo básico de escolarização. Um ponto peculiar que deve ser destacado é a profissionalização unida à EJA, sendo proposta governamental ampliar a proposta de integração da educação profissional na EJA.

Tanto a CF, a LDB, as Diretrizes Curriculares da EJA e o PNE dialogam e constituem a luta histórica em torno da educação para todos e apontam caminhos e responsabilidades para a materialização desse direito, expondo os deveres do Estado frente aos desafios e possibilidades para a constituição da EJA. Com isso, a reflexão deve continuar sendo direcionada para as peculiaridades dos jovens e adultos e de como o ensino dessa modalidade pode alcançar a diferenciação do ensino hegemônico e excludente. O fato é que somente por meio de uma proposta pedagógica curricular pensada para o sujeito e seus interesses se constituirá os objetivos de ampliação do direito à educação de forma que todos possam ter a liberdade de acessarem, permanecerem e concluírem o ensino básico com qualidade e de forma inclusiva e equitativa.

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EJA

Pensar a educação de jovens e adultos de forma inclusiva exige ponderar um conjunto de estratégias, habilidades e competências com objetivos direcionados ao acesso e permanência dos alunos. Dessa maneira, vários mecanismos viabilizam a concretização do processo educativo, entre estes se destaca o currículo por ser uma ferramenta necessária para atender as necessidades atuais da sociedade e construir a almejada educação para todos e com qualidade.

Por ser um importante instrumento para as instituições e professores desenvolverem junto aos alunos o processo educativo, o currículo propicia um planejamento do ensino de forma ampla, sistêmica e focada nas necessidades e especificidades dos estudantes para responder as exigências postas pelos mesmos dentro do

processo educacional. Podemos entendê-lo, também, como “um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem” (PACHECO *apud* CAVALCANTI, 2011).

Dessa forma, o conceito de currículo é amplo e composto dentro do processo histórico, social, político e econômico, por isso não pode ser construído de forma desassociada da realidade do cotidiano da escola e de seu público, pois conforme Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012, p. 95) o currículo “não pode ser entendido e trabalhado como um simples conglomerado de disciplinas isoladas. É preciso transcender esse modelo reprodutivista de organização curricular para se adequar às necessidades da atual sociedade”. Somente dessa maneira, as instituições - frente aos diversos desafios postos, poderão responder e tomar decisões direcionadas as práticas pedagógicas, ao perfil e procedimento do professor como mediador dos processos de construção do conhecimento, como as habilidades e competências reais que os alunos necessitam adquirir.

Com tal importância, existe a necessidade de compreender a fundo as concepções curriculares existentes e o que suas teorias produzem na proposta de se pensar uma educação com qualidade e voltada às pessoas socialmente excluídas do sistema educacional, pois

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar etc.) e reflete uma determinada concepção não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc. (TORRES, 1995 *apud* SCHMIDT, 2003, p. 68).

A esse respeito, um currículo para EJA demanda atenção e propriedade sobre as especificidades do seu público-alvo, ou seja, um olhar sobre as implicações em torno das propostas educativas que atendam a diversidade cultural,

social, econômica, ética, religiosa, linguística e todo arsenal do ser social dos educandos em prol de promover um ensino inclusivo, com qualidade e que valoriza as experiências e especificidades dos sujeitos.

Para traçar esse caminho é necessário visualizar a necessidade de modificações posturais e estruturais dos envolvidos no planejamento do currículo a fim de se chegar em metodologias e propostas que abarquem diversas possibilidades de desenvolvimento dos alunos, seja dentro ou fora da sala de aula, nos conteúdos e nas formas de ministra-los. Deve incidir uma atenção aos objetivos da EJA, observando sua intrínseca vinculação com a proposta dialógica com a diversidade cultural do seu público-alvo, pois é por esse caminho que podem ser conduzidas as possibilidades curriculares para atender, de fato, as especificidades inerentes a esse público. Dessa forma, Macedo (2006) contribui com esse pensamento apresentado a perspectiva curricular pautada na diferença e diversidade cultural quando afirma:

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições (289).

Pensar por esse caminho um currículo direcionado à EJA é pensar no trabalho com a heterogeneidade, elaborando propostas próprias que abarquem a realidade concreta dos alunos, respeitando seus saberes e ultrapassando as propostas conservadoras e tradicionais e “visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional” (ARBACHE, 2001, p. 22). Desse modo, para que o professor de Jovens e Adultos possa contribuir como uma aprendizagem mais significativa, este deve

estar preparado para atender esses alunos em todas as suas especificidades e, portanto, conhecer seus alunos e suas necessidades.

Os currículos homogêneos não acessam as exigências dos alunos da EJA, pois tal currículo tem apresentado dificuldades de materialização nas instituições, visto a negação das diferenças e da própria identidade dos sujeitos e regiões, afetando diretamente na aprendizagem, comunicação, habilidades e competências dos alunos. Essas propostas carecem de conteúdos trabalhados na realidade dos problemas que giram em torno dos alunos conduzindo-os ao conhecimento e cidadania, ou seja, um currículo só será eficiente para jovens e adultos quando acessar a diversidade e as diferenças do seu público, como explica Di Pierro (2017):

O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos (p. 10).

Uma proposta curricular direcionada à especificidade dos jovens e adultos privados da escolarização está associada a prática, ao cotidiano e ao diálogo para estabelecer situações de aprendizagem crítica e participativa. Outra característica é a abertura ao coletivo que constrói conjuntamente com todos os envolvidos o currículo, necessitando uma abertura ampla para atender as dimensões sociais que o envolvem em vista de desenvolver a formação reflexiva e emancipatória de seu público.

Em síntese, compreender um currículo para EJA com todas as suas características, trata-se de um conjunto de elementos pautados na Educação Popular que, para Gadotti (2016, p. 62), é uma educação “ligado a vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania [...] aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc., reafirmando a educação e a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira”.

ÓBICE NA BNCC PARA UM CURRÍCULO QUE SE ADEQUE AOS SUJEITOS DA EJA

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) representa um fenômeno que marca a história da educação brasileira do século XXI, apresentando uma proposta de nortear e unificar os parâmetros curricular das escolas públicas e privadas brasileiras, sendo compreendida como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Ela apresenta normas gerais para orientar a aprendizagem das crianças, jovens, adolescentes e adultos, traçando os parâmetros do que é necessário acessar no currículo escolar como conteúdo, habilidades e conhecimentos para aprender e se desenvolver. Segundo seus idealizadores, o documento está alicerçado na LDB e no PNE.

Em relação a LDB, o documento da BNCC relata a concretização do artigo 9 que preconiza a responsabilidade do Governo Federal de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996, art. 9).

Por sua vez, a discussão acerca de uma base curricular em relação ao que é básico, comum e diversos dentro das competências, estabelecendo que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p.11), foi ganhando forma e evidenciada na meta 7 do PNE, que apresenta o objetivo de promover a educação básica e alcançar as medias postas pelo *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB). Dessa forma, a estratégia 7.1 se constituiu prerrogativa para a construção da BNCC:

[...] estabelecer e implantar mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...] (BRASIL, 2014, Meta nº 7, Estratégia 7.1).

Com a publicação textual do documento da BNCC, se acentuaram as reflexões críticas, destacando as lacunas em relação a materialização e viabilização do documento, entre elas a incoerência em estruturar uma proposta curricular uniforme em uma sociedade plural como a brasileira. Outra preocupação se deu acerca das especificidades da diversidade cultural, vista por muitos como um total retrocesso educacional por não corresponder as múltiplas identidades, excluindo uma parcela da população, pois o documento é apontado como técnico, conservador e tradicional, não contemplando a realidade dos novos tempos que exige um currículo crítico e aberto ao multiculturalismo. Como afirma Libâneo (2008),

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, liga-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado e críticos, na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos. (p. 51),

Dentre as várias manifestações contrárias a BNCC estão as cartas abertas pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval; a declaração do Fórum dos Cursos de Formação de Professores das Universidades Públicas Estaduais Paulistas; a moção de repúdio da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC); a moção de repúdio da

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); e a carta aberta do Fórum Mineiro de EJA.

As manifestações acima citadas e outras tantas reivindicações de diversas instituições sociais surgiram com as publicações das versões da BNCC que apresentam as diversas discordâncias sobre as concepções, metodologias não democráticas nem participativas utilizadas na construção do documento, o qual resultou numa total ausência de respeito e reconhecimento das diversidades. Em relação a diversidade, a ANPED e ABDC (2018) ressaltam que “a diversidade que forma nossa gente não pode ser razão para acentuar ainda mais as desigualdades educacionais, mas deve ser tomada como sua maior riqueza, a expressão dos múltiplos sujeitos que demandam educação de qualidade”.

Entre as tensões acerca das ausências no documento, a Educação de Jovens e Adultos é totalmente afastada, não sendo citada nenhuma orientação no documento. “A exclusão da EJA e demais da BNCC se dá tanto por meio da impossibilidade de que esta modalidade assuma o tempo integral quanto pela negligência com suas especificidades, que uma base única jamais conseguirá contemplar” (ANPED e ABDC, 2018).

Fica nítido a óbice que a BNCC representa na construção aberta e livre de um currículo pautado no diálogo, na democracia e na educação popular para os sujeitos da EJA. Tal lacuna como também a ideia proposta em geral pelo documento, compromete a garantia do acesso e permanência desse público, produzindo uma bandeira de resistência e luta em defesa de um currículo amplo que garanta os direitos da diversidade excluída historicamente dos sistemas de ensino e das políticas públicas atuais.

A ausência de orientação é considerada como um empecilho na construção de um currículo para os sujeitos da EJA, visto que os parâmetros propostos no documento são direcionados à educação básica de forma a enquadrar tal modalidade de ensino a uma

proposta fechada a heterogênea dos alunos. Na primeira versão da BNCC de 2015, não aparece nenhuma reflexão acerca dos sujeitos da EJA, já na segunda versão de 2016, o documento sinaliza a necessidade de produzir legislações que discutam como a base vai ser posta em relação as modalidades de ensino com especificidades e diretrizes próprias. Sendo assim o mesmo cita a EJA com o seguinte texto:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurada a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade adequada, incluindo aqueles em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, contempla as determinações curriculares previstas no Art. 26 da Lei nº 9.394/1996 – LDB, prevendo outras estratégias no desenvolvimento de experiências escolares e não escolares necessárias para tratar as informações e construir conhecimentos (BRASIL, 2016, p. 36).

Outra característica importante a ser destacada nas duas versões citadas diz respeito ao termo “criança, jovens e adultos”, e na segunda versão a inclusão do termo adolescente. Lendo-se diversas vezes “criança, adolescentes, jovens e adultos”, se percebe a forma restrita e camuflada de incluir esse o público de jovens e adultos, no entanto o que se enfatiza é mais a hegemonização.

A terceira versão, publicada em duas partes, sendo a primeira para o ensino fundamental em 2017 e a segunda para o ensino médio em 2018, apresenta a total ausência da menção sobre a EJA. Fica claro que a BNCC reconhece a sua ineficiência para tratar da EJA não mencionando nem orientando essa modalidade apenas se colocando como não aplicável a essa e demais modalidades de ensino. Tal ausência e ineficiência compõem a óbice na educação de jovens e adultos, sendo cada vez mais marginalizada entre as políticas públicas, não reconhecendo o direito à educação de homens e mulheres “que tem identidade de classe, pois são pobres; que tem identidade de gênero, pois são maioria mulheres depois dos 30 anos e homens antes dos 29 anos; que tem identidade de raça, pois são negros em sua enorme maioria, indígenas

e brancos” (FÓRUM EJA MINEIRO, 2018).

São evidentes as fortes relações de poder que permeiam a composição da BNCC, o qual busca objetar um perfil de estudantes que correspondam apenas os interesses da globalização neoliberal, comandado e direcionado pelos aglomerados econômicos. O espírito que permeia a proposta é meramente formar cidadãos com uma “criticidade” para o mercado empresarial. Nessa compreensão, a exclusão da EJA que atenda a uma população diversa não compõe a real necessidade do capitalismo e, assim, não aparece na BNCC, fazendo com que a dívida social cresça, pois não são ponderadas as necessidades da sociedade e sim a necessidade da elite burguesa, como destaca a ANPED sobre as consequências que recairá com um currículo engessado:

No caso da EJA, considerando a conquista tardia do direito à educação para todos (CF 1988) e os consequentes índices históricos de analfabetismo e baixa escolarização no país, resultantes da interdição à educação escolar e, ainda hoje, a defasagem de vagas em relação à demanda potencial, além da questão de descompasso idade-série da escola regular que culmina na produção de novos sujeitos para a EJA, agravada pelos recorrentes e cotidianos fechamentos de turmas e distorção de sentidos quanto ao que significa a modalidade, estima-se que, no mínimo, serão afetados 1.425.812 estudantes jovens e adultos que frequentam este nível de ensino (além dos 2.172.904 que cursam o EF e são potenciais demandantes de EM), e que acreditam na escola como forma de melhorar suas vidas (ANPED e ABDC, 2018).

Assim, a ausência de política pública para a EJA enfraquece a composição de um currículo direcionado a esses sujeitos, primeiramente por não ser proporcionado um alicerce legal para garantir o direito dos jovens e adultos aprenderem e se desenvolverem conforme a sua realidade, cultura e identidade; segundo pelo enfraquecimento dessa modalidade de ensino com as atuais políticas públicas promulgadas por governos neoliberais que estruturam uma matriz curricular inflexível e pautada na padronização das competências e habilidades

para se produzir o conhecimento direcionado a uma parcela de público com a finalidade de corresponder aos interesses da economia, negando a coletividade e subjetividade da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como refletivo, a BNCC construída para garantir a todos os alunos o direito a educação, acessando as áreas do conhecimento para aprender por meio do sistema de ensino desde a educação infantil ao ensino médio, tem se configurado como política pública educacional contraproducente, pois considera um currículo comum como único para minimizar as desigualdades e elevar os índices educacionais. Além disso, exclui do documento as modalidades de ensino que atendem as classes brasileiras desfavorecidas social, econômica e culturalmente na sociedade capitalista, o que resulta na negação de políticas eficazes e depreciação das camadas diversas da sociedade.

A ausência da EJA na BNCC abre um óbice que implica na dificuldade de se pensar um currículo específico pautado em políticas públicas que promovam propostas curriculares direcionadas à realidade e identidade dos sujeitos em prol da minimização das desigualdades, contribuindo com a permanência e conclusão dos alunos que acessam e escolarizam com faixa etária desigual.

Dessa forma, somente por meio da reflexão e luta é possível resistir a processos padronizados e impostos para buscar melhorias na garantia do direito à EJA visando a libertação dos sujeitos esquecidos, pois conforme Freire (2011, p. 32), a libertação chegará “pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”, e a luta “pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida”. Portanto, a proposta da BNCC apresentada como norteamento aos

problemas educacionais deixa um débito na construção de um currículo para a EJA e coloca novamente essa modalidade nas políticas dos 'esquecidos'.

Esse trabalho não minimiza a necessidade de um currículo que oriente o ensino aprendizagem, mas reflete sobre a importância de uma proposta curricular que abranja seu espaço de materialização diverso e plural, respeitando as especificidades do público-alvo. Somente pela valorização da cultura e identidade brasileira poderá se pensar um currículo eficiente ao combate aos índices de desigualdade educacional focado em atender os sujeitos excluídos por meio de um currículo construído democraticamente, baseados nos conteúdos e nas especificidades contidas na realidade dos sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS

ANPED e ABdC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago-2018final.pdf. Acesso em: jul.2018.

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de maio de 2000a**.

_____. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000b**.

_____. **Base Nacional Curricular Comum. Educação é a base**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 13.06.2019.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**. Vol. 1, nº 3, 172-186, 2011.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2017**. Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/148/127/638?inline=1. Acesso em: 30 jul. 2019.

FÓRUM EJA MINEIRO. **Fórum Mineiro de EJA se manifesta sobre o Documento Base Nacional Curricular Comum: A Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mg/node/1708>. Acesso em: jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

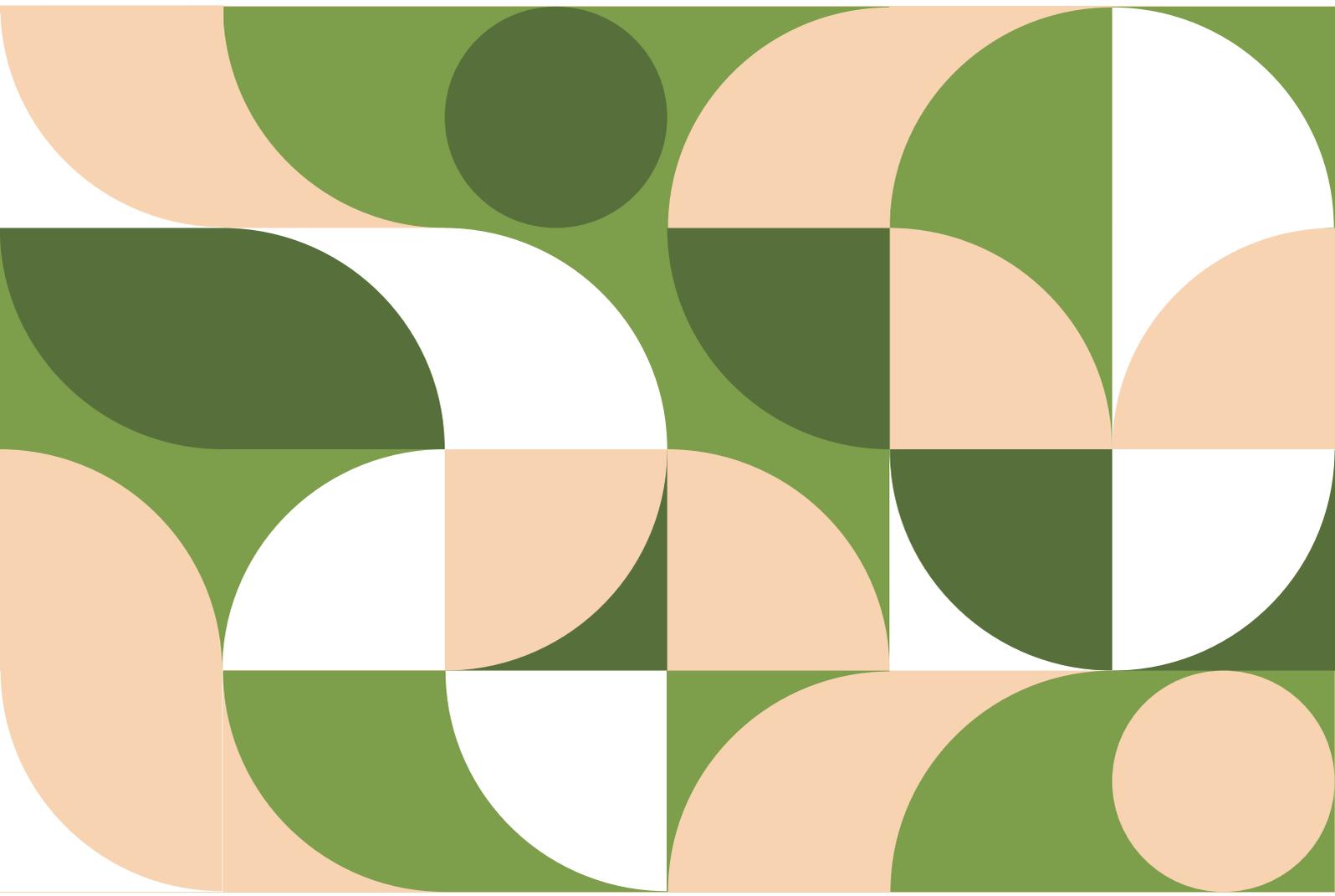
TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

*Recebido em: 11/04/2023
Aprovado em: 14/09/2023*

RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Resenha



NÃO ESTOU NA EJA: SOU DA EJA!

RESENHA DA OBRA: SOARES, LEÔNCIO. TRAJETÓRIAS COMPARTILHADAS DE UM EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. 1ª ED., BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA EDITORA, 2019.

BRUNO JOAQUIM*

<https://orcid.org/0000-0002-6334-958X>

RESUMO

A presente resenha explora as contribuições da obra “Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos”, de Leôncio Soares, publicada em 2019. Nela o autor compartilha suas experiências como educador e pesquisador da EJA, desenhando um verdadeiro inventário de sua produção científica e de suas vivências profissionais. É uma obra importante para o campo da EJA, pois representa um verdadeiro acervo de pesquisas e experiências de três décadas de trabalho acadêmico e profissional do pesquisador.

“Não estou na EJA: Sou da EJA!” (SOARES, 2019, p. 132). Assim Leôncio Soares encerra a obra *Trajetórias Compartilhadas de um Educador de Jovens e Adultos*, lançada em 2019. Nela o autor compartilha suas experiências como educador e pesquisador da EJA, desenhando um verdadeiro inventário de sua produção científica e de suas vivências profissionais. A obra é o último lançamento da coleção Estudos em EJA da Autêntica Editora¹.

Dedicado a (re)construir sua trajetória a fim de contribuir para os estudos do registro e da memória do campo da educação de adultos no Brasil, o texto é um memorial da carreira de Leôncio Soares, professor titular da Universidade Federal de Minas Geras (UFMG). A sua trajetória pessoal e acadêmica se confunde com a própria consolidação da EJA como campo de atuação profissional e de produção de conhecimento. Seu percurso se entrelaça ao

contexto social, econômico, político e cultural do país desde suas primeiras memórias escolares, em um contexto político e educacional autoritário, passando pelo desenvolvimento de uma consciência crítica em sua juventude, incomodada com as desigualdades e injustiças da última década de ditadura militar, até a sua fecunda atuação no campo acadêmico por mais de três décadas.

No primeiro capítulo, Soares apresenta memórias sobre seus primeiros anos de escolarização e socialização. Destaca o ambiente disciplinar da escola pública da década de 1970 e a completa ausência de espaços de discussão e criação em sala de aula. Sua breve experiência, ainda em São Paulo, em um curso de Artes na FAAP lhe proporciona suas primeiras experimentações criativas em um contexto de maior liberdade, fora da escola. Ao ser desafiado neste curso a avaliar seu próprio trabalho,

* Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (EFLCH -UNIFESP). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é Professor e Coordenador do Colégio Jean Piaget - Santos. Tem experiência na área de Sociologia, Geografia e Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cibercultura, web 2.0, tecnologia educacional e educação de jovens e adultos. Membro do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura (EFLCH/UNIFESP). E-mail: brunosjoaquim@hotmail.com

1 <https://grupoautentica.com.br/autentica/colecoes/8>

teve sua primeira experiência de reflexão sobre a sua prática. Em sua visão, nesta experiência começava a ganhar forma uma consciência crítica que seria na sua juventude fomentada pela sua atuação no movimento de juventude católica e no movimento estudantil, já em Belo Horizonte. Sua vivência em um contexto escolar e político autoritário ajudaria a nutrir o desejo de democratizar a educação, que o guiou por todo seu caminho.

O segundo capítulo apresenta a trajetória formativa de Leôncio Soares da graduação em Letras na UFMG até o doutorado em Educação na USP. É interessante notar a aproximação do pesquisador com o campo da educação, em especial da EJA, além da difícil decisão de deixar o emprego estável para iniciar sua carreira docente, em meio à sua aproximação de movimentos sociais que pediam abertura democrática na passagem da década de 1970 para 1980. Ao lançar olhar sobre a realidade brasileira, como professor de escola pública periférica, Soares desenvolve as bases de sua cosmovisão, identificando-se com as obras de Marx, Paulo Freire e com a Teologia da Libertação.

Sua imersão na EJA ocorre em função de um convite para atuar na implantação de um Projeto Supletivo no município de Ibirité, situado na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Ao lado de Sergio Haddad, que logo também se tornaria grande referência no campo da EJA, Soares coordenou o projeto e lecionou português para jovens e adultos por cinco anos, até o fim do período de financiamento do projeto pelo MEC. Em seguida, ingressa na UFMG para atuar no projeto supletivo da instituição, em um contexto em que a oferta de EJA restringia-se no estado de Minas Gerais à Centros de Estudos Supletivos, de presença flexível e que exigiam autodidatismo dos seus estudantes na preparação para os exames, mantendo excluída grande parcela da população adulta que demandava acesso à escola. O Programa de Educação Básica para Jovens e Adultos da UFMG teve grande importância para a época por apresentar outra proposta curricular para

a EJA, se desvinculando da mera reprodução do currículo da educação básica.

A Constituição de 1988 representa neste período um grande marco para a democratização da educação no país, ao proclamar o direito de todos à escolarização. As ações para o desenvolvimento de políticas de EJA, no entanto, acabam se desenvolvendo muito lentamente e por iniciativas do poder local, oferecendo, em alguns municípios, pela primeira vez, acesso de grupos sociais excluídos à escolarização. É neste contexto que Soares desenvolve seu projeto de mestrado na UFMG, orientado por Miguel Arroyo, em que investiga a questão do direito à educação com base na sistematização da sua experiência em Ibirité. No final da década de 1980 inicia seu doutoramento na USP, sob a orientação de Rui Beisegel, lançando um olhar, a partir de uma perspectiva história, na educação de jovens e adultos em Minas Gerais entre 1947 e o período da ditadura militar. Seus achados sobre o tratamento dado à EJA não divergem significativamente da maior parte dos estudos recentes sobre políticas públicas voltadas à modalidade: um caráter provisório, emergencial, aligeirado e voluntário.

Em 1988, Soares ingressa no Centro Pedagógico da UFMG, atuando como docente da educação básica até 1996, quando é aprovado no concurso do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da mesma universidade, tornando-se docente de cursos de graduação e pós-graduação. Sua atuação como professor, pesquisador e orientador de iniciação científica e pós-graduação é apresentada em detalhes no terceiro capítulo. Destaca-se a sua atuação no quadro docente da formação complementar em EJA do curso de pedagogia da UFMG, além da orientação de dezenas de pesquisas de pós-graduação com foco nos sujeitos da EJA, nas especificidades da modalidade, nas contribuições da Educação Popular, no currículo da EJA, e na formação de educadores da modalidade. Na medida em que a intensa atividade de pesquisa sobre EJA dentro da instituição dá notoriedade ao Grupo de

Estudos em EJA, é criado o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), coordenado pelo professor desde 2006.

Sua produção acadêmica tem abrangido nas últimas duas décadas temas centrais para a compreensão do campo da EJA no Brasil. Três eixos norteiam seus estudos: a expansão e a diversificação da oferta de EJA; a formação do educador para essa modalidade de educação; e a identificação e análise das especificidades da EJA. Estes eixos guardam, segundo o próprio pesquisador, estreita relação com as demandas históricas, sociais e políticas observadas para a educação de adultos no país nas últimas décadas. Urge pensar uma formação docente que leve em conta as especificidades dos estudantes da EJA, pois a diversidade, o histórico de exclusão e a as suas trajetórias, que somam largas experiências de vida, são marcas destes sujeitos.

No quarto capítulo, Soares descreve brevemente sua experiência internacional durante o seu pós-doutorado na Northern Illinois University (NIU), entre 2012 e 2013, desenvolvido sob supervisão de Jorge Jeria. Este estudo se insere em um movimento de internacionalização da sua carreira acadêmica, apontado por ele como um de seus próximos desafios. Seu objetivo foi compreender como está organizada a educação de adultos no Estados Unidos e as práticas pedagógicas direcionadas ao público adulto em diferentes espaços educativos de Illinois, como a Community College, uma escola pública, uma igreja presbiteriana e uma associação comunitária.

A atuação de Leôncio Soares como um ativista em favor da democratização da educação também se deu fora da sala de aula. No quinto capítulo, o autor descreve seu empenho em ações que foram fundamentais para a consolidação do campo da EJA no Brasil. São dezenas de eventos nacionais e internacionais destinados ao debate acadêmico e proposição de políticas públicas voltadas à justiça social por meio da efetivação do direito à educação. Destaca-se sua participação na V e VI Conferência Inter-

nacional de Educação de Adultos (Confinteia), eventos promovidos pela Unesco e que mobilizaram diversos atores importantes do campo no Brasil e no mundo, respectivamente, em 1997 (Hamburgo – Alemanha) e 2009 (Belém – Brasil). Segundo o autor, a sua participação nestes eventos o permitiram visualizar toda a diversidade de povos envolvidos no mesmo desejo de educação para todos e perceber a vitalidade do campo da educação de adultos em nível internacional.

No capítulo final, Soares sistematiza suas preocupações ao longo de sua carreira e apresenta seus próximos desafios. O eixo central de todo seu trabalho são, segundo ele, as especificidades da EJA, ainda que seu olhar se volte ora para a formação de educadores, ora para abordagem histórica da modalidade. Há ainda algumas lacunas que precisam ser preenchidas por novas pesquisas, como as políticas de atendimento, as diferentes ações pedagógicas, os sujeitos que frequentam as salas de aula da EJA, os materiais didáticos e as articulações com os ideários da educação popular. Em sua visão, seu próximo desafio é caminhar na direção da internacionalização das suas pesquisas, especialmente por meio do intercâmbio com outros pesquisadores latino-americanos, como já se observa em algumas de suas publicações recentes.

A EJA carece da atuação de mais educadores e pesquisadores politicamente comprometidos com a construção de sua identidade, como Leôncio Soares. Ainda persiste a concepção compensatória da modalidade e predominam as ações guiadas pelo abandono, pelo voluntariado e pelo improvisado. Dentro da academia e no campo das políticas educacionais a educação de adultos vem sendo deixada em segundo plano desde sua origem. A trajetória de Soares é marcada pela luta pelo reconhecimento do direito à educação e pelo direito de aprender por toda a vida. É importante que esta obra entre no radar de todos os pesquisadores do campo da EJA, pois representa um verdadeiro acervo de pesquisas e experiências. Seu memorial é

mais do que um balanço sobre sua carreira, é um documento que relata mais de três décadas de trabalho pela consolidação do campo e retrata toda tenacidade de quem percebe a construção da EJA como seu projeto de vida. Leôncio Soares não está na EJA: Ele é da EJA.

REFERÊNCIA

SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Recebido em: 11/04/2023

Aprovado em: 14/09/2023

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 Resúmen: 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 FAEEDBA: 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:

Editor Executivo: Gildeci de Oliveira Leite

E-mail: gleite@uneb.br, gildeci.leite@gmail.com

Editor Científico: Antonio Pereira

E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br