

EJA

em
debate





Palavra não é privilégio
de algumas pessoas,
mas o direito de todos.

Paulo Freire



Organização deste número

Ano 10, nº 17, Jan/Jun 2021
Ivelã Pereira – Editora-Gerente
Otávio Gobbo Junior – Editor

Revisão textual e gramatical

Fabricio Alexandre Gadotti – língua espanhola
Fernanda Ramos Machado – língua inglesa
Marco Marco Quirino Pessoa – resumos em língua portuguesa
Maurício Resende – língua portuguesa
Ivelã Pereira – língua portuguesa

Revisão final

Ivelã Pereira

Projeto gráfico

Glauco Borges

Editor de Layout

Luciano Adorno

Capa

Renan Racinoski

Catálogo na fonte pelo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

EJA em debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 10, n. 17 (Jan-jun/2021) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2021.

143p. ; 29,7 cm.

Semestral
Inclui bibliografias
ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

Elaborada por: Paula Oliveira Camargo – CRB 14/1375

Sumário

Editorial 05

Seção: Formação de professores

Projetos formativos em educação escolar de jovens e adultos: as pesquisas sobre ensino de biologia da área de avaliação educação da CAPES (1997-2019) **10**

Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização **31**

Seção: Políticas Públicas

Projetos formativos em educação escolar de jovens e adultos: as pesquisas sobre ensino de biologia da área de avaliação educação da CAPES (1997-2019) **49**

Educação de jovens e adultos: disputas e conflitos na construção de um direito social na cidade de belo horizonte **76**

A EJA na Amazônia brasileira: a produção intelectual na ANPED/norte **96**

Seção: Teorias e Práticas Pedagógicas

O estudo de grandezas e medidas num livro didático da EJA: reflexões acerca das práticas de numeramento **110**

Análise do ambiente e desenvolvimento do ensino e aprendizagem: perspectiva e resiliência às mudanças climáticas na educação de jovens e adultos (EJA) **128**

Editorial

“Passageiros da noite”: estudantes de EJA e seus itinerários domiciliares

“Suas histórias como trabalhadores e como alunos/as entrelaçam-se com seus deslocamentos.” (ARROYO, 2017, p. 23).

Desde que a pandemia da COVID-19 chegou ao Brasil, a partir de março de 2020, procuramos deixar registrado este acontecimento histórico nos editoriais da “Revista EJA em Debate”, trazendo alguns detalhamentos sobre os caminhos que tivemos de traçar em cada um dos semestres de 2020 e (agora) de 2021. Fizemos isso não somente porque acreditamos numa educação histórica e socialmente situada, mas também porque, como educadores de EJA, pudemos sentir os significativos impactos que a pandemia propiciou a nós, docentes, e, sobretudo, aos discentes de EJA que nos foram confiados.

Nesse sentido, antes de apresentarmos os artigos que compõem este número da revista, os quais trazem contribuições preciosas para a Educação de Jovens e Adultos, frutos de pesquisas anteriores ao período de pandemia que (ainda) estamos vivendo, pretendemos traçar algumas reflexões acerca deste momento histórico e de sua relação com a EJA.

Esta edição de número 17, respectiva ao primeiro semestre de 2021, está sendo lançada em um momento de transição no contexto pandêmico em que estamos inseridos, uma vez que – finalmente, após inúmeros percalços – tivemos um avanço considerável na vacinação no Brasil, alcançando, inclusive, os sujeitos mais jovens, com a primeira e a segunda dose da vacina. A partir disso, as instituições educativas têm articulado um retorno gradual das aulas presenciais, de maneira que a comunidade escolar possa voltar em segurança para as salas de aula.

Mas, antes de o retorno para uma educação integralmente presencial acontecer, precisamos refletir sobre as consequências com as quais tivemos/temos de lidar, devido ao período que nos defrontamos com uma educação ocorrida no recôndito de nossos lares, de modo “remoto”.

Para traçarmos esta reflexão, trazemos a imagem dos “passageiros da noite”, prefigurada por Arroyo (2017):

Há uma imagem chocante nas nossas cidades: final de tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocarem-se do trabalho para os centros de EJA. Imagem ainda mais forte entrada a noite: filas desses mesmos adultos, jovens, adolescentes esperando os ônibus desses centros para os bairros, favelas, vilas. Deslocamentos noturnos do trabalho à EJA, e desta para a moradia distante. Que sentidos humanos, humanizantes-desumanizantes vivenciam nesses deslocamentos que poderão durar alguns semestres e anos até completarem o percurso dos requisitos exigidos para a conclusão dos ensinos Fundamental e Médio? Poderíamos vê-los como “passageiros da noite”? Será assim que eles e elas se pensam? Dada a dureza desses trajetos vividos por anos pelos educandos/as e pelos docentes-educadores/as, somos obrigados a reconhecer esses trajetos como uma experiência social geradora de estudos nos currículos de formação inicial e continuada dos docentes-educadores/as e nos currículos de formação dos educandos. (ARROYO, 2017, p. 21-22).

Como desvela a descrição de Arroyo (2017), os discentes de EJA são sujeitos que se deslocam à noite. Em sua maioria, o itinerário pré-pandêmico desses sujeitos consistia em sair do trabalho e ir para os centros de EJA, esperando em pontos de ônibus, pegando lotações tarde da noite na volta para casa. O autor propõe nesta passagem uma reflexão sobre os itinerários dos discentes de EJA, sugerindo aos educadores que pensem sobre esses trajetos e deslocamentos como componentes muito presentes nas histórias de vida desses sujeitos. Existe uma responsabilidade nossa, enquanto educadores de EJA, de reconhecer essas trajetórias, levando em conta sempre o questionamento: “ao menos na EJA serão reconhecidos conhecedores, familiarizados como passageiros de múltiplos deslocamentos?”. (ARROYO, 2017, p. 27).

Tal reflexão proposta pelo pesquisador já era suficientemente significativa antes de março de 2020, mas passa a ser agudizada no momento em que os discentes tiveram de mudar seu itinerário. Eles passaram a se deslocar do trabalho (pois muitos não tiveram o “privilégio” de fazer *home office*) para estudar em seus próprios domicílios.

E é neste período que os alunos tiveram de reestruturar seu itinerário – para estudar em seus domicílios – que os processos desumanizantes, resultantes da injustiça social, também foram ressignificados. Ao contrário do que se poderia pensar, a educação em seus lares (de modo remoto) para este público não dirimiu suas dificuldades; se, por um lado, esses sujeitos passaram a chegar mais cedo em casa, não necessitando pegar lotações noturnas, por outro lado, depararam-se com poucos recursos para estudo em casa.

Como educadores de EJA, pudemos notar, nesta trajetória pandêmica, as dificuldades encontradas pelos discentes, haja vista que muitos não dispunham de computador em casa, utilizando-se de seus celulares para assistir às aulas assíncronas e síncronas, o que lhes impossibilitava de fazer certas tarefas. Para diminuir as dificuldades, os educadores tiveram de lançar mão de outros recursos tecnológicos, como aplicativos de mensagens, para auxiliar os alunos. Para além disso, muitos discentes de EJA tiveram de lidar com o fato de estarem em seus domicílios onde residem outras pessoas, nem sempre havendo espaço adequado para se concentrar nos estudos, lidando com a presença dos filhos em busca de atenção e outros empecilhos que esperamos que pesquisas em EJA possam mapear com mais detalhes.

Percebemos, desse modo, que os discentes mudaram seu itinerário, deixando de serem “passageiros da noite”, para serem “estudantes a domicílio”, mas isso não os livrou do peso de processos desumanizantes, revelando ainda mais a injustiça social à qual esses sujeitos estão constantemente subjugados. O resultado dessas dificuldades foi uma evasão escolar intensificada, não obstante os esforços imensos dos educadores para tentar amenizar tais impasses.

Em consideração a este tempo de dificuldades que tivemos de passar, procuramos trazer a imagem dos “passageiros da noite” ressignificada, do estudante a domicílio no período noturno, na capa desta edição, representada por um sujeito trabalhador, com as mãos calejadas sobre o papel, num ambiente escuro, dispendo de uma caneta simples e de um celular velho, com tela quebrada. Temos consciência de que tal imagem não representa toda a pluralidade de perfis discentes presentes na EJA, mas se trata de um retrato (dentre os vários que poderíamos trazer), de alguns lares de alunos da EJA no período pandêmico, em contexto de educação remota.

E é nesse ponto que as perguntas angustiantes de Arroyo (2017) novamente fazem seu papel de reflexionar sobre a indissociabilidade da Educação de Jovens e Adultos com os processos desumanizantes, de injustiça social. Cabe a nós, educadores de EJA, constantemente nos perguntarmos: “De que processos, percursos humanos-in-humanos [nossos discentes] chegam?” (ARROYO, 2017, p. 23), e a pandemia consta, agora, como mais um desses percursos...

Finalizamos esta ponderação trazendo um fragmento de Arroyo (2017) que converge com a perspectiva freiriana de educação (cf. FREIRE, 1996), propondo a autonomia dos seres educandos:

A função primeira de um currículo de formação dos docentes-educadores será que entendam a radicalidade desses percursos humanos, para ajudar esses adolescentes, jovens-adultos a entenderem-se protagonistas desses percursos

sociais, escolares. Que encontrem sentido em tentar mais uma viagem escolar, social. (ARROYO, 2017, p. 27).

Pautados numa visão da Educação de Jovens e Adultos que prioriza o discente como protagonista de seus percursos sociais e escolares, esta edição da revista apresenta sete textos que trazem contribuições bastante relevantes aos educadores de EJA, perpassando as temáticas de formação de professores, políticas públicas e teorias e práticas pedagógicas.

Na seção de “Formação de professores”, contamos com o artigo “Projetos formativos em educação escolar de jovens e adultos: as pesquisas sobre ensino de biologia da área de avaliação educação da CAPES (1997-2019)”, dos autores Júlia Beatriz Mendes de Assunção, Lucas Martins de Avelar, Rones de Deus Paranhos, os quais sinalizam a urgência do fortalecimento dos debates político-pedagógicos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, para que tais docentes possam analisar criticamente sua atividade pedagógica e compreender os projetos formativos nela imbricados. Também apresentamos o texto “Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização”, de Kerén Talita Silva Miron Chris Royes Schardosim, o qual aponta que tem havido um aumento de grupos cada vez mais jovem dentro da modalidade de EJA, que tinha como característica principal a presença predominante de adultos, e tal transformação requer uma nova configuração da modalidade, a fim de possibilitar a oferta de uma educação de qualidade aos participantes dessa modalidade.

Já a seção de “Políticas Públicas” é iniciada pelo artigo “Educação de jovens e adultos: disputas e conflitos na construção de um direito social na cidade de Belo Horizonte”, de Clifton Gomes Fernandes e Francisco André Silva Martins Martins, que faz importantes levantamentos analíticos ao apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo foi analisar as Políticas Públicas empreendidas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no município de Belo Horizonte – MG, compreendendo o período de 2009 a 2016. Na sequência, trazemos o texto “Escola, educação básica e analfabetismo estrutural no Brasil: a negação da escola aos trabalhadores”, de José Ronaldo Silva dos Santos, Tenório Batista Lima Sobrinho, os quais têm como objetivo discutir a trajetória e a construção histórica do analfabetismo no Brasil, com vistas a debater sobre os programas e políticas de EJA e, para tanto, utilizam como metodologia o levantamento bibliográfico e documental, com base nos principais indicadores socioeducacionais do país. Por fim, em “A EJA na Amazônia brasileira: a produção intelectual na ANPED/norte”, as autoras Adriana Francisca de Medeiros e Silvane dos Santos Pereira fazem um mapeamento da produção intelectual sobre Educação de Jovens e Adultos nos eventos da Associação

Nacional de Pós-graduação – ANPED/Norte, utilizando-se de uma abordagem qualitativa e documental.

Fechando esta edição da revista, a seção de “Teoria e práticas pedagógicas” traz o artigo “O estudo de grandezas e medidas num livro didático da EJA: reflexões acerca das práticas de numeramento”, de Carlesom dos Santos Piano e Narciso das Neves Soares, no qual os autores constatam haver uma forte tendência na apresentação de questões numéricas com foco voltado ao estudo de medidas, fazendo-se pouca relação ao estudo de grandezas, além de haver uma defasagem no que diz respeito à linguagem e às práticas voltadas ao público da EJA. Ao fim, o artigo “Análise do ambiente e desenvolvimento do ensino e aprendizagem: perspectiva e resiliência às mudanças climáticas na educação de jovens e adultos (EJA)”, de Adriano Ineia, Priscila de Campos Velho, Thais Emilia Reder e Rodrigo Spinelli, analisa a aprendizagem na educação de mudanças climáticas (EMC) por meio de projetos que buscam soluções considerando a realidade dos alunos de EJA, demonstrando se tratar de uma excelente abordagem pedagógica no ensino desse tema complexo e relativamente novo a esse público.

Com estas seleções de artigos, ainda em nossos itinerários domiciliares, desejamos, a todos os nossos leitores, profundas reflexões!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

IVELÃ PEREIRA

Editora-chefe

Doutora em Linguística e professora em EJA-EPT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa, Catarina, câmpus Chapecó)

E-mail: ivela.pereira@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7840-0678>

Seção: Formação de Professores | Artigo original | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n17.p10-30.3181

Projetos formativos em educação escolar de jovens e adultos: as pesquisas sobre ensino de biologia da área de avaliação educação da CAPES (1997-2019)

Formative projects of school education of youth and adults: research on the teaching of biology from CAPES' education assessment area (1997-2019)

Proyectos formativos de educación escolar para jóvenes y adultos: investigaciones en enseñanza de biología en el área de evaluación educación de la CAPES (1997-2019)

Júlia Beatriz Mendes de Assunção

Graduanda em Ciências Biológicas Licenciatura pelo Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. Bolsista do Programa de Bolsas das Licenciaturas da UFG

E-mail: juliabeatrizmendes2000@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3143-7259>

Lucas Martins de Avelar

*Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás
Licenciado em Ciências Biológicas pela UFG. Membro do Fórum Goiano de EJA e da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (REPEC-EJA)*

E-mail: lucasmavelar@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1948-903X>

Rones de Deus Paranhos

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Professor do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. Membro do Fórum Goiano de EJA. Coordenador da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (REPEC-EJA)

E-mail: paranhos@ufg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2661-1235>

RESUMO

Este estudo é do tipo “estado do conhecimento”, e analisa a produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros da área de avaliação Educação da CAPES que versam sobre o Ensino de Biologia na EJA, publicados entre 1997 e 2019. O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi utilizado como banco de dados. Foram utilizadas, ainda, pesquisas do tipo estado da arte sobre Ensino de Biologia na EJA como catálogos de apoio. Foram levantadas 24 produções distribuídas entre os anos de 2004 e 2017, dentre as quais, 12 foram analisadas, por serem pesquisas realizadas no contexto da Educação Escolar na modalidade. Com base na categorização de projetos formativos de Educação Escolar proposta por Paranhos (2017), buscou-se identificá-los nas produções levantadas. Foi identificada a sobreposição de projetos formativos em oito dos 12 trabalhos analisados. Levando em conta a especificidade de cada projeto, os resultados revelam uma contradição expressa pelos autores(as) do campo quanto à compreensão da função da escola e à falta de demarcação do seu real papel na formação dos educandos(as) da EJA. A pesquisa sinaliza a urgência do fortalecimento dos debates político-pedagógicos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, para que esses sujeitos possam analisar criticamente sua atividade pedagógica e compreender os projetos formativos nela imbricados.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Biologia. Educação Escolar.

ABSTRACT

This is a State of Knowledge type of study which analyzes the scientific production of Brazilian graduate programs in the CAPES Education assessment area that deals with Biology Teaching in EJA, published between 1997 and 2019. The Theses and Dissertations Catalog of CAPES was used as a database. State-of-the-art research on Biology Teaching in EJA were also used as support catalogs. Twenty-four studies published between 2004 and 2017 were raised. Of these, 12 were analyzed, as they are research carried out in the context of School Education in the EJA modality. Based on the categorization of formative projects of school education proposed by Paranhos (2017), we sought to identify such projects in the productions raised. The overlapping of formative projects was identified in 8 of the 12 works analyzed. Considering the specificity of each project, the results point to a contradiction expressed by the authors of the field regarding the understanding of the role of school and the lack of demarcation of its real role in the education of EJA students. The research points to the urgency of strengthening political-pedagogical debates in initial and continuing teacher education courses, so that these subjects can critically analyze their pedagogical activity and understand the formative projects embedded in it.

Keywords: State of Knowledge. EJA. Teaching Biology. School Education.

RESUMEN

Este estudio es del tipo “estado del conocimiento” y analiza la producción científica de los programas de posgrado brasileños en el área de evaluación Educación de la CAPES que tratan de la Docencia en Biología en la EJA, publicados entre 1997 y 2019. Se utilizó el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES como corpus. También se utilizaron como catálogos de apoyo

investigaciones de vanguardia sobre la enseñanza de la biología en EJA. Fueron verificadas veinticuatro producciones distribuidas entre los años 2004 y 2017, de las cuales, 12 fueron analizadas por tratarse de investigaciones realizadas en el contexto de la Educación Escolar en la modalidad. A partir de la categorización de proyectos educativos propuesta por Paranhos (2017), buscamos identificarlos en las producciones planteadas. La superposición de proyectos de formación se identificó en 8 de los 12 trabajos analizados. Teniendo en cuenta la especificidad de cada proyecto, los resultados apuntan a una contradicción expresada por los autores del campo en cuanto a la comprensión del papel de la escuela y la falta de demarcación de su papel real en la formación de los estudiantes de la EJA. La investigación apunta la urgencia de fortalecer los debates político-pedagógicos en los cursos de formación inicial y continua de profesores, para que estos sujetos puedan analizar críticamente su actividad pedagógica y comprendan los proyectos de formación que la integran.

Palabras-clave: Estado del Conocimiento. Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza de Biología. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (REPEC-EJA). A rede congrega pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições do país e tem como objetivos a) analisar a produção científica brasileira sobre Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), b) desenvolver estudos sobre o currículo e a formação de professores de Ciências para a EJA e c) desenvolver estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos da modalidade. Mais especificamente, este estudo se insere no cumprimento do item (a), qual seja, o da análise das pesquisas nacionais que se dedicam à relação EJA/ Ensino de Biologia. O objeto desta pesquisa é a produção científica (teses e dissertações) sobre o Ensino de Biologia na Educação Escolar de Jovens e Adultos, vinculada a programas de pós-graduação da área de avaliação Educação da CAPES. O objetivo do texto é identificar os projetos formativos de Educação Escolar presentes nessas pesquisas para analisar de que modo a presença desses projetos se traduz em concepções formativas para a modalidade.

O presente estudo apresenta parte dos resultados de uma investigação de caráter nacional financiada pelo Edital Universal 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. A pesquisa se justifica pela necessidade de analisar como o coletivo de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros(as) têm compreendido a função da escola e o tipo de formação a que ela se propõe. Parte-se do pressuposto de que o posicionamento sobre o projeto formativo imprime um caráter resolutivo aos processos educativos que se instalam nas relações de ensino-aprendizagem escolar. Isso porque o projeto formativo traduz concepções que podem se desdobrar tanto na reprodução/manutenção de modelos educacionais quanto na sua transformação. Soma-se a esse entendimento a necessidade de compreender como a produção dos

programas de pós-graduação da área de avaliação Educação da CAPES têm tomado a relação EJA/ Ensino de Biologia na Educação Escolar como objeto de pesquisa.

O texto está organizado em quatro seções: na introdução, apresenta-se o contexto no qual esta pesquisa se circunscreve, bem como os objetivos pretendidos pela investigação. Na segunda seção, discute-se o papel da educação escolar na EJA, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e de considerações sobre a institucionalização da modalidade e os retrocessos mais recentes que ela tem sofrido. Discutem-se, também, as características dos três projetos formativos de Educação Escolar propostos por Paranhos (2017), os quais foram utilizados como referência para análise dos trabalhos levantados. A seção 3 apresenta os aspectos metodológicos desta investigação e parte da caracterização realizada por Romanowski e Ens (2006) acerca de pesquisas do tipo Estado do Conhecimento. Por fim, a quarta seção apresenta e discute os dados deste estudo. Com base na PHC, é problematizado o contexto de produção do conhecimento sobre Ensino de Biologia na Educação Escolar de Jovens e Adultos na área de avaliação Educação da CAPES, com vistas à defesa do posicionamento resolutivo do coletivo de pesquisadores(as) que têm a relação EJA/Biologia como objeto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação escolar para quê?

A educação é um direito humano essencial e, além de contribuir com todas as esferas de desenvolvimento do país, proporciona também, a cada indivíduo, meios para sua autorrealização pessoal e coletiva. O acesso a – e a permanência dos cidadãos em – escolas de qualidade imprimem a esses educandos e educandas a abertura do leque de possibilidades acerca da leitura de mundo que os cerca. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, reafirma tal compreensão, ao estabelecer a escolarização como direito de todos(as) e dever do Estado (BRASIL, 1988).

A institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/1996) representou uma significativa conquista para aqueles e aquelas que, até então, por motivos diversos, não tiveram acesso à Educação Básica ou não puderam concluí-la na infância e adolescência (COSTA; MACHADO, 2017). Traço distintivo dessa modalidade é o seu público, que traz consigo a marca da heterogeneidade em termos de faixa etária e de cultura. Em sua grande maioria, o público da EJA é composto por trabalhadores e trabalhadoras, os quais carregam uma bagagem de aprendizados que construíram ao longo de suas vidas. Em face de tal especificidade, a instituição de ensino que oferece essa modalidade, assim como

os educadores que nela atuam, devem levar em consideração as pluralidades dos sujeitos (SANTOS; SILVA, 2020).

Uma longa trajetória de contrassensos levou, mesmo que de maneira normativa *strictu sensu*, ao reconhecimento do direito dos jovens e adultos ao chão da escola e à formação que ela oferece. Os índices educacionais vexatórios das décadas de 70 e 80 fizeram nascer a súbita tomada de consciência da população em geral do número de brasileiros e brasileiras sem conclusão do ensino básico (SANTOS; ESTRADA, 2021). As pressões advindas de diversos setores sociais culminaram no entendimento impresso na legislação da Constituição de 1988 e LDB de 1996 acerca da questão educacional. Cabe ressaltar, contudo, que esse entendimento a favor da educação como direito de todos(as) e dever do Estado não significou a factual implantação de políticas que pudessem contribuir com a diminuição real do número de indivíduos que tiveram os estudos interrompidos ou não iniciados por algum fator (BARBOSA; SILVA, 2020).

A prova mais recente da contradição presente nas compreensões da necessidade histórica de escolarizar jovens e adultos e do papel das políticas públicas para que essa necessidade se efetive é apresentada por Paiva, Haddad e Soares (2019). Os autores destacam que um dos primeiros atos do governo de Jair Bolsonaro foi a extinção da Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Não há, portanto, em tempo da escrita deste texto, órgão algum encarregado das funções antes realizadas pela SECADI. Fato é que sequer houve redistribuição da responsabilidade referente a formulação e execução de políticas públicas para a EJA. Somente a Secretaria de Alfabetização continua em funcionamento, no entanto, esta está focada nas políticas públicas relacionadas à Educação Infantil.

Apesar de os autores salientarem a divisão de incumbências cabíveis a cada um dos âmbitos nos níveis municipal, estadual e federal, o golpe provocado pela extinção da SECADI há de ser considerado. O desbalanço entre os encargos competentes aos municípios, unidades da federação e a união, provocado pelo desmonte da EJA no plano federal, abre caminho para a expansão do toma-lá-dá-cá das responsabilidades referentes à modalidade (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019).

Face ao atual cenário de desmonte, cabe retomar a discussão relativa ao público que constitui a modalidade. O estudo de Alves et. al (2014) representa uma importante contribuição para pensar a materialidade dos sujeitos dentro da qual a EJA deve ser considerada quando se fala no acesso dos jovens e adultos às instituições de ensino. Os autores pontuam o forte vínculo entre a condição de classe e a questão do direito à educação no Brasil. A pesquisa empreendida na cidade de Goiânia, Goiás, desenha o retrato das preponderâncias no tocante à constituição qualitativa do contingente de alunos e alunas que frequentam a modalidade; são, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras informais, do gênero masculino e afrodescendentes.

Na esteira dessa discussão, Catelli Jr. e Escoura (2016) assinalam que a precarização do processo de escolarização de pessoas negras, manifestada pelos índices educacionais, sobrescreve a conjuntura de disparidade atinente ao efetivo cumprimento da universalização da educação e põe em xeque o artigo 205 da carta magna da nação. Outro tema trazido pelo trabalho é o preconceito sofrido pela comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) no ambiente escolar, que configura um dos principais motivos da desistência de muitos e muitas. Esse fator contribui, em grande medida, para que esse grupo de pessoas procure a EJA, com o desejo de concluir seus estudos.

Frente a esses fatores, surgem as seguintes problematizações: a) Quais são os reais papéis e compromissos políticos da escola? b) O que representa o acesso desse público aos saberes sistematizados? c) Em que medida as intencionalidades formativas expressas pela escola se traduzem em concepções aligeiradas de ensino? Para responder tais indagações, este texto recorre à Pedagogia Histórico-Crítica e a seus autores, por compreender que essa teoria contém visões de homem e de mundo demarcadas pelas necessidades históricas que emanam da modalidade e compatíveis com ela (PARANHOS, 2017).

O papel da escola e do trabalho educativo que nela se instala, segundo Saviani (2013), é o de humanização dos indivíduos por meio do acesso aos conhecimentos clássicos produzidos pelo coletivo humano em seu processo de constituição enquanto ser social. A escola atua, nesse sentido, como local privilegiado para a apropriação desses saberes e também como locus no qual se articulam esses conhecimentos (conteúdos) aos melhores mecanismos (formas) para atingi-los. O compromisso político com o ensino desses saberes justifica-se pelo fato da possibilidade de que eles oferecem, aos educandos e educandas a ampliação de seus modos explicativos para os fenômenos da realidade.

Saviani e Duarte (2010) são categóricos ao afirmar a correspondência entre educação e formação humana, no sentido mais ontológico dos termos. "Ontológico" por referir-se a algo próprio, uma condição intrínseca a esse ser social, que produz sua humanidade historicamente por meio do trabalho, da transformação da realidade que o circunda; transformação essa que é dialética, já que modificando o meio, o ser humano também se modifica. Considerar essa característica como premissa para a formação dos sujeitos é, em última instância, ter em conta a urgência de que cada indivíduo é capaz de se identificar como parte do gênero humano.

Abrantes (2015) aponta que a educação mune os sujeitos da capacidade de compreender a concretude que o circunda, da participação cultural e os leva à participação em lutas de cunho político. Refazer o percurso histórico da escolarização de jovens e adultos dá, ainda, subsídios para identificar o vínculo entre a posição na qual os indivíduos se inserem na luta de classes, e como esse lugar ocupado interfere na consciência do real. O autor pontua o fato de a classe trabalhadora constituir-se como maioria, o que os torna

foco de massas de manobra da classe burguesa, com vista a manter e perpetuar a hierarquia estabelecida.

O acesso da classe trabalhadora à escola e sua permanência nela significam, em última instância, a conversão desse espaço em meio de humanização concreta. É, portanto, a efetiva produção do que Saviani (2013) indica ser a humanidade coletiva elaborada através dos tempos em cada indivíduo distinto, os saberes clássicos, que resistiram ao tempo. Essa produção é a função da escola, cujo compromisso deve ser com o fornecimento das ferramentas simbólicas (conceitos) aos educandos e às educandas.

A educação é, desse modo, a via que torna factível a obtenção dos estágios mais altos de criação humana pela classe trabalhadora. O pensamento teórico modifica a prática desses cidadãos, e sua prática retorna à teoria e a ressignifica em um movimento dialético que leva à práxis transformadora. Estas são as possibilidades que a escola oferece aos trabalhadores e trabalhadoras, e é o próprio processo de reconhecer-se humano e de poder interferir conscientemente e criticamente no mundo objetivo que interessam a essa classe (ABRANTES, 2015).

2.2 Projetos formativos de educação escolar

Paranhos (2017) aponta que recorrer ao exame do entendimento acerca do papel da educação escolar e dos projetos formativos que emanam de tais concepções permite investigar em que posição elas se colocam frente à ordem social estabelecida pelo capital. Analisar essas ideias faculta identificar em que medida a escola e, por consequência, a formação por ela oferecida, partem das necessidades intrínsecas ao público para o qual se destinam, ou mesmo, se esse papel é desfigurado e arranjado pela estrutura burguesa. O autor delinea as características de três projetos formativos observados em seus estudos: plural, contextual e crítico-político. O Quadro 1 indica as ideias-chave que personalizam cada um dos projetos.

Quadro 1 – Projetos formativos e ideias-chave que os caracterizam

Projeto Formativo	Ideias-chave
Plural (PL)	V Contexto; mudança; tecnologia; sociedade; pluralidade cultural; qualidade de vida; determinados conhecimentos
Contextual (CT)	Contexto; mudança; tecnologia; sociedade; pluralidade cultural; qualidade de vida; determinados conhecimentos
Crítico – Político (CP)	Classe trabalhadora; transformação social; participação ativa; desenvolvimento humano; conhecimento sistematizado

Fonte: Elaboração dos autores com base em Paranhos (2017) / Arquivos REPEC-EJA.

O Projeto Formativo Plural (PL) focaliza aspectos relacionados às especificidades e necessidades dos educandos e educandas, tencionando flexibilizar os processos de ensino-aprendizagem aos saberes variados trazidos pelos alunos e alunas. Desse modo, permite que os sujeitos se equiparem pela apropriação do conhecimento científico. Há a preocupação com a formação de uma consciência crítica em relação à complexidade de suas realidades; considera, ainda, a escola enquanto espaço que acolhe a pluralidade (PARANHOS, 2017).

O Projeto Formativo Contextual (CT) enfatiza a apropriação de saberes que situam os alunos e alunas nas constantes transformações sociopolíticas e tecnológicas em curso. Não há uma demarcação exata referente ao papel do conhecimento científico, e observa-se uma justaposição do elemento pluralidade cultural, com o projeto formativo plural. Em síntese, a finalidade desse tipo de projeto aproxima-se do fornecimento da melhoria de vida para as pessoas independentemente da perspectiva de classe, seja a trabalhadora seja a burguesa (PARANHOS, 2017).

Já o Projeto Formativo Crítico-Político (CP) parte do princípio da existência das classes burguesa e trabalhadora, privilegiando o processo formativo desta última. É característica desse projeto o compromisso com a formação para o desenvolvimento humano, pautada na transformação social pela apropriação dos saberes sistematizados, produzidos historicamente no interior das práticas sociais humanas. Considera, ainda, as contradições existentes no modo de produção capitalista, geradoras de consensos e iniciativas para manutenção do status quo (PARANHOS, 2017).

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), uma vez que se dedica a analisar apenas um dos setores da produção científica, neste contexto, as teses e dissertações de programas de pós-graduação da área de avaliação educação da CAPES. O recorte temporal estabelecido consiste no período entre 1997 e 2019. O ano de 1997 justifica-se como marco inicial, por ser o primeiro ano de vigência da lei 9.394/96 (LDBEN), que institucionalizou a EJA como modalidade da educação básica. A composição do corpus de análise constou das seguintes etapas: a) definição dos descritores; b) eleição dos bancos de dados e catálogos de apoio; c) estabelecimento dos critérios de seleção e exclusão das produções; d) constituição do corpus; e) análise.

a) Definição dos descritores

Foram definidos como descritores primários: ensino de ciências, ensino de biologia, biologia e ciências; e como descritores secundários: Educação de Jovens e Adultos e EJA. O conteúdo objetivo de busca foi dividido em dois grupos: Biologia e Ciências. Para a busca, foram utilizados os comandos da lógica booleana (AND, NOT, OR), de modo que os descritores primários, quando combinados, com os secundários pudessem fornecer a possibilidade mais abrangente possível em número de trabalhos para cada um dos grupos.

b) Eleição dos bancos de dados e catálogos de apoio

Como banco de dados, foi eleito o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Também se recorreu a pesquisas do tipo estado da arte sobre ensino de Biologia na EJA como catálogos de apoio. A escolha do banco justifica-se pela sua natureza de ser inerente ao objetivo deste estudo, que se debruça justamente sobre a análise de teses e dissertações. Já a escolha pela utilização de catálogos de apoio teve como critério o fato de a natureza metodológica dos prováveis bancos ser próxima a desta pesquisa, circunstância que poderia ser utilizada para ampliar o corpus de análise com produções que, eventualmente, não fossem coletadas no primeiro banco.

Para a eleição dos catálogos de apoio, foram utilizados os descritores: Estado da Arte; Ensino de Biologia; Biologia; Ensino de Ciências; Ciências; EJA; Educação de Jovens e Adultos. O lócus de busca para os eventuais catálogos de apoio foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Também foi utilizada a combinação dos descritores com a articulação dos termos da lógica booleana. O Quadro 2 ilustra como foi realizada a seleção dos catálogos de apoio.

Quadro 2 – Critérios para seleção dos catálogos de apoio

Lócus de busca	Catálogo de teses e dissertações da CAPES
Descritores	Estado da Arte; Ensino de Biologia; Biologia; Ensino de Ciências; Ciências; EJA; Educação de Jovens e Adultos.
Combinação booleana	"Estado da Arte" AND (Ensino de Biologia OR Ciências) AND (EJA OR Educação de Jovens e Adultos)
Crítico – Político (CP)	07
Exclusões	06
Total Final	01
Catálogo de apoio selecionado	PARANHOS, R. D. Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político- pedagógico da produção científica brasileira. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. 2017.

Fonte: Elaboração dos autores / Arquivos REPEC-EJA.

c) Estabelecimento dos critérios de seleção e exclusão das produções

Foram estabelecidos como critérios para a seleção dos arquivos no banco de dados: 1) serem trabalhos oriundos de programas de pós-graduação da área de avaliação educação da CAPES (os programas foram consultados na plataforma sucupira); 2) pertencer ao recorte temporal estabelecido (1997-2019); 3) versar claramente sobre ensino de Ciências/Biologia na EJA. Para a seleção de arquivos no catálogo de apoio, foram considerados, além dos critérios para o banco de dados: 4) arquivos que, porventura, não foram coletados no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Foram excluídos os trabalhos de outras áreas do Ensino de Ciências (Física e Química), que não versavam sobre os conhecimentos biológicos; trabalhos de Educação Ambiental e Educação em Saúde e demais trabalhos que não se encaixavam em nenhum dos critérios de seleção expostos acima.

d) Constituição do corpus

Para atender aos objetivos deste estudo, estabeleceu-se ainda que seriam analisadas aquelas produções cujas investigações se deram no contexto da educação escolar na EJA. Nesse sentido, foram selecionadas as pesquisas em que houve a realização de atividades de ensino com alunos e alunas dessa modalidade.

e) Análise

Para identificar os projetos formativos presentes nas teses e dissertações selecionadas, foram lidas a introdução e a fundamentação teórica dessas produções. A leitura foi guiada por descritores estabelecidos previamente, de modo que estes pudessem auxiliar na distinção de tais projetos, são eles: escola, educação, educação escolar, formação. Baseado nos estudos de Paranhos (2017), foi elaborado o Quadro 3. Esse instrumento teve a finalidade de levantamento das informações presentes nos trabalhos (identificação, excertos indicativos dos projetos formativos, comentários e observações).

Quadro 3 – Grade de análise para identificação dos projetos formativos nas teses e dissertações

Itens para análise	Autor(a): Título: Orientador(a): Programa de Pós-Graduação	Tese/Dissertação Região: Universidade: Código: Ano:
Projetos Formativos (PF)		
Contextual		
Plural		
Crítico-Político		
Comentários e Observações		

Fonte: Elaboração dos autores com base em Paranhos (2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após as etapas de coleta e seleção do corpus, foram identificados 12 trabalhos distribuídos entre os anos de 2004 e 2017. Destes, três são teses, e nove são dissertações. A tabela 1 sistematiza os resultados referentes às etapas de obtenção das pesquisas analisadas.

Tabela 1 – Seleção das teses e dissertações da área de avaliação educação e constituição do corpus

Lócus de busca	Seleção de produções		Total
Banco de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Grupo 1: Biologia	Grupo 2: Ciências	
	Descritores: Ensino de Biologia; Biologia; EJA; Educação de Jovens e Adultos.	Descritores: Ensino de Ciências; EJA; Educação de Jovens e Adultos	
	Combinação booleana: (Ensino de Biologia OR Biologia) AND (EJA OR Educação de Jovens e Adultos)	Combinação booleana: "Ensino de Ciências" AND (EJA OR Educação de Jovens e Adultos) NOT "Educação Ambiental" NOT Matemática	5
	Total Inicial: 66	Total Inicial: 47	
	Exclusões: 56	Exclusões: 39	
	Total parcial: 10	Total parcial: 08	
Exclusão de duplicatas: 03			
Catálogo de apoio: Estados da Arte sobre ensino de biologia na EJA	Critério de seleção: produções que não foram coletadas no banco de dados		
	Total inicial: 56		9
	Exclusões: 47		
Total Parcial			4
Critérios de constituição do corpus			
Primário: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação da área de avaliação Educação			4
Seleção do corpus: teses e dissertações sobre ensino de Ciências/ Biologia no contexto da Educação Escolar na EJA			2
Total Final			2

Fonte: Elaboração dos autores / Arquivos da rede de pesquisa.

Após o levantamento e identificação das pesquisas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, foram aplicados os critérios de exclusão e a eliminação das pesquisas que, porventura, estivessem em duplicata. Assim, foi feita a seleção de 15 trabalhos no banco principal. O catálogo de apoio identificado também foi consultado para a coleta de eventuais pesquisas não selecionadas no catálogo da CAPES. Estas, por sua vez, somaram nove.

Ao fim da primeira etapa, foram selecionadas 24 pesquisas sobre Ensino de Biologia na EJA vinculadas a Programas de Pós-Graduação da área de avaliação de Educação. Como recorte analítico, foram eleitas as investigações que propuseram atividades de ensino no contexto da modalidade EJA, as quais constituíram um corpus final de 12 produções. Os trabalhos selecionados estão dispostos no Quadro 4.

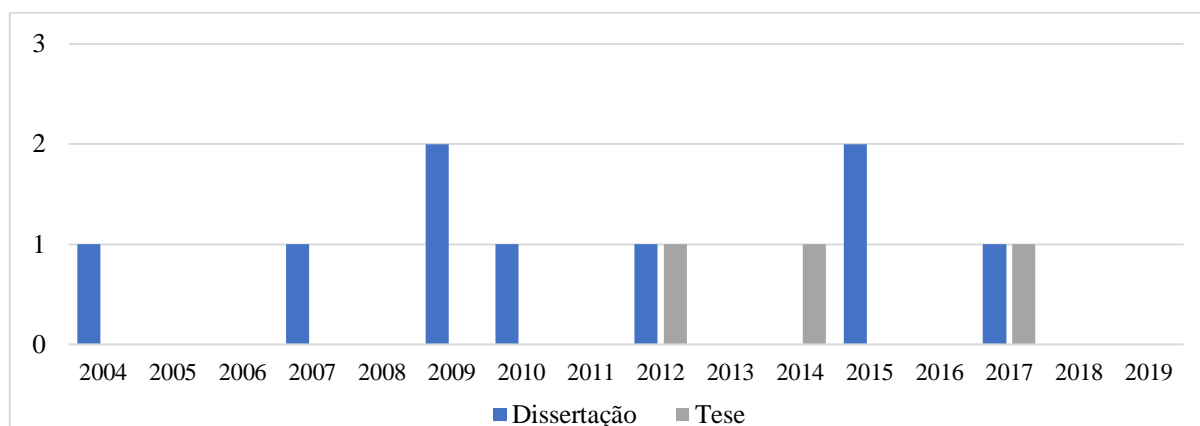
Quadro 4 – Teses e dissertações sobre Ensino de Biologia na EJA da área de avaliação Educação da CAPES que realizaram atividades no contexto da modalidade

Código	Referência
D01	SIQUEIRA, André Boccasius. Aproveitando os saberes de jovens e adultos sobre plantas medicinais . São Leopoldo - RS, 2004. 93f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Básica, Centro de Ciências Humanas). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
D02	MENDES, Francisco Carlos Pierin. Aprendizagem de ciências naturais dos jovens e adultos na vida e na escola . Curitiba - PR, 2009. 89f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação, Linha: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação). Universidade Federal do Paraná.
D03	RODRIGUES, Victor Augusto Bianchetti. Contribuições do ensino de ciências com enfoque CTS para o desenvolvimento do letramento científico dos estudantes . Belo Horizonte - MG, 2017. 162f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
D04	SURMAS, Fernanda Tonetto. As percepções de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre energia . Rio de Janeiro - RJ, 2015. 126f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
D05	LIMA, Juliana Sousa Matos. A relevância do Ensino de Ciências segundo os estudantes da Educação de Jovens e Adultos a luz do projeto ROSE: um estudo de caso . Belo Horizonte - MG, 181f. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG
D06	POMPEU, Sibebe Ferreira Coutinho. Abordagem histórica e filosófica no ensino de ciências naturais/biologia para EJA . Brasília - DF, 2010. 208f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
D07	FERREIRA, Leonardo Augusto Gonçalves. Abordagem temática na EJA: sentidos atribuídos pelos educandos a sua educação científica . Belo Horizonte - MG, 2009. 122f. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG.
D08	LEITE, Adriana Cristina Souza. Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências . Belo Horizonte - MG, 2007. 84f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
D09	KRAUSE, Frederico Coelho. Modelos Tridimensionais em Biologia e Aprendizagem Significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio . Brasília - DF, 2012. 186f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
T01	DEL MONACO, Graziela. O encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciências no currículo da Educação de Jovens e Adultos . São Carlos - SP, 2014. 245f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
T02	CREPALDI, Marilize. Alfabetização em Biologia na Educação de Jovens e Adultos . São Paulo - SP, 153f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
T03	ARAÚJO, Simone Paixão. Leitura no Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos . Brasília - DF, 2017. 253f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da coleta / Arquivos REPEC-EJA.

O Quadro 4 apresenta as referências e a codificação atribuída ao corpus. D e T no corpo da tabela são códigos para dissertação e tese respectivamente. Os números se referem à ordem de leitura e à análise dos trabalhos. O Gráfico 1 traz a distribuição dessas produções dentro do recorte temporal analisado e demonstra que a primeira dissertação publicada data do ano de 2004, marco que ratifica os dados encontrados pelo estudo de Paranhos (2017). Dentro do delineamento do presente trabalho, verifica-se ainda que a primeira tese publicada data do ano de 2012.

Gráfico 1 – Distribuição temporal das produções analisadas



Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados sistematizados pela rede de pesquisa.

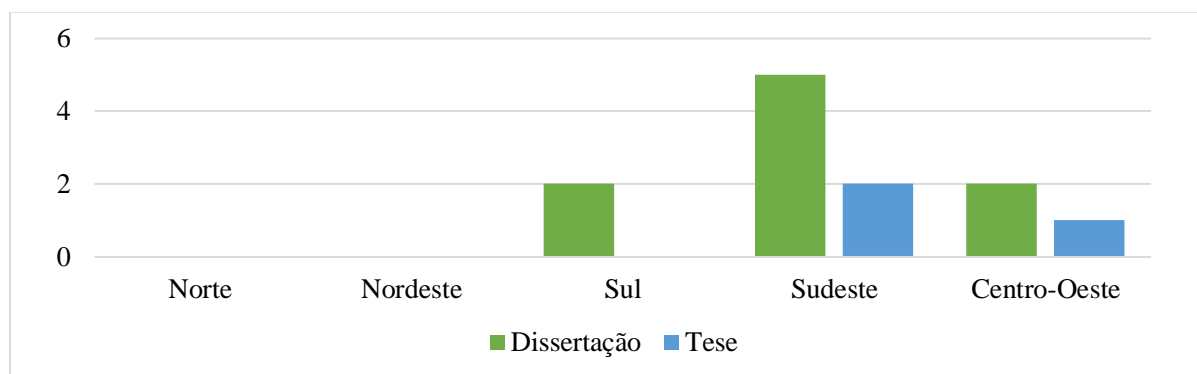
Os dados do Gráfico 1 trazem informações relevantes quando se pensa a lacuna temporal existente entre o início da vigência da lei 9.394/96 (LDB), o ano de 1997, e a publicação da primeira dissertação em 2004, o que representa um hiato de sete anos sem produções, de acordo com os critérios de coleta estabelecidos nesta pesquisa. Quanto às teses, o intervalo se mostra ainda maior, de 14 anos, pois como mostra o gráfico, a primeira publicação dessa natureza data do ano de 2012. Há de se pontuar, contudo, o crescente número de produções após o ano de 2004, consubstanciado pelo significativo aumento do número de programas de pós-graduação (PPG) no período.

Sobre esse aspecto, Paranhos e Carneiro (2019) apontam que os dados do Plano Nacional de Pós-Graduação indicam que houve um aumento de 1.040 PPG entre os anos de 1996 e 2015, com o quantitativo saltando de 2.055 para 3.095 no referido período analisado. Dados atualizados do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES) referentes ao ano de 2018 dão conta da existência de 4.291 programas no país até aquele ano (BRASIL, 2019a), o que representa a expansão na ordem de 1.196 programas em relação ao período analisado por Paranhos e Carneiro (2019).

Já em relação às localidades nas quais se realizam as pesquisas de pós-graduação da área de avaliação educação no país, há, como pode ser visto no Gráfico 2, uma predominância de produções advindas da região sudeste, com a presença de cinco

dissertações e duas teses. As regiões Centro-oeste e Sul também apresentam trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese advindas da primeira região, e duas dissertações da segunda, respectivamente. Já as regiões Norte e Nordeste não atestam, de acordo com os recortes desta pesquisa, a presença de nenhuma produção em cada.

Gráfico 2 – Distribuição regional das produções analisadas

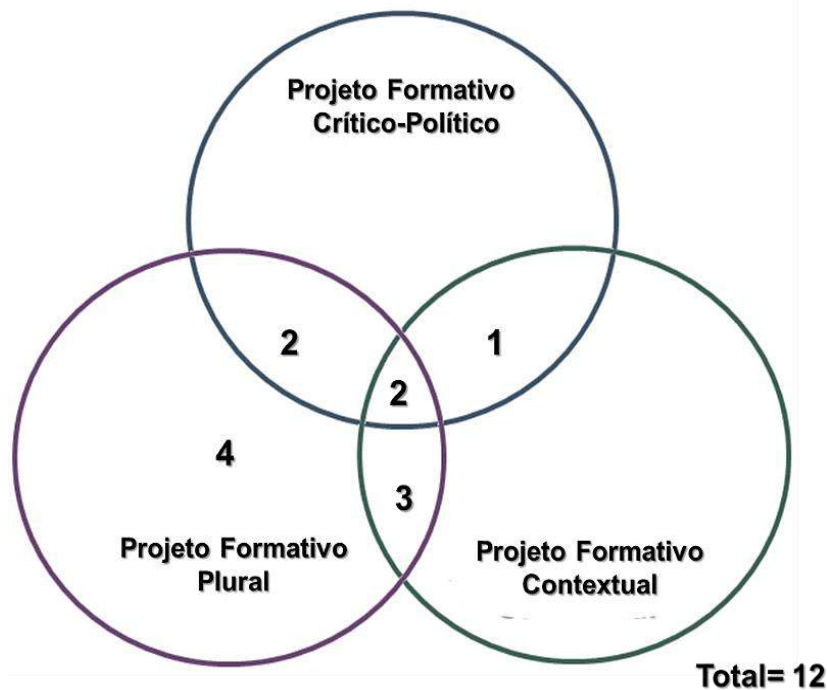


Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados sistematizados pela rede de pesquisa.

O Gráfico 2 corrobora os estudos realizados por Paranhos (2017); Avelar et. al, (2019) e Paranhos e Carneiro (2019), que apontam a ocorrência de produções sobre ensino de Ciências e Biologia na EJA concentrada no eixo Centro-Sul do país (regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste). Paranhos (2017) é taxativo ao destacar a contradição existente nesse fato, uma vez que justamente as regiões nas quais a escolarização de jovens e adultos se apresenta como uma grande demanda, são aquelas nas quais a discussão nos programas de pós-graduação é mais incipiente. Esse dado é corporificado pelos índices da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD contínua) de 2019, segundo a qual há, no Brasil, um quantitativo de 11,3 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, e destes, 56,2% (6,2 milhões de pessoas) vivem na região Nordeste (BRASIL, 2019b).

No que toca à identificação dos projetos formativos presentes nas produções analisadas, em termos quantitativos, observa-se que o projeto formativo plural está presente em 10 trabalhos; seguido pelo projeto contextual, cuja presença é observada em seis trabalhos. Por fim, o crítico-político, que pode ser encontrado em cinco pesquisas. Foi encontrada a sobreposição de projetos em oito dos 12 trabalhos investigados, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Projetos formativos em teses e dissertações sobre ensino de ciências/biologia no contexto da educação escolar na EJA da área de avaliação de Educação



Fonte: Elaboração dos autores / Arquivos REPEC-EJA.

A Figura 1 mostra como está distribuída a presença dos projetos formativos na produção analisada e evidencia entre quais projetos ocorre a sobreposição já mencionada.

A respeito da recorrência de mais de um projeto nos trabalhos, os dados contidos na figura sinalizam que o projeto formativo plural apresenta sete sobreposições, seguidos pelos projetos formativos: contextual que apresenta seis recorrências concomitantes, e finalmente, o crítico-político com cinco coexistências. Os dados mostram ainda que três trabalhos apresentam simultaneidade dos projetos formativos plural e contextual (PL-CT); dois, plural e crítico-político (PL-CP); um, contextual e crítico-político (CT-CP); dois nos quais há a coincidência dos três projetos (PL-CT-CP); e quatro pesquisas nas quais foram identificadas a presença exclusiva do projeto formativo plural (PL).

O Quadro 5 ilustra as principais características apresentadas por cada uma das sobreposições encontradas nas produções.

Quadro 5. Exemplos da sobreposição de projetos formativos nas teses e dissertações.

Sobreposição	Produções (D/T)	Exemplo*	Total
PL-CT	D01; D03; D06	"A escola precisa investigar profundamente quem são os jovens e adultos que atende, buscando conhecer seu modo de inserção na vida social, suas atividades, seu acesso a diferentes tecnologias para então estabelecer um diálogo com os instrumentos e modos de pensar próprios da escola"/"Faz-se necessário que os conteúdos trabalhados na escola tenham significado para os alunos, para que eles [...] concluam os estudos com competências e habilidades que realmente façam diferença em suas vidas e em suas comunidades" (D06).	3
PL-CP	D04; D07	"A educação de jovens e adultos requer uma proposta diferenciada, vinculada ao contexto social vivido pelos educandos"/"Implica também na elaboração de alternativas a uma educação bancária, pouco abrangente e pouco diversificada, que contribui para a reprodução da estrutura social" (D07).	2
CT-CP	T02	"[...] precisam ampliar sua formação escolar para adquirir habilidades e competências necessárias para melhorar suas vidas [...]" / "O Brasil é uma grande nação, país de paradoxos, repleto de riquezas e pobreza e, apesar dos avanços, tem ainda, na educação, que se dedicar mais aos jovens e adultos que não conseguiram concluir os seus estudos. Essa população que ficou alijada dos estudos na idade considerada apropriada precisa da educação, pois foi destituída de seus direitos mais elementares garantidos pela Constituição" (T02).	1
PL-CT-CP	T01; D02	"Considero a escola como espaço privilegiado para que diferentes conhecimentos se encontrem e, com isso, sejam potencializadas as aprendizagens diversas" / "A educação escolar como meio que contribui para que as pessoas, que não tiveram acesso à escola, passem por uma experiência educativa que lhes possibilite superar a condição de vida na qual se encontram" / "A educação deve contribuir para que as pessoas se instrumentalizem e superem a exclusão ao conhecimento produzido e valorizado pela humanidade" (T01).	2
Total			8

*Foram mantidos os excertos das produções para não distorcer as ideias apresentadas por esses trabalhos.
Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados sistematizados pela rede de pesquisa.

A sobreposição PL-CT coloca a necessidade de metodologias específicas e de se considerar a pluralidade de sujeitos da EJA e, em contrapartida, dispõe da preparação

desses sujeitos para as mudanças técnico-sociais. Os traços dessas produções indicam uma concepção que busca ora considerar a multiplicidade de vivências ora educar para a melhoria de vida no contexto atual. A sobreposição PL-CP considera a premência de propostas flexíveis e que se adequam aos saberes trazidos pelos alunos e alunas de suas vivências, ao passo que imprime indícios da compreensão de que um dos papéis da escola se materializa na superação do modelo educacional calcado na manutenção da conjuntura estabelecida (PARANHOS, 2017).

No caso da ocorrência conjunta dos projetos contextual e crítico-político (CT-CP), é percebida a valorização da aquisição de competências e habilidades que permitam aos alunos e alunas se inserirem no atual cenário dinâmico e marcado pelo desenvolvimento tecnológico, tendo no horizonte o progresso de vida. Ao mesmo tempo, há o reconhecimento da existência de classes, a qual é produtora de desigualdades e limita o acesso aos conhecimentos científicos (PARANHOS, 2017).

Por fim, nos casos em que elementos dos três projetos coexistem, apresentam enfoques variados a respeito do papel efetivo da escola. Constatam-se sinalizações para a construção de um currículo pautado nos saberes diversos trazidos pelos diferentes contextos de vida dos educandos, combinada com a urgência de formar pessoas para a superação da condição de classe em que se encontram, capazes de participar e adquirir conhecimentos úteis à vida no mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, considera-se como função da escola proporcionar o acesso aos conhecimentos sistematizados produzidos no decorrer da história do gênero humano (PARANHOS, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sinaliza uma contradição expressa na compreensão das pesquisas acerca do papel e função formativa da educação escolar. A sobreposição de compreensões acerca do papel da educação escolar (projeto formativo) na formação dos educandos da EJA revela uma fragilidade quanto ao compromisso político dessas pesquisas com a concepção de educação como direito que, por sua vez, está alinhada ao projeto formativo crítico-político. A produção do conhecimento é um ato político; portanto, pesquisar a EJA e o que lhe tangencia demanda a tomada de consciência da necessidade histórica de escolarizar jovens e adultos no Brasil. Não se trata de fazer da modalidade um mero *locus* de desenvolvimento de estudos sobre o ensino de Biologia. Faz-se necessário tomar a modalidade e suas determinações para analisar e compreender o papel do conhecimento biológico na formação dos sujeitos(as) educandos(as), tendo em vista o desenvolvimento humano.

A bricolagem que se instala na explicitação de compreensões sobre o papel da escola (projeto formativo) por parte das pesquisas analisadas ofusca as possibilidades de

modificação do real e reproduz o ideário da concepção compensatória/assistencialista de EJA. Ante ao exposto, no seio das próprias pesquisas, está instalado o desafio de pensar/analisar e sinalizar práticas de Ensino de Ciências/Biologia verdadeiramente comprometidas com a classe trabalhadora, da qual o público da EJA faz parte. A coexistência de mais de um projeto formativo causa dúvida com relação às intenções que se tem quanto aos processos de ensino-aprendizagem. Ao considerar a especificidade de cada um dos projetos, assenta-se um impasse formativo no chão da escola. Fica a seguinte questão: Quais são, na realidade, os sujeitos que se pretendem formar na EJA?

Essa questão deve ser tomada a partir das necessidades históricas inerentes à EJA, as quais devem ser vistas para além do acesso à educação escolar. Mais que estar na escola, é preciso que se tenha no horizonte quais concepções formativas perpassam essa instituição. Ora, um projeto formativo contém em si as finalidades que se desdobram em escolhas curriculares, teóricas, pedagógicas, didáticas etc. Ele imprime à atividade educativa a tônica dos processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos por meio das relações que se dão no espaço-tempo escolar. Sob a perspectiva da PHC, é função da escola possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos, elaborados pela humanidade com vistas a solucionar as contradições surgidas no curso de seu desenvolvimento histórico.

Nesse sentido, não se posicionar em relação a um projeto formativo de educação escolar representa tolher a atividade pedagógica de uma de suas características nucleares, qual seja, a da organização intencional dos esforços docentes em favor da formação dos educandos. Considerando o recorte deste estudo, a sobreposição de projetos formativos indica que não há um posicionamento bem definido, no tocante a que tipo de sujeito a escola pretende formar, por parte do coletivo de pesquisadores que têm como objeto a relação EJA/Biologia. Isso se deve ao fato da especificidade apresentada por cada um dos projetos formativos identificados, as quais por suas características, delineiam traços distintos às pretensões da escola.

Não é pretensão deste estudo fomentar caricaturas a respeito das possibilidades de formação existentes na instituição escolar. A categorização dos projetos formativos aqui tomada como referencial representa uma síntese realizada a partir da análise de produções do campo. Nesse sentido, deseja-se que ela seja ampliada a partir de futuros estudos que tomem como objeto o Ensino de Ciências/Biologia na modalidade. Os resultados desta investigação apontam para a necessidade do fortalecimento das discussões político-pedagógicas nos cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo que esses sujeitos sejam capazes de analisar criticamente que finalidades sua atividade profissional corrobora. Espera-se que esta pesquisa contribua para o repensar das práticas pedagógicas do campo, bem como, com a definição resoluta de que sujeitos se pretende formar na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. Educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 132-140, jun. 2015.

ALVES, T.; AVELAR, G. M. M. F.; MACHADO, M. M.; MORAIS, A. C. Jovens e adultos não escolarizados - uma multidão de invisíveis. In: OLIVEIRA, E. C.; CEZARINO, K. R. A., et al (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2014. p.167-190.

AVELAR, L. M.; GUEDELHA, A. A.; CORDEIRO, G. F.; GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. D. Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos: tendências da produção científica (artigos) em vinte anos (1997 - 2017). In: **Anais XII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Natal: ENPEC, 2019. v. 1. p. 1-12

BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L. Reflexões sobre a destituição do direito à Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil no tempo presente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.19, p.139-152, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES (GEOCAPES). **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília: Capes, 2019a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Suplemento de educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b.

CATELLI-JR, R.; ESCOURA, M. Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na educação de jovens e adultos. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v.4, n.1, p.226-245, maio, 2016.

COSTA, C. B.; ARAÚJO, N. C. C.; ALVES, M. F. O retorno dos jovens à escola: a centralidade do trabalho. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 27-40, jan./jul., 2016.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019.

PARANHOS, R. D. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos**: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. 2017.

PARANHOS, R. D.; CARNEIRO, M. H. S. Ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos: distribuição da produção científica e aspectos que caracterizam o interesse intelectual de um coletivo de pesquisadores. **Contexto & Educação**, Ano 34, n 108, Maio/Ago, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, P.; SILVA, G. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p.1-21, 2020.

SANTOS, B. S. P.; ESTRADA, A. A. Trajetória histórica das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 6, n. 4, p.290-309, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

Seção: Formação de Professores | Ensaio dissertativo | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n17.p31-48.3229

Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização

Youthfulness of EJA: possibilities and challenges in education

“Juvenilización” de la EJA: posibilidades y desafíos en la escolarización

Kerén Talita Silva Miron

*Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, Campus XII
Mestranda em Educação no Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú*

E-mail: keren_talita@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1270-2603>

Chris Royes Schardosim

*Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), atuando no Programa de Pós-Graduação em
Educação do IFC*

E-mail: chris.schardosim@ifc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2303-2377>

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o fenômeno de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, a compreensão dos dados fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo (CHIZZOTTI, 2011). Já a base metodológica foi a de revisão bibliográfica (SEVERINO, 2007; GIL, 2002). Para tanto, a partir de autores como Lódi (2019), Alcantara (2016), Jardimino e Araújo (2014), Groppo (2004) e Carrano (2000; 2007), compreendemos aspectos pontuais do conceito de “juventude”, bem como quem são os novos sujeitos que emergem desse fenômeno na EJA e os desafios e possibilidades dessa nova estruturação da modalidade apontados neste trabalho. As reflexões apontam que esse fenômeno tem resultado no crescimento do grupo cada vez mais jovem dentro da modalidade, que tinha como característica principal a presença predominante de adultos. Diante disso, os autores apresentados mostram que uma nova configuração da EJA é evocada para possibilitar a oferta de uma educação de qualidade aos participantes dessa modalidade, a fim de se alcançar o sucesso de se possibilitar que essa formação seja humanizadora e integral a essa multiplicidade de sujeitos que são atualmente estudantes da

EJA. Por fim, destacamos este trabalho como possibilidade de instigar a realização de outros estudos na área.

Palavras-chave: Juvenilização da EJA. Juventude. Desafios e Possibilidades na Escolarização.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the phenomenon of youthfulness in Youth and Adult Education (EJA). To do so, the research methodology applied is a bibliographic review (SEVERINO, 2007; GIL, 2002). Through authors such as Lódi (2019), Alcantara (2016), Jardimino and Araújo (2014), Groppo (2004) and Carrano (2000; 2007), we can understand specific aspects of the concept of youth, as well as who the new subjects that emerge from this phenomenon in EJA are and the challenges and possibilities of this new structuring in this modality of education. Data analysis is based on the assumptions of the qualitative approach, of a descriptive-reflexive character (CHIZZOTTI, 2011). Reflections point out that the phenomenon of youthfulness has resulted in the growth of increasingly younger subjects within EJA, whose main characteristic used to be the predominant presence of adults. Therefore, the aforementioned authors show that a new configuration of EJA is necessary in order to offer quality education to participants in this modality, and guarantee a humanizing and integral education to this multiplicity of subjects who are currently students of EJA. Finally, we highlight this work as a possibility to instigate further studies in the area.

Keywords: Youthfulness of EJA. Youth.. Challenges and Possibilities in Education.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el fenómeno de la "juvenilización" en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). En este sentido, la comprensión de los datos se basa en los supuestos de un enfoque cualitativo, con carácter descriptivo-reflexivo (CHIZZOTTI, 2011). La base metodológica fue una revisión de la literatura (SEVERINO, 2007; GIL, 2002). Por tanto, a través de autores como Lódi (2019), Alcantara (2016), Jardimino y Araújo (2014), Groppo (2004) y Carrano (2000; 2007), entendemos aspectos específicos del concepto de juventud, así como quienes son los nuevos sujetos. son los que surgen de este fenómeno en la EJA y los desafíos y posibilidades de esta nueva estructuración de la modalidad señalada en este trabajo. Las reflexiones señalan que este fenómeno se da debido al crecimiento de un grupo cada vez más joven dentro de la modalidad, que antes tenía como característica principal la presencia predominante de adultos. Por tanto, los autores presentados muestran que se evoca una nueva configuración de la EJA para posibilitar la oferta de una educación de calidad a los participantes de esta modalidad, con el fin de lograr el éxito de posibilitar que esta formación sea humanizadora e integral a esta multiplicidad de sujetos que son actualmente estudiantes de la EJA. Finalmente, destacamos este trabajo como una posibilidad para impulsar más estudios en el área.

Palabras-clave: EJA. Juventud. Desafíos y posibilidades en la escolarización.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ tem como objetivo apresentar reflexões acerca de um fenômeno que tem ganhado força na atualidade, o qual tem sido denominado “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos” (EJA), que é a presença cada vez maior de jovens nessa modalidade. Além de perceber, por meio dos novos desdobramentos da modalidade, quem são os sujeitos que estão sendo base para se pensar uma reformulação da EJA e quais são os desafios e possibilidades relacionados à escolarização desses estudantes.

Algo justificado ao pensarmos que, para uma educação gratuita, acessível e de qualidade para todos, há um caminho a ser percorrido em direção à compreensão de que as diferenças estão presentes dentro da escola, seja ela pública seja privada e em suas diferentes modalidades. Assim, quando falamos “para todos”, não estamos nos referindo à padronização, mas sim ao ensejo de que cada sujeito possa ser percebido e aceito nas suas especificidades. Isso porque compreendemos que temos, em nossa construção histórica/social, a marca das diferenças, as quais não devem ser negadas e excluídas, mas dentro da proposta de educação reparadora, equalizadora e qualificadora, que o próprio documento das Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2000) traz, devem ser percebidas, compreendidas e aceitas. Nesse sentido, percebemos a importância de refletirmos sobre os novos perfis e características dos sujeitos participantes da modalidade, que emergem a partir do surgimento e aumento do fenômeno de juvenilização da EJA.

Dentro desses aspectos, este trabalho tem sua estruturação fundamentada no caráter de pesquisa qualitativa, pois, como apresenta Chizzotti (2011), os estudos que são orientados por essa abordagem dão mais ênfase aos aspectos descritivos da pesquisa, a relação de indissociabilidade e interdependência entre sujeito/objeto e pesquisador/objeto, a subjetividade do sujeito, além de negar a neutralidade da ciência. Ainda: destacamos que, dentro dessa abordagem, utilizamos o método de revisão bibliográfica (SEVERINO, 2007, p. 122). Além disso, a escolha pela utilização dessa metodologia ocorreu por entendermos que esse tipo de pesquisa, como mostra Gil (2002), permite-nos uma grande interação com o problema. Ainda, o autor salienta que o objetivo principal desse método é o do “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 42).

Posto isso, destacamos que, inicialmente, pretendemos realizar uma breve abordagem do conceito de “juventude”. Em seguida, explanaremos o histórico do fenômeno de juvenilização da EJA. Depois, apresentaremos quem são os sujeitos atuais da modalidade. E, por fim, apresentaremos alguns apontamentos dos desafios e possibilidades da escolarização desses estudantes.

¹ O estudo é resultado das reflexões realizadas dentro da proposta de investigação realizada pela primeira autora deste trabalho, sob orientação da segunda autora, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação, ofertado dentro do Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto Federal Catarinense (IFC).

2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE

Antes de adentrarmos as reflexões sobre a juvenalização na EJA, é necessário tecermos alguns apontamentos sobre quem são os sujeitos que compõem, atualmente, a juventude do nosso país, a fim de direcionar as reflexões posteriores sobre os atuais participantes da modalidade.

Para Lódi (2019), não há uma definição clara na literatura sobre a faixa etária que categorize a juventude. Entretanto, segundo o documento do Ministério da Saúde, intitulado "Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica", publicado no ano de 2018, o Brasil define adolescência e juventude, seguindo as prescrições da Organização Mundial da Saúde (OMS). Assim, consideram-se adolescentes pessoas entre 10 a 19 anos, e a faixa etária que caracteriza a juventude é a de 15 a 24 anos. Essas idades também são incorporadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ainda, dentro dos aparatos legais temos, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 2013, artigo 1, estabelece: jovens são aqueles da faixa etária entre 15 e 29 anos. O documento acrescenta ainda que, dentro da definição de juventudes, por meio da faixa etária, temos a seguinte compreensão: de 15 a 17 anos são considerados adolescentes-jovens; já de 18 a 24 anos, jovens-jovens; e de 25 a 29 anos, são denominados "jovens-adultos". (BRASIL, 2013). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), define que "adolescentes" são aqueles de 15 a 18 anos (BRASIL, 1990).

Para Groppo (2004), o sentido da "juventude" é um processo de construção na história e tem diferentes significados a depender do contexto histórico e social em que se encontra a discussão. Entretanto, o autor esclarece que "a juventude é uma constante preocupação das sociedades modernas e contemporâneas, uma permanente 'questão pública'." (GROPPO, 2004, p. 10). Isso porque, como mostra o autor, os entraves que se desenham em torno da complexidade da juventude, a qual aparece, muitas vezes, ligada aos aspectos negativos da sociedade, traduz a necessidade de compreender quais são os desdobramentos sociais que favorecem ou não sua a definição.

Tanto Carrano (2000) quanto Groppo (2004) mostram que a faixa etária é um instrumento para o estabelecimento de critérios para a definição de "juventude". Porém, ambos os autores consideram que a utilização apenas das idades mínima e máxima para definir "juventude" não abarcam toda a carência e contradições demandadas pelo termo.

Diante disso,

É bastante comum que a categoria juventude seja definida por critérios relacionados com as idéias que vinculam a cronologia etária com a imaturidade psicológica. A irresponsabilidade seria outro atributo da situação social de jovialidade, particularmente nas idades correspondentes

à adolescência. Parece-nos mais adequado, entretanto, compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais (CARRANO, 2000, p. 11).

Assim, para o autor, não há um padrão único de jovem que possa ser base para análises e estudos relacionados à compreensão da juventude. Uma vez que existem modos de viver, agir e ser conectados aos distintos “[...] tempos e espaços sociais” (CARRANO, 2000, p. 11). Nesse sentido, Groppo (2004, p. 11), ao desvincular a definição de “juventude” das perspectivas biológicas e psicológicas, que tentam padronizar o conceito a partir de aspectos naturais, afirma que a juventude pode ser compreendida como uma construção histórica de uma “realidade social, [...] uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo”. Já Carrano (2000) nos adverte sobre as representações sociais produzirem um molde cultural específico, o qual não mostra, de maneira clara, como os jovens constroem e percebem suas próprias práticas culturais. Ainda, segundo ele, isso é resultante de estudos dos séculos anteriores que não conseguiram sanar a problemática social da juventude. Assim, “diferentes enfoques se centraram em pressupostos biológicos, sociais, ou psicológicos, produzindo análises pouco convincentes” (CARRANO, 2000, p. 12).

Diante desses aspectos, vemos, por meio de Carrano (2000) e Groppo (2004), que a definição de “juventude” não pode ser tipificada pela simplória análise da faixa etária. Isso porque, em sua estruturação, há um sentido complexo que não pode ser utilizado a partir de um paradigma universal. Nessa perspectiva, temos a seguinte definição:

A juventude pode ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vão lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço. Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos. Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na sociedade (DAYRELL, 2007, p. 55, grifos do autor).

Em diálogo com Dayrell (2007), destacamos a definição de “juventude” mediante o olhar dos autores Trancoso e Oliveira (2014), que também sinalizam a sua pluralidade. Dessa forma, para eles, já não falamos mais em uma juventude, mas em juventudes. Uma vez que

[...] a pluralidade manifesta refere-se à situação juvenil diretamente influenciada pelas distintas realidades históricas, sociais e culturais experimentadas pelas pessoas [...]. A realidade de transformação social com a qual lidamos não somente reafirma a questão de serem tantas juventudes, quantos são os contextos, mas também a de que as juventudes que se apresentam hoje, tanto podem sofrer alterações de conteúdo e forma sem aviso prévio, como a elas podem ser agregadas novas juventudes (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, p. 266).

Portanto, percebemos que essa pluralidade referenciada pelos os autores intensifica mais a contradição da busca por homogeneizar as juventudes e definir um padrão universal para representá-las. Assim, entendemos que a juventude que compõe a atual sociedade brasileira deriva de uma construção histórica e social. Dessa forma, temos como base de reflexão, dentro desse trabalho, os pressupostos de diversidade, que partem da valorização das diferenças dentro das instituições de ensino e confrontam um paradigma de estruturação e de definição padronizado das juventudes.

3 JUVENILIZAÇÃO DA EJA: BREVE HISTÓRICO E OS ATUAIS SUJEITOS DA MODALIDADE

A Educação destinada aos jovens e adultos da sociedade brasileira é uma temática bastante antiga. Mesmo que sua denominação “[...] seja recente, a problemática da educação de adultos nos acompanha há muitas décadas” (MORAES, 2007, p. 15). Nesse sentido, percebemos, por meio de autores como Haddad e Di Pierro (2000), Ribeiro (2001), Carrano (2000; 2007), Arroyo (2013), Jardimino e Araújo (2014), Alcantara (2016) e Lódi (2019), que a EJA, em sua construção ao longo da História, foi modelada para atender à população adulta, ou seja, a pessoas com mais de 29 anos, com a finalidade de reparar/solucionar as mazelas sociais e erradicar o analfabetismo das camadas populares.

Nesse contexto muitas campanhas, movimentos e programas foram formulados para atender a essa necessidade; dentre os quais, podemos citar a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (1947); Campanha de Alfabetização (1950), realizada pelo Sistema de Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa); Movimento de Cultura Popular (MCP) (1960); Movimento de Educação de Base – MEB (1961); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), implementado em 1967, mas com suas atividades iniciadas apenas em 1970; Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova (1989); Alfabetização Solidária (AlfaSol) (1996); Programa Brasil Alfabetizado – PBA (2003).

Entretanto, algumas mudanças no percurso histórico resultaram no fenômeno de juvenilização da EJA, que é a presença de jovens entre 15 e 24 anos, faixa etária considerada pela OMS e pelo IBGE. Um processo que se destaca pela introdução crescente e recorrente

de estudantes cada vez mais novos dentro da modalidade, a qual antes era formada por uma maior parte de adultos. Corroborando essa ideia, os autores Jardimino e Araújo (2014, p. 181) declaram, a respeito desse fenômeno de juvenilização da EJA, que a modalidade “[...] hoje se configura como espaços prioritariamente ocupados por jovens que, em sua maioria, não se afastaram da escola”. Mas nos questionamos: em que período da História essas mudanças ocorreram?

Segundo Alcântara, com formulação da Lei Federal 5.692/71, especialmente o artigo 24, estabeleceu-se o ensino supletivo para adolescentes e adultos que não tinham terminado o ensino regular na idade própria². Estes foram os primeiros sinais que culminariam no fenômeno da juvenilização da EJA, “[...] pois como a obrigatoriedade do ensino no 1º grau era até os 14 anos aqueles que completavam essa idade eram transferidos para o ensino supletivo” (ALCANTARA, 2016, p. 83). Posteriormente a isso, temos o ano de 1980, que foi marcado, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 64), por um número cada vez maior de adolescentes que começaram a ingressar no mercado de trabalho e, em decorrência disso, passaram a optar por participar dos “programas de educação originalmente destinados à população adulta”. Sobre isso, os autores fazem o seguinte relato:

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65).

Essas três trajetórias apresentadas pelos autores nos direcionam a refletir sobre algumas dinâmicas referentes à escolarização desses sujeitos, que passam a compor a EJA e refletem diretamente nos dias atuais. Uma vez que nos permitem perceber

² Mesmo que não seja parte do escopo do nosso trabalho, cabe destacar que, atualmente, existe uma grande discussão e críticas sobre essa expressão “idade própria” e “idade certa”. Para Arroyo (2017, p. 108), por exemplo, a escolarização regular e o letramento na idade certa ou incerta não podem ser “[...] *precondição* para o reconhecimento desses jovens e adultos como humanos, cidadãos de direitos humanos, políticos. Essas formas tão segregadoras de pensá-los e de inferiorizá-los, que ainda persistem, têm agido em nossa História, até pedagógica, para resistir a vincular a sua educação a um direito humano.”

diferentes formas de interação social dentro da sala de aula, seja pelos distanciamentos de idades seja pelos distintos interesses que permeiam e motivam os/as estudantes a estarem dentro daquele espaço.

Além disso, podemos observar que a modalidade EJA ganhou um novo destaque com a promulgação da LDBEN n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Essa legislação tinha uma seção destinada a esse ensino, agora sob a denominação oficial de Educação de Jovens e Adultos- seção incluída entre os artigos 37 e 38.

No artigo 37, a Lei 9394/96 traz que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 1996). Já o artigo 38 faz a menção sobre a forma como os sistemas de ensino realizarão os exames supletivos, como vemos abaixo:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Justamente com a promulgação desse artigo 38, Alcantara (2016) sinaliza que, ao reduzirem as idades para o ingresso nos cursos e para a realização dos exames supletivos, a Lei 9394/96 contribuiu para um aumento significativo do fenômeno da juvenilização da EJA. Mediante isso, compreendemos que a Lei 9394 (BRASIL, 1996) levou o fenômeno de juvenilização da EJA a ganhar força. Ainda, segundo a autora, esses estudantes, ao terem um insucesso escolar no ensino regular, em decorrência de diversos fatores, os quais devem ser também estudados, são transferidos para a EJA e “deparam-se com uma pluralidade de sujeitos de idades distintas, adultos e idosos, de cultura, de identidades e perspectivas diversas” (ALCANTARA, 2016, p. 86).

Dessa forma, a EJA ganhou outros moldes e passou a incorporar novas realidades referentes aos sujeitos que passam a compô-la, às práticas pedagógicas, ao currículo, entre outros aspectos. Isso porque, embora o processo histórico da EJA tenha sido marcado pelo princípio reparador da erradicação do analfabetismo e solucionador de problemas sociais, como tem sido apresentado, a construção do seu percurso tem resultado em mudanças categóricas no seu formato. Como já afirmado, o fenômeno da juvenilização da EJA é caracterizado pela entrada cada vez mais crescente de um grupo mais jovem dentro da modalidade que, antes, tinha em maior quantidade o número de

adultos. Dessa forma, essas mudanças repercutem em novos desdobramentos e moldes da EJA.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), embora o percurso do movimento de ampliação da oferta da educação às camadas populares, como já apresentado, tenha iniciado na segunda metade do século XX, ele não foi acompanhado pela qualidade do ensino. Isso repercute diretamente nos dias atuais, uma vez que, “temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125). Os autores destacam que a qualidade é um determinante no que se refere ao sucesso do estudante em sala. Ainda, como mostram os autores, isso tem contribuído para a juvenilização da EJA.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a EJA tinha como característica congregar estudantes “[...] de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos [...] pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127). A partir da década de 1980, esses programas passaram a ser constituídos em uma ampla parcela por um novo grupo social de jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida, isto é, por não alcançaram a aprendizagem ideal para adentrarem nos padrões sociais estabelecidos, esses estudantes acabam evadindo do ensino regular e retornam-no anos depois na EJA. Ainda dentro dessa discussão sobre o perfil desses sujeitos que acabam caracterizando o fenômeno da juvenilização da EJA, é preciso pontuar, com base em Alcantara (2016) e Lódi (2019), o fato de que existem, atualmente, aqueles estudantes que também são marcados pelo insucesso escolar, mas diferentemente daqueles que acabam saindo da escola e retornando anos depois, estes não saem da escola, mas são realocados na EJA após apresentarem distorção de idade-série. Já Jardimino e Araújo (2014) contribuem para esta discussão ao apontarem que uma característica que também é presente na EJA é a evidência de que muitos desses estudantes são jovens trabalhadores.

Entretanto, destacamos que a presença cada vez maior e recorrente desses estudantes mais jovens não cancela a existência de adultos e idosos, que fazem parte dessa modalidade de ensino. Também ressaltamos que a recorrente juvenilização da EJA tem apresentado o surgimento de novos desafios e possibilidades, os quais precisam ser discutidos e refletidos com o objetivo de promover uma educação que não permite apenas a abertura ao ensino, mas a qualidade, a permanência e o sucesso dos sujeitos que dela participam.

4 OS JOVENS ESTUDANTES DA EJA E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Diante do entendimento sobre quem são os atuais estudantes constituídos por meio da juvenilização da EJA, cabe refletirmos a respeito das suas relações com a escolarização, de modo a percebermos quais são os desafios e as possibilidades encontrados mediante as novas configurações que a modalidade tem apresentado.

Um primeiro desafio é apresentado por Alcantara (2016) e Lódi (2019), ao abordarem sobre os/as estudantes considerados/as problemas. Lódi (2019), especificamente para demarcar que a EJA tem sido considerada uma válvula de escape para diversas problemáticas educacionais, salienta que “[...] são encaminhados(as) para a EJA os(as) estudantes indisciplinados(as) comumente denominados(as) como alunos(as) problema, ou seja, aqueles(as) que não se adaptaram às normas do sistema escolar.” (LÓDI, 2019, p. 25). A autora enfatiza que o insucesso escolar desses estudantes resulta na sua realocação na EJA. Como fica evidente nas considerações de Alcantara (2016, p. 94) que corrobora os apontamentos de Lódi (2019).

Observa-se que o índice de repetência entre os educandos jovens que estão no ensino fundamental ainda é muito elevado na escola, caracterizando-se como um dos grandes problemas que a escola vem enfrentando nos últimos anos. Os alunos ficam repetidas vezes na mesma série e quando alcançam os 14, 15 anos são automaticamente matriculados na EJA. Eles são vistos como problema porque não se enquadram no modelo disciplinar e meritocrático que muitas escolas vem apregoando ao longo dos anos.

As autoras percebem que o desinteresse por parte desses estudantes é um desafio, pois indicam reflexões e discussões que são necessárias ao enfatizarem que o nosso olhar para a falta de interesse desses estudantes não pode ser naturalizada, ou seja, não podemos considerar que o desinteresse do/a estudante seja o fator principal para o seu insucesso escolar, pois é notória, em nossa sociedade brasileira, a ausência de políticas públicas educacionais que sejam efetivas; temos uma grande precarização da formação (inicial e continuada) e do trabalho de docentes; há ausência da participação efetiva da família nos processos educativos, entre outros fatores que precisam levados em consideração.

Para essas autoras, esse desafio estaria em promover uma educação que atendesse às demandas desses estudantes que estão em distorção de idade/série e que trazem consigo as marcas da exclusão e rótulos do fracasso escolar. Algo que é resultado das trajetórias de reprovações e evasões, que os/as levam a saírem do ensino regular e

ingressarem na EJA, por já não apresentarem uma "idade compatível com aquela considerada adequada para a série" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 184).

Nessa perspectiva, temos como possibilidade, a compreensão da identidade desses jovens estudantes da EJA. Tanto Jardimilino e Araújo (2014) quanto Alcantara (2016) mostram que compreender a identidade dos sujeitos participantes da modalidade é um ponto muito importante, mas que requer uma postura dinâmica dos professores. Isso porque conhecer os perfis e os interesses possibilita observar esses estudantes de forma integral (dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural), não de forma parcial e ou apenas de rotulá-los.

Esses jovens estudantes que estão na modalidade devem ser percebidos como sujeitos participantes da educação, que trazem consigo a sua trajetória pessoal e não são um corpo neutro dentro de sala. Gadotti nos ajuda a pensar sobre isso ao fazer a seguinte declaração: "antes de conhecer, o sujeito se "interessa por", "é curioso de". Isso o leva a apropriar-se do que a humanidade já produziu historicamente." (GADOTTI, 2014, p. 18).

Outro desafio é apresentado por Carrano (2007) e refere-se à complexidade das novas inter-relações entre os sujeitos participantes da EJA, não apenas entre discente/discente, mas discente/docente. Para ele, isso é resultado de "alguns professores (e também alunos mais idosos) parecerem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem "supletiva" escolar" (CARRANO, 2007, p. 1). Nesse sentido, a relação dicotômica entre estudantes com idades distanciadas é vista, segundo o autor, de modo problemático dentro de sala, uma vez que o modo de se comunicar, a postura e os interesses são totalmente contrários. Algo que pode dificultar o trabalho do professor em elaborar atividades significativas, que alcance todos os estudantes.

Ligado a esse desafio, temos outro apresentado por Carrano (2007) e refere-se a esses profissionais que encontram grandes barreiras para possibilitar formas de interação em sala, uma vez que a maior parte desses mesmos estudantes chega à EJA desmotivada e desinteressada pelo percalço do fracasso escolar que obteve anteriormente. Assim, percebemos que muitos deles não se sentem parte da escola, não compreenderem o sentido de ali estar e nem como isso poderia contribuir com a sua vida. Dessa maneira, colocam-se em um estado de indiferença e negação à escola.

Dentro dessa perspectiva, Gouveia e Silva (2015) afirmam que, para esses estudantes jovens, retornar às atividades escolares é muito difícil. Seja para aqueles que evadiram da escola seja para os/as estudantes que não saíram dela, mas são realocados do ensino regular para a EJA, por não se sentirem incluídos nessa modalidade e terem dificuldade para obterem um relacionamento com outros estudantes de idades diferentes, pois demonstram inevitavelmente um "comportamento arredo" (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 752).

Diante disso, cabe mais uma vez ressaltar a importância do professor não só como articulador e mediador, mas também como pesquisador de sua ação, a qual envolve a busca e ampliação de conhecimentos necessários para auxiliar a sua prática. Pois como bem apresenta Freire (2013, p. 31), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". Nisso percebemos, como apresenta o autor, que a reflexão e a pesquisa de sua prática podem proporcionar os conhecimentos para o desenvolvimento de estratégias metodológicas e pedagógicas que possam ser utilizadas como mecanismos de integração, socialização e aprendizagem entre esses diferentes estudantes.

Assim, corroborando Jardimino e Araújo (2014), entendemos que é preciso conhecer as reais condições que esses sujeitos vivenciam, de modo que, a partir disso, se possam promover ações que os façam se sentir integrantes, protagonistas no movimento da escolarização e que, acima de tudo, possamos conduzi-los à conscientização do valor desse processo para a sua vida acadêmica, profissional, social, civil, política e cultural.

Para além disso, outro desafio é apresentado por Gouveia e Silva (2017). Segundo as autoras, por mais que existam jovens trabalhadores na EJA, atualmente, existe uma parcela significativa de jovens que frequenta a modalidade e que está "fora do mercado de trabalho, possuem uma visão negativada da escola e retornam para as salas de aula acreditando que, por meio dos estudos, podem modificar sua realidade e seu futuro" (GOUVEIA; SILVA, 2017, p. 321).

Como mostram Ciavatta e Rummert (2010), mudanças ocorreram desde a primeira década do século XXI, quando houve um aumento na oferta de programas governamentais que ligassem a educação formal à educação profissional. Não é o foco deste artigo, mas ilustramos o fato ao destacarmos os programas o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (2005), o Projeto Escola de Fábrica (2005), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano (2008), e Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Campo – Saberes da terra (2008). Todavia, segundo Ciavatta e Rummert (2010), por mais que as ofertas tenham sido ampliadas, elas não foram suficientes para recuperar as mazelas provocadas pelas desigualdades educacionais, promovendo até mesmo o seu crescimento. Assim, muitas vezes, a certificação não representa o sucesso e a qualidade do ensino proposto e realizado. Ainda: as autoras afirmam que a ausência de uma política nacional mais efetiva, de uma proposta curricular integradora que atenda às demandas dos sujeitos participantes da EJA, a baixa carga horária e outros tantos fatores, conduzem a uma formação para o mercado de trabalho "informal e de subemprego, o que é incompatível com os diferentes sonhos dos alunos" (GOUVEIA; SILVA, 2017, p. 321).

Nesse sentido, Naiff e Naiff (2008) apresentam a incorporação de um ciclo vicioso e de difícil transposição a que esses jovens têm que se submeter, pois acabam tendo que “abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, como ficou com baixa escolaridade, encontrará significativas dificuldades em conseguir melhores posições profissionais” (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 406). Logo, temos como resultado muitas contradições referentes à escolarização e ao trabalho. Por isso, muitos jovens que conseguem terminar a EJA, não possuem uma formação integral, a qual integra um conjunto diverso de conhecimentos apropriados, os quais não apenas oportunizam o seu ingresso e permanência no exigente e competitivo mercado de trabalho, mas acima de tudo possibilitam a sua formação intelectual, crítica e social.

Diante dessa reflexão, Gouveia e Silva (2015, p. 752) apontam como possibilidade a instrumentalização desses estudantes a esses conhecimentos “para a tomada de decisões em suas vidas de maneira consciente” e os prepararem “para concorrer por um lugar no mercado de trabalho e na universidade”. Por isso, entendemos que somente através de elaboração e execução de políticas educativas afirmativas, da reformulação curricular, formação específica e qualificada de professores para a EJA, podem dar condições para que o estudante possa “se tornar um agente transformador de sua realidade e também da realidade que o cerca e de possibilitar-lhe perceber as forças que impõem essa realidade e que estão refletidas na escola” (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 753).

Além disso, dentro dessas contradições, temos o desafio da elaboração de uma carga horária, uma vez que, por serem extremamente reduzidas, os conteúdos selecionados não são suficientes para sanarem as necessidades de aprendizagem, de formação integral e de qualidade para os estudantes da EJA; especialmente, se pensarmos nesses estudantes jovens que têm a opção de escolher a continuação dos seus estudos ao longo da vida, mas se sentem incompetentes para ir além da educação básica por não estarem aptos aos critérios que envolvem o ingresso ao ensino superior. Assim,

Com a carga horária reduzida faz-se necessário selecionar o conteúdo e muitas vezes essa seleção não é realizada de maneira consciente e crítica por parte do professor, privilegiando determinados conteúdos em detrimento de outros mais importantes. Dessa maneira, perde-se a oportunidade de proporcionar uma formação ampla nos âmbitos histórico, cultural, social e humano, por meio de temas científicos que promovam uma maior consciência do papel da ciência, da tecnologia e do cidadão na sociedade e no ambiente (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 754).

Posto isso, Lódi (2019) fala sobre outro desafio: o político/social da formação dos estudantes que participam da EJA. Para a autora, o compromisso baseia-se na promoção de uma educação de qualidade para todos os sujeitos da modalidade que são de “camadas populares historicamente excluídas e discriminadas em nossa sociedade, inclusive de

processos educativos, muitas vezes permeados por uma exclusão velada” (LÓDI, 2019, p. 68).

Diante desses desafios, Miron e Reis (2017) e Miron e ScharDOSim (2020) trazem aspectos que caracterizam a EJA em uma perspectiva da inclusão, na qual compreendemos que, por trabalhar com sujeitos excluídos, a modalidade tem em si sua construção voltada à ação inclusiva. Seja em seu início ao possibilitar a educação escolar a quem não teve acesso à educação em qualquer fase da vida, seja que saiu por problemas em suas trajetórias e, até mesmo, para essas juventudes que hoje fazem parte dela. Já Gouveia e Silva (2015) afirmam a necessidade de propor práticas e estratégias de ensino com a finalidade de promover uma educação inclusiva para todos. Ainda as autoras endossam que “uma educação inclusiva não só abre possibilidades para se alcançar direitos iguais de acesso, mas principalmente iguais condições e motivações para que os alunos possam dar continuidade aos estudos, fazer suas escolhas e não ficar às margens da sociedade” (GOUVEIA; SILVA, 2015, p. 752).

Por fim, Jardimino e Araújo (2014, p. 185), ao focarem especialmente o fenômeno da juvenilização, ilustram bem essa perspectiva inclusiva ao afirmarem que a EJA atua com jovens de “[...] diferentes condições sociais e culturais; de gênero e religiões distintas” e que “buscam na educação e com a educação estabelecer um diálogo com a sociedade e mercado de trabalho”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, percebemos que, por meio do aumento da população jovem na Educação de Jovens e Adultos, o fenômeno denominado juvenilização da EJA tem marcado a atualidade educacional de nosso país. Além disso, entendemos que esse fenômeno é a possibilidade de compreendermos os desdobramentos que são marcados pelo processo histórico/social, os quais caracterizam essas juventudes que ingressam, cada vez mais cedo, na EJA. Isso porque produziu mudanças categóricas no seu formato, com novos moldes e realidades que passaram a compor a modalidade.

Assim, no que se refere aos atuais sujeitos da modalidade que caracterizam o fenômeno da juvenilização da EJA, utilizamos autores como Haddad e Di Pierro (2000), Jardimino e Araújo (2014), Alcantara (2016) e Lódi (2019) para nos auxiliarem na discussão que aponta que estudantes que trazem consigo as marcas das exclusões e trajetórias de insucesso escolar. Algo que resulta, muitas vezes, na evasão ou na realocação desses estudantes mais jovens na modalidade. Além disso, uma outra característica é o fato de que muitos desses estudantes são trabalhadores, características que vão requerer a reformulação do currículo para atender às suas necessidades.

No que se refere à escolarização desses sujeitos, entendemos que existem desafios e possibilidades encontrados. Dentre eles, destacamos o desafio do ensino e práticas pedagógicas que devem alcançar um grupo distintos de idade. Ainda, relacionado com a idade, o desafio das relações interpessoais entre as juventudes, adultos e idosos. Além disso, a necessidade da compreensão das identidades, perfis, interesses, motivações e expectativas desses jovens estudantes da EJA, como também, o desafio de se estabelecer políticas públicas e reformulações no currículo, que promovam, de forma efetiva, a escolarização e formação de qualidade para atuação no mercado de trabalho. Temos, de igual modo, o desafio de estabelecermos uma carga horária e materiais didáticos que sejam efetivos para favorecerem ao grupo distinto que compõe a EJA. Também o desafio da formação política/social para que esses estudantes compreendam seus importantes papéis como agentes de transformações na sociedade. E, por fim, o desafio que engloba todos estes e outros, que é desenvolver a EJA em uma perspectiva da inclusão.

Já sobre as possibilidades, destacamos a compreensão das identidades desses sujeitos que são participantes da modalidade. Além disso, a percepção do professor como pesquisador de sua prática, a fim de direcionar os modos e formas de conduzir o seu trabalho em sala. Ainda, a promoção de ações e projetos que favoreçam e promovam a interação e socialização entre os pares, bem como, a valorização dos jovens como protagonistas no movimento da escolarização. Nisso, a importância de ver esses estudantes de modo integral, que significa entender e trabalhar sua dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural.

Acrescentamos, também, instrumentalizar esses estudantes com os conhecimentos necessários e que possibilitaram sua plena inserção social e o acesso aos bens culturais que lhes foram negados. Para isso, como já colocado, a necessidade da reformulação de políticas educativas afirmativas e dos currículos para proporcionar uma formação qualificada. Por fim, solucionarmos esses desafios por meio da construção da educação na perspectiva da inclusão, uma vez que, dentro dessa perspectiva inclusiva, podemos alinhar as ações de ensino-aprendizagem ao trabalho com as diferenças.

Portanto, mediante a discussão realizada neste trabalho, conseguimos compreender que esse fenômeno de juvenilização da EJA tem requerido novos posicionamentos, a fim de promover a educação de qualidade para todos. Assim, por meio das percepções e reflexões que foram pontuadas, visualizamos quem são esses novos sujeitos que são participantes da modalidade de ensino, como também os desafios e possibilidades que envolvem a escolarização desses estudantes na EJA.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Marivane Silva de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 233 p. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica_2ed.pdf. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento revista de educação**. n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/189/0>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, 2010, vol. 31, n. 111, p. 461-480. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58- 77, nov. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. Os jovens da EJA e o trabalho: repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 319-342, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3754/2002>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio**, 17(3), 749-767. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00749.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 13, n. 25, p. 9-22, 2004. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629/568>. Acesso em: 13 abr. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio./jun./jul./ago. 2000.

JARDILINO, José Rubens de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

LÓDI, Emeline Dias. **O Fenômeno Juvenilização na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Município De Ponte Serrada-SC**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

MIRON, Keren Talita Silva; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos: algumas discussões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 95-116, jan./abr. 2017. Disponível

em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6545/6370>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 592-611, jul. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6580>. Acesso em: 3 jul. 2020.

MORAES, Salete Campos de. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. In: MORAES, Salete Campos de (Org.). **Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Educação, 2007. p. 13-22

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 402-407, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300010. Acesso em: 20 abr. 2020.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e amp, 5. reim. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, 2014, v. 4, 262-273. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/juventude-desafios-contemporaneos.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Seção: Políticas Públicas | Artigo original | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n17.p49-75.3207

Educação de jovens e adultos: disputas e conflitos na construção de um direito social na cidade de Belo Horizonte

Youth and adults education: disputes and conflicts in the construction of a social right in the city of Belo Horizonte

Educación de jóvenes y adultos: disputas y conflictos en la construcción de un derecho social en la ciudad de Belo Horizonte

Francisco André Silva Martins

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

(UEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

E-mail: francisco.martins@uemg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4906-573X>

Clifton Arllen Gomes Fernandes

Mestrando pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

(UEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

E-mail: cliftonarllen@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8829-4992>

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar as Políticas Públicas empreendidas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA no município de Belo Horizonte – MG. O recorte temporal analisando compreende o período de 2009 a 2016. Ao analisar as referidas Políticas Públicas, a busca foi por verificar as disputas, conflitos e consequências que tais políticas ocasionaram, com vistas a saber se o direito à Educação estava sendo garantido ou se estava comprometido em seus princípios básicos. Foi necessário investigar os diversos documentos gerados e publicados e também a realização de entrevistas com sujeitos envolvidos nos debates sobre a modalidade no período. Os resultados da pesquisa revelaram que o Projeto Floração e EJA – Juvenil são interpretados como um conjunto de ações da SMED/BH que precarizaram a Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte. A partir disso, nosso entendimento é de que as medidas tomadas no período, de

maneira impositiva e sem considerar os sujeitos e a própria história da modalidade na Rede, foram, de fato, o maior dilema na aceitação da proposta publicada pela SMED/BH.

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

ABSTRACT

The article presents the results of a qualitative research that has as objective to analyse the public policies carried out in the Youth and Adults Education – (EJA) in the city of Belo Horizonte – MG. The analysed time frame comprises the period from 2009 to 2016. In analysing such public policies, we sought to verify the disputes, conflicts and consequences that these policies have led to, aiming to learn whether the right to education was being guaranteed or if it was compromised in its basic principles. It was necessary to investigate the several documents produced and published and also to conduct interviews with the subjects involved in the debate about EJA in that period. The results of the research revealed that the Projeto Floração and EJA - Juvenil are interpreted as a group of actions from SMED/BH that have undermined the youth and adults education in Belo Horizonte. Based on such results, our understanding is that the measures taken between 2009 and 2016, in a forceful way and without taking in account the individuals and the very trajectory of EJA modality were, indeed, the biggest dilemma in the acceptance of the proposal published by SMED/BH.

Keywords: EJA, Public Policies, Right to Education.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo analizar las políticas públicas adoptadas en la Educación de Jóvenes y Adultos - (EJA) en la ciudad de Belo Horizonte - MG. El recorte temporal analizado abarca el período de 2009 a 2016. Mediante el análisis de las referidas políticas públicas, se buscó verificar las disputas, conflictos y consecuencias que dichas políticas públicas generaron, teniendo como meta saber si se estaba garantizando o no el derecho a la educación, si se vio comprometido en sus principios básicos. Fue necesario investigar los diversos documentos producidos y publicados y también las encuestas realizadas con los involucrados en el debate sobre la modalidad en el período. Los resultados de la investigación revelaron que el "Projeto Floração y EJA - Juvenil" son interpretados como un conjunto de acciones del SMED / BH que precarizaron la educación de jóvenes y adultos en Belo Horizonte. A partir de esto, nuestro entendimiento es el de que las medidas adoptadas en el período, de manera impositiva y sin considerar los sujetos y la propia historia de la modalidad en la Red, fue, efectivamente, el mayor dilema en la aceptación de la propuesta publicada por SMED / BH.

Palabras-clave: EJA, Políticas Públicas, Derecho a la Educación.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem a intenção de expor dados da pesquisa que diz sobre as Políticas Públicas empreendidas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA no município de Belo Horizonte – MG, provocada por ações que caracterizaram os dois

mandatos do ex-prefeito Márcio Araújo de Lacerda no município, entre os anos de 2009 a 2016.

O caminho mais profícuo partiu da investigação e do entendimento da relação conflituosa entre as ações do Governo Municipal de Belo Horizonte, mais especificamente do Poder Executivo, representado pela Secretaria Municipal de Educação – SMED/BH, com setores da sociedade representados aqui pelas escolas da RME/BH e pelo Conselho Municipal de Educação – CME/BH, que buscam garantir políticas consistentes para os sujeitos da EJA. Buscamos entender como se deu o cumprimento dos deveres constitucionais relativos à EJA, durante o referido período.

A experiência desta pesquisa possibilitou aos pesquisadores uma imersão no campo da Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte. Através dos caminhos metodológicos escolhidos, foi possível conhecer e trocar conhecimentos com sujeitos propositivos para a modalidade na capital. Os dados coletados na pesquisa consistem na sistematização de um período intenso de proposição e determinações por parte da Prefeitura, sem o consentimento da comunidade escolar, e essa experiência ficou evidente nas vozes dos sujeitos ouvidos na pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Entendemos e afirmamos a importância da descrição dos caminhos e escolhas realizadas na pesquisa com intuito de nos colocarmos no debate acerca do tema proposto para além da postura de investigador solitário. Utilizamos, nesta investigação, o método qualitativo de pesquisa iniciado através da análise de 83 Atas produzidas nas Sessões Plenárias Ordinárias do CME/BH que se encontram disponíveis no *site* da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). Além disso e também devido a essa análise das Atas, acabamos nos deparando com outras documentações normativas, como Portarias e outras legislações oficiais que também foram analisadas. Realizamos também entrevistas com sujeitos envolvidos nas várias Sessões Plenárias periódicas, sobretudo naquelas em que houve qualquer abordagem acerca das políticas para EJA em Belo Horizonte.

Aprofundamo-nos nas questões referentes ao CME/BH e iniciamos um processo de investigação da sua estrutura e de suas dinâmicas. Isso é feito para entender a dinâmica do CME/BH e nos possibilitar pensá-lo como um local privilegiado de proposições, de diálogo entre o Estado e a sociedade civil. A partir dessa investida, sentimo-nos instigados a pesquisar, ler e capturar os processos ocorridos nos debates sobre EJA no período que a pesquisa abrange. Por isso, justifica-se a escolha de análise das Atas do CME/BH, a fim de conhecer os conteúdos discutidos e compreender, através desse local, de sua documentação e da interação e disputa entre os sujeitos ocupantes daquele espaço.

A realização de entrevistas semiestruturadas emergiram na pesquisa como forma de humanização do debate.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134)

Portanto, a adoção do método de entrevistas semiestruturadas mostrou-se como um recurso importante para dar voz aos sujeitos reais que estiveram envolvidos nos processos de debate sobre EJA e para buscar narrativas que, porventura, tivessem escapado da rigidez documental. Com o conjunto de informações que já tínhamos angariado anteriormente, começamos a elaborar o que seria o roteiro para uma entrevista semiestruturada. A escolha por uma entrevista semiestruturada diz respeito aos estudos de Bodgan e Biklen (1994). Segundo esses autores, na entrevista semiestruturada, obtém-se dados comparáveis entre vários sujeitos, podendo oferecer ao entrevistador uma amplitude de temas consideráveis que lhe permite levantar uma série de tópicos, além de oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

Quando o entrevistador controla o conteúdo da entrevista de forma demasiadamente rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

A elaboração do roteiro foi fundamentada em informações contidas nas Atas. Utilizamos também informações de Portarias expedidas pelo poder Executivo no período. O roteiro final foi estruturado com três blocos de perguntas. O primeiro com perguntas gerais sobre o período e a relação da prefeitura com a SMED/BH, o CME/BH e as escolas da RME/BH. O segundo bloco contém perguntas sobre o funcionamento do Conselho, sobre alguns fatos ocorridos e debates específicos do período. E, no terceiro e último bloco, perguntas referentes a uma Portaria específica que regulamenta a EJA em Belo Horizonte.

Foram selecionados cinco sujeitos para realização das entrevistas. Todos os entrevistados tiveram de alguma forma participação no Conselho Municipal de Educação e participaram de eventos que envolviam a EJA na RME/BH no período. Eles foram categorizados na sequência numérica de 1 a 5.

Após o trabalho de localizar as pessoas e agendar as entrevistas, executamos o roteiro da entrevista com cada um dos cinco sujeitos e utilizamos o método de gravação em áudio para posterior transcrição e análise das informações. O período de realização

das entrevistas nos possibilitou um contato com narrativas e vivências muito singulares sobre o fenômeno educativo de Jovens e Adultos, sendo considerado por nós um dos momentos mais ricos da pesquisa. Realizamos o trabalho de transcrição dos áudios e trabalhamos no intuito de categorizar as respostas para análise das informações concedidas pelos sujeitos entrevistados. Em posse dessas informações e após escutar atentamente cada uma das gravações, vislumbramos as categorias de análise que emergiram das falas dos entrevistados. Essas categorias foram divididas em três grupos; sendo o primeiro de elementos relacionados ao CME/BH e seu funcionamento; o segundo de questões referentes à dimensão política e participação da SMED/BH; e o terceiro, de especificidades da EJA na RME/BH.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Sobre a Educação de Jovens e Adultos como direito social

Pensar a Educação de Jovens e Adultos é pensar em projeto de Educação nacional. A superação da condição do analfabetismo é algo que movimenta os debates nacionais mais remotos, indicando a característica estrutural desse fenômeno. Nas últimas décadas, podemos ver o aprofundamento de políticas neoliberais e a emergência de um discurso crítico e contundente acerca das experiências históricas e campanhas de alfabetização. O Brasil tem um histórico estrutural de negação do direito à educação a grandes parcelas da população, imperando índices elevados de analfabetismo nas mais diferentes faixas de idade e onde é precária a qualificação básica dos egressos das escolas de primeiro grau (PAIVA, 1987).

Nesse cenário, concepções de EJA entram em disputa. De um lado, concepções que dialogam com a perspectiva da Educação para vida toda e cidadania¹, de outro, concepções que dialogam com os problemas estruturais do Brasil e pensam uma educação popular considerando o histórico de negação do direito à Educação. Frigotto (1995) alerta para o caráter explícito dessas concepções e mostra uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora. Essas concepções de educação ditam projetos e mobilizam a sociedade na elaboração de políticas, principalmente quando dizem sobre sujeitos historicamente alijados dos direitos sociais que necessitam de processos consistentes e permanentes.

¹ Realizou-se, de 14 a 18 de julho de 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinte) em Hamburgo, na Alemanha, tendo como objetivo manifestar a importância da aprendizagem de adultos e conhecer os objetivos mundiais em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Diante disso, ao lançamos nosso olhar sobre ao período de gestão do ex-prefeito de Belo Horizonte, Márcio Lacerda, nos dois mandatos que exerceu entre os anos de 2009 e 2016, percebemos que essa gestão foi marcada intensamente pela sua relação com métodos e conceitos próprios da iniciativa privada, tendo como exemplo a elaboração de políticas por meio de parcerias público-privadas (PPP). Na educação, os trabalhos realizados pelo ex-prefeito estão voltados principalmente para ampliação da garantia do direito à educação infantil² no município, em consonância com discussões e debates referentes à obrigação do Estado, que levaram à elaboração de diretrizes federais, conforme nos mostra Rodrigues:

Este projeto se insere no contexto da edição da Lei Federal nº 12.796/13, que tornou obrigatória a matrícula de todas as crianças na escola a partir de quatro anos. Dessa forma, passou a ser obrigação do Estado garantir que toda criança de 4 e 5 anos frequente a pré-escola. (RODRIGUES, 2015, p. 53).

A SMED/BH nesse período ficou caracterizada por ampliar seus mecanismos de controle e gestão³ da Rede Municipal de Educação em diálogo com sistemas nacionais de avaliação em larga escala.

Em 2009, no início do mandato do prefeito de Belo Horizonte, Márcio Lacerda, foi elaborado o Plano Estratégico BH 2030, com indicadores e objetivos para a cidade desejada em 2030. Para o curto e médio prazo, foi desenvolvido o BH Metas e Resultados, um programa que abrange 12 Áreas de Resultado e 40 Projetos Sustentadores, que orientam a ação da prefeitura desde 2009 até os dias de hoje, já que o prefeito Márcio Lacerda foi reeleito em 2012. (RODRIGUES, 2015, p. 54).

A análise dessa postura adotada pela Secretaria de Educação foi realizada sob diferentes perspectivas. Esse é um ponto importante no entendimento da nossa pesquisa, porque, apesar de partirmos do discurso de professores que dizem sobre precarização da EJA na RME/BH naquele período, a leitura bibliográfica nos apontou uma complexidade maior para o processo ocorrido, como é possível encontrar nos trabalhos que dizem sobre precarização dos serviços da SMED/BH (ROCHA, 2014; ROCHA e MELO, 2016; ROCHA, 2021). No entanto, a leitura da precarização em relação à prestação de serviços não é unânime e entra em conflito com os discursos acerca dos avanços em relação à construção de mecanismos de atualização, controle e gestão eficiente, apontados em outros estudos, (cf. GONZAGA, 2013; RODRIGUES, 2015).

² Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. "Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências".

³ Decreto nº 13.568, de 13 de maio de 2009. "Institui a Gestão Estratégica Orientada por Resultados e cria o Programa BH Metas e Resultados".

É nessa perspectiva de conflito de concepções que queremos entender em que medida a Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte dialogou e avançou na garantia do direito aos jovens e adultos do município de terem acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por tensões de diversas ordens: econômicas, ideológicas, políticas e culturais. Marcada por características que decorrem dos interesses menos consensuais que giram em torno de seus objetivos, quando comparada a outras modalidades de escolarização como de crianças e adolescentes.

Autores como Haddad (2000), Di Pierro e Graciano (2003) mostram que o estado se mobilizou de diversas formas no intuito de elaborar políticas para a Educação de Jovens e Adultos. Em comparação com outras modalidades, sempre foi tratada em segundo plano, com indefinições, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais, campanhas de alfabetização, métodos supletivos distantes das especificidades e realidades dos sujeitos, ações descontínuas e esparsas, que são características da história institucional da EJA, persistindo a intensificação da negação de direitos.

Recorremos a trechos de artigos das principais leis federais que conceituam e normatizam a EJA no Brasil e encontramos definições na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e no Parecer nº 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Nesses documentos, a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica. Observa-se alterações e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 1980. O Art. 208 da Constituição Federal de 1988 garante:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;** (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Como destacado acima, através da EC nº 59/2009, o Estado se compromete com a ampliação do direito à educação no país e mantém o compromisso com a oferta para todos que não tiveram acesso à educação na idade própria, contemplando, dessa forma, o público da EJA. Uma vez que a Constituição Federal traz essa garantia, todas as demais leis que regulamentam a educação no país precisam seguir esse preceito, como é o caso, por exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB (9394/96), que contempla a EJA em seu 4º artigo, alínea VII:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

Além desse artigo, a LDB contém uma seção específica, no capítulo 2 do título V que dispõe sobre a EJA e conceitua o entendimento atual sobre a modalidade:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). (BRASIL, 1996).

Em continuidade à legislação sobre EJA, foi elaborado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação o Parecer 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Neste Parecer, temos uma consideração significativa da modalidade EJA como um direito social:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura 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 CNE/CEB 11/2000, p. 5).

Neste documento, fica evidente a concepção que o país deseja adotar para a EJA: a concepção de educação como um direito, que está descrita do início ao fim do parecer. O relator utiliza-se de dados quantitativos e das produções de autores que reforçam a exigência desse princípio.

E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 10).

A documentação vigente no país é um caminho necessário para pensarmos as questões relativas à EJA, pois construiu-se historicamente a exigência de se concretizar leis e políticas efetivas para essa modalidade que superassem o caráter supletivo e a negação histórica desse direito.

Apesar das diversas iniciativas implementadas ao longo da história na tentativa de alfabetizar e educar os jovens e adultos do país, erradicando o analfabetismo e garantindo a inserção de todos os sujeitos nos cenários sociais, as oscilações ocorridas em diversos campos como o da política, da economia e da organização social como um todo, não garantiram a consolidação das especificidades dessa modalidade de educação, a EJA. Tampouco, a relevância dela perante o quadro geral da educação brasileira foi evidenciada, impedindo a formação de um caráter uniforme ou homogêneo, no que se refere ao entendimento de sua importância.

As experiências para os jovens e adultos que participam da EJA geralmente são marcadas por muita exclusão, vulnerabilidade, dificuldades em vários âmbitos da vida ao longo de seus percursos. Nesse sentido, entendemos que a efetiva garantia do direito à educação como direito social parte do entendimento do perfil do público da EJA, que deve ser visto como um público composto por sujeitos concretos, históricos que vivenciam os tempos da juventude e da vida adulta, a fim de criar e atualizar as políticas. Isso pode possibilitar um outro olhar que não mais o de pessoas carentes de educação que vão aproveitar uma nova oportunidade.

É importante alterarmos o olhar para os sujeitos da EJA e deixarmos de vê-los como iletrados, incultos, irracionais, inumanos que podem ser escolarizados e educados para a cidadania. Uma vez não alterado esse olhar, persiste a negação política, deliberada e orquestrada do reconhecimento de sua cidadania. Na EJA, a afirmação desse reconhecimento está ligada a desvelar, estudar, incorporar, reconhecer e analisar as identidades positivas que lhes são historicamente roubadas nessa tessitura de negação. (ARROYO, 2017).

O pensamento de Arroyo está em pleno diálogo com de Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*:

Temos que encarar os oprimidos como seres duais, contraditórios, divididos: a situação de opressão em que se 'formam', em que 'realizam' sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser-mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, pois fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do *ser mais*. (FREIRE, 2016, p. 57-58),

Queremos deixar explícita a nossa visão sobre a modalidade, afirmando que entendemos a centralidade dos sujeitos para quem essas políticas são construídas e efetivadas. Ao longo do trabalho de nossa pesquisa, conhecemos militantes da EJA em BH e indivíduos envolvidos na elaboração das políticas específicas para a modalidade. Analisando os relatos de entrevistas e a normatização da modalidade em Belo Horizonte, pudemos perceber momentos em que realmente são contemplados os perfis dos estudantes da EJA, sendo a modalidade tratada como direito e, portanto, não sendo restrita ao mero campo da escolarização.

Entendemos que ainda há muito que se avançar no que se refere às políticas públicas educacionais relacionadas à EJA, tratando como prioridade sua efetiva implementação e continuidade. A criação de uma política pública educacional que atenda aos anseios dos sujeitos da EJA necessita de investimentos reais que favoreçam a continuidade da oferta de estudos e a permanência do aluno na escola. Com isso, a EJA, possivelmente, deixará de ser vista como uma condição de política pública compensatória através de campanhas e programas de caráter emergenciais.

Partindo dessa leitura, sobre a especificidade das políticas públicas educacionais relacionadas à EJA, gostaríamos de compreender as possibilidades de avanço na garantia de direitos e emancipação dos jovens e adultos do município de Belo Horizonte. Para a efetivação dessa análise, Fávero (2011) aponta dois caminhos possíveis: um que diz respeito ao aparato jurídico representado por leis e normas e outro, que acreditamos dialogar diretamente com a perspectiva que adotamos na construção desse texto, o qual discorre acerca da junção conflituosa entre os interesses do Estado com as ações e pressões da sociedade civil organizada.

3.2 Breve contexto histórico da EJA na SMED/BH

A educação de adultos na RME/BH tem sua história institucional iniciada em 1971, através da implantação do primeiro curso regular de suplência. Naquela época, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBREAL⁴, era a ação mais significativa no campo da Educação de Adultos no país. Ao longo das décadas de 70 e 80, a iniciativa de criação de cursos de suplência em Belo Horizonte se deu, sobretudo, por meio da rede particular de ensino e, de forma mais tímida, pela Secretaria Estadual de Educação (SOARES; VENÂNCIO, 2007).

⁴ Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobreal propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo "Projeto Educar".

Um marco para a Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte é o Programa de Educação de Trabalhadores – PET, que foi a primeira experiência de parceria entre a Prefeitura e organizações da sociedade civil como sindicatos, universidades, igrejas e ONGs (cf. ROCHA, 2016). A proposta político-pedagógica do PET procurou se afastar da concepção compensatória da EJA, aproximando-se do paradigma da Educação Popular. O PET teve grande influência na política de EJA do município. Muitas de suas características foram incorporadas (e, às vezes, “desfiguradas”) nos documentos oficiais e em diferentes projetos subsequentes.

Em 2000, após o Conselho Nacional de Educação homologar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a Secretaria Municipal de Educação de BH encaminhou ao Conselho Municipal de Educação a solicitação de regulamentação da EJA nas escolas municipais. Esse processo envolveu os trabalhadores em Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais, os alunos dessas escolas e os representantes do Poder Executivo do município. O CME/BH trabalhou em 2002 na construção de um documento histórico para a modalidade EJA, que culminou no conhecido e respeitado Parecer da EJA, nº 93 de 2002. O texto elaborado no Parecer foi promulgado pelo CME/BH e no ano seguinte reescrito em forma de Resolução do município. Com a promulgação da Resolução nº 001 de 2003⁵, começam as primeiras experiências significativas alinhadas com as diretrizes do Parecer 93/2002.

Uma dessas experiências, o projeto EJA-BH, é resultado de uma disputa intensa que ocorreu internamente na SMED/BH. É possível encontrar o histórico dessa disputa no trabalho de Oliveira (2012), no qual se verifica que o embate durou de 2005 a 2011 e teve como grupo de trabalho o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna da Secretaria Municipal de Educação (NEJAEN/SMED/BH)⁶.

O grupo que integrava o NEJAEN era composto basicamente de militantes do campo da Educação de Jovens e Adultos. Eram educadores que, no final da década de 1980 e início da década de 1990, passaram a se identificar com os princípios da educação popular e lutar por educação emancipatória no interior de um aparelho estatal. Mesmo sem financiamento público, acreditavam que poderiam expandir o atendimento ao público jovem e adulto se valendo apenas de parcerias com setores da sociedade civil. (OLIVEIRA, 2012, p. 161).

Nota-se que a história da EJA no município de Belo Horizonte passou por diversas fases, desde a concepção da modalidade como suplência, até a renovação por experiências

⁵ Resolução nº 001 de 5 de junho de 2003 - Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

⁶ A SMED/BH procurou, em 2005, redesenhar a estrutura administrativa. Em primeiro lugar, extinguindo a GCPP (Gerência de Coordenação de Política Pedagógica) e criando a GCPF (Gerência de Coordenação da Política e da Formação); em segundo lugar, subordinando o CAPE (Centro de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica) à GCPF. Em terceiro lugar, criando o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna (NEJAEN).

alinhadas à educação popular. A partir do ano de 2010, a SMED/BH inicia um trabalho de reformulação das políticas de EJA com objetivo de unificá-las. (ROCHA, 2016).

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Especificidades da EJA na RME/BH – Considerações sobre as Portarias 191/2010 e 317/2014

O contexto político/administrativo da PBH e da Secretaria Municipal de Educação nos possibilitou uma imersão no entendimento das políticas adotadas pelo município para a modalidade de EJA. Na leitura das Atas e nas falas captadas através das entrevistas, foi possível conhecer dois documentos que nos ajudaram a compreender de maneira mais profunda alguns aspectos que consideramos significativos para a configuração da modalidade na RME/BH.

Isso teve claro, esse negócio do EJA Juvenil, do processo de Floração. Vocês estudaram sobre Floração? O EJA Juvenil é resultado do Floração, né, mais ou menos. Então... eu lembro que nós conversamos sobre essa Resolução, e o Executivo implementou essas coisas em 2008 e trouxe pro Conselho discutir, eu lembro disso, mas não lembro com detalhes não. Sei que foi muito, foi a mudança que foi implementada na EJA aqui. (Entrevistado 1).

Em 14 de Dezembro de 2010, foi publicada a portaria SMED/BH nº 191/2010 que dispõe sobre a implantação do Programa de Aceleração de Estudos FLORAÇÃO para estudantes da RME/BH.

Foi nesse momento, desse governo, dentro dessa perspectiva que eu te falei anteriormente que surgem alguns movimentos por parte da Secretaria de Educação, por exemplo, o movimento da, do, do, do Projeto Floração, que foi um projeto que vinha, que fazia o recorte, né dos estudantes, de 15 a 18 anos, pra um projeto específico de aceleração de estudos proposto pela Fundação Roberto Marinho, com material da Fundação Roberto Marinho, com professores que, né, que, que...passaram por um processo de escolha, é...então com isso você, você tem o esvaziamento das turmas de EJA, que desconsideravam, desconsideravam os projetos que muitas escolas já tinham pensado, por exemplo, da juventude que estava presente na Educação de Jovens e Adultos, né? (Entrevistado 3).

A SMED/BH começou a adotar uma série de medidas para normatização da EJA em BH. Tratou-se de medidas como verificar quantitativo de alunos por turma, número mínimo para abertura de novas turmas, pressão para que as turmas externas se

transferissem para a escola sede e proposta de zoneamento. Todos esses pontos chegavam para debate no Conselho, conforme percebemos na fala do Entrevistado 3:

Então...é..., isso vira demanda pro Conselho quando o Conselho é obrigado, a partir da pressão das escolas, a se posicionar sobre a política da SMED/BH, né? Então, isso vira uma demanda e..., e..., acho que pra, pra se considerar isso... foi um momento em que a SMED/BH, por exemplo, começou a..., a fazer a verificação do quantitativo de estudantes na sala. Até então, se, se você tinha lá uma turma é que funcionava com 5, 6, com 7 estudantes, né, essa turma funcionava normalmente. Foi no governo Márcio Lacerda, começa estabelecer número mínimo, número... né, número mínimo de estudante nas turmas. As turmas que funcionavam nos espaços externos, que eram chamadas de turmas de EJA externo, houve uma pressão para que essas turmas saíssem desses espaços e fossem funcionar dentro dos prédios das escolas. É..., houve lugares em que a, o..., as... tinha 2, 3, 4 escolas de atendimento. Aí teve sim uma proposta de zoneamento. Então, essas demandas eram todas, eram todas provocadas é..., é..., elas chegavam no Conselho a partir das demandas da escola e o Conselho funcionando como alguém que provocava a SMED/BH e aí, naquela disputa ali, né, de quem regulamenta, quem que executa. (Entrevistado 3).

O projeto Floração foi recebido com várias críticas devido à destinação de recursos públicos a uma instituição privada.

Outro ataque grave ao direito dos jovens mais pobres da cidade é o projeto "Floração" que retira os estudantes com dificuldades e fora da idade de referência das turmas do 3º ciclo. As turmas desse "projeto" ficam num "limbo" do sistema, não são mais reconhecidas como turmas do ensino fundamental regular pelos levantamentos e avaliações diagnósticas oficiais (Talvez por que, como são constituídas pela parcela dos estudantes com maior dificuldade social e escolar, representariam um rebaixamento dos índices de desempenho da Rede). Mas, também não são reconhecidas como turmas de EJA. Portanto, trata-se de público que sofre uma dupla exclusão escolar: são retirados do direito à escola como centralidade de seu tempo/ciclo de vida e são previamente excluídos da EJA. O aspecto político negativo desse projeto não se esgota aí, mas, é agravado pelo seu viés privatista e obscuro. O "Floração" é efetivado com a compra (orçamento da educação) de proposta pedagógica e materiais e recursos audiovisual da conhecida Fundação Roberto Marinho (Rede Globo). Por quanto? É uma proposta que não é conhecida publicamente, não se sabendo se atende pelo menos as proposições curriculares municipais e nacionais, para não dizer do parecer municipal da EJA. Não há informações sobre os valores repassados à empresa e nem sobre processos de licitação pública (que não seria, também, legal). (Sind-REDE, 2011, p.3).

Por outro lado, temos na fala do Entrevistado 3 uma visão de maior concordância com a proposta, uma vez que ele a vê como uma boa intenção da SMED/BH devido à

necessidade de se pensar uma alternativa para os alunos com defasagem idade/série, alegando que a Fundação Roberto Marinho se apresentava com um knowhow para o projeto e que teve boa aceitação das escolas:

Então, a..., a intenção foi boa, é... Não sei se a escolha foi, foi a melhor na época da parceria com a Fundação Roberto Marinho, mas eles se apresentam com um know how pra o trabalho com essa juventude. Então eu que a única coisa que eu diferenciaria aí, né, da gestão da Macaé, com relação da mudança de um governo para o outro, foi a proposição desse projeto que..., que, que... que almejava é..., é... corrigir o fluxo, acertar o fluxo escolar desses estudantes, né? (...) Então essa..., acho que é isso, assim... Mas a política continuou a mesma, no que diz respeito à EJA no geral. (Entrevistado 3).

O término do convênio com a Fundação Roberto Marinho é o motivo detonador para a construção de uma nova proposta para normatizar a EJA e dar continuidade aos trabalhos com os jovens em situação de defasagem idade/série. A consequência foi uma proposta realizada unilateralmente pela SMED/BH para RME/BH, conforme indica o Entrevistado 3:

Não, na construção não houve. Não é? Foi uma proposição, foi uma proposição da Secretaria Municipal de Educação, pra dar continuidade ao trabalho que tinha sido desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho. Termina o convênio com a Fundação Roberto Marinho, a EJA Juvenil vira uma estratégia pra continuar atendendo o público. Então a EJA Juvenil, ela é..., ela é um..., ela, ela chamou EJA Juvenil, mas é um projeto de correção de fluxo, né, que os meninos entravam no início do ano e, ao final do ano eles eram certificados, independente do que acontecesse. Então, não houve, não houve diálogo, assim... Foi uma proposta de governo e que... já vinha, já vinha tenso, por causa do Floração, que é o que antecede a EJA Juvenil e continuou da mesma forma. Quando chega a EJA Juvenil, o baque maior já tinha passado, que foi um ano ou dois anos de funcionamento do, do Floração. Então, a implantação da EJA Juvenil já tinha gente até..., já tava até acostumado já, né, porque já tinha separado os jovens... Produziu foi a cultura de separar os jovens dos mais velhos, que mesmo depois, com o fim da EJA Juvenil, continuam separados. (Entrevistado 3).

Essa ausência de diálogo é reforçada também pela Entrevistada 4, ficando evidente a proposição unilateral da construção da política, sem diálogo com os sujeitos da comunidade escolar e do Conselho:

Então você tem as discussões de mudança da Resolução, isso já vinha sendo feito, né, como eu já falei. Só que a 317 ela vem como uma ação unilateral mesmo da SMED/BH, que fez os seus movimentos de escutas, internos, né, pela, pela, pelas Gerências aqui, de Política Pedagógica, mas o

Conselho me... ele meio que não participa disso é... diretamente, né? Então é isso. (Entrevistada 4).

Ademais, segundo o Entrevistado 2, o argumento da Secretaria Municipal de Educação era de que a Portaria havia sido construída utilizando grupos focais junto aos gestores de regionais.

O Conselho não foi consultado, né. Foi uma política de cima pra baixo. É..., os interessados não foram escutados, né. Seja... é... professores né, estudantes a representação, é... dos professores, né. Então não houve né? O que a Secretaria alegou no momento que ela fazia uma espécie de grupos focais, é... pra ter a sua política. Mas, a gente..., eu acredito que, o grupo focal seria com gerentes, quem, assim é um cargo de confiança na Prefeitura, né? Quem tá na ponta não participou da elaboração dessa Portaria. Todo mundo foi pego de surpresa. (Entrevistado 2).

Nesse contexto, a Entrevistada 4 confirma a utilização de grupos focais na construção da Portaria e o debate interno que aconteceu na SMED/BH.

Chamaram alguns diretores, de conversaram assim... foi dito alguns grupos focais, né? Então é isso que o pessoal tá me reportando, eu tô participando dos grupos de trabalho aqui dentro que tão dando cara à 317. As consequências políticas vieram, o pessoal entendeu que isso... a SMED/BH não podia fazer isso e foram pelo viés legal. (Entrevistado 4).

A construção e efetivação da Portaria 317/2014 está presente de maneira considerável nos registros das Atas do CME/BH. Ocorrem debates em diversas instâncias para tratar do caso de conflito entre a SMED/BH, professores e a comunidade escolar.

Para iniciarmos o debate e o entendimento sobre as especificidades da Portaria, trazemos à vista a fala da Entrevistada 4, que explica sobre a divisão que a Portaria propõe para a modalidade:

E a EJA Juvenil, ela tava dentro de uma organização geral de EJA. Uma outra organização, uma outra forma de organizar a oferta. Mas não havia uma confrontação legal explícita à Resolução. Não havia nenhum dispositivo na Resolução que impedisse, né? Então, foi isso que foi feito. Essa é uma... este foi o grande movimento que a 317 trouxe, com essas duas modalidades se queriam criar uma forma de organização específica, e como isso, a Resolução 01 de 2003 é clara, tem que tá pautado e aprovado em Assembleia, aprovado pelo Colegiado e referendado em Assembleia. (Entrevistada 4).

Percebemos, então, que, segundo a Entrevistada 4, a promulgação da Portaria 317/2014 e a nova proposta de organização não fazia nenhuma confrontação explícita à Resolução 001/2003.

Apesar da relação pouco amistosa entre o poder Executivo e os agentes da sociedade civil, o CME/BH conseguiu cumprir o seu papel de promover debates em torno das questões da efetivação da Portaria. Os debates intensos e acirrados são avaliados de maneira positiva pelo Entrevistado 1:

Mas o Márcio Lacerda, já era uma uma relação com o Conselho mais difícil, mais difícil. Mas mesmo assim, o debate foi, foi bom sim. O executivo, convencido de que o EJA Juvenil era importante, depois o de várias idades, como é que chama? Muitas idades? Múltiplas idades, é..., foi um debate assim... gente favorável e gente contra. Escola favorável e escola contra, professores contra e a favor... Eu me lembro que eu fui favorável. Eu defendi isso porque acho que foi, acho que foi positivo. (ENTREVISTADO 1).

Conforme indicado na Portaria 317/2014, expedida pelo Diário Oficial do Município, a SMED/BH construiu uma normatização que passou a ofertar a modalidade EJA dividida em dois tipos de organização escolar: o primeiro, a EJA – Múltiplas Idades, mantinha o sentido clássico da modalidade e o segundo tipo, a EJA – Juvenil, abarcava os alunos remanescentes do Projeto Floração.

O Núcleo de EJA, que a EJA não era uma Gerência, a EJA era um Núcleo, ele ficava vinculado ao CAPE, porque a... a Margot que respondia por ele, era vice-diretora do CAPE e a Gerência de Política e Formação da Secretaria, né, de Política Pedagógica e Formação que é a GCPF é que encabeçava essa política, que vai organizar essa..., essa forma de oferta. Toda a... mudança para contemplar a EJA Juvenil e a EJA Múltiplas Idades, porque Múltiplas Idades era a EJA no sentido clássico como ela já tava organizada, tinha que contemplar o que a Resolução falava. (Entrevistada 4).

A EJA – Múltiplas Idades matinha a proposta da modalidade já ofertada no município, conforme podemos ver nas características recortadas da Portaria:

A "EJA – Múltiplas Idades" organiza-se em ciclo único de formação **com duração máxima de 1920 horas**. O seu público é de estudantes maiores de 15 anos, alfabetizados ou não, que não concluíram o Ensino Fundamental. **O corpo docente da EJA – Múltiplas Idades será composto por professores concursados para atuar no 1º e 2º Ciclos e/ou em disciplinas específicas**, que deverão referenciar sua atuação nos pressupostos teórico-metodológicos relativos à Educação de Jovens e Adultos, na transdisciplinaridade, na utilização da pesquisa como recurso para a sua própria formação, para a elaboração do planejamento docente e a promoção de inovações pedagógicas. (BELO HORIZONTE, 2014, s.p. grifo nosso).

Já a EJA – Juvenil tem características bem diferentes das proposições históricas para a modalidade e claramente está alinhada com a continuidade do Projeto Floração. Ela faz um recorte muito específico em relação a idade de atendimento, além do tempo de

duração da formação e do perfil dos professores. Outro aspecto tratado tem a ver com a forma de avaliação, utilizando uma abordagem quantitativa.

A "EJA – Juvenil" destina-se a estudantes alfabetizados da faixa etária dos 15 aos 18 anos, com defasagem idade/escolaridade de, pelo menos dois anos, que tenham, no mínimo, trajetória escolar correspondente ao 5º ano e que não concluíram o Ensino Fundamental, **com duração anual de 600 horas**. O corpo docente da EJA-Juvenil será composto por professores concursados para atuar no 1º e 2º Ciclos e/ou em disciplinas específicas, que deverão referenciar sua atuação nos pressupostos teórico-metodológicos relativos à Educação de Jovens e Adultos, **no trabalho em regime de unidocência**, com foco no desenvolvimento de propostas pedagógicas interdisciplinares que levem em conta as identidades e as culturas juvenis. Art. 28. **Os professores municipais que atuaram no Programa Floração terão prioridade** para compor o corpo docente da EJA-Juvenil, mediante avaliação realizada pela Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF). Art. 15. O **registro do rendimento do estudante far-se-á por meio de pontuação cumulativa**, totalizando cem pontos anuais distribuídos em três trimestres ao longo do ano letivo. Art. 22. Somente poderão ser certificados com a conclusão do Ensino Fundamental estudantes do Ensino Fundamental Regular e da modalidade Educação de Jovens e Adultos que **obtiverem pontuação igual ou superior a 60% nas capacidades e habilidades trabalhadas e avaliadas**, em todos os componentes curriculares. (BELO HORIZONTE, 2014, s.p. grifo nosso).

O Conselho começa a receber ocorrências por parte da militância da EJA devido à decisão unilateral da Portaria. O entendimento girava em torno da não autoridade da SMED/BH para normatizar a modalidade e que esse era o papel do Conselho.

O que houve, então a 317 a... a militância vem discutir com o Conselho e é... e é razoável que ela..., que ela fizesse isso... ela vem cobrar do Conselho isso... Porque... a..., o quê que todo mundo, né, que tá atuando na EJA com um viés mais de compromisso político, dentro dessa linha da Resolução entendia? Que quem normatiza é o Conselho. E a SMED/BH solta uma Portaria. Então, as consequências políticas dessa decisão da SMED/BH, que foi sim uma decisão... unilateral, em que pese, que me parece que a GCPF aqui à época, né... a Dagmar tava à frente, o Núcleo de EJA, me parece que fizeram, porque aí eu, eu não participo aqui, apesar de ser SMED/BH, desse movimento específico eu não estou. (Entrevistada 4).

A sequência dos fatos, narrados pelo Entrevistado 2, mostra que ocorreram manifestações por parte das escolas para o CME/BH, reclamando da posição diretiva da SMED/BH. Esses encaminhamentos foram levados até a Câmara Municipal, através da Comissão de Educação e se desdobraram em Audiência Pública.

[...] ao entrar esse projeto através de uma portaria, sem discutir com o Conselho, sem discutir com a Rede como um todo, isso provocou em algumas escolas uma inquietação, nessa posição de cima pra baixo, é tanto, quando houve esse processo, é, a gente teve demanda de escola então a gente optou em procurar os meios institucionais, Câmara Municipal, né, através da Comissão de Educação, se não me engano teve um desdobramento de Audiência Pública, é..., a partir da Audiência Pública a gente optou em provocar o Conselho Municipal, pelo sindicato a gente faz a provocação, através da demanda de, dá, uma escola específica, né, lá de Venda Nova, que é a ECDA, né, Carlos Drummond de Andrade, é..., aí que a gente conseguiu ter alguns desdobramentos e..., pra esse caso em específico, a gente conseguiu garantir, até um certo momento, autonomia, mas depois a Secretaria não acatou né, vamos dizer assim, a própria orientação do Conselho Municipal que foi desdobramento desse caso em específico, da, dessa escola. (Entrevistado 2).

Em registro da sessão plenária ordinária de 05 de março de 2015, na 303ª Ata, encontramos a participação de uma comitiva vinda da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. Esse fato nos chamou atenção por se tratar de uma ação direta da comunidade escolar nos debates do Conselho.

Em seguida, Stelita Alves Gonzaga concedeu a palavra à Professora Ana Angélica que leu documento, em nome da Comunidade Escolar da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade (EMCDA), solicitando interlocução do CME/BH junto à SMED/BH "acerca da implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Juvenil na Rede Municipal de Belo Horizonte (RME)", conforme a Portaria SMED/BH nº 317/2014. Após a leitura do documento, alunos e professores da EJA chegaram à Plenária e foram acolhidos pela Presidente que os situou no debate e, em seguida, relatou que, no Informativo Plenária nº 27, consta encaminhamento da Presidente aos Coordenadores das Câmaras Técnicas em relação à solicitação do Conselheiro Arnaldo Godoy para apreciação da Portaria SMED/BH nº 317/2014, com ênfase que esta ocorra na Câmara Técnica de Política Pedagógica (CTPP). O Conselheiro Wanderson de Paiva Rocha informou que participou como convidado do debate na EMCDA e solicitou "respeito ao Projeto Político Pedagógico, ao Colegiado e à autonomia da Escola", diante da imposição da Gerência de Educação, no momento de reorganizarem seu quadro conforme a referida Portaria; pediu a nomeação de uma Comissão para que acompanhe a situação. (CME/BH 303ª ATA)

Essa intervenção realizada pela Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade caracteriza a força da participação das escolas da RME/BH no Conselho. Tal escola se destaca pela intensidade na mobilização das pautas políticas para Educação em Belo Horizonte, além de ter uma proposta muito clara de trabalho para EJA.

É... eu tenho que recuperar aqui pela memória, igual aqui, né..., acabou que... a gente passa algumas coisas e o que eu... o que eu lembro, né, porque

agora eu teria que recuperar as Atas, a Carlos Drummond, ela tem uma proposta pedagógica bem forte, bem consolidada, uma EJA bastante atuante e que tinha sua forma de organização com professores de disciplina, me parece e que eles são muito é... eles eram né, com certeza ainda são, muito comprometidos e muito é... muito reconhecidos por essa proposta. Quando eles têm que fazer uma EJA Juvenil nos moldes que está proposto, isso foi entendido como uma..., como uma agressão à proposta pedagógica da escola. Como a escola é bem politizada, essa escola vem pra discussão. (ENTREVISTADA 4)

A ação realizada pela Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade foi determinante para corroborar discussões que já vinham sendo incorporadas nas pautas das sessões plenárias do CME/BH. A fala da Entrevistada 4 confirma que a demanda levada ao Conselho pela escola já elencava assuntos que estavam sendo recomendados à SMED/BH pelo CME/BH:

Agora do ponto de vista da gestão, da gestão da SMED/BH, você vai ver que lá na frente, que foi no dia em que vieram muita gente, né? Houve uma mobilização na cidade e esse Conselho lotou... Ali a gente já tinha aprovado uma recomendação à SMED/BH, de rever suas ações de gestão. Isso também vai tá no... na Ata, né? A gente aprovou e aprovou por unanimidade. Isso quer dizer que nós do governo, inclusive eu, né, nós quatro titulares já votamos com todo o Conselho, de que a SMED/BH deveria rever. (Entrevistada 4).

A recomendação à qual a entrevistada se refere para que a SMED/BH pudesse rever os encaminhamentos da Portaria 317/2014 consta no OFÍCIO CME/GAB-SMED/BH/145-15.

Notamos, também, que o assunto da suspensão da Portaria foi encaminhado internamente na SMED/BH. A Entrevistada 4 relata o conflito claro disposto na Portaria com a história das escolas que assumem os questionamentos junto ao Conselho:

O que que eu posso dizer do Conselho à época, e aí eu posso falar da, da minha atuação especificamente, porque esse foi um papel muito que eu fiz recebendo, que depois vai resultar nessa..., nessa plenária. Eu recebi o pessoal, já teve uma primeira discussão, entendi que, que a queixa teve uma carta ao Conselho, em que eles se manifestaram e... o que eu faço é trazer isso aqui para Secretaria formalmente. Então eu peço uma reunião com a Secretária, com a chefia de gabinete dela..., Mas, naquele momento eu tô aqui vindo pela, pelo Conselho dizer que há um problema de Gestão sério em relação à condução é... do que a 317 tá dispendo. E aí a gente já começa a dialogar aqui internamente que a Secretaria deveria considerar as aç... aquilo que o Conselho vai chamar, que foi o documento aprovado no dia da plenária, como ações da gestão. O Conselho já vai falar pra SMED/BH rever. Na audiência Câmara... na audiência pública na Câmara, cê deve, né, cês devem ter visto que eu vou representando e eu falo isso, que

o Conselho se pronuncia sim... E aqui, internamente, eu peço uma reunião com a Secretária e exponho isso, que havia sim, ali há um conflito claro, ali há um conflito claro em relação não só à Resolução, mas à história dessas escolas e ao que dispunha, e ao que dispunha a Portaria. E... há um..., há um debate interno aqui, que ao fim e ao cabo, resulta em não rever, né? A SMED/BH não revê. Então a 317 ela só vai ser revista agora no ano de 2018. (ENTREVISTADA 4).

Outra solução decidida na Sessão Plenária descrita na Ata 303 foi a convocação de uma sessão extraordinária do Conselho Municipal de Belo Horizonte, solicitada pelo Vereador e Conselheiro Arnaldo Godoy, para que pudessem ampliar os debates junto à sociedade.

O Conselheiro Arnaldo Godoy propôs Plenária Extraordinária para o próximo 19 de março, para tratar das questões relativas à EJA. Em seguida, a Presidente abriu a palavra para outros Conselheiros. Seguiu-se o debate no Pleno, onde os Conselheiros Mônica Mainarte de Moura e Joaquim Ramos apontaram que a Portaria SMED/BH nº 317/2014 desrespeita a regulamentação da EJA e propuseram, respectivamente, a discussão na CTPP; realização de Plenária Extraordinária e reitera a proposta do Conselheiro Gilson Reis. O Conselheiro Paulo de Tarso da Silva Reis defendeu que a Portaria não fere a Resolução do CME/001 de 05/06/2003 e propôs discussão na CTPP. (CME/BH, 303ª Ata).

O encaminhamento final dessa Sessão do dia 5 de março foi a seleção de um grupo de trabalho para realização de diligência do Conselho in loco como objetivo de averiguar a situação da Escola Carlos Drummond de Andrade. Este fato é relatado por um dos entrevistados que se confunde chamando a Sessão Ordinária de Audiência Pública:

A partir dessa Audiência Pública ficou como desdobramento, né, é... a provocação do Conselho e também encaminhar para a Secretaria Municipal de Educação. É... no Conselho, além de fazer esse debate, visita in loco na escola e a Câmara fazer o documento, é... ficou mais fácil convencer aos outros conselheiros da necessidade de pedir a suspensão, tanto que não foi fácil, foi tenso a... a votação suspender... Ah mas já tá em pleno vigor, vamo aplicar e depois avalia. Aí nós falamos: não. Tá desrespeitando, a resolução de funcionamento, desrespeitando o Projeto Político Pedagógico das escolas. Ou então, teria que mudar todos os projetos. Até eu disse na época que as escolas tariam de forma irregular, que tá implementando algo que não é do Projeto Político Pedagógico da escola, né? Então, teve força e a partir do Conselho a gente encaminha isso pra Secretaria de Educação é..., fazer a suspensão. Infelizmente não houve. Houve resistência por parte do poder executivo, né, mas pra gente foi significativo, que é algo que mais adiante tem desdobramentos, que esses registros a gente coloca na nossa pauta, pra... o sindicato, pros candidatos, vamo dizer assim, e quem ganha o projeto, quando entra, a gente conversa com nova gestão da Secretaria de Educação, leva a demanda à, pra retirada

da Portaria, né? Não foi da forma como a gente queria, que era imediato e, isso daria autonomia pras escolas, mas teve desdobramentos futuro, porque... é algo que eu até disse pra escola: hoje a gente tá fazendo algo que talvez pode ser histórico, a gente não tem dimensão e..., e a partir disso aí ser referência pra Rede. (Entrevistado 2).

Segundo o Entrevistado 2, após os encaminhamentos dos debates que se deram naquela Sessão Plenária e que resultaram no Ofício com pedido de revogação da Portaria e, depois de realizada a visita in loco na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, que constam em relatório anexo no final desta pesquisa, o argumento para convencimento em relação à necessidade de suspensão da Portaria ficou mais consistente. Os argumentos utilizados foram o de que a Portaria fere o Projeto Político-pedagógico da escola.

No entanto, o campo de disputa estava posto, afinal, existia o argumento em defesa da execução da Portaria bastando que fossem feitas revisões no documento. Isto fica expresso na fala da Entrevistada 4.

Mas o que eu tenho a dizer é isso: o Conselho fez o papel dele, o Conselho fez, né? E eu posso dizer que, mesmo estando na presidência, sendo uma representante de governo e toda a polêmica que isso é... resultou, eu cumpri aquele meu papel de Presidente. Eu pedi reunião formal aqui e disse que não seria possível que a SMED/BH continuasse, que essas ações deveriam ser revistas, senão a 317, porque a demanda que veio para o Conselho, veio dos conselheiros, dos conselheiros do Legislativo, dos conselheiros da militância foi a questão da... foi a questão da revogação da 317. Esse era o pedido. Até a revogação, eu acho né, que... o Conselho não pressionou pela revogação, ... institucionalmente, mas pressionou pela revisão das, das, das ações de Gestão, isso claramente. Quer dizer, vocês podem pegar a 317 e conduzir de uma outra forma. Então, em relação à Carlos Drummond, o quê que eu tenho a dizer: que naquilo que coube à demanda que ela trouxe pro Conselho, o Conselho atuou politicamente e... e teve... teve um certo impacto aqui na SMED/BH. Mas, a Gestão também não é pensamento único, porque às vezes as pessoas acham, quem tá de fora, né, a Gestão ela toma uma decisão em bloco e ela debate internamente. Então, o que fica pra fora é o que a SMED/BH delibera. Efetivamente a SMED/BH não revogou e não tomou nenhuma medida. Permaneceu este modelo. Internamente, aí eu falo..., o Conselho atuou e teve um debate. Foi isso que foi o ponto. (Entrevistada 4).

A Entrevistada 4, falando do lugar da gestão, demonstra que os encaminhamentos da Portaria poderiam ter sido feitos de outra maneira, sugerindo que a condução impositiva e não o conteúdo legal da Portaria teria problemas. Não é o mesmo discurso do Entrevistado 2, que diz também sobre a falta de condução, mas critica a falta de diálogo para construção do projeto que contemplasse os anseios dos sujeitos envolvidos.

Não teve a vitória necessária que era acabar com a Portaria na gestão anterior, né, mas, teve como consequência é... que foi um projeto que a própria Secretaria avaliou que não teve a expectativa que imaginava de garantir a permanência ou ampliar as matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Então, ao meu ver foi uma política desastrosa né? Foi desastrosa porque não escutou quem de fato tá na ponta, né? Sejam os pais, estudante e os profissionais que tão no dia a dia. Então fica o alerta pra qualquer governo: qualquer tipo de política para Educação, se for de cima para baixo, vai ser um desastre. É melhor conversar, melhor dialogar e revisar, se for o caso, né? Até disse que se esse debate passasse primeiro pelo Conselho, talvez poderia ter sido aperfeiçoado, né? Pelo debate a se fazer. Como não houve debate, foi de cima para baixo, houve a resistência e a partir da resistência, a gente percebe desde aquelas escolas que aplicaram, né, a política, não foi uma política que houve um sucesso para qualidade da educação, pelo contrário, tanto que a Portaria deixa de existir, né, na gestão posterior. (Entrevistado 2).

A partir da experiência da análise desse conflito em torno da modalidade EJA na RME/BH, consideramos que seria importante abordar alguns pontos específicos na expectativa de aprofundarmos na compreensão da proposta da EJA – Juvenil. Esses pontos são: a divergência de concepções em relação a EJA, o desrespeito à autonomia das escolas na elaboração de seus Projetos Político Pedagógicos, a proposta de Unidocência para a EJA – Juvenil e, por último, a cultura de separação entre jovens e adultos nas turmas de EJA da RME/BH.

Na fala da Entrevistada 4, é sugerido que a Portaria 317/2014, além de não alterar em nada a Resolução 001/2003, representa apenas uma proposta de organização da modalidade e segue as diretrizes mais gerais da Resolução. Para ela, esse não deveria ser o ponto de suspensão da Portaria.

É só um parêntese que eu queria fazer: ela não... a Portaria 317, ela não altera a Resolução, né? A Resolução permanece a mesma, a Resolução do Conselho, a 01, ela não altera. Esse é o nosso grande ponto de..., de tensão. De tensão dos conselheiros da época. Isso deve ser um ponto de debate até hoje. Esse é um ponto que eu, como tava no protagonismo das coisas, eu tenho é... A Portaria 317 ela organiza né, e ela não dispõe sobre nada que tá explícito na Resolução. Então ela não altera a Resolução. Pra muita gente, pra muitos estudiosos né, não é muita gente avulsa não, é muitos estudiosos, a Portaria 317 confrontou a Resolução. Aí é uma questão de interpretação. Legalmente eu vou dizer do lugar onde eu estou que não. Ela é..., o Executivo ele pega... os, as grandes, né, as grandes normatizações que a 01 tem, como ela, ela não detalha, porque, é como eu falei, a 01, se você ler, ela tem poucas diretrizes, ela tem mais os princípios, né e os grandes parâmetros. Então ela, ela vai por ali a 317. Mas o entendimento das pessoas, que também é um debate, é que ela confronta porque ela iria contra o que, né, tem muito legislador hoje que diz que tem o espírito da

lei, da norma né, então é como se ela fosse contra aquilo. É esse o debate. (Entrevistada 4).

Já para o Entrevistado 2, a Portaria aplicada de maneira impositiva fere os princípios da Resolução e gera um desgaste na RME/BH, que levou tempo para ser superado até a anulação da Portaria.

Então você tinha um, os professores falavam que cada escola se organizava de uma forma, é... que tá prevista no Projeto Político Pedagógico, né? E de repente vem, é..., um processo de legislação, de uma Portaria que quebra totalmente com o conceito de Educação de Jovens e Adultos e, a autonomia através do Projeto Político Pedagógico. Então é..., essa foi a divergência que os professores colocaram. O que eles diziam é: não se furtavam de fazer o debate da política educacional, no sentido de tentar até aperfeiçoá-la, mas viram com muita estranheza quando vem algo de cima para baixo, sem fazer o debate. Aí o que a gente foi percebendo: as escolas que implementavam, que não houve resistência ou questionamento é..., não houve um ganho significativo, uma pra permanência dos estudantes, é tanto que a... a gente fez a crítica durante o processo eleitoral, né, é... na eleição para prefeito, né, a gente fez uma série de reivindicações em que dentre as críticas que a gente fazia a essa Portaria, que a gente via que não respeitava a autonomia das escolas, né? Aí, nessa atual gestão, cai a portaria, né? Mas ainda há um debate de o Conselho ainda ser protagonista, falta muito esse protagonismo desse debate com o Conselho, mas é, depois se concretizou com a queda da Portaria. Não dá pra você impor algo é..., sem fazer a discussão com os profissionais. (Entrevistado 2).

Percebemos, mediante os depoimentos concedidos pelos entrevistados, que existem alguns pontos de divergência, os quais acreditamos que sejam importantes para a consolidação do debate político. No entanto, há de se considerar que avanços históricos da EJA, reconhecida como direito social, e conquistas como a de uma Sistema de Educação democrático e participativo, devem ser levados em conta e respeitados pelo poder Executivo, independentemente da concepção de EJA que prevaleça no momento. Portanto, concordamos com a concepção de que a imposição de uma Portaria foi algo radicalmente negativo para a história do SME-BH.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo inicial de investigação, o que conseguimos captar das Políticas Públicas para EJA no contexto de Belo Horizonte no período de 2009 a 2016, por meio dos dados analisados, foi o fenômeno da intensificação da municipalização do ensino e o contexto de renovação com as políticas gerenciais dos Sistemas de Educação alinhados a uma gestão de cunho neoliberal. O Projeto Floração e a EJA – Juvenil são conhecidos

pelos professores da RME/BH como um conjunto de ações da SMED/BH que precarizaram a Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte. Em nossa investigação, foi possível ouvir afirmações que confirmam isso nas falas dos entrevistados.

As proposições de projetos e normatização para a EJA foram conflituosas, pois os envolvidos no debate sempre se posicionaram intencionalmente questionando as medidas impositivas. Entendemos que as divergências de concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos são históricas e continuam afetando as tomadas de decisão da modalidade. A história da Educação Popular e os avanços mais recentes dos debates da Educação de Jovens e Adultos como um campo de direitos sociais fazem com que o campo da militância em EJA seja muito forte. No entanto, o caráter marginalizado e assistencialista da modalidade ainda prevalece dentro das concepções dos propositores das ações políticas.

Importante ressaltar que não era intenção da nossa pesquisa buscar dados para comprovar essa hipótese de precarização. O que foi possível entender é que as medidas tomadas no período, de maneira impositiva e sem considerar os sujeitos e a própria história da modalidade na Rede, foi de fato o maior dilema na aceitação da proposta publicada pela SMED/BH.

Em nosso entendimento, a complexidade das disputas de concepções afetam todos os debates que giram em torno da modalidade e os avanços na garantia dos direitos à Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte. Outra dimensão importante refere-se à compreensão da SMED e aos encaminhamentos na elaboração e execução das normas da RME/BH e a desconsideração pelo Projeto Político- pedagógico e pela autonomia das escolas. O mesmo tratamento é considerado na luta de professores pela garantia dos seus direitos e dos seus postos de trabalho, com a proposta de Unidocência para modalidade EJA – Juvenil.

O último ponto refere-se aos percursos escolares desses jovens, que encontram no espaço da EJA o lugar para garantia do direito básico de saber de si e à forma como a política educacional acaba moldando os espaços e pertencimentos desses sujeitos.

O esforço de realizar as leituras mais básicas sobre o tema e os primeiros diálogos, ainda pouco sistematizados, foram, pouco a pouco, tornando-se uma complexa rede de conhecimentos teóricos e repleta de biografias e vivências de pessoas que lutaram e lutam pela Educação de Jovens e Adultos. A escrita desse artigo é concluída com a expectativa de compor o movimento crítico de acompanhamento e registro científico desses fenômenos perante as proposições das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos que avançam na prefeitura de Belo Horizonte.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Novas Configurações no Campo da EJA. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. Belo Horizonte. **REGISTRO DA SESSÃO PLENÁRIA ORDINÁRIA DE 27 DE MAIO DE 2010. 252ª ATA**. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/conselho/atas>. Acesso em: 03 ago. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Portaria SMED Nº 030/2013, 08 de março de 2013. **Dispõe sobre o estabelecimento de novos parâmetros para o Projeto de Correção de Fluxo, denominado "Entrelaçando", para estudantes matriculados no 2º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) e que apresentam distorção idade/ano de escolaridade de pelo menos dois anos**. Diário Oficial do Município, Ano XXVI - Edição N.: 4266.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Portaria SMED/BH Nº 182/2016, 30 de junho de 2016. **Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências**. Diário Oficial do Município, Ano XXVI - Edição N.: 5078

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Portaria SMED/BH Nº 191/2010, 14 de dezembro de 2010. **Dispõe sobre a implantação do Programa de Aceleração de Estudos "FLORAÇÃO", para estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH**. Diário Oficial do Município, Ano XXVI - Edição N.: 3724.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Portaria SMED/BH Nº 317/2014, 22 de novembro de 2014. **Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015**. Diário Oficial do Município, Ano XXVI - Edição N.: 4689

BIKLEN, Siri; BOGDAN, Robert. **Investigação Qualitativa em Educação Uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Pareceres CNE/CP, Brasília,

2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. <https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-Ação – Revista da Faculdade de Educação da UFG, v. 40, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995

GONZAGA, Stelita Alves. **Eficácia escolar e liderança pedagógica dos diretores escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no contexto da Gestão Democrática**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, p. 97. 2013.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação de Jovens e Adultos em Espaços Religiosos: escolhas, negociações e conflitos**. 2012. 408 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

ROCHA, Franciele Macedo; MELO, Savana Diniz Gomes. **Precarização do Trabalho Docente por Meio da Parceria Público Privada na Educação no Município de Belo Horizonte**. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. México, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/337.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

ROCHA, Hugo Henrique Alves. **Parcerias entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA em Belo Horizonte:** implicações no trabalho docente. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ROCHA, Maria da Consolação; ROCHA, Wanderson Paiva. A precarização do trabalho educacional na prefeitura de Belo Horizonte: desafios para a ação sindical. In: **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.4, n.12, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/66400>. Acesso em: 03 ago. 2021.

RODRIGUES, Bruno da Costa Lucas. **Avaliação do impacto da utilização de parceria público-privada para construção e operação de unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – FGV – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, Leôncio; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar em Revista**, n. 29. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

Seção: Políticas Públicas | Artigo de revisão | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n17.p76-95.3217

Escola, educação básica e analfabetismo estrutural no Brasil: a negação da escola aos trabalhadores

School, basic education and structural illiteracy in Brazil: the denial of school to workers

Escuela, educación básica y analfabetización estructural en Brasil: la negación de la escuela a los trabajadores

José Ronaldo Silva dos Santos

Mestre em Ensino – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP)

E-mail: ronnybaiano84@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2494-6055>

Tenório Batista Lima Sobrinho

Licenciado em História – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP/VC)

E-mail: tenorioblina@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6644-9383>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a trajetória e a construção histórica do analfabetismo no Brasil, com vistas a debater sobre os programas e políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Utilizamos como metodologia o levantamento bibliográfico e documental, com base nos principais indicadores socioeducacionais do país. O artigo traz como problema central a ausência de políticas públicas efetivas de EJA, também como reflexo de toda uma estrutura educacional que continua produzindo analfabetos funcionais e absolutos. Consideramos que esse tema precisa ser encarado com mais efetividade pelo poder público e pelo estado brasileiro no intuito de assegurar a inclusão desses sujeitos analfabetos e semianalfabetos nos processos educativos. A negação da educação escolar para as classes populares/classe trabalhadora vem se constituindo como o *modus operandi* das elites em manter o controle hegemônico das massas, ora negando a escola ora oferecendo-a de forma precária, o que acaba fatalmente contribuindo para o deserto educacional que assola o país com índices de analfabetismo funcional e absoluto que ainda persistem. É nessa perspectiva que o presente artigo vem trazer provocações ao leitor acerca desses processos de dominação histórica

através da educação. De outro modo, consideramos que só a educação de base, de qualidade e na idade certa, somada a um processo massivo de alfabetização, é que se constitui como determinante nesse processo de mudanças e inserção educacional.

Palavras-chave: Educação Básica. Analfabetismo. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This article aims to discuss the trajectory and historical construction of illiteracy in Brazil, with a view to debating programs and policies for Youth and Adult Education (EJA). We use as a methodology the bibliographic and documentary survey based on the main socio-educational indicators in the country. The article brings as a central problem the absence of effective public policies for EJA, which also reflects in an entire educational structure that continues to produce functional and absolute illiterates. We believe that this issue needs to be looked at more effectively by the government and the Brazilian state in order to ensure the inclusion of these illiterate and semi-literate subjects in educational processes. The denial of school education for the working/lower classes has been the *modus operandi* of the elites in maintaining hegemonic control of the masses, sometimes denying school or offering it in a precarious way, which ends up fatally contributing to an educational desert that devastates the country with functional and absolute illiteracy rates that still persist through time. It is from this perspective that this article provokes the reader to reflect about these processes of historical domination through education. Also, we believe that only quality basic education at the right age, added to a massive process of literacy, will be a determinant factor in the process of change and educational insertion.

Keywords: Basic Education. Illiteracy. Youth and Adult Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la trayectoria y construcción histórica del analfabetismo en Brasil, con vistas a debatir programas y políticas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Utilizamos como metodología la búsqueda bibliográfica y documental, basada en los principales indicadores socioeducativos del país. El artículo trae como problema central la ausencia de políticas públicas efectivas para la EJA, también como reflejo de toda una estructura educativa que sigue produciendo analfabetos funcionales y absolutos. Creemos que este tema debe ser enfrentado de manera más efectiva por el gobierno y el estado brasileño para asegurar la inclusión de estos sujetos analfabetos y semianalfabetos en los procesos educativos. La negación de la educación escolar para las clases populares -clase trabajadora- se ha constituido como el *modus operandi* de las élites para mantener el control hegemónico de las masas, negando a veces la escuela, o incluso ofreciéndola de forma precaria, lo que acaba fatalmente contribuyendo a este desierto educativo que devasta al país con tasas de analfabetismo funcional y absoluto que aún persisten. Es desde esta perspectiva que este artículo trae provocaciones al lector sobre estos procesos de dominación histórica a través de la educación. Consideramos que solo la educación básica, de calidad y en la edad adecuada, sumada a un proceso masivo de alfabetización, será un factor determinante en este proceso de cambio e inserción educativa.

Palabras-clave: Educación Básica. Analfabetismo. Educación de jóvenes y adultos.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa ao estudo do analfabetismo como condição historicamente imposta aos sujeitos que não conseguem ler e escrever, se constituindo como um problema e construção social, implicando diretamente na construção da dignidade humana. Nesse sentido, falar de analfabetismo em um contexto de mundo e de país em que o conhecimento se constitui como capital cultural essencial para o desenvolvimento em todos os sentidos é um tanto oportuno e desafiador, e isso pressupõe afirmar que a educação se constitui em um campo de disputas na luta de classes, quando as elites econômicas centram seus interesses na manutenção dos seus privilégios através do monopólio da educação, do controle do saber como mecanismo de dependência da classe trabalhadora. O desafio de se fazer este estudo acerca do analfabetismo no Brasil, em épocas distintas e com problemas tão variados, mostra-nos como essa questão perpassou, ao longo de cinco séculos, como uma política de controle social, uma barreira a ser superada.

Assim, o objeto de investigação, de certa forma, acompanha a trajetória de vida profissional dos autores, especialmente no campo da docência e na pesquisa, uma vez que, ao lidar com o público jovem e adulto, a partir de turmas de EJA, em realidades distintas e precarizadas, a pesquisa emerge como uma necessidade de avançar nos estudos e na investigação de um tema tão complexo na historiografia educacional brasileira.

É preciso entender que existe a necessidade de formação omnilateral dos sujeitos, sendo a educação um mecanismo para construção da autonomia e do desenvolvimento científico, tecnológico e para o desenvolvimento das massas, a fim de possibilitar a elevação do nível de consciência – consciência de classe em si e para si – e nessa perspectiva, é preciso construir processos educativos visando a um mundo mais justo e igualitário para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à educação.

Nessa perspectiva, levanta-se e comprova-se a hipótese de que o analfabetismo é resultado de uma construção arquitetada pelas elites do Brasil, que contribui para a não elevação de consciência dos sujeitos, corroborando o processo de dominação e alienação ideológica, condicionante para a manipulação das massas, ao projeto hegemônico do capital. O analfabetismo é uma verdadeira arma de guerra na luta de classes para perpetrar a desigualdade social e evitar a emancipação dos sujeitos mediante a sua pauperização e dependência, desenvolvidos por um processo contínuo de expropriações.

No Brasil, construiu-se a divisão do trabalho, mediada, entre outros motivos, pelo acesso à educação, em que a ascensão social das camadas médias e inferiores está condicionada à qualidade da educação disponibilizada a cada fração social, e a política educacional é o fator primordial para os antagonismos sociais, onde a EJA, na perspectiva da dominação, acaba sendo uma ferramenta para efetivação e manutenção das

desigualdades sociais. Aqui, vale salientar que a educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista na Lei 9394/96, como modalidade de ensino, ainda não se tornou uma política pública efetiva, que viesse a contribuir com o processo de emancipação e construção de soberania da sociedade; ao contrário, ela sempre se constituiu como programas de governos e não políticas de estado, sendo um campo cheio de deficiências de operacionalização e implicações.

Nesse sentido, o artigo ora exposto pretende trazer uma abordagem sociohistórica da Educação no Brasil, com foco especial na educação de jovens e adultos, a partir de uma perspectiva histórica e dialética desses processos sociais de exclusão social e fundamentalmente da discriminação categórica através da linguagem formal e dita culta. Dessa forma, eis o desafio de problematizar como se dá a construção dos processos de exclusão através da linguagem formal e como os sujeitos de uma dada realidade, oriundos da classe trabalhadora, para quem o acesso à educação vem sendo um fator de exclusão e dominação social, consistindo em um verdadeiro privilégio das elites.

2 O ANALFABETISMO ESTRUTURAL NO BRASIL E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

O analfabetismo é estrutural no Brasil, por ser uma arquitetura estrategicamente elaborada no intuito de contenção das massas ao acesso à educação, e quando essa possibilidade de inclusão a partir da EJA ocorre vem, por vezes, permeada por concepções sociais discriminatórias e assistencialistas, quando, por outro lado, existe o monopólio de uma educação dita erudita e letrada para a classe dominante.

O analfabetismo precisa ser entendido a partir de sua própria lógica estrutural, sendo um produto da precariedade da educação básica, com suas primeiras formas de organização ainda no período colonial, a partir da educação jesuítica, considerada a pedra fundamental da educação brasileira. Esse mesmo analfabetismo perpassou pela Primeira República, continuando no Estado Novo, pela Ditadura civil-militar e permanece no contexto atual do neoliberalismo brasileiro, em que as políticas de educação, de maneira geral, vêm sofrendo um forte revés a partir do golpe civil-midiático e empresarial em 2016, que vai impor uma agenda de retrocessos na educação.

O analfabetismo não é um fenômeno natural; ao contrário, ele está vinculado aos processos históricos de negação e precarização da educação para a classe trabalhadora, seja ela do campo seja da cidade. O estado, por sua vez, quando é de seu interesse ou quando existe algum tipo de pressão social, utiliza-se de frágeis mecanismos de reparação sócio-educacional, baseados em programas que, na atualidade, marcam as tímidas ações na oferta de educação para pessoas jovens e adultas.

A história educacional brasileira denuncia que a educação de jovens e adultos vem sendo marcada por uma carga de preconceitos, estigmas e atitudes desenvolvidas para constituírem a sedimentação de uma hierarquia social acerca dos sujeitos. Uma outra questão está relacionada à marginalização e opressão de parcelas gigantescas da sociedade com o fito de atender a um sistema social injusto e desigual, em que o conhecimento socialmente construído não está acessível à população de maneira geral, como estratégia das elites para manter o controle social.

A oferta de programas de EJA são marcados pela fragmentação e descontinuidade, quando o necessário seria a constituição de políticas públicas permanentes que, de fato, pudessem mudar a realidade educacional das pessoas. As políticas de EJA são incapazes de ir a fundo nos problemas educacionais do país, quando se fazem através de processos educativos instrumentalizados e acrílicos para a classe trabalhadora. A nossa herança jesuítica no aspecto educacional denuncia que o cerne da educação historicamente vem se dando de forma desigual, quando na contramão desses processos de inclusão, percebe-se a oferta de "uma educação erudita para as camadas dirigentes e médias, mantendo a tradição jesuítica da educação no Brasil.

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, para a qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deveriam voltar letrados. (ROMANELLI, 2020, p.34).

Desde o trabalho dos jesuítas no Brasil, percebe-se que a educação no país vem se dando de forma desigual e excludente, como componente do processo de divisão das classes sociais. A história registra que, no Brasil Colônia, não houve uma tentativa séria de promover um acordo político e social que complementasse a formação do Estado Nacional, tendo como base um projeto educacional para seu povo até porque, durante esse período, não havia uma concepção de povo, pátria ou nacionalidade, mas sim, uma relação de exploração comercial que legava à educação letrada um papel meramente burocrático no interesse de controle da metrópole sobre a colônia.

Nesse período, o modelo econômico, extrativista, latifundiário e escravocrata, não exigia mão de obra qualificada; tampouco havia necessidade de formação de competentes exércitos para defesa ou para conquista. Por sua origem colonial portuguesa, não foi influenciada pelas revoluções liberais do século XVIII. A educação posta em prática pelos jesuítas não pretendia proporcionar uma maior qualidade cultural, social e política à nova terra descoberta, ao contrário do desenvolvimento artístico e cultural que já se tinha na

Europa no período. Essa educação religiosa no Brasil Colônia contribuía com os interesses da aristocracia rural e colonial, e uma das funções importantes era, através do monopólio da educação letrada, a constituição da distinção social do homem branco colonizador portador de “alta cultura” dos demais setores explorados: indígenas, africanos escravizados, agregados e mestiços.

O ensino que os padres jesuítas ministravam eram completamente alheios à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (...), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. (ROMANELLI, 2010, p.34).

Contudo, era uma educação que atendia aos interesses coloniais da metrópole portuguesa com uma educação eurocêntrica medieval, aristocrática, erudita (escolástica) e acrítica que não criava laços dos sujeitos com o território em que ele reproduz a sua existência material. A obediência cega à fé cristã ensinada pelos jesuítas nas suas escolas dava o tom da obediência aos interesses do mercantilismo metropolitano que visava à reprodução das relações de dominação e de facilitação do processo de acumulação de capital por meio do trabalho escravo na *plantation* realizado no Novo Mundo. Esse modelo, por parte da Igreja, visualizava sobretudo a formação de uma nova geração católica e sua provável atuação como multiplicadores junto aos novos povos integrados violentamente à esfera cultural do cristianismo judaico-cristão ocidental no contexto da Contrarreforma.

Assim, a educação jesuítica tinha como objetivos:

[...] O recrutamento de fiéis e servidores. Ambos atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante a criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das aldeias indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. (...) Quanto aos servidores da ordem, estes deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio e foi principalmente para que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas(...). (ROMANELLI, 2010, p. 35).

Em decorrência dessa prática pedagógica, as primeiras ações de educação promovidas pelos jesuítas na população adulta – o ensino do ler e do escrever – eram

destinadas aos filhos homens da aristocracia rural, visando a torná-los eruditos para a manutenção do *establishment* colonial.

As condições objetivas que portanto favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito a educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Esses recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada." (ROMANELLI, 2010, p. 33).

No entanto, as ações dos jesuítas também não foram muito tranquilas na nova colônia, pois os senhores de terras temiam que a Companhia se tornasse um "Estado dentro do Estado" e atrapalhasse o interesse dos proprietários em monopolizar a mão de obra escrava indígena. O Marquês de Pombal, ministro português, símbolo do Absolutismo Monárquico da nova metrópole, promoveu a expulsão dos Jesuítas de suas colônias em 1759 e, com a saída deles, extinguiu-se também o único sistema de educação vigente até então no Brasil Colônia, que era a única forma de acesso da população à educação formal e organizada dentro de uma lógica de aprendizagem.

No período imperial, a despeito de uma série de debates acerca da adoção de políticas que possibilitassem estruturar a educação nacional, que não aconteceu. Proclamou-se muito a importância da inserção das ditas "camadas inferiores" – homens e mulheres pobres livres, negras e negros escravos livres e libertos –, no sistema formal de ensino, sem, entretanto, viabilizar-se uma ação efetiva nesse sentido. A instrução popular, longe de se constituir um direito, realizou-se de forma precária e improvisada tendo a filantropia como uma grande aliada, à proporção que se dava a partir de associações de intelectuais, redes de aprendizagens informais, práticas de leitura e de escrita entre as quais os escravos também se inserem nestes processos. (DI PIERRO, 2007, p. 20).

Todavia, só com a criação, no período, do ato adicional, conferiu-se às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública; no entanto, esse ato foi omissivo quanto à educação popular. No período imperial, a grande maioria da população vivia e trabalhava no campo, sendo submetida à oligarquia rural, e esta foi ensinada que a instrução formal e

erudita não era condição para a ascensão social e de desenvolvimento material do indivíduo na sociedade colonial.

Contudo, observando a educação de jovens e adultos no Brasil dentro de uma perspectiva histórica, podemos perceber que esta vem sendo marcada fundamentalmente pela divisão das classes sociais e pela própria segregação racial e social existente na sociedade brasileira. Podemos observar, também, que foi no final do século XIX que transformações importantes ocorreram no Brasil e, dentre elas, podemos destacar a decadência do regime escravocrata com a substituição da mão de obra escrava pela assalariada. Foi nesse período que teve início a introdução de inovações tecnológicas em diversos ramos e setores da economia, e isso impactou diretamente os métodos de trabalho e o aprimoramento dos processos de exploração.

As cidades cresciam, e as camadas médias urbanas começavam a ganhar alguma representação social. Foram essas camadas que contestaram o sistema eleitoral, exigindo o fim das eleições indiretas e censitárias. Nas eleições de 1876, somente 0,25% da população votante possuía o segundo grau. A Lei Saraiva em 1881, que reformou o sistema eleitoral atendendo parcialmente às reivindicações. Essa Lei, que restringia o voto do analfabeto, foi incorporada à carta constitucional de 1881; esta, por sua vez, sendo parte integrante da nova constituição.

A partir daí, o critério de renda anteriormente exigido como requisito para o alistamento de eleitores foi substituído pelo de domínio da leitura e da escrita, evidenciando, então, que a educação como instrução passava a ser um meio de ascensão social. Essa nova concepção modifica a concepção acerca do analfabeto que, naquela conjuntura, era visto como uma pessoa atrasada, incapaz, ignorante, incompetente, imputável e que, em função de tudo isso, não poderia votar. Vale dizer que, no período da proclamação da República, o Brasil possuía cerca de 14 milhões de habitantes, e, destes, 85% se constituíam de analfabetos, distribuídos entre negros, indígenas, mestiços e brancos, pobres e agregados ao grande latifúndio. Os adultos considerados letrados tinham em média quatro anos de estudos.

De igual modo, quando da abolição da escravatura apenas 0,9% dos libertos eram alfabetizados. E, tanto a abolição quanto a República, sintomas de uma mesma realidade, só se tornaram viáveis, quando as forças sociais em que estava assentado o sistema de dominação se deslocaram da velha oligarquia rural para a emergente burguesia agrária cafeeira. Talvez ou até por isso mesmo, uma e outra não propiciaram uma ruptura com a reprodução da ideologia das relações de dominação, possibilitando assim, as condições de reprodução de igual ideologia, indispensável à submissão da numerosa classe trabalhadora, às condições de trabalho livremente explorado". (ALENCAR, CARPI e RIBEIRO; 1986, p.18).

Nesse sentido, fazer um paralelo do analfabetismo como um problema social, fruto das mazelas do atendimento público em educação, em especial, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, nos remete a perceber a negação da educação como um fator de exclusão, dado o próprio desenvolvimento social. Não tenhamos também a ilusão de que a educação irá resolver todos os problemas do país, mas certamente a sua negação vem se constituindo como uma trava para esse desenvolvimento, que é determinado nos dias atuais, em grande medida, pela condição socioeconômica dos sujeitos na sociedade. Ao longo dos tempos, a existência de uma classe desprovida desses meios formais de educação criou uma massa crédula propícia a ser manipulada a aceitar a sua condição social como algo ontológico ao seu ser, de forma que sua condição social fosse inerente à sua natureza.

Segundo Di Pierro (2007, p.34), "os livros só começaram a ser impressos oficialmente no Brasil a partir do ano de 1808, com a transferência da sede da Coroa para o Brasil, bibliotecas e livrarias eram raras e estavam concentradas em espaços urbanos". Esse foi um período em que, fundamentalmente, a utilização da escrita era de uso reduzido a apenas alguns grupos mais letrados da sociedade, ficando a comunicação entre as pessoas mais vinculada apenas na oralidade, no sentido mais natural do termo.

Curiosamente, a condição de analfabetismo não retirou do poder as camadas proprietárias e dominantes da época, tornando-o um elemento secundário dentro da cultura letrada brasileira, ou seja, nesse período era normal ser coronel ou senhor de escravos e ser analfabeto. Nesse momento histórico, o analfabetismo esteve presente, embora de forma desigual em todas as camadas da sociedade, entre pobres e ricos, brancos e negros, mulheres e homens etc. Só em 1827, ano de criação da primeira lei geral de instrução pública, a população brasileira, na sua grande maioria, ainda continuava sem saber ler e escrever. Esse período é marcado pelo fato de que saber ler e escrever começa a ser associado ao estereótipo de sociedade refinada e culta, haja vista que, com a criação da Lei de Emancipação de 1871, determina-se, entre outras coisas, que os senhores de escravos mandem ensinar a ler e escrever a todas as crianças do Império; porém, na prática, isso não funcionou, ou seja, o povo não foi alfabetizado.

Vale salientar que tudo isso corrobora aquilo que foi determinado pela Lei de Emancipação, em 1881, com a criação da Lei Saraiva, que excluía a população analfabeta do direito ao exercício do voto. Tratou-se de um período de grandes contestações, mas o fato é que, nessa época, ficava mais claro o lugar dos analfabetos na sociedade e o papel que deveriam desempenhar os ditos letrados ou alfabetizados.

Tal período marca a exclusão social de grande parcela da população de um direito público e humano, que é a educação, uma vez que, nesse período, mais da metade da população ainda era analfabeta. Segundo o censo demográfico brasileiro realizado em 1872, durante o período colonial, o índice de analfabetismo já era de 80,2% entre os homens e de 88,5% entre as mulheres.

Nesse momento de nossa história, embora o analfabetismo não fosse um problema apenas dos pobres e oprimidos da sociedade, este tinha mais impacto justamente nesses setores sociais. O acesso aos poucos meios educacionais que se tinha naquele período se dava de forma bem desigual e ficava, em grande medida, restrito aos senhores de escravos, que tinham o privilégio de educar seus filhos nas poucas escolas que havia. Por outro lado, aos pretos, índios, mestiços e brancos, pobres agregados aos senhores da aristocracia, a oferta educacional que havia era bem diferente da educação oferecida às classes dominantes e médias, sendo que mesmo muitos dos senhores sendo analfabetos, não perdiam seus "direitos políticos" e mantinham o privilégio de escolarização dos filhos em cidades centrais ou mesmo fora do país.

3 O ANALFABETISMO COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE SOCIAL DOS TRABALHADORES

As condições educacionais da população pobre no Brasil nunca foi das melhores, e isso vem sendo arquitetado ao longo do nosso desenvolvimento histórico, em que, inicialmente, os escravos, índios, negros ou mesmo os imigrantes não tiveram esse direito assegurado, e isso contribuiu diretamente com a formação de uma grande massa de analfabetos. Só a partir do século XX, já no período da República, é que o analfabetismo vai ser interpretado como um problema de ordem nacional, entrando na discussão dos intelectuais e dos grupos políticos. No ano de 1890, mais de 80% da população ainda era composta por pessoas analfabetas, o que constituía uma situação de constrangimento do país em detrimento de outras nações mais adiantadas em relação ao nível de escolaridade de sua população.

Só a partir das primeiras décadas do século XX é que alguns grupos ligados à escola nova e alguns intelectuais vão pontuar de forma mais precisa a necessidade de se pensar em estratégias de solucionar este problema de "vergonha nacional", do Brasil. Neste período então vão surgir algumas experiências isoladas de alfabetização, como por exemplo, A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo que pretendia se caracterizar como um movimento tenaz de combate a ignorância, visando a grandeza e a instabilidade das instituições republicanas. (DI PIERRO, 2007, p.40).

A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA), fundada em 1915, inspirada em sentimentos nacionalistas e cívicos, composta por atores diversos da sociedade brasileira, indo de médicos a intelectuais, tinha como missão o combate ao analfabetismo. Esse movimento debateu a necessidade de superação do analfabetismo por meio da

disseminação da educação em todas as partes, tendo encerrado suas atividades em 1940, após o governo de Getúlio Vargas decretar a educação primária como obrigatória no país.

Naquele momento histórico, também predominou uma visão preconceituosa contra os sujeitos não alfabetizados, quando a falta de educação era compreendida como um entrave no desenvolvimento do país. Ser analfabeto é ter que enfrentar preconceitos, tendo em vista que a sociedade ainda o trata como alguém incapaz e que deve ser guiado pelos mais sábios e letrados. A esse respeito, Freire (1999, p.56) já alertava que "os oprimidos de tanto ouvirem falar de si que são incapazes, que não conseguem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem virtudes terminam por convencer de sua incapacidade", e isso tudo apenas deixa claro as faces dessa brutal construção preconceituosa contra os analfabetos.

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbal preguiça". (FREIRE, 2001, p. 15).

Certamente, toda a carga de preconceitos contra os sujeitos analfabetos faz parte do projeto político das elites econômicas, que visam a submeter as massas por intermédio do controle da qualidade e do acesso a uma educação crítica, haja vista que, somente em meados do século XX, a intelectualidade brasileira veio entender o papel da educação como parte fundamental para o desenvolvimento humano e, mormente, para o desenvolvimento das potencialidades do país. Essa iniciativa, no entanto, contrapunha-se ao projeto de dominação das elites, quando buscam deter, cada vez mais, o monopólio do acesso e qualidade da educação, como mecanismo de controle da sociedade brasileira.

A falta de acesso à leitura e à escrita sobrepunha os indivíduos à culpa estigmatizante pela sua ignorância e incapacidade de se integrar ao mundo letrado, dando ao sujeito "iletrado" a falsa noção ideológica - de ser ele o responsável pela sua condição. O sistema público de educação, apesar de já existir formalmente, não se responsabilizava – e nem se responsabiliza ainda hoje – pelos problemas de não garantir a infraestrutura necessária do acesso dos jovens e adultos à educação, como atestam os dados do período entre 1940 e 1947, em que 55% da população com idade superior a 18 anos eram analfabetos.

A problemática da falta de escolarização nos meios populares não é um problema do indivíduo, mas antes, uma estratégia – "um projeto" – de controle social das elites

dominantes a partir do Estado e seus aparelhos jurídicos-políticos. A visão da intelectualidade e de setores organizados da sociedade da época era a de receio acerca da formação e letramento do povo, temendo estarem formando possíveis anarquistas ou pessoas perigosas, do ponto vista político e ideológico; preocupavam-se com o fato de os sujeitos desenvolverem a capacidade de entender e interpretar a realidade através do mundo escrito, e isso poderia colocar em risco a estabilidade socioeconômica da fração dirigente. Nesse sentido, a alfabetização e a própria educação eram dadas de forma regrada e com caráter acrítico. Essa prática deixa claro que a negação e controle da educação de qualidade para as classes subalternas constitui uma política de Estado e uma estratégia dos grupos dominantes para aumentar a expropriação e garantir uma maior acumulação de capital a partir da docilização das mentes e dos corpos das frações subalternas.

A alfabetização de jovens e adultos que na sua perspectiva universal é considerada como eixo de desenvolvimento cultural e contemporâneo, onde predomina a utilização dos sistemas grafocêntricos, através da leitura e da escrita e encontram valor inestimável nas sociedades urbanas e industriais; uma vez que está associada e configurada no desenvolvimento de novas tecnologias. Contudo nem todos partilham da mesma experiência histórica da educação e necessidade histórica de utilização destes códigos escritos, ou seja, a da educação nem sempre é uma constante ou se tornou algo necessário na historiografia educacional e social brasileira". (SOARES, 2003, p.45).

A nova sociedade brasileira, sendo zona de influência econômica, acessória e dependente do capitalismo, foi obrigada a aceitar a tarefa de letramento do trabalhador em um certo grau para que este pudesse melhor obedecer às novas tecnologias desenvolvidas a partir da II Revolução Industrial e operá-las. Em função da necessidade de mão de obra com certa qualificação para lidar com as máquinas e todo processo produtivo em desenvolvimento, força para que o Estado garanta o mínimo de direitos em relação à educação. A partir da expansão global do capital-imperialismo, passou-se a exigir uma mão de obra especializada, atribuindo ao Estado o dever de prover o ensino da imensa classe trabalhadora, de preparar o cidadão como força produtiva eficaz, construtora da riqueza da nação, através do ensino público obrigatório e gratuito transferindo ao Estado subalterno – no caso específico, o Estado brasileiro – o custo de formar uma nova mão de obra especializada para a nova fase do capital monopolista.

Naquele contexto, a burguesia urbano-industrial brasileira busca, por meio da difusão do ensino, uma maior associação aos interesses do capital monopolista. No Brasil, na década de 1930, o analfabetismo ainda se constituía como um entrave para o desenvolvimento econômico nacional, e foi aí, por pressão internacional, que houve um processo maior de massificação da escola e oferta do ensino público. Contudo, o problema

da oferta precária e acrítica da educação desemboca na produção de analfabetos funcionais, pois, ao contrário da ideologia difundida, o objetivo dessa escolarização do trabalhador não visa à sua autonomia, mas sim, à sua instrução mínima para entendimento e execução das tarefas impostas pelas novas tecnologias do capital.

A despeito dos embates e movimentos em favor da educação, durante a regência do Estado Novo no país, pouco foi feito oficialmente a respeito do analfabetismo. Ações pontuais, tímidas ou isoladas foram a marca nesse regime. Daquele período em diante, muitos governantes se sucederam e, de igual modo, muitas mobilizações e campanhas nacionais. Essas campanhas tinham como características comuns o período de duração, a aferição dos índices estatísticos, o otimismo e a euforia do momento. Entretanto, uma vez aferidos e avaliados os seus resultados, verificava-se a queda nos índices qualitativos e quantitativos.

Paralelamente às campanhas oficiais de alfabetização, despontaram no país vários movimentos de educação e cultura popular através de organizações da sociedade civil, no período populista desenvolvimentista. Diferentemente das demais iniciativas para a alfabetização, esses movimentos fundamentaram-se na teoria do conhecimento do educador Paulo Freire que, na época, era professor da Universidade de Recife e presidiu a Comissão de Cultura popular (MCP), movimento iniciado a partir da própria iniciativa do presidente João Goulart que, naquele momento, anunciava o Programa Nacional de Alfabetização.

Os fundamentos de Paulo Freire tinham o caráter de pesquisa, conservando as peculiaridades e diversidades regionais e socioculturais, já que valorizavam e aprimoravam a cultura popular, buscando conscientizar a população sobre a realidade; consideravam o analfabeto um produtor do conhecimento e partícipe do processo de transformação dessa realidade. Além da conscientização da população-alvo, visavam à sua inclusão e participação dos analfabetos na vida política nacional e, conseqüentemente, à reversão do quadro socioeconômico e político existente.

A instauração da Ditadura Militar, no dia 1º de abril de 1964, extingue esses movimentos de cultura popular iniciados a partir de intelectuais como Paulo Freire, dando lugar ao chamado “Movimento Brasileiro de Alfabetização” – Mobral, que visava, dentre outras coisas, ao controle das massas. Paralelamente ao sistema institucional de educação, nos mesmos moldes de campanhas anteriores, exceto pela ausência de conteúdo crítico e problematizador, o Mobral propunha a erradicação do analfabetismo e, sobretudo, a difusão da ideologia do regime vigente. Resultou na não erradicação do analfabetismo, como se sabe, funcionou como modelo de adestramento e minimização dos problemas existentes no país naquele período de lutas e conflitos.

O processo de redemocratização em 1985 e a promulgação da carta constitucional correspondente não foram capazes de garantir o direito à educação para o segmento da

população analfabeta. A conclusão a que se pode chegar é a de que, embora se tenha buscado a democratização do saber, passando-se por discussões, conflitos ideológicos, projetos de integração, de construção de identidade do povo brasileiro e sucessivas reformas no ensino, essa democratização não ocorreu. A cada contexto histórico, reformulam-se os discursos, referendam-se as intenções de desenvolvimento nacional com “inclusão”, e o Brasil chega ao século XXI, trazendo em sua bagagem, os piores índices estatísticos. Junta-se ao índice de analfabetismo o índice dos analfabetos funcionais produzidos pela precariedade da educação brasileira oficial e seu baixo nível de qualidade do ensino. Atualmente, mensura-se a prestação do serviço oficial de educação em termos quantitativos e não qualitativos.

Decorridos mais de 500 anos de História, podemos dizer que o Brasil ainda não tem um projeto de educação que possa ser realmente acessível a todos. A educação, no verdadeiro sentido da palavra, educação para a vida, para o desenvolvimento da capacidade crítica, para a transformação dos indivíduos em cidadãos livres e construtores de sua própria realidade – porque o crescimento de uma pessoa passa, necessariamente, pelo seu desenvolvimento intelectual – este é o bem maior, a maior prestação que o Estado pode oferecer, porque a vida é uma sucessão interminável de escolhas.

Infelizmente, as políticas públicas para a educação nem sempre estiveram atreladas ao projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil; pelo contrário, esta se insere no contexto do capital-imperialismo, propalando-se a intenção de integrar esse segmento populacional à vida produtiva da nação de forma precarizada e fragmentada. A questão educacional, tanto no acesso quanto na permanência e qualidade, ainda se constitui um problema a ser superado, tendo em vista que a falta de um projeto popular e emancipador de educação corrobora a produção e reprodução do analfabetismo absoluto e funcional, relegando aos trabalhadores uma educação com pouca ou quase nenhuma qualidade. É pouco provável o desenvolvimento efetivo de um país quando este mantém iletrada ou semiletrada significativa parcela de sua população, e este é o desafio a ser superado.

4 O ANALFABETISMO ESTRUTURAL COMO UMA QUESTÃO DE CLASSE: QUEM SÃO OS ANALFABETOS NO BRASIL?

A distribuição do analfabetismo e dos baixos índices de escolarização na população brasileira apresenta forte correlação com as condições socioeconômicas, o pertencimento étnico racial, de gênero, geração e a territorialidade. Ser adulto, preto ou

pardo, viver na zona rural, pertencendo aos estratos sociais de baixa renda, é uma condição social que amplia a probabilidade de permanecer no analfabetismo estrutural.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:

[...] a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019”, sendo que a mesma pesquisa aponta que no Brasil, ainda se tem 11 milhões de pessoas na condição de analfabetismo absoluto, ou seja, pessoas sem condições de escrever ou ler um simples bilhete ou anotação. Ainda segundo a pesquisa, “o analfabetismo está mais concentrado entre as pessoas mais velhas, uma vez que os jovens são mais escolarizados e, portanto, vão registrar indicador menor. (IBGE/PNAD, 2019).

O analfabetismo, no contexto atual, também denuncia as brutais desigualdades socioeconômicas e de classe que dominam a sociedade, dado que, de acordo com o mesmo levantamento, entre os brancos, a taxa de analfabetismo é de apenas 3,6% da população, enquanto entre os pretos e pardos, esse número quase triplica, chegando a 8,9% desses sujeitos e a diferença aumenta entre aqueles com 60 anos ou mais. Enquanto 9,5% dos brancos não sabem ler ou escrever; entre os pretos e pardos, esse percentual é quase três vezes maior, correspondendo a 27,1% da população.

O Indicador Nacional de Analfabetismo (INAF), mais recente, realizado em 2018, pelo Instituto Paulo Montenegro, que aponta a condição de alfabetismo da população brasileira, considerando os níveis analfabetismo, analfabetismo rudimentar, elementar, intermediário e proficiente, aponta que 8% da população brasileira ainda é constituída de analfabetos absolutos, enquanto 22% da população entre 18 e 64 anos de idade encontram-se no nível de alfabetização rudimentar, ou seja, que não consegue fazer uso da leitura e da escrita para as funções mais simples, que exigem letramento e numeramento.

Esses indicadores denunciam que ainda persistem desigualdades brutais em relação ao acesso, permanência e qualidade da educação básica no Brasil, e isso se configura nos índices como expressão da negação da educação nos mais elevados níveis e modalidades, dado que, na outra ponta, o mesmo estudo aponta que apenas 12% da população apresenta níveis proficientes de alfabetização.

Já o quantitativo daqueles que apresentam níveis elementares e intermediários de alfabetização respectivamente é de 34% e 25%, demonstrando que um número significativo da população, quase 60%, faz o uso funcional da leitura e escrita. Em resumo, podemos dizer que o Brasil, de acordo os números, não pode ser considerado um país de maioria de analfabetos, mas amarga a condição de ter uma população com níveis precários e inacabados de educação, frutos de todo um processos histórico de exclusão e negação do acesso à escola para a sua população.

Esse processo perverso de negação de um direito fundamental que é o acesso, permanência e oferta de educação de qualidade para toda população nos mais variados

níveis e modalidades impacta diretamente no desenvolvimento tecnológico e econômico do país, também em função da existência de uma população pouco letrada. O fato de não saber ler uma simples receita, pegar o ônibus, usar meios digitais, ou mesmo ter dificuldades de consumo em função de tais deficiências, denunciam que, dentre tantos motivos, a desigualdade econômica se constitui como o problema a ser superado, para que todos, independentemente de sua condição socioeducacional, possam ter dignidade. Ser analfabeto não é um defeito, mas um problema social a ser encarado por toda sociedade; em especial, pelo Estado que, por força de lei, tem a obrigação de garantir o acesso à educação para todos.

A forma como vêm ocorrendo atualmente as políticas públicas em educação, principalmente para aqueles que necessitam da ação direta e constitucional do Estado nesses processos de inclusão social, mostram retrocessos, especialmente a partir do golpe civil-midiático e financeiro que ocorreu no Brasil em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma e com o encerramento de um ciclo virtuoso de algumas políticas inclusivas, principalmente no campo da educação.

A chegada do atual grupo político ao poder já conseguiu emplacar diversos retrocessos na educação básica, e umas das primeiras medidas desde atual modelo foi o fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão criado nas gestões petistas, que tinham como finalidade a promoção das políticas de inclusão escolar; dentre elas, a Educação de Jovens e Adultos.

Todo esse processo de negação da escola, em condições normais e em idade adequada aos sujeitos, vai produzir os analfabetos funcionais e absolutos da próxima década, sendo este um malefício que persiste na realidade brasileira, especialmente nas periferias, nos pequenos municípios e povoados e, fundamentalmente, na zona rural, até mesmo porque ainda se tem uma cultura atrasada e colonialista de que no campo o conhecimento não precisa fazer parte de sua construção. Um campo onde os trabalhadores rurais, camponeses, ribeirinhos, dentre outros, não precisam de escolas e educação, por desenvolverem funções subjugadas na linha de produção e na agricultura.

A educação no Brasil, destinada aos trabalhadores, sejam eles do campo sejam da cidade, vem sendo negada historicamente, e mesmo quando esses sujeitos adentram o chão da escola, eles acabam recebendo uma educação precária, dualista, esvaziada de qualidade e que serve mais ao processo de alienação do que ao de emancipação da classe trabalhadora.

[...] A escola por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. (...) Assim a escola,

fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (KUENZER, 2002, p. 79-80).

Kuenzer (2002) mostra, assim, que a escola no Brasil tem a função de materializar a divisão de classe, constituindo-se em um projeto das elites que vai subjungando e mantendo os seus interesses de classes a partir do controle da informação e do conhecimento, em que a escola pública presta, por vezes, esse papel de corroborar o ideário de dominação a partir da visão dos dominadores.

De acordo Frigotto (1993), o sistema capitalista busca, cada vez mais, retirar do trabalhador o controle do seu processo de trabalho. Conseqüentemente, como haveria por parte do sistema capitalista a busca de uma maior qualificação do trabalhador se é exatamente o contrário o seu objetivo?

No aspecto educacional, estamos falando de um modelo de educação que, em sua essência, ainda produz analfabetos funcionais, deixando para a sociedade que não pode comprar o acesso à educação, a ilusão de que suas demandas estão sendo atendidas. Em um plano mais organizado e estruturado, a partir das forças que dominam a produção, resulta-se na formação de trabalhadores precarizados, que comporão a mão de obra desqualificada e excedente para atendimento das demandas mais diversas do capital, tanto no campo quanto na cidade.

Essa teoria, então, que se propõe como concreta, mas que é pseudoconcreta, não resulta de uma abstração ou de um processo conspiratório, mas decorre rigorosamente de uma necessidade histórica circunstanciada. Ela se estrutura, em sua formalidade, com um referencial neoclássico que se afasta cada vez mais das formas concretas que assumem as relações de produção no capitalismo monopolista. Deste afastamento resulta a sua força de ilusão e, ao mesmo tempo, da legitimação das novas formas que assumem as relações capitalistas de produção. E é sobre esta ilusão produtiva que se estruturou a política educacional brasileira nas últimas décadas. (FRIGOTTO, 1993, p. 135).

Tais palavras nos fazem problematizar que o sistema educacional brasileiro tem se tornado, cada vez mais, um "puxadinho" dos interesses corporativos dos empresários da educação, que visam ao lucro com a venda de projetos mirabolantes e materiais didáticos, e isso subjuga as nossas possibilidades de construção de um projeto nacional de educação que busque atender os reais interesses da população, considerando sua dinâmica e complexidade. Uma educação pensada a partir da base social na qual é formado o país, com toda sua diversidade cultural e diferenças regionais de formação, uma vez que "dado o seu papel, precisa debruçar sobre os problemas que assolam a sociedade e o desafio aqui, sem

dúvida, é a construção de propostas concretas para superar dialeticamente os processos socioculturais desumanizantes [...]” (ZITKOSKI, 2003, p. 1).

A partir dessas reflexões, compreendemos que a sociedade precisa acreditar em uma educação universal, gratuita e de qualidade e lutar por ela, devendo ser um direito de todos e um dever do Estado. Sem essa primazia, não seremos um país totalmente mais justo e igualitário. Sem educação, não se constrói uma nação livre e soberana, pois, sendo esse um direito humano, ele é condição fundamental para a mudança social e, por isso, não basta apenas democratizar o acesso à escola, mas é preciso imprimir-lhe a qualidade necessária para a construção do conhecimento emancipatório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve conclusão nos leva a perceber algumas questões históricas acerca do analfabetismo no Brasil, destacando-se a sua trajetória e como este foi se constituindo como um projeto de Estado para o controle das massas trabalhadoras e como um grave problema social para estas últimas, construído pela precariedade do sistema educacional. As mazelas de uma sociedade iletrada não podem ser consideradas como um problema banal ou de responsabilidade dos “iletrados” e se constituem como a expressão concreta da brutal desigualdade e da divisão social entre as classes.

Historicamente, os grupos que detêm o poder econômico no Brasil – da Colônia aos dias atuais – monopolizaram e monopolizam o acesso à educação de qualidade e, com isso, passaram a deter, em grande medida, o conhecimento socialmente construído. Quanto ao restante da população, foi legado a ele uma educação acrítica, ideologizada e precarizada, ressaltando estigmas de inferioridade (por exemplo, o *complexo de vira-lata*, o matuto, o tabaréu, o favelado etc) e se prestando ao serviço de controle da ascensão social no país.

A prova desse quadro são as políticas públicas realizadas pelo Estado brasileiro, aqui o Mobral e a EJA, que nunca se preocuparam em ensinar a jovens e adultos para além da capacidade de escrever seu nome e de uma rudimentar capacidade de leitura. Essa política de Estado visa a criar agora não mais uma nação de iletrados, mas sim formar uma sociedade de analfabetos funcionais, sujeitos incapazes de interpretar um texto e muito menos a realidade que o cerca, docilizando a população a aceitar a culpa pela sua condição precária de existência material e intelectual.

Nesse sentido, consideramos como essencial a democratização do acesso à educação, em que a alfabetização e o letramento das pessoas jovens e adultas possa ser trabalhada dentro de uma perspectiva de transformação social e mudança das condições objetivas de vida, como preconizava Paulo Freire. Nessa perspectiva, a EJA deve ultrapassar os limites da alfabetização, devendo estar associada ao estudo da realidade, envolvendo questões de ordem política e de interesse aos trabalhadores de maneira geral.

Dessa forma, este estudo tem a pretensão de dar destaque à EJA em uma perspectiva ampla, histórica, e inserida nos contextos populares, sejam eles no campo sejam nas cidades, com vistas a perceber a educação dos sujeitos como um processo amplo de construção de autonomia e determinante para a conquista de uma sociedade mais justa e igualitária, e, para isso, a educação precisa ser disputada em todos os níveis e modalidades, podendo ser um aporte, uma ferramenta que qualifique cada vez mais a luta dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF**, Resultados preliminares. 2018.

ALENCAR, F.; CARPI, L.; RIBEIRO, M. V. **História da Sociedade Brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Copyright, 1986.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. (2019). https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acessado em 25/02/2021.

_____. **Decreto nº 3.029**, de 9 de janeiro de 1881. Lei Saraiva, Lei do Censo. Reforma a legislação eleitoral. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1881.

DI PIERRO, Maria Clara, GALVÃO, Ana Maria. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2007.

FERNANDES, F. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa**. 11. ed. Porto Alegre: Globo, 1957.

FERRARO (FERRARI), A. R. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1993.

KUENZER, Cassia Zeneida. **Trabalho pedagógico: Da fragmentação a unitariedade possível?** São Paulo: Papyrus 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Analfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa.** <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acessado em 25/02/2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Direitos humanos e educação libertadora.** In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*/Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** UFMG, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais ANPED.** Caxambú, 2004.

Seção: Políticas Públicas | Artigo original | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n17.p96-109.3128

A EJA na Amazônia brasileira: a produção intelectual na ANPED/Norte

EJA in the Brazilian Amazon: intellectual production at ANPED/norte

Eja en la Amazonia brasileña: producción intelectual en ANPED/norte

Adriana Francisca de Medeiros

*Doutora em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente
Universidade Federal de Rondônia
Universidade Federal do Amazonas, campus Humaitá - AM
E-mail: afdemedeiros@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9290-0417>*

Silvane dos Santos Pereira

*Graduação em Gestão Ambiental
E-mail: guilhermeha@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2651-2605>*

RESUMO

No cenário educacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é pauta de discussão em fóruns, seminários e congressos. O objetivo desta pesquisa foi mapear a produção intelectual sobre Educação de Jovens e Adultos nos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação – ANPED/Norte. Buscou-se analisar o que caracterizam essas produções, o que investiga e os seus principais resultados. A pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, do tipo documental. O estudo foi realizado no período de setembro e outubro de 2020, por meio da página <https://anped.org.br/>. Por conseguinte, os dados construídos revelaram que as pesquisas contemplam vários aspectos da modalidade: políticas públicas, inclusão, currículo entre outros, configurando-se uma área interdisciplinar.

Palavras-chave: EJA. ANPED. Produção intelectual.

ABSTRACT

In the educational scenario, Youth and Adult Education (EJA) is the topic of discussion in forums, seminars and congresses. The objective of this research was to map the intellectual

production on Youth and Adult Education in the events of the National Association of Research and Graduate Studies in Education – ANPED/Norte. We sought to analyze what characterizes these productions, what they investigate and their main results. The research had a qualitative approach and used the document study method. The study was carried out between September and October 2020, through the page: <https://anped.org.br/>. Results show that intellectual production on EJA contemplates several aspects of the modality: public policies, inclusion, curriculum, among others, configuring an interdisciplinary area.

Keywords: EJA. ANPED. Intellectual production.

RESUMEN

En el escenario educacional, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es el tema de discusión en foros, seminarios y congresos. El objetivo de esta investigación fue mapear la producción intelectual sobre educación de jóvenes y adultos en los eventos de la Asociación Nacional de Posgrados - ANPED / Norte. Tratamos de identificar qué caracterizan estas producciones, qué investigan y sus principales resultados. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, de tipo documental. El estudio se realizó entre septiembre y octubre de 2020, a través de la página: <https://anped.org.br/>. Los datos construidos revelaron que las investigaciones contemplan varios aspectos de la modalidad: políticas públicas, inclusión, currículo, entre otros, configurando un área interdisciplinar.

Palabras-clave: EJA. ANPED. Producción intelectual.

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos é aquela “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, p. 30).

Considerando o referido documento, que garante o direito à educação a uma parcela da população que foi excluída do sistema educacional, geram-se algumas questões, a saber, como garantir esse direito? Qual currículo elaborar para atender a essa diversidade? Como devem ser ministradas as aulas? Como avaliar? Essas questões são objeto de investigação, que comumente são apresentadas em colóquios, congressos, seminários e fóruns. Diante dessa problemática, construiu-se a questão desta investigação: o que contempla as produções intelectuais apresentadas nos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação na Região Norte do país – ANPED/Norte? Nesse sentido, trabalhamos com o seguinte objetivo geral: mapear a produção intelectual sobre Educação de Jovens e Adultos nos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação – ANPED/Norte. Embora essa análise apresente limitações, pois se restringe ao levantamento de publicações no campo da EJA em apenas um banco de dados, ressalta-se a importância de contribuir tanto para o campo de investigação sobre a EJA no contexto amazônico, quanto para a valorização e fortalecimento dessa modalidade de ensino.

Para cumprir com nosso objetivo, organizamos o artigo da seguinte forma: num primeiro item, apresentamos a trajetória histórica da EJA no Brasil e os documentos que amparam legalmente essa modalidade de ensino. No segundo momento, descrevemos os caminhos metodológicos e, nos demais subtópicos, analisaremos os resultados obtidos. Ao fim, tecemos as considerações finais.

2 A EJA NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES

A EJA é uma complexa modalidade de ensino no Brasil, porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. Especialmente, quando se fala em programas de alfabetização, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF (1967), EDURURAL (1980), Programa Todas as Letras (CUT-2000), Alfabetização Solidária (1997), Brasil Alfabetizado (desde 2003), entre outras. No entanto, ela:

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. (ROMÃO; GADOTTI, 2007, p. 128).

Nesse sentido, a EJA se configura como um processo contínuo, para satisfazer as necessidades pessoais, profissionais e sociais. Assim, o aluno busca na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares e para integrar-se à sociedade letrada.

A EJA como “direito de aprender ao longo da vida” passa a ser o objetivo dos organismos internacionais no século XXI, sendo, inclusive, a grande pauta da VI CONFINTEA (Conferência Internacional de educação de Adultos), realizada em 2009, em Belém do Pará, onde se reavaliaram os compromissos estabelecidos nas CONFINTEAS anteriores, e reafirmaram-se compromissos que ainda não tinham sido alcançados.

Pode-se considerar que a EJA é a mais antiga forma de ensinar no Brasil, desde a época de sua colonização, quando padres jesuítas procuraram alfabetizar os indígenas na língua portuguesa através das aulas de Catecismo. De acordo com Ghiraldelli Jr (2008), a educação brasileira no período colonial teve três fases:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de domínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em

que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil. (GHIRALDELLI JR, 2008, p. 24).

Em 1822, com a independência do Brasil, a EJA passou para a responsabilidade do Império. A constituição de 1824, no seu art.179, § 32, determinava que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.” Entretanto, sabemos que a realidade era outra. Segundo Rodrigues (2020, p. 36) “embora a Carta Magna garantisse a educação formal, 70% da população vivia sob total desconhecimento das letras, [...] necessitava de especial atenção por parte do poder público”.

De acordo com Keller e Becker (2020, p. 23):

A trajetória das iniciativas educacionais destinadas a jovens e adultos no Brasil atravessa mais de quinhentos (500) anos da história, assim como a ausência de acesso ou acesso tardio ao mundo das letras e dos números acompanha a população mais desfavorecida do nosso país. Os contextos culturais, sociais, econômicos e políticos dos diferentes períodos históricos deixaram suas marcas, delineando ações, projetos, programas e políticas educacionais que se manifestaram como reducionistas, subordinadas aos interesses econômicos, alienantes, compensatórias, e, por último, uma aproximação ao respeito da concepção de educação como direito humano universal, para “o pleno desenvolvimento da personalidade humana.” (ONU BRASIL, 1948).

No entanto, é necessário reconhecer os avanços que ocorreram especialmente na década de 1960, considerados os “anos de luz da EJA” (DI PIETRO; HADDAD, 2010). Nesse período, foram criados programas fundamentados nas ideias e no método de Paulo Freire, o que marcou uma ruptura na história pedagógica do país e da América Latina. Através da criação da concepção de educação popular, Paulo Freire consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com a educação dos mais vulneráveis.

As ideias fomentadas nesse período foram retomadas após a redemocratização do país, a partir da Carta Magna de 1988, e serviram de base teórica para elaboração de alguns documentos norteadores da EJA.

Nesse sentido, observamos que o direito à Educação de Jovens e Adultos tem historicamente refletido movimentos ora de avanços ora de recuos em relação à sua oferta em conjunturas de crises política e econômica. No entanto, apenas a oferta não garante o direito à educação, como adverte Gadotti (2009, p.12), “o direito à educação não se limita ao acesso. [...]; trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs que deve ser ‘sócio-cultural’ e ‘sócio-ambiental’ [...]”.

No momento, está em vigência o Plano Nacional de Alfabetização que apresenta metas e estratégias para a EJA. A meta 9 propõe:

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, superar o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

De acordo com Alvarenga (2016, p. 132),

A trajetória das iniciativas educacionais destinadas a jovens e adultos no Brasil atravessa mais de quinhentos (500) anos da história, assim como a ausência de acesso ou acesso tardio ao mundo das letras e dos números acompanha a população mais desfavorecida do nosso país. Os contextos culturais, sociais, econômicos e políticos dos diferentes períodos históricos deixaram suas marcas, delineando ações, projetos, programas e políticas educacionais que se manifestaram como reducionistas, subordinadas aos interesses econômicos, alienantes, compensatórias, e, por último, uma aproximação ao respeito da concepção de educação como direito humano universal, para "o pleno desenvolvimento da personalidade humana." (ONU BRASIL, 1948).

Corroborando esses dados, no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD – Contínua) 2019¹, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos, ou mais, foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos).

As pesquisas também apontam uma queda nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)², apontam queda de 7,7% no número de alunos na EJA. A redução de matrículas ocorre de forma similar no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%) em 2019.

A redução no número de matrículas na EJA está relacionada a diversos fatores, entre eles, o corte dos recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino; "[...] após a materialização da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui o novo regime fiscal – no qual destacamos a retração do financiamento para a EJA [...]" (ANDRADE, 2020, P.22).

A citada emenda obriga o governo a limitar o orçamento e a reajustar as despesas nos setores sociais, entre eles, a educação e, conseqüentemente, a EJA, por ser um

¹ <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

² [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206#:text=Fevereiro%20de%202020-,Matr%C3%ADculas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20caem%3B%203%2C3jovens%20e%20adultos%20\(EJA\).](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206#:text=Fevereiro%20de%202020-,Matr%C3%ADculas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20caem%3B%203%2C3jovens%20e%20adultos%20(EJA).)

departamento mais maleável para os cortes de gastos públicos, tornando ainda piores e precários os serviços prestados pelo governo à população mais vulnerável.

Outros fatores que asfixiaram a EJA foram: a extinção, em 2019, da Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI), órgão que era responsável não apenas por essa modalidade em específico, mas também por outras modalidades cujos sujeitos são estudantes da EJA, como Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Étnico Racial, Educação em Direitos Humanos, Política de Alfabetização de Jovens e Adultos e a Educação em Prisões; a extinção do PNLD – EJA (Programa Nacional de Livros Didático para Educação a Educação de Jovens e Adultos) que distribuía livros para EJA.

De acordo com Gadotti (2009, p.15).

Muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social.

Diante dessa problemática que configura a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, faz-se necessário analisar os estudos que estão sendo desenvolvidos contemplando essa modalidade de ensino. Acreditamos que as produções intelectuais fortalecem os debates pedagógicos da EJA, configurando-se, algumas vezes, como espaço de denúncia e resistência.

O Projeto Formativo Plural (PL) focaliza aspectos relacionados às especificidades e necessidades dos educandos e educandas, tencionando flexibilizar os processos de ensino-aprendizagem aos saberes variados trazidos pelos alunos e alunas. Desse modo, permite que os sujeitos se equiparem pela apropriação do conhecimento científico. Há a preocupação com a formação de uma consciência crítica em relação à complexidade de suas realidades; considera, ainda, a escola enquanto espaço que acolhe a pluralidade (PARANHOS, 2017).

O Projeto Formativo Contextual (CT) enfatiza a apropriação de saberes que situam os alunos e alunas nas constantes transformações sociopolíticas e tecnológicas em curso. Não há uma demarcação exata referente ao papel do conhecimento científico, e observa-se uma justaposição do elemento pluralidade cultural, com o projeto formativo plural. Em síntese, a finalidade desse tipo de projeto aproxima-se do fornecimento da melhoria de vida para as pessoas independentemente da perspectiva de classe, seja a trabalhadora seja a burguesa (PARANHOS, 2017).

Já o Projeto Formativo Crítico-Político (CP) parte do princípio da existência das classes burguesa e trabalhadora, privilegiando o processo formativo desta última. É

característica desse projeto o compromisso com a formação para o desenvolvimento humano, pautada na transformação social pela apropriação dos saberes sistematizados, produzidos historicamente no interior das práticas sociais humanas. Considera, ainda, as contradições existentes no modo de produção capitalista, geradoras de consensos e iniciativas para manutenção do status quo (PARANHOS, 2017).

3 METODOLOGIA

A fim de alcançarmos nosso objetivo, que foi o de mapear a produção intelectual sobre Educação de Jovens e Adultos nos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação – ANPED/Norte, trabalhamos com alguns procedimentos metodológicos, a saber, uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo análise documental. Para a análise dos dados, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo, que segundo Amado (2000, p. 02) “[...] em essência, trata-se de uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação, o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicação”.

O levantamento dos dados foi inicialmente por meio da página da ANPED, no endereço <https://anped.org.br/> no período de 1 de setembro a 30 de outubro de 2020. Posteriormente, foi realizado o download dos anais dos eventos e uma pesquisa a partir das palavras-chave que pudessem remeter à temática Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Luna (2011, p.101), “com esse levantamento, você poderá proceder à consulta às fontes com algum critério de seleção. [...] Proceder à consulta na seguinte ordem: Título - Resumo - Leitura do texto”.

Após a identificação das publicações, foi realizada a leitura dos resumos. Segundo Ferreira (2002), esta tem como objetivo “avaliar o texto como objeto cultural, satisfazendo uma finalidade específica”, os resumos “oferecem uma História da produção acadêmica” e possibilitam uma construção do conhecimento “trazendo dados e estudos de uma determinada área de conhecimento”. (FERREIRA, 2002, p. 268).

Em seguida, foi elaborada uma tabela preliminar com vistas a orientar a coleta dos seguintes dados: número do trabalho, título do trabalho, autores do trabalho e instituição de ensino. Depois, categorizamos os trabalhos a partir dos eixos, criados a partir dos títulos dos trabalhos apresentados. No total, foram encontrados 18 trabalhos no sítio eletrônico referente aos encontros da ANPEd na Região Norte.

4 AS PRODUÇÕES INTELECTUAIS SOBRE A EJA NA ANPED/NORTE

A partir dos anos 1980, a pós-graduação em Educação na Região Norte tem se consolidado não apenas em função da expansão dos cursos de mestrado e dos programas, mas sobretudo, em função da exponencial interlocução entre parte do quadro docente dessa região, em nível nacional e internacional, e suas relações acadêmico-políticas com profissionais do campo, bem como por meio de intercâmbios interinstitucionais com outros países, tanto na parceria de projetos de pesquisa quanto no tocante à organização de dossiês, coletâneas e eventos de abrangência para além da região e do Brasil.

A Região Norte, na última avaliação trienal (2010-2012) realizada pela CAPES, desponta como a região com o maior crescimento de cursos de mestrado e doutorado no Brasil. O crescimento alcançou 40%, em função da desconcentração da educação superior realizada na última década pelo Ministério da Educação. Esse crescimento, em nível geral, também reflete um aumento no número de doutores ingressantes nas Instituições de Ensino e nos programas de pós-graduação em Educação e, por conseguinte, na produção intelectual do quadro docente e no número de “grupos de pesquisa” (CORRÊA, 2013).

Tratar da produção intelectual docente dos programas de pós-graduação em Educação no Norte constitui-se tarefa da maior relevância, ao considerar esse meio século da pós-graduação no Brasil, porquanto a produção intelectual nesse campo concretiza investimentos iniciados há mais de três décadas por esse corpo docente e amplia significativamente a produção de conhecimento nessa região e, por conseguinte, no Brasil.

No que se refere à Associação Nacional de Pós-graduação – ANPEd, na Região Norte aconteceram dois eventos: o primeiro em Belém do Pará na Universidade Federal do Pará em 2016, e o segundo em Rio Branco – Acre na Universidade Federal do Acre em 2018.

Assim, verifica-se um total de 18 trabalhos; destes, 11 trabalhos na UFPA e sete na UFAC. Com intuito de organizar os achados da pesquisa, apresentamos no quadro 1 o perfil dos trabalhos apresentados nos eventos da ANPED/Norte.

Quadro 1 – Título dos trabalhos, autores e instituição

	Título do trabalho	Autores	GT	Instituição	Evento
1	OBJETOS RADIOFÔNICOS: CULTURA MATERIAL ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (BRAGANÇA- PARÁ, 1960 – 1970)	Rogério Andrade Maciel	02	SEMED PARÁ	UFPA
2	A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Mônica de Nazaré Carvalho	15	UEPA	UFPA
3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MOJU/PA	Rafael Silva Patrício e Maria do Socorro Castro Hage	18	UEPA	UFPA
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/AMAZONAS E SUA INTERFACE COM O PERFIL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Jediã Ferreira Lima, Teixeira Gomes e Rosana Marques de Souza	18	SEMED MANAUS	UFPA
5	O DESVELAR DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA: UM RESSIGNIFICAR DAS IDEIAS FORÇAS DE PAULO FREIRE	Maria Barbara da Costa Cardoso	18	UFPA	UFPA
6	POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES: AS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EJA	Fernando Octavio Barbosa de Almeida	18	UEPA	UFPA
7	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Joana D'arc de Vasconcelos Neves, Alessandra Sampaio Cunha e Nádía Sueli Araujo da Rocha	18	UFPA UFOA	UFPA
8	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA ÓTICA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS: ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA	Maria da Conceição dos Santos Costa	18	UFPA	UFPA
9	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA, PA	Alessandra Sagica Gonçalves e Marilena Loureiro da Silva	22	UFPA	UFPA
10	ANÁLISE DE ALGUMAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE PESSOAS DEFICIENTES INTELECTUAIS EM CLASSE DE EJA	Mônica de Nazaré Carvalho	06	UEPA	UFPA
11	TEORIA CURRICULAR CRÍTICA E A PEDAGOGIA FREIREANA: UMA ANÁLISE NOS CURRÍCULOS DA EJA	Sirliane da Costa Viana e Adalberto Carvalho Ribeiro	12	UNIFAP	UFPA
12	A INCLUSÃO DE DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ESTADO DA ARTE ENTRE OS ANOS DE (2007-2016)	Joana D'arc de Vasconcelos Neves e Joyce Maria da Silva Conde	15	UFPA	UFPA
13	EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: AS EXPECTATIVAS QUE OS JOVENS ESTUDANTES ACREANOS DO ENSINO MÉDIO TÊM EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO OFERECIDA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO	Susiane Maria Nascimento da Rocha Tavares	18	UFAC	UFPA

14	EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE MOBILIZAÇÃO À QUALIDADE DO ENSINO	Ricardo Augusto Gomes Pereira	18	UFPA	UFPA
15	O PERFIL SOCIAL DOS SUJEITOS DO PROJÓVEM URBANO E OS VELHOS/NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Adriana Viana Valente Cardoso	18	UFPA	UFPA
16	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE O MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA	Joana D'arc de Vasconcelos Neves, Sebastião Rodrigues da Silva Junior e Gabriela Oliveira Gonçalves	18	UFPA	UFAC
17	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA: UM ESTUDO SOBRE A FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA A ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL (FASE), NA CIDADE DE BELÉM-PA	Maria Rosilene Maués Gomes, Franci Taissa Nunes Barbosa e Ivanilde Apoluceno de Oliveira	18	UFPA UEPA	UFAC
18	PERCORRER CORRENDO CORREDORES EM SILÊNCIO? - Biopolítica do esvaziamento escolar e exclusão da juventude na evolução das Matrículas iniciais em Belém-PA (2000-2017)	Carlos Jorge Paixão e Letícia Carneiro da Conceição	18	UFPA	UFAC

Fonte: Site da ANPED. Dados organizados pelas autoras.

A partir dos dados construídos, observa-se que a maioria dos trabalhos foram apresentados no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultos): 12 trabalhos. Esse GT foi criado em 1998, tendo como motivação um lócus próprio, para serem aprofundadas as temáticas da modalidade. No entanto, há publicações em outros GTs: dois trabalhos no GT 15 (Educação Especial), um no GT 12 (Currículo), um no GT 06 (Educação popular), um no GT 22 (Educação Ambiental) e um no GT 2 (História da Educação).

Em relação às instituições de ensino que participaram e apresentaram trabalhos, a Universidade Federal do Pará se destaca, com 11 trabalhos na área da EJA. O Estado do Pará é representado por três instituições: UFPA, UEPA e SEMED/Pará, totalizando a maioria dos trabalhos. É perceptível também a ausência de pesquisas do Estado de Rondônia, Tocantins e Roraima. Outra lacuna observada é a ausência de trabalhos da Universidade Federal do Amazonas, a mais antiga instituição de ensino superior da região, com 112 anos, que possui programas de mestrado e doutorado em Educação.

Os fatores dessa desigualdade na produção acadêmica podem ser explicados pelas distâncias geográficas que separam os estados e as dificuldades de deslocamentos que, na maioria dos casos, são realizados através de transporte fluvial e aéreo. De acordo com Souza, Oliveira e Campos (2019, p. 176), outro fator para baixa produção intelectual é que o de que "a Amazônia[...] apresenta poucos programas de pós-graduação, o que reflete no número de participação de docentes da região em eventos nacionais e internacionais, entre os quais as reuniões da ANPED".

Como apresentado no quadro 1, os trabalhos sobre EJA contemplam inúmeras temáticas. No quadro 2 são apresentadas as temáticas dos trabalhos, por eixo.

Quadro 2 – Temáticas e eixo da EJA

PRÁTICAS EDUCATIVAS	Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: Um estudo em escolas públicas no município de Moju/PA.
	Análise de algumas metodologias de ensino de pessoas Deficientes intelectuais em classe de EJA.
	Objetos radiofônicos: cultura material escolar e a educação. De jovens e adultos (Bragança-Pará, 1960-1970).
INCLUSÃO	A problemática da inclusão de jovens e adultos na Educação Especial.
	A inclusão de deficientes na educação de jovens e adultos no Brasil: estado da arte entre os anos de (2007-2016).
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Formação continuada de professores da secretaria municipal de educação de Manaus/Amazonas e sua interface com o perfil do aluno da educação de jovens e adultos.
	Representações sociais: construções da identidade docente na Educação de jovens e adultos.
CURRÍCULO	O desvelar do currículo na educação de jovens e adultos no Cenário ribeirinho da Amazônia: um ressignificar das ideias forças de Paulo Freire.
	Teoria curricular crítica e a pedagogia freiriana: uma análise nos currículos da EJA.
POLÍTICAS EDUCACIONAIS	PERCORRER CORRENDO CORREDORES EM SILÊNCIO? - Biopolítica do esvaziamento escolar e exclusão da juventude na evolução das matrículas iniciais em Belém-PA (2000-2017).
	A educação de jovens e adultos como direito fundamental: um olhar sobre o município de Bragança-PA.
	Educação de adultos na região metropolitana de Belém: um estudo sobre as possibilidades de mobilização à qualidade do ensino.
	A educação de jovens e adultos a partir da ótica dos Organismos multilaterais: enfrentamentos necessários na luta pelo direito à educação pública.
	Políticas educacionais vigentes: as contribuições para a qualidade social da EJA.
OUTROS	Educação de jovens e adultos e educação popular na Amazônia: um estudo sobre a federação de órgãos para a assistência social e educacional (fase), na cidade de Belém-PA.
	O perfil social dos sujeitos do PROJOVEM urbano e os velhos/novos desafios para a educação de jovens e adultos.
	Educação e juventude: as expectativas que os jovens estudantes acreanos do ensino médio têm em relação à educação oferecida nas escolas públicas do município de Rio Branco.
	A educação ambiental no contexto da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no município de Abaetetuba, PA.

Fonte: Site da ANPED. Dados organizados pelas autoras.

Percebe-se que a maioria dos estudos busca refletir sobre as políticas educacionais: financiamento, direito à educação e qualidade de ensino.

As políticas citadas são imprescindíveis para garantia do direito à educação e ao cumprimento legal do oferecimento da educação escolar para os sujeitos matriculados na modalidade, referenciado pela Constituição Federal, pela LDB atual e pelos acordos

internacionais, dos quais o Brasil é signatário, como aqueles assinados no Fórum Mundial de Educação (DACAR, SENEGAL, 2000) e na VI Conferência de Educação de Adultos (VI Confinteia – Belém, Brasil, 2000).

No entanto, é preciso chamar a atenção para a ausência de temas como o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que traz metas específicas para essa modalidade de ensino e não aparece nos títulos e resumos dos artigos.

Os temas também refletem a modalidade de ensino, especificamente da Educação Especial, a formação de professores, currículo e práticas educativas, bem como a interface da EJA com a questão social e educação ambiental apresentada no eixo – outros. Diante desta diversidade de temáticas que dialogam com a Educação de Jovens e Adultos, nota-se essa modalidade de ensino como uma área interdisciplinar de estudo, podendo ser investigada por diferentes prismas.

Neste mapeamento, observou-se a ausência de pesquisas que abordam a “alfabetização” do aluno(a) adulto(a) da Educação de Jovens e Adultos. Com base no exposto na primeira seção deste estudo, considera-se de extrema relevância a subtemática na pauta das discussões, haja vista o número de pessoas consideradas analfabetas no país, indicando que o Brasil está longe de cumprir a meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como finalidade erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do PNE, no ano de 2024 (BRASIL, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificou-se que o estudo sobre a EJA se configura como uma área interdisciplinar, mas apresenta ênfase nos estudos voltados para as políticas públicas, tema importante para ser discutido em uma região do país que apresenta ainda um alto índice de analfabetismo. O mapeamento também revela a ausência de temas importantes como a alfabetização de jovens e adultos e o Plano Nacional de Educação.

Além disso, foi possível perceber um predomínio das instituições do Estado do Pará nas produções científicas nos eventos da ANPEd/Norte, como também a ausência das universidades do Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins, estados onde existem programas de pós-graduação em Educação; no entanto, não apresentam grupos de pesquisas solidificados no campo da EJA para que possam expandir significativamente o número de investigações sobre o tema.

Contudo, é necessário levar em consideração que, apesar de haver mestrado e doutorado em Educação na região, alguns programas têm menos de uma década de criação, como é o caso da pós-graduação em nível de mestrado da Universidade Federal de

Tocantins e o da Federal de Roraima. Com isso, as linhas de pesquisas são poucas e contemplam só algumas áreas da Pedagogia.

Desse modo, faz-se necessário que os programas de pós-graduação da Região Norte fomentem pesquisas sobre a EJA, especialmente levando em consideração meio ambiente, práticas sociais e saberes dessa população.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. Técnica de Análise de Conteúdo. **Revista de Educação e Formação em Enfermagem (ESE-A.F)**, n. 5, p. 53-63, Porto: 2000.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Considerações sobre a evolução da meta nove do atual plano nacional de educação e o desmonte da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em Debate**, Florianópolis, p. 3-29, 2020. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2971>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ANPEd. **Histórico e avaliação dos grupos de trabalho**. Caxambu (MG): ANPEd, 1992. 60p.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação**. Tese de Doutorado. Orientação: Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ALVARENGA, M. A Educação de Jovens Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 13 7 12 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12/10/2020.

CORRÊA, P.S.A. 2013. Instituição e consolidação do campo da História da Educação nos Grupos de Pesquisa situados na Região Norte do Brasil: refutação à tese da insignificância. **Revista HISTEDBR On-line**, 13(49): p. 71-96.

CUNHA, Luiz Antônio, (1979). Os (dês)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Curitiba, 1978. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação/CAPES, p. 3-28.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: **Ação Educativa** – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealca.pdf> acessado em 02 de junho de 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

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

FÁVERO, Osmar, (1993). **Política de pós-graduação em educação no Brasil**. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Tese de concurso para professor titular na área de Política da Educação, 89p.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

LUNA, Sérgio V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

RODRIGUES, Raimunda Oliveira. História da EJA no Brasil da colônia até a atualidade: o avanço da legislação na educação de adultos. In: OLIVEIRA, Sebastião Monteiro (org.). **A educação de jovens e adultos em tempos de incertezas**: debates contemporâneos. São Paulo: Soul, 2018. Cap. 1. p. 34-57.

SOUZA, Sullivan Ferreira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; CAMPOS, Louise Rodrigues. A educação popular na Amazônia: a produção intelectual do gt 06 da anped. In: MOTA NETO, Joao Colares; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **O legado de Paulo Freire para a educação na Amazônia**. Curitiba: Crv, 2019. Cap. 6. p. 167-189.

Seção: Teorias e Práticas Pedagógicas | Artigo original | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n17.p110-127.3059

O estudo de grandezas e medidas num livro didático da EJA: reflexões acerca das práticas de numeramento

The study of quantities and measures in an EJA's textbook: reflections on numeracy practices

El estudio de cantidades y medidas en un libro didáctico de la EJA: reflexiones sobre prácticas de numeración

Carlesom dos Santos Piano

*Mestre em Educação em Ciências e Matemática
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA)
E-mail: carlesom.piano@escola.seduc.pa.gov.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4067-1880>*

Narciso Neves Soares

*Doutor em Educação (UFBA) e Pós-Doutor em Educação para a Ciência (UNESP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
E-mail: narcisosoares52@yahoo.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0331-4497>*

RESUMO

Ao se tratar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é inegável a relevância do ensino e aprendizagem matemática para a ampliação dos conhecimentos necessários à vida profissional e social dos sujeitos inseridos neste contexto. O objetivo geral deste artigo é analisar a forma como as práticas de numeramento referentes ao conteúdo de grandezas e medidas estão apresentadas em um livro didático de matemática voltado para a EJA, refletindo se o conteúdo apresentado no livro didático de matemática contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da EJA. A abordagem metodológica é qualitativa, tendo como pesquisa principal a análise de conteúdo e como pesquisa secundária, a pesquisa documental. Os resultados encontrados evidenciam uma forte tendência na apresentação de questões numéricas com foco voltado ao estudo de medidas, porém, faz

pouca relação ao estudo de grandezas. Em acréscimo, há pouca contextualização do conteúdo abordado em relação às práticas de numeramento como, por exemplo, a linguagem e as práticas voltadas ao público da EJA.

Palavras-chave: EJA. Livro didático de Matemática. Grandezas e Medidas. Práticas de Numeramento.

ABSTRACT

When dealing with Youth and Adult Education (EJA), the relevance of teaching and learning mathematics for the expansion of knowledge necessary for the professional and social life of the subjects included in this context is undeniable. The general objective of this article is to analyze how numeracy practices related to the content of quantities and measures are presented in a mathematics textbook aimed at EJA, reflecting whether the content presented in this book contributes positively to EJA subjects' learning process. A qualitative research approach was adopted to the study and the analysis of data was done primarily through Content Analysis and also through documentary research. Results show a strong tendency in the presentation of numerical questions with a focus on the study of measures, however, it has little relation to the study of quantities. In addition, there is little contextualization of the content addressed in relation to numeracy practices as, for example, EJA's language and audience-oriented practices.

Keywords: EJA. Mathematics Textbook. Quantities and Measures. Numeracy Practices.

RESUMEN

Cuando se trata de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), es innegable la relevancia de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para la expansión de los conocimientos necesarios para la vida profesional y social de las materias incluidas en este contexto. El objetivo general de este artículo es analizar cómo las prácticas de aritmética relacionadas con el contenido de cantidades y medidas se presentan en un libro didáctico de matemáticas dirigido a la EJA, reflejando si el contenido presentado en el libro contribuye positivamente en el proceso de enseñanza. El enfoque metodológico es cualitativo, teniendo como investigación principal el análisis de contenido y como investigación secundaria la investigación documental. Los resultados encontrados muestran una fuerte tendencia en la presentación de cuestiones numéricas con un enfoque en el estudio de medidas, pero hace poca relación con el estudio de cantidades. Además, existe poca contextualización del contenido abordado en relación con las prácticas de aritmética como, por ejemplo, el lenguaje de la EJA y las prácticas orientadas a los alumnos.

Palabras-clave: EJA. Libro de texto de matemáticas. Cantidades y medidas. Prácticas de numeración.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é compreendida como a modalidade de ensino responsável por escolarizar pessoas que não concluíram seus estudos em idade

apropriada, mas que são ativas na sociedade em que vivem e fazem uso das demandas e práticas sociais. Nessa visão, Toledo (2004) afirma que, para se usufruir de práticas sociais no cotidiano, é necessário que o sujeito saiba manejar habilidades no uso da leitura, escrita e cálculos, de modo que as demandas de tarefas da vida social sejam realizadas sem dificuldade.

Quanto às práticas sociais, é importante destacar que, na maioria das vezes, o aluno realiza atividades matemáticas sem ao menos saber que estas estão relacionadas com a matemática. Além disso, é importante frisar que a aquisição de diversos conhecimentos matemáticos geralmente é oriunda de tarefas realizadas no cotidiano, em atividades práticas do dia a dia. Nesse sentido, percebe-se que as práticas sociais e culturais podem ser determinantes para uma melhor compreensão da matemática por parte dos alunos.

Referindo-se ao ensino de Matemática, no processo de escolarização, mesmo com os avanços tecnológicos, o livro didático ainda é o principal recurso utilizado pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, o livro passa a ser visto como o melhor “companheiro didático” do professor nas aulas de Matemática, e isso tem sido objeto de diversos estudos, pesquisas e análises, com o intuito de investigar se estes realmente conseguem suprir as necessidades dos professores e alunos em sala de aula, aqui particularmente os da EJA.

Adelino e Fonseca (2014) entendem que as intencionalidades das atividades que são propostas aos alunos não são colocadas no livro didático por acaso; vão muito além de propiciar o domínio de determinadas habilidades matemáticas, mobilizando, constituindo ou envolvendo, de algum modo, certas práticas de numeramento que são carregadas de valores, crenças, atitudes e posicionamentos. Na mesma perspectiva, Rodrigues (2008) defende que a proposta curricular de matemática para o ensino de jovens e adultos precisa contemplar esses sujeitos, como todos os outros que pertencem a esse contexto social, que enfrentam e superam, em seu cotidiano, várias situações que exigem leitura de número, contagem e realização de cálculos.

Fonseca (2007), por sua vez, mostra que os sujeitos “jovens” e “adultos” necessitam de métodos de ensino “não infantilizados”, mas que privilegiam sua cultura, sua vida social e econômica, além do seu modo de pensar. Logo, os livros de matemática para esses alunos precisam contemplar, entre essas e outras características, práticas de numeramento que podem ser importantes para o processo de aprendizagem. Inserido nessa temática, este artigo recorta, como objeto de pesquisa, o livro didático como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Partindo desse objeto, este trabalho coloca como objetivo geral analisar a forma como as práticas de numeramento referente ao conteúdo de grandezas e medidas estão apresentadas em um livro didático de matemática voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se ampliarem os estudos acerca dessa temática, já que Adelino e Fonseca (2014) relatam que as pesquisas envolvendo livros didáticos no Brasil vêm aumentando nos últimos anos, porém, em relação aos livros didáticos destinados à EJA, estas ainda são bem modestas, principalmente após o ano de 1997, com as políticas públicas relacionadas a esse material didático no país.

Após essas ponderações que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa com base em Fonseca (2005, 2014), Toledo (2004), Vieira (2004) e Adelino (2014); em (3), a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; em (4), descrição e análise dos dados, serão apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico. Por fim, em (5), na conclusão, retomam-se o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa e a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, estão apresentadas as bases conceituais desta pesquisa. Na subseção (2.1) discute-se a “Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Matemática”, fazendo uma breve reflexão, sobre as possíveis estratégias que devem ser levadas em consideração para ensinar matemática na modalidade EJA, e, sobretudo, como criar contextos nos quais esses alunos jovens e adultos tenham voz, de modo a se expressarem a partir de suas experiências de vida. Na subseção (2.2), intitulada “O livro didático de matemática para educação de jovens e adultos”, discute-se principalmente a função do livro didático na Educação de Jovens e Adultos. E por fim, na subseção (2.3), são feitas breves considerações acerca do “Letramento matemático, numeramento e práticas de numeramento” fazendo uma relação com as práticas sociais que permeiam o público EJA.

2.1 Educação de jovens e adultos e o ensino de matemática

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma ação educativa voltada para pessoas que, por algum motivo, não concluíram seus estudos em idade apropriada, ou seja, é uma ação direcionada para sujeitos com baixa escolarização ou jamais iniciada, que recorrem aos programas de aceleração da Educação Básica durante sua juventude ou vida adulta (FONSECA, 2012). Nessa visão, é possível descrever os alunos da EJA como sujeitos que, por algum motivo, interromperam sua trajetória escolar, geralmente por razão econômica e social. Em alguns casos, são vistos como fracassados; porém, quase sempre há razões muito mais sérias que os impedem de concluir seus estudos.

Dessa maneira, para que pessoas jovens ou adultas sejam reinseridas no processo educacional, é necessário compreendê-las como sujeitos que têm três características: "a condição de 'não crianças', a condição de excluído da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais" (FONSECA, 2012, p. 16). É importante destacar que esses sujeitos necessitam de métodos de ensino "não infantilizados", de modo que a cultura, a vida social e econômica, além do modo de pensar de cada um, possa ser privilegiada no processo de ensino e aprendizagem.

Ao tratar da aprendizagem em matemática, é comum ouvir que a disciplina por si só consegue desmotivar diversos alunos durante seu percurso escolar, por exigir determinado esforço para se aprenderem conteúdos matemáticos. Entretanto, Fonseca (2012, p. 32) argumenta que "por mais infeliz que tenha sido, porém, a experiência ou o desempenho do sujeito no aprendizado da matemática, dificilmente essa acusação, na verdade, procede".

Assim, para alunos da EJA, faz-se necessário pensar em quais estratégias devem ser levadas em consideração para ensinar matemática, e, sobretudo, como criar contextos nos quais esses alunos jovens e adultos tenham voz, de modo a se expressarem a partir de suas experiências de vida. Dessa forma,

[...] tal conscientização estaria marcada não só pela capacidade de selecionar e utilizar estratégias matemáticas de maneira eficaz, mas também pela visão crítica da função social das práticas e dos critérios, de sua seleção e utilização, de suas expressões e de seus registros. (FONSECA, 2012, p. 35).

Levando em consideração o perfil do aluno da EJA, o ensino de matemática deve privilegiar e enfatizar a participação dos alunos, "aliando a matemática à experiência prévia dos estudantes, de modo a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de os mesmos lidarem de forma criativa e crítica com as informações que envolvam conteúdos matemáticos" (LIMA, 2007, p. 70). Na EJA, o aluno adulto, na maioria das vezes, já trabalha e tem contato diário com a matemática, e a utilizam sem perceber, ou saber, que existe uma teoria matemática formal por trás dela, e que se eles tivessem esse conhecimento, poderiam aperfeiçoar seu trabalho. Assim, deve-se reconhecer que

Mesmo que eles tenham pouca ou nenhuma experiência escolar, precisam ter consciência de que pensam e utilizam a linguagem matemática em diversas ações como, por exemplo, nos cálculos mentais aprendidos de maneira informal ou intuitiva. Por isso, tais saberes precisam ser considerados como ponto de partida para o início das mediações a serem promovidas (BIANCHI; CUNHA, 2017, p. 14).

Assim, faz sentido destacar que o processo de aprendizagem desenvolvido na educação voltada para jovens e adultos deve ser diferenciado das demais modalidades de ensino, o que não quer dizer que não se devem considerar também as experiências prévias dos alunos dessas modalidades, pois a matemática faz parte da vida de todas as pessoas, desde contar, comparar a fazer operações com quantidades, pagamentos de contas, entre outras situações. Portanto, é preciso levar em consideração como essas e outras atividades marcadas pelo saber matemático estão inseridas dentro de determinados grupos sociais.

Nessa mesma concepção, Fonseca (2005) relata que trabalhar com o ensino da matemática, tendo como base a memorização de regras ou de estratégias para resolver problemas centrado em conteúdos pouco significativos para os alunos, não privilegia o estabelecimento por parte do aluno em nenhum tipo de conexão entre o saber matemático e a sua realidade. Tais conhecimentos em relação à realidade matemática de cada aluno podem facilitar o aprendizado, motivando os alunos a desenvolverem seu raciocínio lógico e despertando o desejo de aprender matemática. Nessa visão, é importante ressaltar que:

A forma pela qual a Matemática está sendo abordada com memorizações de regras ou de estratégias para resolver problemas não vem contribuindo para uma boa formação, em especial aos alunos da EJA, pois os conteúdos são poucos significativos para os estudantes (JESUS, 2007, p. 1).

Dessa maneira, o ensino de matemática na EJA deve ser construído de acordo com o aproveitamento dos conhecimentos de cada aluno, com foco em suas experiências construídas diariamente, utilizando-se da lógica, da precisão e das simples operações que os alunos conseguem realizar. Nesse contexto, é importante que os professores de Matemática da EJA incentivem os alunos, de acordo com as escolhas de suas estratégias, estimulando a aprendizagem.

Diante dessas considerações, pode-se dizer que a atividade matemática deve estar orientada para incluir seu papel formativo e voltada para o desenvolvimento de capacidades intelectuais do aluno e para a estruturação do pensamento e o seu papel de aplicação na vida prática do aluno da EJA, além das resoluções de problemas nas diferentes áreas de conhecimento. Assim, é importante que haja a busca por novos métodos e estratégias de ensino que fundamentam a escolha de metodologias a serem desenvolvidas em sala de aula para se ensinar matemática.

2.2 O livro didático de matemática para a educação de jovens e adultos

Mesmo com o avanço tecnológico e a grande variedade de recursos didáticos que podem ser utilizados pelo professor, é notável a importância do livro didático na Educação Básica, inclusive no ensino de matemática, no qual muitos professores utilizam o livro como o principal recurso para a organização de suas aulas. Esse fato corrobora a visão de Dante (1996, p. 52), quando destaca que

Na ausência de materiais institucionais em quantidade e qualidade que orientassem o trabalho do professor em sala de aula. [...] o livro didático passou a ser o principal e, em muitos casos, o único instrumento de apoio ao trabalho docente. Ele é que indica a amplitude, a sequência e, até mesmo, o ritmo de desenvolvimento do programa de Matemática. Isso tudo, além de sua função básica como um importante auxiliar de aprendizagem e de ensino em sala de aula.

No entanto, de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático,

O fundamental é que o livro didático não seja considerado a única referência para organizar as situações de ensino e aprendizagem, mas, sim, um recurso a mais que pode ser utilizado em momentos específicos e para fins determinados. Preconiza-se, assim, que o livro atue como uma das experiências, coerentes com as concepções pedagógicas que postula, contribuindo na organização das práticas educativas (BRASIL, 2010, p. 20).

Nesse sentido, é importante, antes de utilizá-lo, conhecê-lo previamente, desde a sua estrutura, como também suas propostas e possibilidades de trabalho. A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002) menciona que, há algum tempo, havia certa ausência de publicações e até mesmo livros didáticos voltados para esse segmento de ensino, fazendo-se necessário que o professor faça adaptações de livros do ensino fundamental para suas aulas, porém, tal prática destoava das necessidades específicas dos professores da EJA.

No Brasil, o que regulamenta a distribuição de livros didáticos é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 2007, a EJA passou a fazer parte desse Programa, porém, somente no segmento de alfabetização. A partir do ano de 2009, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), que atendia desde a alfabetização até o final do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Para o avanço da qualidade e para atender melhor as especificidades apresentadas pelos professores, no PNLD de 2011, o MEC iniciou o processo de avaliação das obras didáticas voltadas para a EJA.

Dessa forma, o PNLD EJA traz o grande desafio que o professor tem para alcançar.

A começar pelo reconhecimento dos saberes que os estudantes jovens e adultos já trazem consigo fruto de suas experiências de vida. Cabe ao educador ainda o estabelecer objetivos, realizar escolhas metodológicas, optar por atividades e selecionar o material didático apropriado para cada situação. Dessa forma o educador da EJA é desafiado desde o planejamento sobre como propor intervenções adequadas a cada situação de aprendizagem até a avaliação contínua das conquistas dos estudantes. No cotidiano de seu trabalho, a produção do material didático ocupa uma parcela importante do tempo do planejamento pedagógico (BRASIL, 2010, p. 19).

Nessa perspectiva, o livro didático pode ser entendido como um material de apoio para os professores e alunos; por isso, deve estar sempre disponível para eles. No guia, lançado naquele mesmo ano, destaca-se a importância do livro didático como “um dos recursos mais significativos do cotidiano escolar, que nem sempre atende às particularidades da EJA”. Além disso, o guia chama atenção para o fato de que a maioria dos materiais voltados para essa modalidade de ensino, até aquele momento, reproduzia conteúdo da Educação Básica e tinha propostas inadequadas para esse público (AZEVEDO, 2016).

Nessa visão, Adelino e Fonseca (2014) defendem que os livros didáticos de matemática da EJA precisam contemplar a dimensão sociocultural das práticas matemáticas, tornando-se uma boa ferramenta para que possam ser utilizados por professores e alunos, ressaltando a sua importância por seu aspecto político e cultural e pelo próprio processo de produção do conhecimento, fazendo-se necessário pensar como um material que seja mobilizado ou constituído por práticas de numeramento que, por sua vez, permeiam a própria produção desses materiais.

Dessa forma, compreende-se que o livro didático na Educação de Jovens e Adultos precisa apresentar os mais diversos conteúdos matemáticos de uma forma que aproxime os alunos de sua realidade social, ou seja, dando sentido aos conteúdos que serão abordados no livro. Assim, percebe-se a necessidade de uma reflexão sobre as propostas apresentadas em livros didáticos que nem sempre são encontradas em um livro de matemática.

2.3 Letramento matemático, numeramento e práticas de numeramento

Devido às constantes modernizações tecnológicas na sociedade, vê-se, cada vez mais, a necessidade e a exigência de se ampliar a participação social, política e cultural das

peessoas em seu cotidiano; diante disso, percebe-se que as exigências de habilidades da leitura e escrita também são cada vez maiores, tanto na utilização de processos simples como nos mais complexos. Nesse sentido, é importante destacar que as exigências de habilidades em leitura e escrita não se resumem apenas em saber ler ou escrever, mas também, em capacidades que uma pessoa passa a ter desenvolvendo tais habilidades.

Toledo (2004) afirma que nem sempre a escolarização básica garante a aquisição dessas habilidades, que são designadas como "alfabetismo funcional", cujo termo alfabetismo tem sido associado diretamente ao de letramento. Para Soares (2006), o termo caracteriza o indivíduo que domina a leitura, que faz uso competente e frequente dela e da escrita, ou seja, o letramento é uma ampliação do sentido de alfabetismo, pois agora, mais do que nunca, a prática de leitura e escrita está ligada às práticas sociais e às suas relações com o conhecimento, à linguagem e a cultura. Assim, o fenômeno conhecido como "letramento"

Acha seu lugar em nossas vidas através de outros caminhos da comunicação. Na verdade, o letramento, propriamente dito, assume várias formas: no papel, na tela do computador, na TV, nos pôsteres e símbolos. Aqueles que usam o letramento fazem por concessão – mas aqueles que não podem usá-lo são excluídos de muitas formas de comunicação no mundo atual (TOLEDO, 2004, p. 92).

Entender o que se lê ou o que se vê exige que o indivíduo explore diferentes procedimentos de estudos, principalmente nos dias atuais, em que os textos estão por toda parte e nas formas mais diversas. Daí a importância de entender o que se lê, pois é uma necessidade para que todos possam participar plenamente na vida social.

Conforme a diversidade de conhecimentos que são produzidos pela sociedade, é preciso mobilizá-los em diversas circunstâncias, dentre as quais, está o conhecimento matemático. Com isso, surge mais um fenômeno importante, que é o numeramento ou letramento matemático. Esse novo fenômeno tem sido construído e abordado de diferentes maneiras na área da educação. O termo numeramento expressa

Um conjunto de habilidades, de estratégias de leitura, de conhecimentos etc., que se incorporam ao letramento – supõe-se que o letramento também envolva o numeramento, de modo que o sujeito possa fazer frente às demandas da leitura e escrita de nossa sociedade (FONSECA, 2005, p. 16).

A adoção do termo "numeramento" segue para uma compreensão mais ampla das possibilidades de leitura. De acordo Lima (2007), numa sociedade que é regida pelo domínio da palavra escrita, pode-se compreender o numeramento como atividade humana essencialmente social, ou seja, o numeramento seria uma forma de letramento.

Nesses termos, “se o letramento é o processo social de produzir significado com um texto, então numeramento é o processo social de produção de significados com um texto numerado.” (LIMA, 2007, p. 8). Nessa mesma perspectiva, para Toledo (2004), numeramento não é considerado apenas os eventos que envolvem atividades numéricas, mas também as concepções culturais, sociais e políticas. Daí percebe-se que o numeramento inclui um conjunto de capacidades, estratégias, crenças e disposições de que o sujeito necessita para executar efetivamente situações que envolvam números e dados quantitativos ou quantificáveis.

Em relação ao tema, Fonseca (2005) aponta que o significado de numeramento está diretamente relacionado ao seu uso no contexto de um determinado grupo, de acordo com suas experiências e vivências. Logo, esse fenômeno, relacionado ao letramento, destaca a capacidade do indivíduo de combinar as habilidades do letramento com as habilidades matemáticas, visando o seu uso de forma articulada. Essas capacidades e conhecimentos, na maioria das vezes, são desenvolvidos nas experiências comuns do cotidiano e podem dar origem aos fundamentos das habilidades matemáticas que, apesar disso, às vezes não são identificadas como atividades matemáticas. Desse modo, Toledo (2004) afirma que os diferentes tipos de atividades da vida diária fornecem contextos e conflitos com os quais e nos quais se desenvolvem as capacidades matemáticas.

No entanto, essas necessidades de desenvolver e compreender tais habilidades podem ser proporcionais ao nível de escolarização, de instrução e da necessidade individual de cada pessoa. Ressalta-se que o numeramento é fundamental para o desenvolvimento da pessoa, pois pode ajudá-la na organização e compreensão da sociedade em que vive. Desse modo, pode-se dizer que o termo “práticas de numeramento” diz respeito a práticas sociais que vão além da cultura escrita, que mobilizam conhecimentos que estão relacionados aos processos de ordenação, quantificação, tratamento da informação etc. Assim, pode-se perceber que as práticas de numeramento são muito mais do que um conjunto de habilidades matemáticas para se realizar determinadas tarefas do cotidiano.

3 METODOLOGIA

Este estudo tem por objetivo geral analisar a forma como as práticas de numeramento referente ao conteúdo de grandezas e medidas estão apresentadas em um livro didático de matemática voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De maneira mais específica, pretende-se examinar como o conteúdo no decorrer dos capítulos e atividades inseridas nessas seções proporcionam aos alunos oportunidades de compreensão no estudo de grandezas e medidas, a fim de verificar se tais abordagens se

aproximam ou não da realidade dos educandos e se os levam a refletir sobre os fenômenos e práticas cotidianas de numeramento que os cercam.

O artigo apresenta uma abordagem qualitativa, cuja modalidade principal da pesquisa trata da análise de conteúdo. Essa pesquisa foca na análise de discursos pronunciados em diferentes linguagens como oral, escrita, expressão corporal e imagens. Para Severino (2007, p.121), os diferentes processos comunicativos materializam os componentes psicossociais das práticas humanas, e é nesse sentido que esta pesquisa busca “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.” Nesta pesquisa, o conteúdo em análise será a linguagem matemática escrita em um livro didático.

Como pesquisa secundária, tem-se a pesquisa documental, cujo documento em estudo é um livro didático de matemática do qual serão extraídos os dados para análise. O livro didático de matemática “Educação de Jovens e Adultos – Alcance EJA – Anos Finais do Ensino Fundamental” foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2014, 2015, e 2016; trata-se de um livro em volume único para a 3ª e 4ª etapa do Ensino Fundamental que traz os componentes curriculares integrados. Nesse sentido, a escolha dos capítulos que dão ênfase ao estudo de grandezas e medidas deve-se não apenas à importância desse conteúdo para a vida social, mas à devida importância dos aspectos conceituais que envolvem sua abordagem no contexto escolar e social dos alunos da EJA, com destaque maior ao seu aspecto sociocultural e sua utilização em contextos práticos.

Após a determinação dos capítulos a serem analisados, foram selecionados os conteúdos propostos para registro das suas principais características. Para isso foram delineados alguns critérios para nortear o estudo, tais como a distribuição dos conteúdos abordados e o desenvolvimento reflexivo de acordo com práticas de numeramento no conteúdo e atividades propostas no livro didático analisado.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O livro de matemática intitulado “Educação de Jovens e Adultos: Alcance EJA – anos finais do ensino fundamental”, de autoria de Luzia de Jesus Domingues, foi publicado pela Editora Positivo – Curitiba/PR, com 1ª edição lançada em 2013, fazendo parte do PNLD direcionado para EJA e financiado pelo FNDE, no qual passou pelo processo de escolha por professores, onde foi escolhido para ser utilizado durante os três anos seguintes; possui 248 páginas e dois capítulos direcionados ao estudo de grandezas e medidas, que se encontram nas unidades 6, que se inicia na página 96 e vai até a página 103, e na unidade

9, que se inicia na página 138 e termina na página 152. As unidades de interesse deste estudo se encontram distribuídas em capítulos, representados de acordo com o quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição de Unidades e Capítulos

UNIDADE 6: MEDIDAS
CAPÍTULO 1: Grandezas e Medidas
CAPÍTULO 2: Medidas de comprimento
UNIDADE 9: MEDIDAS DE MASSA E VOLUME
CAPÍTULO 1: Medidas de massa
CAPÍTULO 2: Medidas de volume

Fonte: Os autores (2020).

Percebe-se que o mesmo tema está dividido em duas unidades diferentes, e com certo distanciamento uma da outra, essa distribuição pode ser prejudicial, pois poderá resultar em um conteúdo não trabalhado durante o ano, visto que, caso o professor siga corretamente as unidades abordadas no livro, poderá não ter tempo, até o final do período letivo, de trabalhar esses conteúdos, comprometendo a aprendizagem dos alunos quanto a esses conhecimentos, que são de fundamental importância em seu cotidiano.

Ao analisar a distribuição do conteúdo no livro, é possível observar que, ao se tratar dos assuntos voltados ao estudo de grandezas e medidas, percebe-se um foco maior quando se trata do termo "medidas"; esse fato pode ser observado nas nomenclaturas das unidades e capítulos, que foram distribuídos de acordo com o quadro 1 mostrado anteriormente.

Ao abrir o livro em análise, na unidade 6, página 96, o capítulo 1 traz como título "Grandezas e medidas"; nessa mesma página, percebe-se a presença de um breve texto, o qual tenta levar os alunos a refletirem sobre a importância do estudo desse conteúdo. Nesse mesmo texto, é perceptível que a autora traz algumas indagações relacionadas à grande variedade de coisas que podem ser medidas, dando ênfase aos exemplos de atividades corriqueiras do cotidiano, tais como comprar frutas na feira, o abastecimento do carro num posto de gasolina, a verificação de horas em um relógio, os ajustes de uma dose de remédio e assim por diante. De certo modo, a autora consegue fazer esses questionamentos atribuindo aos alunos determinada reflexão sobre o assunto que será abordado no decorrer do capítulo, trazendo à tona o estudo de grandezas e medidas.

A autora, nessa mesma página, consegue ressaltar a importância de medir comprimentos e fazer cálculos com medidas nas mais diversas atividades rotineiras dos

alunos em seu dia a dia, desde as atividades artesanais, comerciais e, até mesmo, industriais. Na página seguinte, 97, a autora começa a abordagem do conteúdo trazendo as definições do assunto que será estudado. A primeira definição apresentada pela autora é a do termo “grandeza”, a saber, “chamamos de grandeza qualquer atributo que pode ser medido” (DOMINGUES, 2014, p. 97), ou seja, o foco central é a medida. Para apresentar essa definição, a autora cita o exemplo de uma latinha de refrigerante, que possui alguns atributos que podem ser medidos, como altura e capacidade, os quais são chamados de “grandezas”.

No entanto, embora no cotidiano dos alunos, as medidas se fazem presentes nas mais diversas áreas, o aspecto conceitual de grandeza é pouco abordado nesse capítulo do livro, fator que pode comprometer a utilidade desses conteúdos nas práticas sociais dos sujeitos que compõem a modalidade de ensino EJA.

Ainda na página 97, a autora começa a abordar o Sistema Internacional de Medidas, abordagem em que se percebe o destaque para a memorização do tipo de grandeza, a unidade de medida fundamental utilizada para cada grandeza e, logo após, os símbolos atribuídos a cada uma. Nessa concepção, Fonseca (2005) insiste que trabalhar com o ensino da matemática, tendo como base a memorização de regras centradas em conteúdos pouco significativos para os alunos, acaba não privilegiando o aluno em nenhum tipo de conexão entre o saber matemático e a sua realidade. Nesse sentido, percebe-se que não houve a exposição de nenhum problema ou exemplo para a melhor compreensão do conteúdo abordado, apenas um breve texto no decorrer da página que traz em si algumas definições sugeridas pela autora do livro.

Após esses dois tópicos, são apresentados os exercícios propostos, que também não apresentam nenhuma relação contextual com a realidade cotidiana dos alunos, como por exemplo, perguntas fechadas da seguinte maneira: “quantos metros há em 1 hectômetro?”, “quantos quilogramas há em 1 micrograma?”, “quantos nanômetros cabem em 1 metro?”. Esses exercícios que a autora propõe podem não ter representatividade para os alunos da EJA. Termos como “micrograma” e “nanômetros” são, de certa forma, avançados e não estariam bem colocados nesse momento, dificultando a aprendizagem e consequentemente a resolução de problemas.

O capítulo 2, da unidade 6 do livro, na página 100, se inicia com o tema “medidas de comprimento”, dando destaque à unidade fundamental de medida de comprimento, que é o metro. A autora ressalta a importância de se estudar esse conteúdo, considerando que esta é uma unidade de medida bastante familiar para a maioria das pessoas, principalmente quando são capazes de estimar com o olhar a medida de comprimento de determinada parede, por exemplo. São apresentadas imagens de instrumentos utilizados para medir comprimento, tais como régua, fita métrica, trena e hodômetro, trena a laser e paquímetro digital.

Na mesma página, a autora começa a apresentar as unidades de medidas menores e maiores que o metro através de uma tabela numérica, sem apresentar nenhum exemplo ou problema para relacionar com o cotidiano do aluno; fator que pode comprometer a compreensão do aluno sobre determinado conteúdo. Ao final do capítulo, antes de apresentar os exercícios, a autora traz um texto, breve, sobre medidas de comprimento que não integram o Sistema Internacional de Medidas, tais como a polegada, milha terrestre, milha náutica internacional e pé.

Na página 103, no item “pensar e produzir”, são apresentadas cinco questões fechadas, sugeridas aos alunos como exercícios. Novamente, é possível perceber que as questões em si não estão de acordo com a realidade cotidiana do aluno; tal exercício não propõe ao aluno nenhuma reflexão para produção de conhecimento, dificultando o processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA. Em uma das questões, por exemplo, é pedido ao aluno para escrever em centímetros as espessuras equivalentes a 5mm, 12mm e 18mm; desse modo, é possível afirmar que não é um exercício motivador o suficiente para o alunado da EJA.

Na Unidade 9, capítulo 1, intitulado “Medidas de massa e de volume”, página 138, a autora traz um breve texto, que trata da fundamental importância de compreender, para nossa vida cotidiana, essas grandezas e suas respectivas medidas, que podem ser encontradas nas embalagens de produtos que consumimos, nos noticiários, nas revistas, jornais e até mesmo nas conversas com amigos e familiares. Na página seguinte, 139, a autora aborda a unidade fundamental da unidade de medida de massa, definida pelo Sistema Internacional de Medidas, que é o quilograma, para a qual, é muito comum o uso da palavra “quilo” no lugar de “quilograma”; apresenta também as noções de grama e toneladas, formando o nome dos múltiplos ou submúltiplos do quilograma. Nessas mesmas páginas, não são apresentados problemas ou exemplos do cotidiano do aluno, nem relacionado às práticas sociais deles, no decorrer da discussão do conteúdo.

Nesse sentido, Fonseca (2005) coloca que a matemática faz parte da vida de todas as pessoas, desde contar, comparar e fazer operações com quantidades, nos cálculos de salário, pagamentos de contas, entre outras situações vividas por cada um. Assim, é preciso levar em consideração todas essas situações e atividades do cotidiano que, na maioria das vezes, são atividades marcadas pelo conhecimento matemático e estão inseridas dentro de determinados grupos sociais, corroborando suas práticas.

Nas páginas 141 a 143, são apresentados os exercícios na seção “pensar e produzir”. Aqui, é possível constatar algumas questões que estão relacionadas com as práticas sociais dos alunos, o que pode tornar o conteúdo estudado um pouco mais atrativo aos alunos da EJA, diferentemente dos exercícios apresentados nos capítulos analisados anteriormente. Na página 144, é apresentado o capítulo 2, intitulado “Medidas de volume”, destacando o metro cúbico, como unidade de medida utilizada para medir

volume dentro do Sistema Internacional de Medidas, além da unidade padrão, também é apresentada os seus múltiplos e submúltiplos. Nas páginas seguintes, 145 e 149, é apresentado o estudo de volume do paralelepípedo e cilindro respectivamente; porém, não são apresentados nenhum exemplo ou problema que tenha alguma relação com as práticas de numeramento dos alunos que compõem essa modalidade de ensino. Na apresentação dos exercícios, algumas questões fazem relação com os conhecimentos prévios dos alunos; porém, talvez não estimulem os alunos a pensar e refletir sobre a importância de determinado conteúdo matemático.

Desse modo, é possível perceber que os conteúdos são bem resumidos e alguns não são nem citados, como, por exemplo, o sistema monetário, medida de tempo e capacidade. Da mesma maneira, também é possível perceber que os textos presentes no início de cada capítulo podem levar, de certa forma, os alunos a refletirem sobre os temas estudados, visto que em todas as introduções é apresentada uma justificativa da importância de compreender o conteúdo que será estudado e sua relevância na vida dos alunos, relacionando-os com suas práticas sociais. Isso corrobora, desse modo, a visão de Lima (2007), que defende que o ensino de matemática precisa privilegiar e enfatizar a participação dos alunos, relacionando à matemática, suas práticas sociais e conhecimentos prévios, contribuindo, assim, para um melhor desenvolvimento dos alunos na aprendizagem dos conteúdos de matemática.

Quando se trata dos exercícios propostos, é possível considerar que muitos deles não levam os alunos a refletirem sobre o conteúdo estudado; em muitos casos, são informações e/ou questões fechadas que não trazem consigo motivação para que os alunos possam pensar e refletir sobre eles, fator que provavelmente faz o professor recorrer a outros livros, em muitas das vezes, da modalidade regular não direcionado para o público adulto, infantilizando o processo de aprendizagem.

Ressaltamos novamente com Adelino e Fonseca (2014) que defendem que os livros didáticos de matemática da EJA precisam contemplar a dimensão sociocultural das práticas matemáticas, fator que não é verificado no livro analisado; não são considerados então, uma boa ferramenta para a utilização de professores e alunos, fazendo-se necessário repensá-los como um material que seja mobilizado ou constituído por práticas de numeramento, contribuindo, assim, como um dos principais recursos utilizados pelos professores em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões teóricas abordadas nesse artigo, principalmente da Educação Matemática de Jovens e Adultos e suas práticas de numeramento, foi possível conduzir a análise de um livro didático e verificar se seus capítulos, que tratam do estudo

de grandezas e medidas, estão de acordo com as recomendações voltadas para a construção do livro didático na EJA. Por isso, a importância da análise de um livro didático no processo de sua escolha, pois o livro é um instrumento que pode favorecer o aprendizado do aluno durante sua utilização em sala de aula.

Os resultados das análises dos capítulos que envolvem o conteúdo de grandezas e medidas apontam que, no decorrer dos capítulos analisados, evidencia-se uma forte tendência a questões numéricas, com foco voltado ao estudo de medidas, deixando a desejar aspectos relacionados a grandezas. Nesse sentido, é possível observar pouca contextualização do conteúdo e pouca relação com práticas de numeramento dos alunos, evidenciando a falta de abordagens das práticas sociais deles, além de apresentar os conteúdos de forma bastante resumida, o que pode não favorecer, ou até mesmo prejudicar, o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Uma das razões para que os sujeitos possam ter dificuldades em lidar com os conteúdos de matemática, principalmente os que são direcionados ao público da EJA, é a dificuldade da escola e do professor de fazer uso do que os alunos já sabem para ampliar o seu conhecimento. Nesse sentido, uma das possíveis soluções para essa dificuldade é a de que o livro didático voltado para o público EJA possa apresentar uma certa proximidade dos conteúdos abordados com a realidade social dos sujeitos. Tal fato pode mobilizar os alunos para que reflitam e ajam de modo consciente, quando se trata de práticas de numeramento, ou seja, quando fazem uso de situações que exigem habilidades matemáticas.

REFERÊNCIAS

ADELINO, Paula Resende; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultos.. **Revista Brasileira de Educação** 19(56): p. 181-257, 2014

AZEVEDO, Danilo Pires. **Uma análise de livros didáticos de Matemática da coleção “EJA – Mundo do Trabalho”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru - UNESP, São Paulo, 2016.

BIANCHI, Maria Helena; CUNHA, Marcia Borin. **O ensino de Matemática na EJA: percepções de docentes e alunos matriculados no ensino fundamental I**. In: XIV Encontro Paranaense de Educação Matemática, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 2002, v. 1, 148 p.12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: EJA. Brasília: MEC; SECAD, 2010.

DANTE, Luiz Roberto. Livro didático de Matemática: uso ou abuso? *In: Em aberto*. Brasília, v. 26, n. 69, p. 52, 1996.

EDITORA POSITIVO. **Educação de Jovens e Adultos "Alcance EJA"**: anos finais do ensino fundamental. 1ª ed. Curitiba: Positivo, 2013.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3. ed.. Autêntica, 2012.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Autêntica, 2007.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **EJA: especificidades, desafios, contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

JESUS, Mariles Maria. M. **A linguagem matemática na educação de jovens e adultos (EJA)**. Trabalho de Conclusão de Curso, UCB, 2007. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22007/MariluMariadeJesus.pdf>. Acesso: 26 maio 2019.

LIMA, Priscila Coelho. **Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na EJA**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

RODRIGUES, Paulo Roberto. **O ensino de matemática na EJA em escolas municipais de Santa Maria**. 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In: Ribeiro, V. M. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2006.

TOLEDO, Maria Helena. O. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. *In*: FONSECA, M. C. F. R. [org.], **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004, p. 91-105.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Vol. I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília, 2004. p. 40-42.

Seção: Teoria e Práticas Pedagógicas | Artigo original | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n17.p128-143.3176

Análise do ambiente e desenvolvimento do ensino e aprendizagem: perspectiva e resiliência às mudanças climáticas na educação de jovens e adultos (EJA)

Analysis of the environment and development of teaching and learning: perspective and resilience to climate change in youth and adult education (EJA)

Análisis del medio ambiente y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje: perspectiva y resiliencia al cambio climático en la educación de jóvenes y adultos (EJA)

Adriano Ineia

*Mestrando em Engenharia Civil e Ambiental
Universidade de Passo Fundo – UPF
E-mail: 185568@upf.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6448-1411>*

Priscila de Campos Velho

*Pós-graduanda em Educação: Espaços e Possibilidades para Educação Continuada (CPEaD)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSUL)
E-mail: prisciladecamposvelho@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3239-6009>*

Thais Emilia Reder

*Mestranda em Ensino
Universidade Federal do Pampa – Unipampa
E-mail: emiliareder@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7979-8315>*

Rodrigo Spinelli

*Doutor em Ciências Ambientais
Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES
E-mail: rspinelli@univates.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6323-706X>*

RESUMO

Devido ao ímpeto transformador da humanidade, as mudanças climáticas são um reflexo de magnitude planetária. Portanto, o objetivo deste estudo é inserir e avaliar a educação de mudanças climáticas (EMC) na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este trabalho analisa a aprendizagem EMC por meio de projetos que buscam soluções na realidade dos alunos dessa modalidade, que apresentam vulnerabilidade, falta de oportunidades e, muitas vezes, necessitam recomeçar seus estudos. A metodologia de pesquisa se deu na forma de um seminário distribuído durante um semestre, no qual os alunos se aprofundaram em mudanças climáticas e seus efeitos. A EMC, por meio de projetos, demonstrou ser uma excelente abordagem pedagógica no ensino desse tema complexo e relativamente novo a esse público.

Palavras-chave: Ensino de mudanças climáticas. EJA. Desenvolvimento sustentável.

ABSTRACT

Due to the transformative eagerness of humanity, climate change is a reflection with planetary magnitude. Therefore, the objective of this study is to insert and evaluate climate change education (EMC) in the teaching of Youth and adult Education (EJA). It analyzes EMC learning through projects that seek solutions to the reality of students of this modality, who often present vulnerability, lack of opportunities and often need to start over. Regarding the methodology of the study, a seminar was distributed over a semester, in which students could go deeper into climate change and its effects. Using projects to promote EMC has shown to be an excellent pedagogical approach to teach this complex and relatively new topic to EJA students.

Keywords: Teaching climate change. EJA. Sustainable development.

RESUMEN

Debido al ímpetu transformador de la humanidad, el cambio climático es un reflejo de la magnitud planetaria. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es insertar y evaluar la educación sobre el cambio climático (ECC) en la enseñanza de la educación de jóvenes y adultos (EJA). Este trabajo analiza el aprendizaje de ECC a través de proyectos que buscan soluciones en la realidad de los estudiantes de esta modalidad, que presentan vulnerabilidad, falta de oportunidades y muchas veces necesitan recomenzar. La metodología de investigación se desarrolló a través de un seminario distribuido a lo largo de un semestre, en el cual los estudiantes profundizaron en el tema del cambio climático y sus efectos. La ECC, a través de proyectos, ha demostrado un excelente enfoque pedagógico al enseñar este tema complejo y relativamente nuevo a los estudiantes de la EJA.

Palabras clave: Enseñanza sobre el cambio climático. EJA. Desarrollo sostenible.

1 INTRODUÇÃO

Sob a perspectiva da conjuntura atual, a educação de mudanças climáticas (EMC) pela lente holocena perde seu sentido e relevância, prospectando a necessidade de haver uma educação antropocena e integrativa (LEICHENKO; O'BRIEN, 2020). A espécie humana surgiu no planeta Terra cerca de 3.000.000 de anos atrás e, desde então, tem uma vocação admirável, para modificar tudo à sua volta, transformando pedra em ferramenta, silício em tecnologia, papel em literatura e tantas outras descobertas.

O exercício dessa vocação admirável ocasionou uma pequena mudança, mas uma de proporção planetária: o aquecimento global e suas complicações para a sobrevivência humana sustentável. A Terra não tem recursos suficientes para esse ímpeto transformador; já somos sete bilhões, e seremos muitos mais. Essa característica humana não será abolida da noite para o dia, pois está praticamente escrita ao código genético. Perante essa perspectiva, surge o questionamento: como compatibilizar o nosso desenvolvimento com a nossa própria existência?

Podemos começar com sementes (ideias e ações) educacionais aplicadas ao ensino de mudanças climáticas, associadas ao cooperativismo de todas as áreas do conhecimento. Esta pesquisa tem a premissa de analisar a percepção dos alunos em relação às mudanças climáticas, aplicar uso de ferramentas tecnológicas especializadas na EMC e desenvolvimento de projetos que sejam parte da solução deste dilema. O pano de fundo é refletir as mudanças climáticas e promover o senso cidadão de pertencimento, sobretudo, ressaltando a resiliência a essas mudanças (PUTEH et al., 2014).

O conforto térmico é um parâmetro trivial para o processo de ensino e aprendizagem, pois influencia as práticas dos educandos (PUTEH et al., 2012). Uma infraestrutura de qualidade proporciona aos usuários um ecossistema ideal para o desenvolvimento intelectual. O aquecimento global está comprometendo a qualidade de vida nos centros urbanos, pois o acelerado desenvolvimento de edifícios, tráfego saturado, alta emissão de gases poluentes e escassez de áreas verdes, num futuro próximo, tendem a prejudicar a qualidade do ensino (AZRI, 2003).

Na conjuntura atual, o investimento em educação para as mudanças climáticas não atingiu o mínimo necessário. O assunto é de reconhecimento internacional. O Artigo 12 do Acordo de Paris orienta que as nações invistam na melhoria da educação, em treinamentos e na conscientização da população sobre mudanças climáticas. (UNFCCC, 2015). O acordo anteriormente citado também prevê que a criação de programas educacionais e acadêmicos é fundamental para a formação dos futuros profissionais, que terão que solucionar demandas ainda mais complexas, devido às mudanças climáticas, mais precisamente nas mitigações, adaptabilidade e resiliência (UNESCO, 2017; MOLTHAN-HILL, 2019).

A educação em mudanças climáticas é fundamental para conduzir essa transformação de forma resiliente e equitativa. Mundialmente, existem muitos estudos relevantes e avançados, entretanto, o assunto costuma ser abordado de forma macro e abstrata demais para implementá-lo de forma real e assertiva. Hoje, uma das metas é limitar o aumento máximo da temperatura em 1,5 °C acima dos níveis de 1990 e também a vulnerabilidade social advinda dos efeitos climáticos. Nessa equação complexa, abstrata e sem conhecimento adequado de todos, a educação desempenha um papel fundamental na resolutividade desta incógnita (IPCC, 2018).

Este artigo tem a finalidade de abordar o ensino de mudanças climáticas/sustentabilidade no Ensino de Jovens e Adultos, numa escola do interior da serra gaúcha, adotando uma estrutura baseada em: seminário, conectividade, projetos e ferramentas tecnológicas. O presente estudo vislumbra ser fomento para o desenvolvimento de currículos que contemplem ferramentas, ações e subsídios relevantes à adaptabilidade, resiliência e mitigação das mudanças climáticas. A pesquisa é de ordem qualitativa e empírica, e o seu desdobramento na forma quantitativa se faz necessário para abordagens mais específicas e contextualizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns conceitos e termos considerados relevantes sobre a Educação de Mudanças Climáticas (EMC) foram especificados e abordados como forma de fundamentar, justificar e legitimar o respectivo estudo e norteá-lo com uma contextualização que facilita seu entendimento. A seção inicia com apresentação breve das subseções (2.1) A educação sobre mudanças climáticas e as perspectivas na educação; (2.2) Desenvolvimento de uma cultura escolar de sustentabilidade; (2.3) Novas maneiras de ensinar que democratizam a educação: práticas de cooperativismo, tecnológicas e interdisciplinaridades mediante as mudanças climáticas.

2.1 A educação sobre mudanças climáticas e as perspectivas na educação

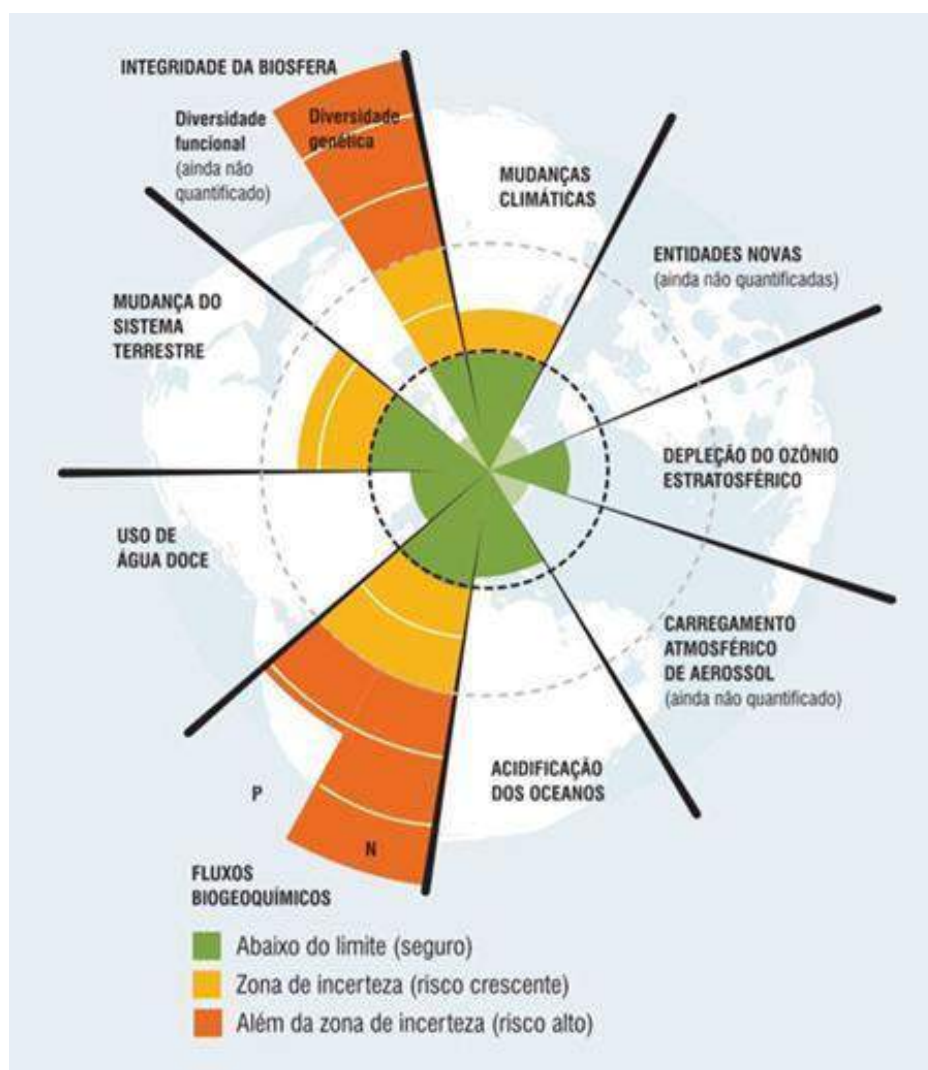
A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desenvolveu o guia para escolas sobre mudanças climáticas, que visa auxiliar no ensino de redução dos efeitos climáticos. Essa abordagem contempla a governança escolar, ensino e aprendizagem, as instalações e operações e as parcerias com a comunidade em geral.

A EMC é uma ramificação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ESD). Tendo uma abordagem que contempla desde o desenvolvimento humano, segurança

alimentar, crescimento econômico, gestão da biodiversidade até fatores políticos, ambientais, sociais e econômicos. Todavia, esse ensino, dentro da perspectiva de ESD, pode gerar um aprofundamento minorado devido à magnitude e complexidade do contexto global.

Neste estudo, realizou-se uma revisão bibliométrica, com o intuito de buscar um referencial teórico relevante e a construção sistemática do conteúdo. Posteriormente à aplicação dos filtros, foram encontrados 548 artigos de EDS, mas apenas 39 artigos referentes à EMC. Dentro dessa revisão especializada, percebeu-se que o tema mudanças climáticas está na zona de risco crescente, e é a quarta maior fronteira planetária (VEIGA, 2019). Na Figura 1, temos o acordo de avaliação científica *Stockholm Resilience Centre* (SRC) dos desafios mundiais.

Figura 1 – Estimativa científica das fronteiras planetárias para 2050 de acordo com SRC



Fonte: Veiga (2019).

Na posse desses dados, é perceptível que a priorização da Educação de Mudanças Climáticas é crucial para a compatibilização do desenvolvimento sustentável e posteridade da existência humana. O ensino desse tema possibilitará que a geração atual e as próximas possam contribuir, de forma positiva e sustentável, com a superação de gigantescos obstáculos, como depleção do ozônio, acidificação dos oceanos e mudanças do sistema terrestre.

Essa complexidade origina-se do seguinte questionamento: o problema é de quem? O clima é um bem público, a mudança dele acarreta mudanças de escala global; entretanto, os interesses pessoais de certos cidadãos são soberanos no debate e desenvolvimento sustentável, os efeitos das mudanças climáticas são extremamente complexos de serem entendidos, monitorados e quantificados. Alguns indivíduos detentores da dissonância cognitiva creem que uma ação deve ser tomada em relação às mudanças climáticas, mas não se incluem nelas; muitos não têm o senso do pertencimento ao meio em que vivem (BUSHELL et al., 2016).

Atualmente, o ensino sobre mudanças climáticas está sendo investigado, em larga escala, dentro de programas de pós-graduação e cursos de graduação. Na Alemanha, a Universidade de Ciências Aplicadas de Hamburgo tem o Programa Internacional de Informações e Pesquisa sobre Mudanças Climáticas (ICCIRP), que é uma referência em educação, comunicação e informações sobre esse tema. A cada dois anos, ocorre a conferência "Universidades e Mudanças Climáticas", que reúne especialistas, técnicos e pesquisadores que abordam o que há de mais novo na área. É importante ressaltar que o tema mais debatido é o papel das instituições de ensino perante os desafios de mitigações e adaptabilidade os efeitos das mudanças climáticas (MOLTHAN-HILL, 2019).

No quadro 1, temos a relação de alguns estudos que foram encontrados dentro da revisão bibliométrica; percebe-se que não há artigos sobre o ensino de EMC aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso demonstra que esse ramo da educação está em ascensão e tem muito a ser explorado devido às suas lacunas, principalmente quando falamos de ensino para jovens e adultos.

Quadro 1 – Resumo de alguns estudos relevantes sobre a EMC no âmbito mundial.

Autores	Título	Proposta de estudo	Nível de ensino
Martínez <i>et al.</i> (2019).	Novas maneiras de ensinar: usando tecnologia e aplicativos móveis para educar sobre grandes desafios da sociedade.	Avaliação da eficácia do uso de aplicativos móveis combinados com métodos tradicionais para ensinar sustentabilidade e responsabilidade social corporativa (RSC) a estudantes de graduação.	Graduação.
Broakye (2015).	Alterações climáticas da educação: o papel dos currículos de ciências pré-terciárias no Gana.	Ensino de mudanças climáticas aplicadas dentro dos currículos e seu papel no ensino-aprendizagem.	Ensino fundamental, pré-superior, escola secundária e ciências integradas da escola secundária.
Renert <i>et al.</i> (2012).	Sustentabilidade ecológica e educação matemática: integralmente conectado	O ensino de equações quadráticas aplicadas ao ensino de mudanças climáticas.	Educação regular.

Fonte: Dos autores (2021).

2.2 Desenvolvimento de uma cultura escolar de sustentabilidade

Uma cultura escolar de sustentabilidade tem a finalidade de tornar o aluno um agente ativo do desenvolvimento sustentável. Devido à imprevisibilidade dos efeitos das mudanças climáticas, a resiliência e adaptabilidade são caminhos assertivos para a construção de uma sociedade mais equitativa, visando minimizar a intensidade e magnitude dos impactos na população mais vulnerável.

Devido à alta complexidade das mudanças climáticas, o avanço da interdisciplinaridade do ensino é peça chave na resolutividade das consequências climáticas (JACOBI, 2014). Essas soluções demandam desde políticas públicas, subsídios econômicos, avaliação e ações preventivas até a sensibilização/resiliência da população.

A adaptação aos efeitos obrigará a humanidade a realizar a transição para um desenvolvimento sustentável. Diante dessa perspectiva, a educação desempenha papel chave e insubstituível nessa transição irreversível e também um papel de suma importância para a sobrevivência e desenvolvimento humano (JACOBI; SINISGALLI, 2012).

O guia da UNESCO para escolas, que contempla a EMC, prevê uma abordagem da instituição como um todo para a temática. Deve-se ancorar esse ensino na qualificação do capital humano para fazer com que seus educandos sejam provedores de soluções nos mais diversos âmbitos sociais, visando à estruturação de uma sociedade sustentável,

fortalecida, equitativa e resiliente aos riscos que serão impostos pelas catástrofes ambientais. Na Figura 2, encontra-se a abordagem do guia.

Figura 02 – Abordagem de uma escola como um todo para a mudança climática



Fonte: UNESCO (2017).

2.3 Novas maneira de ensinar que democratizam a educação: práticas de cooperativismo, tecnológicas e interdisciplinares

O atual panorama mundial é complexo, e os efeitos das mudanças climáticas irão derivar depleções e problemas ainda mais graves, tais como vulnerabilidade dos menos favorecidos, desigualdade na divisão de riscos, insegurança alimentar, chuvas ácidas, sistemas de infraestruturas incapazes de atender às necessidades humanas (JACOBI, 2014). A democratização da educação é fundamental para podermos romper a deplorável inércia contrária ao desenvolvimento sustentável (VEIGA, 2019).

A EMC é o eixo que ancora inúmeras práticas interdisciplinares para solucionar problemas sociais. Essa correlação entre práticas de cooperativismo, uso de tecnologias e interdisciplinaridade é crucial para compreendermos os impactos das mudanças climáticas, visando formar cidadãos resilientes, ativos, inovadores, incutidos de valores e que dirijam as gerações posteriores a um caminho sustentável, equitativo e seguro (JACOBI, 2014, VEIGA, 2019).

Atualmente, oportunizar para os discentes aprendizagens significativas correlatas ao seu contexto é uma grande empreitada, pois o sujeito deve desenvolver o sentimento de pertencimento, assumindo o protagonismo mediante a realidade, conseguindo refletir, de forma positiva, na solução de problemas. Assim, o conhecimento construído apresenta potencialidades de inovação que contempla o compromisso coletivo e o exercício da cidadania, orientado pela cultura de sustentabilidade (JACOBI, 2012, JACOBI, 2014).

De acordo com esse dilema, a escola em que o estudo foi aplicado oferece Educação para Jovens e Adultos. No ano de 2019, abordou o tema de educação sustentável, com ênfase em mudanças climáticas. Os educandos foram provocados a promover estudos científicos e, ao final, desenvolver um projeto viável à sua realidade. Foram nove grupos que desenvolveram soluções regionais detalhadas, assegurando a cultura, relevância social e produção de subprodutos como resumos, artigos, banners e mostra de trabalhos, abertos a toda comunidade.

Durante os seminários, os educandos foram instigados a empregar ou desenvolver tecnologias aplicadas às mudanças climáticas, como cidades inteligentes e robótica. Os projetos foram de natureza interdisciplinar, além de serem assessorados por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, visando conectar desenvolvimento sustentável, homem e mudanças climáticas. Essa interdisciplinaridade é um desafio, devido às particularidades de cada um, suas subjetividades, valores e cultura.

Vale endossar que os alunos em questão têm idades que vão dos 18 aos 62 anos, o que implica complexidade. Isso concede uma rica diversidade às pesquisas dos grupos. A atividade surgiu da premissa que cada um deveria assumir o seu papel na pesquisa, visando inserir todos num processo de aprendizagem interdisciplinar sistêmica, aberta ao diálogo, a criticidade e construção do conhecimento robusto de educação de mudanças climáticas de qualidade, desenvolvimento sustentável, equitatividade e resiliência regional (JACOBI, 2014).

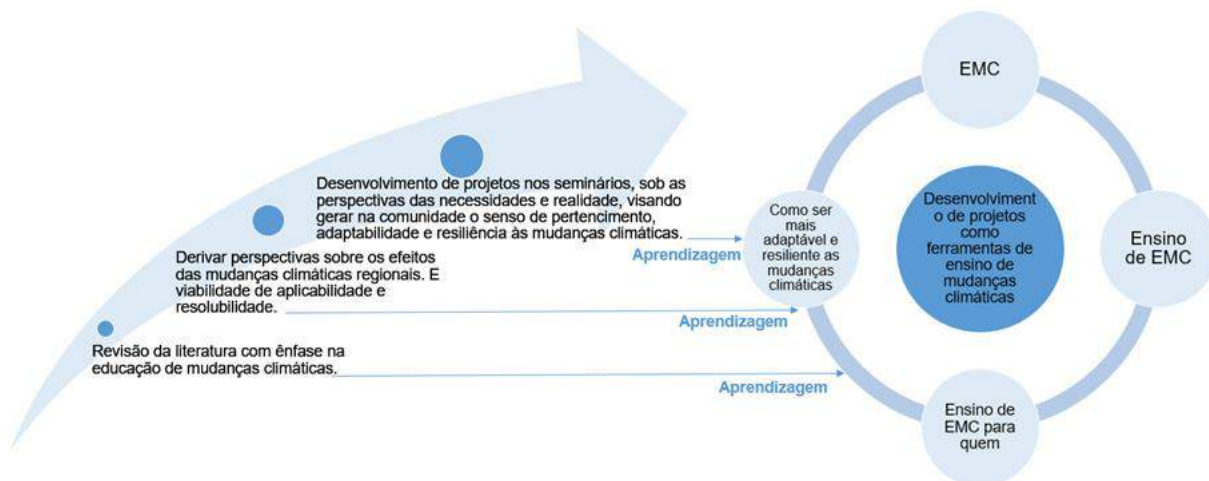
3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Os discentes construíam seu conhecimento conforme a pesquisa avançava, todas as etapas eram ajustadas, melhoradas e refinadas conforme a necessidade do desenvolvimento do projeto. Eles tiveram acesso à bibliografia especializada com ênfase em EMC, tiveram momentos de conectividade que tratavam de assuntos sociais, econômicos, ambientais e culturais com profissionais referência das áreas. O eixo que norteou os projetos deriva do guia de educação de mudanças climáticas da UNESCO.

Posteriormente a essa imersão no assunto, os alunos definiram suas variáveis de estudo e as contribuições que iriam validar até ao fim do semestre. Ao optar por uma problemática, era necessário atentar a relevância, capacidade técnica e viabilidade de

aplicação do estudo, levando em consideração o contexto no qual estão inseridos. Na Figura 3, estão descritas as etapas do desenvolvimento de projetos como ferramentas de EMC. Os docentes seguiram esse fluxograma e projeto político pedagógico da instituição, para desenvolver os seminários.

Figura 3 – Design da proposta pedagógica da EMC, empregada neste estudo.



Fonte: Dos autores (2021).

Dentro da proposta pedagógica de ensino e aprendizagem, esse público teve acesso a ferramentas tecnológicas como robótica, através da placa Gogo Board. O intuito foi trazer assuntos como automação industrial, cidades inteligentes e indústria 4.0. Essas ferramentas foram aplicadas nos projetos, visando implementar mecanismos compartilhados, que simplificam a operacionalização horizontal das ações, além de otimizar o custo-benefício do projeto.

Atendendo de forma positiva ao programa de necessidades iniciais: (1) capacidade técnica, (2) adaptabilidade, (3) viabilidade de execução, (4) relevância, (5) análise de vulnerabilidade e (6) aplicação de tecnologia, os alunos fizeram uma defesa do projeto, tendo sido validado, o estudo prosseguia ou recebia um feedback, incentivando melhoria e amadurecimento da pesquisa que embasa o projeto.

Tendo o delineamento validado e definitivo, os alunos tiveram o compartilhamento de ideias com uma equipe multidisciplinar. Nessa etapa, era necessário que os alunos fizessem um recorte do que estavam dispostos a atender, levando em consideração a vulnerabilidade dos que estavam no entorno. Dentro disso, a intervenção deveria ser de resolutividade, resiliência e adaptabilidade.

Os projetos desenvolvidos durante os seminários foram desde projetos educacionais até a concepção de um bueiro sustentável. Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes foi a de propor algo que poderia ter posteridade. Esse dilema

tornou a EMC mais robusta e amadurecida, pois eles tiveram que superar obstáculos intelectuais, custo-benefício e impactos ambientais, favorecendo aprendizagens pertinentes.

Figura 04 – Fluxograma detalhado da EMC aplicada durante a pesquisa planejamento, implementação e posteridade dos projetos



Fonte: Dos autores (2021).

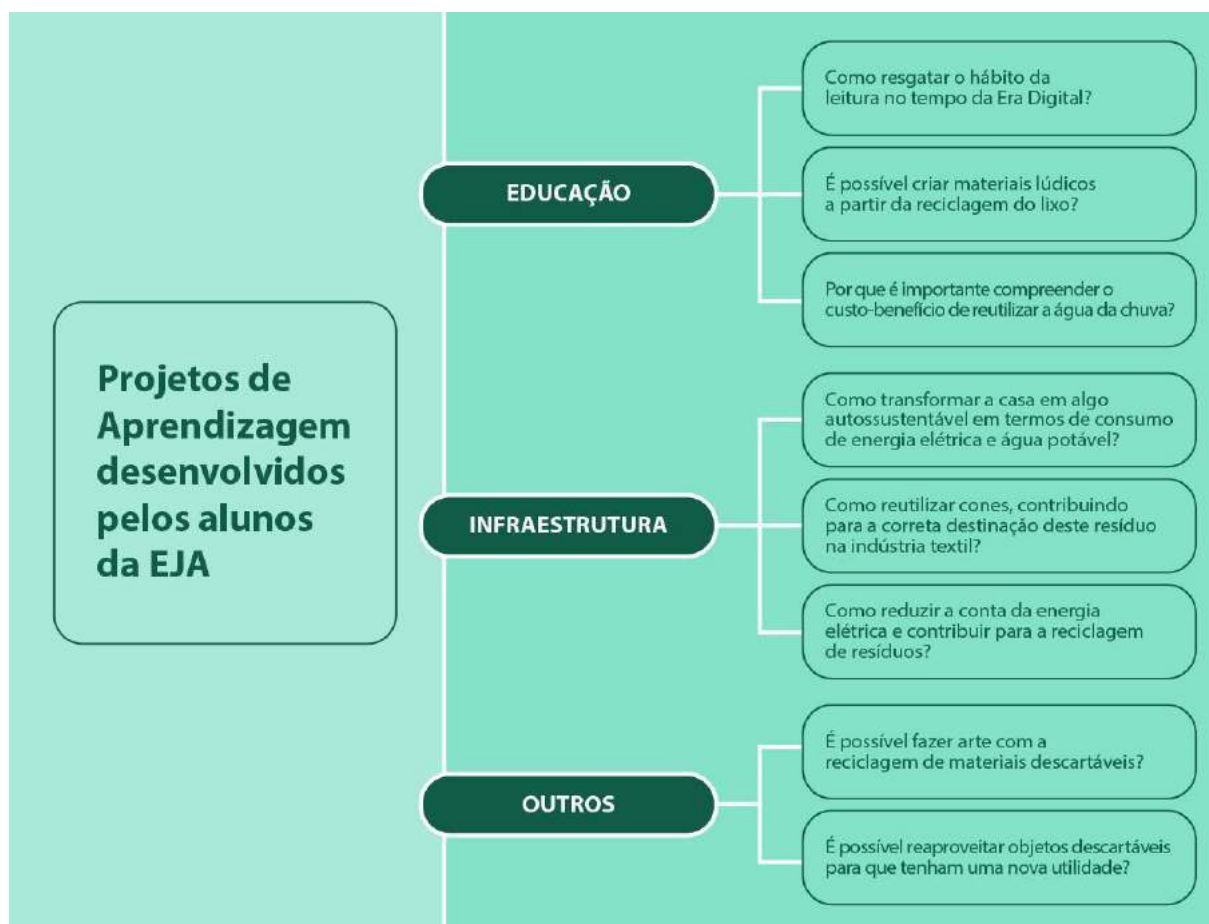
4 QUE DIZEM OS PROJETOS: DISCUSSÃO E PERSPECTIVAS

Este estudo surgiu da premissa de que, dentro de uma revisão bibliométrica especializada, não se encontraram estudos relacionados à metodologia de ensino de EMC na EJA. Sendo assim, um estudo relevante é essencial para fomentar novas políticas educacionais, visando democratizar a educação por projetos, programas e ferramentas tecnológicas, atentando para a nova realidade imposta pelos efeitos das mudanças climáticas (HADDAD, 2011). Nessa perspectiva, a investigação do estudo se deu na forma de abordagem qualitativa em EMC.

Este artigo tem como pano de fundo a pretensão de ser um pontapé inicial para este eixo de educação, visando a constituir uma base para o desenvolvimento de novas abordagens de ensino e práticas pedagógicas na Educação de Mudanças Climáticas. A universalização desse ensino tende a se tornar uma ferramenta imprescindível no desenvolvimento da resiliência humana e adaptabilidade. O fortalecimento desse conteúdo contribui para o progresso da qualidade de ensino, elaboração de políticas equitativas, inclusivas e íntegras (VENTURA; BOMFIM, 2015).

Foram desenvolvidos nove projetos das mais diversas áreas e sistemas de infraestrutura. Dentre eles, surgiram a implementação de bibliotecas em instituições de vulnerabilidade, horta pré-fabricada com material descartado, o desenvolvimento de um bueiro que tem um dispositivo para reter resíduos em dias de chuva sem comprometer a captação da água, a reutilização de resíduos da indústria têxtil na confecção de tapetes, almofadas e banquetas, entre muitos outros, que se encontram especificados no Quadro 5.

Quadro 5 – Títulos dos projetos de aprendizagem desenvolvidos pelos alunos da EJA, sinalizando sua área de atuação



Fonte: Dos autores (2021).

Algumas consistências e constatações puderam ser percebidas durante todo o processo. A primeira: o tema mais explorado em número de projetos foram os provenientes da área da educação. Um ponto que deve ser frisado é que os estudantes agregaram tecnologia em seus projetos. Na visão dos educandos o uso de tecnologia é fundamental, devido ao advento tecnológico dos últimos anos. Outro fator que justifica essa resposta é o de que muitos acompanharam esse processo do avanço tecnológico, e é perceptível que isso vai se intensificar ainda mais nos próximos anos. Muitos tiveram acesso à robótica e a novas ferramentas tecnológicas dentro dos seminários (HADDAD, 2007, SILVA et. al, 2016).

O segundo tema que se destacou foi a melhoria dos sistemas de infraestrutura, que sustentam a sobrevivência, manutenção e desenvolvimento da vida humana. As soluções propostas vão desde saneamento básico, geração de energias limpas, captação até a reutilização da água das chuvas, entre outras propostas. Esse dilema advém da vulnerabilidade enfrentada por parte dos alunos em suas cidades ou comunidades. Por se tratar da EJA, alguns alunos não tiveram acesso à educação, devido a obstáculos econômicos, sociais, políticos, familiares e de logística. Muitos ficaram à mercê da sociedade, residindo em áreas distanciadas do centro, em regiões menos favorecidas, onde o sistema de abastecimento de água e energia elétrica está facilmente suscetível à falta, e onde há ineficiência do sistema. Outros sofrem com enchentes e falta de saneamento, tornando os moradores vulneráveis a doenças e a vetores, que comprometem a qualidade de vida (SILVA et. al, 2016).

No que concerne à produção intelectual, todos os projetos tiveram produções relevantes. Ao final das aulas dos seminários, os grupos produziram um documento técnico, estruturado dentro das Normas da ABNT. Durante esse processo, subprodutos foram sendo confeccionados como artigos, resumos, banners que foram sendo submetidos, publicados e apresentados em mostra regional e estadual, como a Mostra Sesi Com Ciência.

Ao se aplicar a EMC, é possível observar que os alunos desenvolveram um senso de pertencimento ao meio em que estão inseridos, conferindo a eles o protagonismo no tema da sustentabilidade, dando ferramentas para entenderem o mundo em que vivem e atuarem nele. Essa abordagem se apresentou como colaborativa com a agenda 2030 da ONU e com a compatibilização da existência humana e desenvolvimento sustentável. A EMC, por meio de projetos, se mostrou uma ferramenta eficiente, por contribuir com a ruptura de hábitos que agridem o meio ambiente, além de incentivar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos mais sustentáveis.

O estudo de EMC foi explorado e aprofundado durante um semestre; entretanto, o assunto é amplo e complexo. Por isso, estudos futuros são mais do que necessários. Isso se dá pela falta de estudos, pesquisas e cursos especializados na área; é importante

regionalizar esses estudos no Brasil, por ser um país emergente e de proporções continentais. A abordagem desse tema é fundamental para a consolidação de uma consciência ecológica e sustentável.

Vale endossar que esse tema tem ganhado notoriedade dentro dos programas de pós-graduação nas mais diversas áreas do conhecimento. Entretanto, dentro da EJA essa abordagem é nova, levantando questões que ainda precisam ser respondidas e lacunas que precisam ser preenchidas, visando contribuir com as ações pedagógicas dessa modalidade de ensino. Espera-se, com este trabalho, colaborar com a reflexão sobre as práticas educativas futuras na EJA. Assim, promovendo uma compatibilização do ensino perante os efeitos das mudanças climáticas e suas complicações à posteridade humana.

5 CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Assumindo por base o desenvolvimento das etapas dos projetos, presume-se que os objetivos da pesquisa foram contemplados com êxito. A partir da EMC, por meio de projetos, mostrou-se um processo de aprendizagem de ação coletiva, integrativa e interativa. Diante dessa constatação, é possível propor uma articulação da EMC em prol de uma EJA de qualidade e excelência de ensino. A EMC é essencial para o desenvolvimento sustentável por colaborar de forma positiva com os compromissos da Agenda 2030 da ONU. Esse tema deve ser disseminado dentro da EJA brasileira, por se tratar de um país em desenvolvimento.

Durante a execução dos projetos, foi possível constatar que os alunos iam abandonando a dissonância cognitiva e passavam refletir sobre seu posicionamento ambiental e suas consequências. Os educandos protagonizaram o desenvolvimento de seus projetos e soluções a respeito das necessidades da sociedade local. O desprendimento da dissonância cognitiva e protagonismo conferiu aos educandos o senso de pertencimento, produzindo ações que podem ser aplicadas na sua realidade.

Durante esse estudo, foi possível perceber o amadurecimento dos participantes em relação às políticas, programas e entendimento do gerenciamento de sistemas complexos de infraestrutura, demonstrando conhecimentos mais amplos e consciência em temas tão sensíveis, e entender que o desenvolvimento envolve inúmeras variáveis, dentro dos mais diversos cenários; por isso, o estudo regionalizado de mudanças climáticas é fundamental para essa transformação, visando contemplar os mais vulneráveis, tornando o desenvolvimento equitativo viável.

Os alunos que compõem esse grupo são muito especiais e, muitas vezes, vêm de realidades simples e, até mesmo, vulneráveis; torná-los conscientes dos efeitos das mudanças climáticas deve ser um compromisso de uma educação de qualidade, conforme

o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que se refere a uma educação inclusiva, equitativa e que oportuniza a aprendizagem ao longo da vida de todos e todas.

REFERÊNCIAS

ARZI, H. (2003). Enhancing science education laboratory environment: More than wall, benches and widgets. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), **International Handbook of Science Education**, pp. 595-608. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

BUSHELL, Simon; WORKMANN, Mark; COLLEY, Thomas. **Towards a unifying narrative for climate change** - Grantham Briefing Paper 18 (2016) <https://www.imperial.ac.uk/grantham/publications/towards-a-unifying-narrative-for-climate-change---grantham-briefing-paper-18.php>, Acessado em 1 de abril de 2020.

HADDAD, Sérgio. A. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências de poder local. In : HADDAD, S. et al. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Mattos, 1992.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 7-14.

IPCC. (2018). **Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty**. Available at <https://www.ipcc.ch/sr15/>.

JACOBI, Pedro Roberto; SINISGALLI, Paulo. Governança ambiental e economia verde. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 17, n. 6, p. 1469-1478, 2012.

JACOBI, Pedro Roberto. Governança ambiental, participação social e educação para a sustentabilidade. In: PHILIPPI, A. et al. (Eds.). **Gestão da Natureza Pública e Sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2012.

JACOBI, Pedro Roberto. Mudanças climáticas e ensino superior: a combinação entre pesquisa e educação. **Educar em revista**. [online]. 2014, pp.57-72. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38107>.

LEICHENKO, Robin; O'BRIEN, Karen. Teaching climate change in the Anthropocene: An integrative approach. **Anthropocene**. Volume 30, June 2020, 100241. <https://doi.org/10.1016/j.ancene.2020.100241>.

MOLTHAN-HILL, P., WORSFOLD, N., NAGY, GJ., LEAL FILHO, W. (2019) Climate change education for universities: A conceptual framework from an international study, **Journal of Cleaner Production**, 226, 1092-1101.

PUTEH, Marzita., IBRAHIM, Mohs. Hairry., ADNAN, Mazlini., CHE'AHMAD, Che Nidzam and NOH, Mohamed. 2012. Thermal comfort in classroom: Constraints and issues. **Procedia – Social and Behavioral Sciences** 46, 1834-1838.

SILVA, Cristiana Barcelos; DE SOUZA, Carlos Henrique Medeiro; DO CARMO, Gerson Tavares. Educação de jovens e adultos e novas tecnologias da informação: uma abordagem educacional. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 312-325, abr. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLO5/article/view/2666>>. Acesso em: 06 jul. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2016.2666>.

UNESCO 2017. **UNESCO na COP23. Educação sobre mudanças climáticas** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002600/260083e.pdf> (2017).

UNFCCC (Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima) **Acordo de Paris** (2015). http://unfccc.int/paris_agreement/items/9485.php , Acesso em 7 de janeiro de 2020.

VEIGA, José Eli da. Deplorável inércia. **Ciência e Cultura**, São Paulo , v. 71, n. 1, p. 27-33, jan. 2019. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jul. 2021. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602019000100010>.

VENTURA, Jaqueline, BOMFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de jovens e Adultos: O formal e o real nas Licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698127011>.