

RETRATOS DA
ESCOLA

Dossiê

Educação de Jovens e Adultos: políticas, pesquisa e práticas educativas

Entidades Filiadas à CNTE

AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASPROLE/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SAE/DF - Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINDEDUCAÇÃO - Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luis/MA
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINTEFRAMO - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINETET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso
SISMMAP/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari

Revista Retratos da Escola

v.15, n.32, maio a agosto de 2021.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2017/2021)

Presidente

Helena Araújo Filho (SINTEPE/PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes (APP/PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (SINPRO/DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (FETEMS/MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Leão (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Educacionais

Gilmar Soares (SINTEP/MT) Licenciado

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SINTE/SC)

Secretário de Política Sindical

Rui Oliveira (APLB/BA)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SINTE/SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (SIND-UTE/MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivone Almeida (SINTESE/SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (SINPRO/DF)

Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Selene Michielin (CPERS/RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Pereira Cruz (SINPRO/DF)

Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação

Francisca da Rocha (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton da Silva (SINPEEM/SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam Filho (SINDIUPES/ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos do Prado (AFUSE/SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Iêda Leal (SINTEGO/GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Guilherme (SINDIUTE/CE)

Edmilson Camargos (SAE/DF)

Girleene Lázaro da Silva (SINTEAL/AL)

Alessandro Souza Carvalho (APEOC/CE)

José Valdivino de Moraes (APP/PR)

Luiz Carlos Paixão (APP/PR)

Luiz Veronezi (CPERS/RS)

Manoel Rodrigues (SINTERO/RO)

Odeni de Jesus da Silva (SINTE/PI)

Raimundo Oliveira (SINPROEEMMA/MA)

Rosana Souza do Nascimento (SINTEAC/AC)

Valéria Conceição da Silva (SINTEPE/PE)

Coordenador do Despe

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Coordenador do Coletivo da Juventude

Valdeir Pereira (MT)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Antônio Lisboa Amançó Vale (SINPRO/DF)

Carlos de Lima Furtado (SINTET/TO)

Dóris Regina Nogueira (SINTERG/RS)

Jonald Tomaz (SINTE/RN)

Isis Tavares (SINTEAM/AM)

Marco Antônio Soares (APEOESP/SP)

Maria Marleide Matias (SINTE/RN)

Marilene dos Santos Betros (APLB/BA)

Nelson Galvão (SINPEEM/SP)

Odisséia Carvalho (OPOSIÇÃO SEPE/RJ) Licenciada

Veroni Salete Del Ré (APP/PR)

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Antônia Benedita Costa (SINPROEEMMA/MA)

Edson Rodrigues Garcia (CPERS/RS)

Ivaneia de Souza Alves (SINSEPEAP/AP)

José Teixeira da Silva (SINTE/RN) Licenciado

Ornildo Roberto de Souza (SINTER/RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Edivaldo Faustino da Costa (SINTEP/PB)

Fábio Henrique Matos (SINTE/PI)

Francisca Ribeiro da Silva (SINTE/PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editor Técnico

Diego Schibelinski

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttmann – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábria Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaisés Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durlí – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Amerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcântara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Mulhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdoba- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Ruth Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

Revista Retratos da Escola

v.15, n.32, maio a agosto de 2021.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 15	n. 32	p. 271-631	mai./ago. 2021
--------------	----------	-------	-------	------------	----------------

© 2021 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Gilmar Soares Ferreira

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editor Técnico

Diego Schibelinski (UFSC)

Organização do dossiê

Sita Herminia Lage Fernandes Laffin, Marinaide Freitas e Sita Mara Lopes Sant'Anna

Copidesque

Luã Mota

Traduções dos resumos

Danilo Teodoro Brito (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Thiago Gadelha

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 15, n. 32, mai./ago. 2021. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

- O centenário de Paulo Freire e as lutas em defesa da educação brasileira 277
Comitê Editorial

DOSSIÊ

- Educação de Jovens e Adultos: políticas, pesquisa e práticas educativas 283
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Marinaide Freitas e Sita Mara Lopes Sant'Anna

- Agenda política global:
invisibilidade do analfabetismo e desinvestimento na alfabetização de adultos 289
Carmen Cavaco

- Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real 305
Sônia Vieira de Souza Bispo, Edite Maria da Silva de Faria e Elisete Enir Bernardi Garcia

- O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos 321
Roberto Fernandes Sousa, Tânia Regina Dantas e Ana Paula Silva da Conceição

- Avaliações em larga escala:
influências na juvenilização da Educação de Jovens e Adultos 339
Flávia Covalesky de Souza Rodrigues, Thaiane Bonaldo do Nascimento e Nara Vieira Ramos

- Como desenvolver uma formação emancipatória?
Indústria 4.0, uberização e trabalho digital no pós-pandemia 359
Márcia Castilho de Sales

- Indícios para se pensar a permanência escolar:
memórias narradas do Programa de Educação Integrada do Mobral 375
Marinaide Freitas, Jailson Costa da Silva e Andressa Marques Torres

- Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos:
uma perspectiva Freireana 393
Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Priscila Costa Soares Leite e Isabell Theresa Tavares Neri

- Artefatos político-pedagógicos de combate à desigualdade de gênero
e sexualidade nos processos educativos 409
Samira de Moraes Maia Vigano e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

- A docência nos dizeres de professores/as da Educação de Jovens e Adultos 429
Catiana Dias Gafforelli e Sita Mara Lopes Sant'Anna

- A formação docente nos projetos de intervenção do Mestrado Profissional
em Educação de Jovens e Adultos 445
*Ana Célia Dantas Tanure, Graça dos Santos Costa, Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira e
Patrícia Lessa Santos Costa*

O currículo na Educação de Jovens e Adultos:
um estado do conhecimento nos periódicos da Educação 465
Anderson Carlos Santos de Abreu e Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Vínculos entre cidadania e Educação de Jovens e Adultos:
um olhar a partir das pesquisas em Educação 483
Adriana Regina Sanceverino e Rodimar Garbin

Pesquisas sobre o Proeja produzidas no estado de Santa Catarina 497
Sandra Aparecida Antonini Agne e Andréa Isensee Lopes

ESPAÇO ABERTO

Estranhamentos e homossexualidades:
professores homens nos anos iniciais e educação infantil 521
Thomaz Spartacus Martins Fonseca e Anderson Ferrari

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação inicial
de professoras(es) de Pedagogia 537
Alexandre Paulo Loro e Flávia Bezerra de Souza

Desafios e possibilidades na formação de leitores/as:
a inclusão de estudantes com necessidades específicas 551
Sílvia Rodrigues Rosa e Carla Salomé Margarida de Souza

A voz cantada e falada:
uma pesquisa-formação com professoras da educação infantil 565
Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi e Cláudia Ribeiro Bellochio

Entre tensões e contradições:
a capilaridade do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica 581
Diego dos Santos Alves e Beatriz Medeiros de Melo

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gênero, sexualidade e currículo oculto em disputa:
reflexões sobre a denúncia sofrida pelo NGS do Ifes- Vitória 599
Lohan Galvão de Oliveira, Joel Almeida Neto e Emar Reis Thiengo

DOCUMENTO

Nota Pública 619
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS 623

O centenário de Paulo Freire e as lutas em defesa da educação brasileira

“A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas lutar”.

Paulo Freire

Paulo Freire completaria 100 anos no dia 21 de setembro de 2021. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE incorpora ao seu calendário, entre outras atividades alusivas, a *Jornada Latino Americana de Luta em Defesa da Educação Pública, Gratuita, Laica e Emancipadora, Contra a Mercantilização e a Privatização*, convocada pela Internacional da Educação para a América Latina – IEAL e pela Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente – RED ESTRADO. Esta jornada defende a memória deste ilustre educador, nosso patrono nacional da educação, e faz parte de uma mobilização continental para potencializar o seu legado. Reunirá nos dias 19 e 20 deste mês de setembro, na modalidade virtual, celebrações que darão início a um ano dedicado a este grande mestre brasileiro, que finalizarão com um encontro regional presencial em Recife, em setembro de 2022. Mais do que nunca, é preciso reconhecer o legado freireano para a educação, seu papel na pedagogia popular e nas lutas sociais. Cabe lembrar que a *Retratos da Escola* publicou, no volume 14, número 29, o dossiê *Paulo Freire: educação e emancipação*, como um tributo a este educador. A edição especial contou também com versão impressa.

O pensamento de Paulo Freire foi certamente fundamental para que em 1988 tivéssemos uma Constituição Federal voltada ao direito de todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as à educação. Hoje, contudo, é preciso evidenciar nossa profunda indignação frente ao esvaziamento que sofre este documento elaborado pela Assembleia Nacional Constituinte, à época eleita pelo povo brasileiro, traumatizado pelo longo período de vigência de uma avassaladora ditadura militar no país (1964-1985). Foi a união de todas as forças democráticas contra a ditadura que garantiu, ainda no processo da formação

de tal Assembleia Constituinte, a possibilidade da construção de uma Lei Maior democrática e participativa, culminando o esforço possível pela redemocratização do país, emblemático em relação ao autoritarismo militar que predominara.

Esse conjunto básico de normas e regras que passou a regular a nação, tornou-se alvo de ataques pela mentalidade neoliberal das forças econômicas encasteladas no poder, exacerbados nos governos que resultaram do Golpe de 2016, cuja prioridade tem sido a retirada dos direitos fundamentais de toda a população, o amesquinamento da CF/88, a sua transformação numa legislação totalmente neoliberal, a serviço da manutenção de um capitalismo decadente, que serve aos magnatas do mundo, muito mais do que aos brasileiros e brasileiras e ao próprio bem estar da humanidade.

Destaca-se, neste sentido, o documento programático “*Uma ponte para o futuro*” (MDB, 2015), importante peça para a realização do Golpe de 2016, no qual encontra-se formalizada a perspectiva neoliberal representada nas eleições de 2014 pela candidatura de Aécio Neves. Após a sua derrota no pleito e consequente reeleição da presidenta Dilma Rousseff, os setores vinculados à proposição do programa desencadearam o conjunto de dificuldades impostas ao governo da presidenta, culminando com a imposição de seu *impeachment*, mesmo sem qualquer comprovação de justificativa legal, claramente para impedir a continuidade dos governos petistas de Lula da Silva e, depois, Dilma Rousseff que, desde o início do atual século, vinham apontando numa direção crítica a vários preceitos do neoliberalismo (MIRANDA, 2020).

Com a ocupação do Governo pelo vice-presidente Temer, como ‘delegado’ da ideologia neoliberal no país, vieram as primeiras mudanças. Uma das ações mais contundentes na desconstrução da CF/88, foi a Emenda nº 95, que instituiu o Novo Regime Fiscal, estabelecendo um Teto de Gastos Públicos para as despesas primárias, tais como educação e saúde. Com esta Emenda Constitucional, apelidada de ‘PEC do fim do mundo’, impede-se o aumento dos gastos públicos por 20 anos, inviabilizando-se, portanto, entre muitos outros projetos, todas as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Rompeu-se, portanto, com a tendência que vinha se desenvolvendo na direção da consolidação da democracia desde os anos 1980 “com o desfecho do golpe jurídico midiático-parlamentar que provocou a quebra da institucionalidade democrática liquidando o Estado Democrático de Direito” (DOURADO, 2019).

As políticas voltadas à deformação do estado de bem-estar social tiveram continuidade com a Reforma Trabalhista e, agora no governo de Jair Bolsonaro, com a Reforma da Previdência e a Reforma Administrativa, ainda em discussão, contida na PEC-32. O significado desta última é o desmonte completo do serviço público, que além de penalizar grande parte dos/as trabalhadores/as do país, tem um impacto devastador às necessidades públicas. Agenciado pela programação já estabelecida em *Uma ponte para o futuro*, o país passou a assistir ao desmonte nas diversas áreas que o estruturam, tais como a educação, saúde, ciências, sustentabilidade ambiental, de políticas em relação aos povos indígenas, tecnologia e inovação, cultura nacional e seus registros, entre outras.

A educação, particularmente, sofre com o desmonte das políticas que arduamente avançavam. Estamos hoje entre as nações que mais fecham escolas de Educação Básica, particularmente aquelas localizadas no campo. A educação infantil vê o desmonte do estruturante Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escola Pública de Educação Infantil – ProInfância, e a pressão por uma política de *vouchers*. O Ensino Médio defronta-se com a implantação de uma reforma, deflagrada em 2016 pela Medida Provisória nº 746, depois convertida na Lei nº 13.415/2017, amplamente contestada pelos/as educadores/as (LOPES, 2019). Escolas estão sendo militarizadas. O ensino superior é fortemente atacado e desprestigiado por graves medidas de financiamento e de perda de autonomia na sua gestão. A lógica empresarial da agenda global conduz de forma amplamente hegemônica o projeto governamental privatista da educação, apoiada pelo movimento *Todos Pela Educação* e outros *lobbies* de fundações, institutos e entidades. Tal lógica não só trabalha pela privatização da e na educação, como se manifesta nas reformas curriculares em andamento, que partem inicialmente da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC de 2017, uma base curricular padronizadora dos conteúdos a nível nacional, informada mais pela agenda global do que pelas efetivas necessidades da população brasileira.

Com a BNCC como carro chefe, pretende-se agora a reorganização do trabalho escolar, por meio da formação docente, que deverá servir àquilo que for favorável à sua implementação. Assim, os cursos de Licenciatura, cujas diretrizes foram discutidas e formuladas com ampla participação dos/as educadores/as no país – ver Resolução CNE/CP nº 2/2015 –, e dos quais muitos se encontram ainda em implantação, resistem à recente resolução aprovada pelo atual CNE – a Resolução CNE/CP nº 2/2019 –, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação.

Sob a coordenação de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, e outras do campo educacional, inclusive sindicais, os/as educadores/as entendem que as reformas propostas “impõem uma concepção gerencialista, calcada na meritocracia e na avaliação do desempenho em detrimento do princípio constitucional da gestão democrática reafirmado nas legislações complementares a partir da aprovação da LDB/1996”.

Esperamos, estamos resistindo, realizando neste momento, à revelia do Ministério da Educação, a II Conferência Nacional Popular da Educação, sob a coordenação do Fórum Nacional Popular da Educação, sob o lema “Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social: nenhum direito a menos e em defesa do legado de Paulo Freire”.

Na maioria dos Estados brasileiros já está em andamento a etapa estadual desta conferência, cuja finalização ocorrerá em 2022, em Natal, capital do estado do Rio Grande do

Norte. A CNTE, ao lado de outras entidades educacionais do mesmo campo, tem estado na linha de frente desta realização, e em todas as lutas que dizem respeito à defesa da educação pública.

A *Retratos da Escola*, vinculada à CNTE, tem sido um dos braços nesta luta, desde a sua criação. A ela contrapõe-se a recente declaração do atual Ministro da Educação referindo-se ao ensino superior como ‘lugar para poucos’. Tal posição, de uma forma simples e direta, reforça em nós o entendimento de que indivíduos que estudam, mais compreendem o funcionamento da sociedade em que vivem. E isto não interessa aos nossos atuais governantes. Temos clareza que o sistema educacional deve servir para lutar contra a alienação da humanidade, para ajudar a decifrar os enigmas do mundo (SADER, 2005). Temos, certamente, contribuído no sentido da desalienação junto aos nossos leitores e leitoras. Afinal, como dizia José Martí “*Só o conhecimento liberta!*”.

Justamente por isso, que para nós é de imensa júbilo o lançamento de mais esta edição que, fortuitamente, ao abordar a questão da educação de jovens, adultos e idosos, nos permite tanto celebrar o centenário de Paulo Freire quanto reafirmar lutas e compromissos que perfazem e significam a atuação deste periódico científico.

Organizado pelas professoras Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, da Universidade Federal de Santa Catarina; Marinaide Lima de Queiroz Freitas, da Universidade Federal de Alagoas; e Sita Mara Lopes Sant’Anna, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, o dossiê *Educação de Jovens e Adultos: políticas, pesquisa e práticas educativas* reúne, em seus 13 artigos temas que tratam tanto das políticas públicas voltadas à EJA, quanto das práticas docentes e materiais didáticos empregados nesta modalidade de ensino, bem como das pesquisas que têm tomado a EJA como objeto de estudo.

Além do dossiê, esta edição conta também com cinco artigos que compõem a seção Espaço Aberto. Reflexões que abordam diferentes questões, e propõe múltiplas reflexões, tanto sobre a prática e experiência docente, quanto sobre as políticas públicas em educação. Em *Estranhamentos e homossexualidades: professores homens nos anos iniciais e educação infantil*, por exemplo, escrito por Thomaz Spartacus Martins Fonseca e Anderson Ferrari, o objetivo é refletir “que estranhamentos emergem a partir da presença de professores homens nos anos iniciais”? Já em *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação inicial de professoras(es) de Pedagogia*, de Alexandre Paulo Loro e Flávia Bezerra de Souza, o que se analisa é como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são abordadas no currículo escolar da Educação Básica em um grupo de escolas catarinenses.

Silvia Rodrigues Rosa e Carla Salomé Margarida de Souza, por sua vez, discutem em *Desafios e possibilidades na formação de leitores/as: a inclusão de estudantes com necessidades específicas*, a inclusão de estudantes com necessidades específicas, com destacada reflexão acerca da formação de leitores/as. Em *A voz cantada e falada: uma pesquisa-formação com professoras da educação infantil*, Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi e Cláudia

Ribeiro Bellochio tem como foco discutir os processos de educação músico-vocal vivenciado por um grupo de professoras da educação infantil, com base nos princípios da pesquisa-formação.

E, encerrando o Espaço Aberto, Diego dos Santos Alves e Beatriz Medeiros de Melo, em *Entre tensões e contradições: a capilaridade do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica*, discutem a capilaridade da oferta do Ensino Médio Integrado no universo da Educação Profissional e Tecnológica, a partir do estudo do caso do Instituto Federal de Alagoas.

É também sobre lutas e resistências o Relato de Experiência desta edição. Escrito por Lohan Galvão de Oliveira, Joel Almeida Neto e Edmar Reis Thiengo, *Gênero, sexualidade e currículo oculto em disputa: reflexões sobre a denúncia sofrida pelo NGS do Ifes- Vitória* discute e busca compreender as motivações e o conteúdo da denúncia sofrida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade Sexual, em função do conteúdo do curso 'Cidadania, Gênero e Raça na Sociedade Contemporânea', ofertado pelo Núcleo, no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, câmpus Vitória.

Fechando esta edição, compartilhamos por meio da seção Documentos a nota veiculada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação que reflete acerca de como a educação brasileira agoniza em meio a tanto descaso e inépcia.

Finalizamos este editorial agradecendo aos autores e autoras que nos brindam com suas reflexões e pesquisas em mais este número da revista. Agradecemos também a todos e todas que, de alguma forma, se envolveram na produção desta edição. Por fim, desejamos a todos e todas uma ótima leitura!

Referências

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

LOPES, Alice C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./abr. 2019.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, já./abr. 2020.

MDB. *Uma ponte para o futuro*. Brasília. Fundação Ulysses Guimarães: Brasília, 2015.

SADER, Emir. Prefácio. In: MESZAROS, István. *A Educação para além do capital*. Boitempo: São Paulo, 2005. p.15-18.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ DOSSIÊ



Educação de Jovens e Adultos: *políticas, pesquisa e práticas educativas*

 **MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN***

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

 **MARINAIDE FREITAS****

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

 **SITA MARA LOPES SANT'ANNA*****

Universidade estadual do Rio Grande do Sul, Osório- RS, Brasil.

Em tempos presentes, sobretudo em razão da conjuntura política, econômica, social e cultural brasileira, aponta-se como premente a necessidade de resistências políticas e pela vida. Nesse sentido, como forma de resistir a esta panaceia, apresenta-se o dossiê *Educação de Jovens e Adultos: políticas, pesquisas e práticas educativas*.

Contando com 13 artigos, este artigo explora diferentes debates e problemáticas do campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, trazendo contribuições importantes e inovadoras para tal área. Os artigos estão organizados em três eixos de categorização que os articulam: o primeiro se refere às *políticas públicas*; o segundo ao âmbito das *práticas educativas*, materiais didáticos e da docência na EJA; e o terceiro pela reunião de *pesquisas* do tipo *estado do conhecimento*, ou, *pesquisas sobre as pesquisas*.

Pesquisas sobre as pesquisas é uma categoria “que tem como fim classificar uma série de novos estudos que pretendem refletir sobre a prática da pesquisa educativa. Tais estudos averiguam, dentre outras coisas, que tipo de pesquisa se realiza, que tipos de conteúdos desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade etc. (GAMBOA, 2012, p. 28). Ao tomar o campo da EJA como objeto, esse tipo de investigação tem como finalidade mapear as

* Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA – EPEJA/UFSC. *E-mail*: <herminialaffin@gmail.com>.

** Professora da Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas.. Líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em EJA – MULTIEJA/UFAL e coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização – Nepeal /UFAL. *E-mail*: <naide12@hotmail.com>.

*** Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA. *E-mail*: <sita-santanna@uergs.edu.br>.

principais características, tendências teóricas e vertentes metodológicas empregadas na área; analisando-as de forma crítica, de modo a compreender a própria produção acadêmica, tendo em vista sua natureza crítico-epistemológica.

Para nós, desenvolver e socializar esse tipo de estudo se mostra prática fundamental ao desenvolvimento da EJA; assim como também é a organização de dossiês, como o que aqui se materializa, em que investigações e produções ganham espaço para evidenciar e ampliar significativamente tal campo de pesquisa. Afinal, como nos recorda Zaia Brandão (1992, p. 14), no momento em que a referida área começa a ensaiar uma produção autônoma no campo da pesquisa, situar esses ensaios se torna relevante, bem como sua discussão e a compreensão de suas bases teóricas, epistemológicas e metodológicas.

No conjunto dos artigos aqui veiculados, contamos com pesquisadores/as de universidades do Brasil, Portugal e Espanha. As reflexões de autoria nacional advém de diferentes estados, representando as quatro regiões do País. Destaca-se ainda, a relevância da participação de estudiosos/as que atuam ou atuaram em escolas da Educação Básica.

No eixo *políticas públicas* conta-se com cinco textos. O primeiro, *Agenda política global: invisibilidade do analfabetismo e desinvestimento na alfabetização de adultos*, de autoria de Carmen Cavaco, tem como objetivo analisar as orientações políticas da UNESCO e da União Europeia nas últimas décadas, na tentativa de compreender sua influência nas políticas públicas de educação de adultos em Portugal. O estudo, de caráter documental, relaciona “a emergência da política educativa global, com consequência na progressiva invisibilidade do analfabetismo e no desinvestimento em políticas públicas de alfabetização de adultos”, situação que se evidencia naquele país.

O segundo artigo, *Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real*, cuja autoria é de Edite Maria da Silva de Faria, Sônia Vieira de Souza Bispo e Elisete Enir Bernardi Garcia, traz elementos de uma pesquisa sobre políticas públicas de EJA no município de Souto Soares, Bahia. O objetivo foi analisar ações para efetivação das políticas públicas de EJA, propondo a implantação da modalidade educativa à gestão pública municipal e problematizando a efetivação das funções da EJA, bem como reafirmando a necessidade de tais políticas, que devem ser produzidas na perspectiva de atender as demandas dos sujeitos jovens adultos e idosos.

Por sua vez, em *O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos*, de Tânia Regina Dantas, Ana Paula da Silva Conceição e Roberto Fernandes Sousa, a ideia é problematizar a relação entre o currículo instituído e a legitimação dos conhecimentos que os sujeitos constroem e validam na sua interação com o território em que estão inseridos. Nele, seu/as autor/as debatem concepções críticas e pós-críticas de currículo e de território na EJA, buscando um conjunto de estratégias para que tal currículo possa também constituir-se como espaço de formação a/à educadores/as e educandos/as dessa modalidade.

No artigo de Nara Vieira Ramos, Flávia Covalesky de Souza Rodrigues e Thaianie Bonaldo do Nascimento, *Avaliações em larga escala: influências na juvenilização da Educação de Jovens e Adultos*, são analisadas as relações entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o processo de juvenilização da EJA. No âmbito das teorias críticas, as autoras debatem o perfil dos sujeitos jovens que frequentam essa modalidade de ensino, articulando tal debate à implementação e realização de exames de larga escala no Brasil e às políticas de avaliação da Educação Básica. Evidenciando, assim, o papel dessas avaliações na condução da exclusão do/a “estudante em defasagem idade-série da educação escolar em tempo regular ao encaminhá-lo para a Educação de Jovens e Adultos, corroborando para a descaracterização da modalidade”, o que não contribui para a melhoria educativa, nem para a garantia do direito à educação dessa parcela dos jovens.

O quinto e último artigo deste eixo, *Como desenvolver uma formação emancipatória? Indústria 4.0, uberização e trabalho digital no pós-pandemia*, escrito por Márcia Castilho de Sales, situa reflexão bibliográfica sobre as mudanças no mundo do trabalho – advindas da pandemia do COVID-19 no ano de 2020 – e o processo de deterioração do sistema capitalista, bem como das intervenções realizadas pelo Mercado para superar a crise. A autora apresenta ainda, princípios estruturantes para a formação profissional, advogando por uma formação emancipadora e necessária à valorização do trabalho sobre o capital. Como conclusão, propõe um debate sobre a categoria *novo trabalhador* e as demandas de trabalho oriundas desse novo cenário.

No segundo eixo, o olhar se volta às *práticas educativas* e pedagógicas, aos materiais didáticos e à docência na EJA. Como é o caso de *Indícios para se pensar a permanência escolar: memórias narradas do Programa de Educação Integrada do Mobral*, artigo de Marinaide Freitas, Andressa Marques Torres e Jailson Costa da Silva, que tem como objetivo identificar e compreender como os sertanejos de Alagoas se apropriaram das ações de continuidade da escolarização implementadas pelo Programa de Educação Integrada – PEI, pertencente ao Mobral (1967-1985), na época da ditadura civil-militar. Tendo como sustentação a história oral, a/os autora/es evidenciaram que as narrativas apontaram que a permanência dos sujeitos na escola, após a conclusão do PEI, deu-se por intermédio de ações individuais, cujos esforços por uma vida melhor marcaram os percursos dos interlocutores.

Já em *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva Freireana*, escrito por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Isabell Theresa Tavares Neri e Priscila Costa Soares Leite, o que se aborda é o processo de construção metodológica de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos, com base em uma pesquisa-ação realizada em um ambiente hospitalar, envolvendo educadoras do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, da Universidade do Estado do Pará, em uma turma de mulheres da EJA. Teoricamente, as autoras defendem como prática pedagógica à construção metodológica dos materiais didáticos, a educação popular de Paulo Freire, que tem como ponto de partida as experiências de vida e cultural dos/as educandos/as.

Em *Artefatos político-pedagógicos de combate à desigualdade de gênero e sexualidade nos processos educativos*, o oitavo texto deste dossiê, Samira de Moraes Maia Vigano e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin analisam um conjunto de artefatos político-pedagógicos, de orientações e de legislações, produzidos no contexto de lutas dos movimentos sociais dos espaços educativos e de suas efetivações nas esferas governamentais, que corroboram ao combate à desigualdade de gênero e sexualidade. Ao problematizar as desigualdades vividas por lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, as autoras concluem que tais artefatos constituem-se como apoio ao reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade, e da construção de práticas democráticas, bem como de fundamentos importantes à formação docente.

O último texto do segundo eixo, *A docência nos dizeres de professoras da Educação de Jovens e Adultos*, cujas autoras são Catiana Gafforelli e Sita Mara Lopes Sant'Anna, é uma pesquisa qualitativa em educação que objetivou investigar as concepções de docência que se fazem presentes nos dizeres de professoras da EJA, atuantes na rede estadual de educação de Osório, no Rio Grande do Sul. Através das entrevistas realizadas, as autoras perceberam a predominância de concepções reduzidas de docência dentre os/as professoras, geralmente relacionadas ao ensino, destacando a necessidade de processos continuados de formação docente que considerem as vozes, saberes e demandas dos/as professoras da EJA.

O terceiro eixo contém quatro investigações do tipo do *estado do conhecimento* ou de *pesquisas sobre as pesquisas*. *A formação docente nos projetos de intervenção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos*, elaborado por Graça dos Santos Costa, Patrícia Lessa Santos Costa, Ana Célia Dantas Tanure e Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira, reflete sobre a formação de professoras a partir da análise dos projetos de intervenção elaborados pelos/as mestrandos/as MPEJA da UNEB, atentando às suas possibilidades formativas para a educação continuada no campo da EJA, sobretudo devido a diversidade dos projetos que abordam.

Em *O currículo na Educação de Jovens e Adultos: um estado do conhecimento nos periódicos da Educação*, por sua vez, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e Anderson Carlos Santos de Abreu apresentam um estudo acerca do currículo na EJA, a partir do levantamento de artigos no Portal de Periódicos CAPES. Para os autores, o currículo deve ser visto como objeto central, visto que ele é um sistema de relações sociais que define não somente os conteúdos a serem ensinados, mas um complexo de conhecimentos que definem concepções de sujeito, escola e aprendizagem. Como resultados, evidenciou-se que o currículo pode ser uma das formas de garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes, bem como uma das razões de sua exclusão.

Adriana Regina Sanceverino e Rodimar Garbin são os autores de *Vínculos entre cidadania e Educação de Jovens e Adultos: um olhar a partir das pesquisas em Educação*, artigo no qual buscam identificar os estudos existentes sobre a cidadania na EJA, através de busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e na Biblioteca da Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Através da investigação, percebeu-se que a categoria cidadania se encontra dispersa no conjunto dos trabalhos, embora a maioria não possua formulação mais detida sobre o tema, tratando a cidadania de forma aligeirada ou fazendo menção ao termo apenas brevemente.

O último artigo do dossiê, *Pesquisas sobre o PROEJA produzidas em Santa Catarina*, escrito por Andréa Isensee Lopes e Sandra Antonini Agne, apresenta estado do conhecimento acerca do emprego do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, como objeto de pesquisa das teses e dissertações elaborados nas instituições de ensino superior catarinenses. Além de debaterem a política do PROEJA, as autoras localizam avanços, mas, também revelam que essas políticas ainda estão aquém do desejável para uma “universalização do direito à educação”.

Destaca-se a riqueza teórico-metodológica do conjunto dos artigos e o seu potencial político na socialização das investigações em diferentes espaços e debates no campo da Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade da Educação Básica, e um campo de conhecimento.

A publicação deste dossiê em 2021, ano no qual a vida das pessoas, a democracia e a ciência têm sido cotidianamente ameaçadas, destaca a importância do emprego das reflexões de Paulo Freire para nossa compreensão de mundo e sociedade e, portanto, para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Afinal. Afinal, Freire (2001, p. 100) ressalta a necessidade do ato de conscientização, o qual compreende um método, um caminho, que se constitui em atos direcionados com determinadas intencionalidades. De modo que,

a conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2001, p. 33).

Nesse sentido, o dossiê a seguir traz em suas análises indicativos para ações comprometidas socialmente com processos emancipatórios e que podem contribuir para desvelar a mitologização e a realidade aparente por meio de processo de conscientização.

Referências:

BRANDÃO, Zaia. *Universidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1992.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2012.

Agenda política global: *invisibilidade do analfabetismo e desinvestimento na alfabetização de adultos*

Global political agenda:
invisibility of illiteracy and disinvestment in adult literacy

Agenda política global:
invisibilidad del analfabetismo y la desinversión en la alfabetización de adultos

 CARMEN CAVACO*

Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

RESUMO: Analisam-se as orientações políticas da UNESCO e da União Europeia para compreender a sua influência nas políticas públicas de educação de adultos, em Portugal. Os dados empíricos, provenientes de uma investigação qualitativa no âmbito das Ciências da Educação, resultaram de recolha documental sobre as orientações políticas e de estatísticas oficiais. As orientações políticas contribuíram para a emergência da política educativa global, com consequência na progressiva invisibilidade do analfabetismo e no desinvestimento em políticas públicas de alfabetização de adultos.

Palavras-chave: Políticas educativas. Educação de adultos. Analfabetismo. Alfabetização de adultos.

ABSTRACT: In order to understand the influence on public policies of adult education in Portugal we analysed the policy guidelines of UNESCO and the European Union. A qualitative research was conducted with a conceptual framework in Educational Sciences. In this research we used the data collection about policy orientations

* Doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Adultos. É docente e investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – UIDEF nos seguintes domínios: adultos não escolarizados e adultos pouco escolarizados, formação experiencial, políticas públicas de educação e formação de adultos pouco escolarizados e não escolarizados, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e método biográfico. Tem livros e artigos científicos publicados sobre estes temas, em Portugal e no estrangeiro. *E-mail:* <carmen@ie.ulisboa.pt>.

and official statistics about illiteracy and adult literacy. The political guidelines of UNESCO and the European Union contributed to the emergence of global educational policy, causing the invisibility of illiteracy and the disinvestment in adult literacy, notorious in the Portuguese context.

Keywords: Educational policy. Adult education. Illiteracy. Adult literacy.

RESUMEN: Pretendemos analizar las orientaciones políticas de la UNESCO y de la Unión Europea, para comprender su influencia en las políticas públicas de educación de adultos, en Portugal. El análisis resultó de una investigación cualitativa, con marco conceptual de las Ciencias de la Educación. Los datos empíricos resultaron de la recopilación documental y estadísticas oficiales. Las directrices políticas contribuyeron al surgimiento de una política educativa global, con consecuencias en la invisibilidad del analfabetismo y la desinversión en la alfabetización de adultos, notoria en el contexto portugués.

Palabras-clave: Políticas educativas. Educación de adultos. Analfabetismo. Alfabetización de adultos.

Introdução

O texto apresenta uma análise crítica sobre as orientações políticas da UNESCO e da União Europeia, considerando que são instituições supranacionais que contribuíram para definir uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004), com influência mundial, no domínio das políticas públicas de educação de adultos, nas últimas décadas. Nesse sentido, entendemos que a evolução das orientações políticas sobre a alfabetização de adultos, a nível internacional, europeu e nacional, reflete a mudança de ideologias e de preocupações da UNESCO e da União Europeia.

O fenômeno de definição de políticas educativas globais (MUNDY, GREEN, LINGARD & VERGER, 2016; CHUNG, 2019), promovido por organismos supranacionais, têm a capacidade de produzir realidade e de produzir “como ausente muita realidade que poderia estar presente (SOUSA SANTOS, 2011, p. 28). As narrativas difundidas nas políticas educativas globais promovem a visibilidade de problemas e o investimento em medidas para a sua superação, mas também remetem para a invisibilidade e silenciamento de outros fenômenos importantes.

Na análise, partimos do pressuposto que a transição de orientações políticas, do movimento da *Educação Permanente* para a perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da*

Vida, traduz uma mudança de paradigma, no modo de pensar a sociedade e a educação (CAVACO, 2009), com consequências nas políticas públicas e nas práticas de educação de adultos, ao nível nacional. No entanto, também se reconhece a existência de reinterpretções e de apropriações distintas da ‘agenda global’, ao nível nacional, para atender a interesses e a especificidades internas.

A política é entendida neste texto enquanto ação pública, resultante da intervenção de múltiplos atores, que operam em vários níveis, e da sua interdependência (BARROSO & AFONSO, 2011). Deste modo, o estudo das políticas públicas é um processo complexo, porquanto estas resultam de diversas dimensões e são influenciadas por “múltiplos níveis de ação e de decisão – local, regional, nacional e transnacional”. As políticas públicas envolvem uma grande variedade de atores, visam “a resolução de problemas públicos, mas também a distribuição de poder e de recursos” (ARAÚJO & RODRIGUES, 2017, p. 12). A complexidade acresce quando se considera, como é o nosso caso, que “o objeto das políticas públicas não é apenas a ‘resolução de problemas’, mas a construção de quadros de interpretação do mundo” (MULLER, 2000, p. 189).

A análise apresentada neste texto fundamenta-se na ideia de que a perspectiva política da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, desenvolvida a partir de 1995, pela União Europeia e pela UNESCO, contribuiu para a difusão de uma conceção de educação de adultos redutora e instrumentalizada, com repercussões negativas nas políticas públicas de alfabetização de adultos, em Portugal. A perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* apoia-se num discurso político e ideológico, que tem inerente uma perspectiva de sociedade, de educação e do ser humano, e é “uma das retóricas mais insistentes dos últimos anos” (NÓVOA & RODRIGUES, 2005, p. 12). Deste modo, parece-nos importante a análise crítica deste discurso, para o desconstruir e desnaturalizar, pois “o uso de certas palavras não é anódino, é situado historicamente” (LAOT & ORLY, 2004, p. 14).

A perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* baseia-se numa lógica de responsabilização individual, deste modo, a educação é tida como um direito, mas também como um dever que cada um tem de assumir, enquanto responsável pelo seu sucesso e insucesso, numa lógica de ‘gestão de si’. Por outro lado, os argumentos que fundamentam a perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* são orientados numa linha de “subordinação funcional das políticas educativas aos imperativos de carácter económico inerentes a um mercado global e único” (CANÁRIO, 2006, p. 30).

No contexto atual em que predomina a perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, “a racionalidade económica e instrumental está tão difundida como a individualização dos percursos de vida e a responsabilidade privatizada de construir biografias significativas” (FINGER & ASÚN, 2003, p. 118). Esta nova perspectiva educativa, assente no individualismo, “permite ‘acusar a vítima’ tida por única responsável pela sua própria desgraça, e recomendar-lhe o *self-help*” (BOURDIEU, 1998, p. 9-10). As orientações políticas inerentes à tal perspectiva são espaços de ação pública, através dos quais os

atores envolvidos na sua conceção e difusão, exprimem e influenciam o entendimento do mundo, da sociedade, do ser humano e da educação. Perante esta situação interessamos compreender de que modo a evolução das orientações políticas da UNESCO e da União Europeia, assentes na perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, influenciaram as políticas públicas de alfabetização de adultos, em Portugal.

A análise é baseada numa investigação qualitativa, com recurso à recolha e análise documental de orientações políticas, da UNESCO e da União Europeia, e de estatísticas oficiais, sobre o analfabetismo e a alfabetização de adultos, em Portugal. A análise enquadra-se numa investigação realizada no âmbito das Ciências da Educação e, em termos teóricos e conceituais, apoia-se num conjunto alargado de contributos das Ciências Sociais.

O texto está organizado em três partes. A primeira parte aborda a metodologia. A segunda parte incide na influência das orientações políticas da UNESCO, entre os anos 1949 e 1985, na construção social do problema do analfabetismo e no investimento na alfabetização de adultos. A terceira parte é centrada nas orientações políticas da União Europeia e da UNESCO, entre 1993 e 2000, nomeadamente, na influência da perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* no silenciamento e na invisibilidade do analfabetismo, e no desinvestimento em medidas de alfabetização de adultos. Nestas duas últimas partes, procura-se também analisar a influência da política educativa global (MUNDY, GREEN, LINGARD & VERGER, 2016; CHUNG, 2019), nas políticas públicas de educação de adultos, em Portugal.

Metodologia

A investigação que suporta a análise fundamentou-se na fenomenologia. A fenomenologia é uma perspectiva compreensiva, centrada no estudo de fenômenos, sendo estes entendidos como construções que resultam da ação dos atores sociais. Ao reconhecer o caráter construído dos fenômenos sociais, por parte dos atores, admite-se a sua dimensão política e a possibilidade de mudança. A fenomenologia concebeu os fundamentos para uma análise compreensiva da ação social, enquanto construção resultante da ação individual e coletiva dos sujeitos, na vida cotidiana (SCHUTZ & NATANSON, 1970). A partir desta perspectiva é possível entender as orientações políticas como construções sociais, resultantes da intersubjetividade dos atores envolvidos, e, por isso mesmo, marcadas pelo contexto histórico, social, político e econômico.

A análise enquadra-se numa investigação qualitativa, norteadada pelo pressuposto da complexidade inerente ao estudo das políticas públicas. A investigação qualitativa permite o estudo de fenômenos complexos, marcados pelo “jogo infinito de inter-retroações, pela solidariedade dos fenômenos entre si, pela incerteza e contradição” (MORIN, 2005, p. 22), como é o caso das políticas públicas.

Os dados empíricos resultaram da recolha e análise documental de orientações políticas, da UNESCO e da União Europeia, e de estatísticas oficiais, sobre o analfabetismo e a alfabetização de adultos, em Portugal, no período em estudo. A recolha e a análise documental incidiram nos relatórios das conferências internacionais de educação de adultos realizadas pela UNESCO, entre 1949 e 2009, e nos documentos orientadores da União Europeia sobre a educação, publicados entre 1993 e 2000. O conteúdo destes documentos foi objeto de uma análise do discurso, como forma de compreender a relação entre a linguagem e o sentido, a partir do que é dito no texto e daquilo que é silenciado, por estar ausente. Na análise do discurso procuramos identificar as macroestruturas, ou seja, as estruturas temáticas do texto (CARVALHO, 2000) que fundamentam a narrativa. A análise do discurso através das macroestruturas textuais permitiu compreender a estrutura e o sentido do texto, assim como, a articulação entre os temas. A identificação das estruturas temáticas do texto possibilitou a explicitação da 'narrativa', ou seja, a compreensão dos fundamentos e dos pressupostos estruturantes das orientações políticas.

Movimento da Educação Permanente: a alfabetização de adultos

As orientações políticas da UNESCO, entre 1960 e 1985, foram alicerçadas na narrativa da importância estratégica da educação de adultos, nomeadamente, da alfabetização de adultos, na construção de sociedades democráticas e na promoção do desenvolvimento económico. Com base nesta narrativa, a UNESCO pressionou os governos dos países membros a investir em políticas públicas de alfabetização de adultos, em muitos países, a nível mundial, o que explica a emergência de campanhas de alfabetização, à escala global. Durante este período, a contribuição da UNESCO foi determinante para a emergência de uma política global de educação de adultos e para a visibilidade da importância deste domínio, à escala internacional. Contudo, a narrativa anteriormente identificada é complexa e originou contradições.

Na narrativa da UNESCO a educação visava a humanização do desenvolvimento (FINGER & ASÚN, 2003), mas sem qualquer crítica ao desenvolvimento económico capitalista, o discurso contribuiu para legitimar este modelo de desenvolvimento, como se fosse inevitável e a única via possível. As orientações políticas manifestam uma tentativa de integração de dois tipos de abordagens, filiadas em princípios conflitantes, que dificilmente são passíveis de equilíbrio e de compatibilização. Por um lado, a alfabetização de adultos orientada para a cidadania, participação e desenvolvimento humano. Neste caso, a alfabetização tinha como objetivo a promoção de competências de leitura e de escrita, para fortalecer a possibilidade de 'leitura do mundo' (FREIRE, 2000), inseparável de uma formação política e crítica. Por outro lado, a alfabetização de adultos ao serviço do desenvolvimento económico, em que se entendia a leitura e a escrita como

ferramentas para elevar a qualificação da mão-de-obra e para promover o desenvolvimento econômico.

A análise do discurso da *I Conferência Internacional de Educação de Adultos* (UNESCO, 1949) revela uma narrativa sobre a importância estratégica da *Educação Popular*, de cariz humanista e crítico, na formação de cidadãos capazes de contribuir na construção de sociedades democráticas. Esta narrativa, visivelmente influenciada pelo período do pós-guerra, cessou e foi substituída por outra a partir da *II Conferência Internacional de Educação de Adultos*.

Na *II Conferência Internacional de Educação de Adultos* (UNESCO, 1960), realizada na denominada década do desenvolvimento, emergiu a narrativa da importância estratégica da educação de adultos, na construção de sociedades democráticas e na promoção do desenvolvimento econômico. Nesta conferência a alfabetização foi considerada uma prioridade nos países em vias de desenvolvimento e recentemente implicados em processos de independência, na América Latina, na Ásia e em África. O tema do analfabetismo emerge e ganha centralidade, porquanto é percebido como obstáculo, por um lado, à participação social, política e à manutenção da paz, e, por outro lado, ao desenvolvimento econômico. Nesta conferência dá-se o início de uma nova tendência, a cooperação internacional no domínio da alfabetização de adultos, através da criação de um fundo financeiro e do Programa Experimental Mundial de Alfabetização. A narrativa ali difundida teve duas consequências notórias – o investimento em políticas públicas de alfabetização de adultos, a nível mundial, com o reconhecimento do direito de acesso à educação por parte dos adultos, e a representação do analfabetismo como um problema para a sociedade, porquanto, o analfabeto passou a ser compreendido numa situação de défice.

Na *III Conferência Internacional de Educação de Adultos* (UNESCO, 1972) surgiu a narrativa da *Educação Permanente*, concretizada com a emergência do movimento da *Educação Permanente*, que viria a influenciar o discurso e a intervenção da UNESCO até 1997. A narrativa subjacente ao movimento da *Educação Permanente* focou-se num entendimento amplo do processo educativo, presente em todas as idades e espaços de vida. Esta narrativa sobre a educação de adultos incidiu nas necessidades pessoais, económicas e sociais, com a finalidade de promoção da vida social e do desenvolvimento econômico. Neste âmbito, surgiram os conceitos de *educação funcional* e de *alfabetização funcional*, numa clara subordinação da educação, nomeadamente, da alfabetização de adultos às questões da produtividade e do desenvolvimento econômico. Começou a reconhecer-se a ineficácia das campanhas e a complexidade do processo de alfabetização, contudo, reiterou-se o discurso de eliminação do analfabetismo. A narrativa da *Educação Permanente*, embora marcada por uma perspectiva humanista, registou também uma tendência pragmática e instrumentalizada da educação de adultos, ao serviço do desenvolvimento econômico, que ganhou relevância nas conferências posteriores.

Na *IV Conferência Internacional de Educação de Adultos* (UNESCO, 1985), a narrativa da *Educação Permanente* manteve-se. Contudo, esta conferência marcou o fim de um ciclo, no sentido em que as conferências seguintes assumiram outro tipo de narrativa. As temáticas do analfabetismo e da alfabetização de adultos revelaram uma grande centralidade. Porém, tornou-se evidente uma maior preocupação com o analfabetismo funcional e com o desenvolvimento da alfabetização nos países ditos desenvolvidos. Reconheceu-se a complexidade do fenómeno do analfabetismo e da alfabetização, porquanto esta “não depende só do meio ambiente, mas também de elementos históricos, culturais, políticos de cada povo” (UNESCO, 1985, p. 61). Embora se admita a complexidade, define-se a meta de eliminar o analfabetismo até o ano 2000, o que revela o carácter retórico do discurso político da UNESCO, neste domínio. Esta meta ambiciosa, que nunca foi atingida, poderia ter dois objetivos. Primeiro, funcionar como uma estratégia para pressionar a intervenção dos governos dos países que apresentavam maiores taxas de analfabetismo. Segundo, manter a credibilidade institucional da UNESCO, que teve um papel decisivo na construção e na projeção do problema do analfabetismo a nível mundial, assim como na conceção de projetos de alfabetização.

Em Portugal, no período temporal em análise – entre a década de 1960 e o início dos anos 1990 – registava-se uma elevada taxa de analfabetismo entre a população, como se pode constatar pelo Quadro 1. Deste modo, interessa-nos compreender a influência da narrativa da UNESCO nas políticas públicas, em Portugal, no período em análise.

Quadro 1: Evolução da taxa de analfabetismo em Portugal, entre 1950 e 1991, por sexo

Anos	Total	Masculino	Feminino
1950	41,6	32,5	49,7
1960	--	26,6	39,0
1970	25,7	19,7	31,0
1981	18,6	13,7	23,0
1991	11,0	7,7	14,1

Fonte: PORDATA, 2015.

A elevada taxa de analfabetismo em Portugal, por comparação à maioria dos restantes países da Europa, que apresentavam taxas nulas ou residuais, constitui um constrangimento à imagem do país no exterior. Na década de 1950, durante a ditadura, o governo português, na sequência de pressões de organismos internacionais, como foi o caso da UNESCO, viu-se forçado a implementar uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, entre 1952 e 1956. Contudo, o governo estava mais preocupado com a

gestão da pressão dos organismos internacionais e com o controle ideológico da população, do que propriamente com a implementação de um plano adequado de alfabetização de adultos. A investigação realizada sobre este período, revela que o governo aproveitou a Campanha Nacional de Educação de Adultos para manipular e controlar a população não escolarizada (BARCOSO, 2002), garantindo a continuidade do obscurantismo programado (MELO, 2004). Os materiais pedagógicos difundiram a ideologia do governo, transformando-se em objetos de propaganda, ao serviço da manutenção da ditadura. Por outro lado, o processo de alfabetização visava assegurar o mínimo de aprendizagem, chegando a focar-se apenas no aprender a assinar o próprio nome.

Entre 1974 e 1976, após a Revolução de 25 de Abril, verificou-se um período extremamente rico em dinâmicas populares, considerado por Rui Canário (2007), a ‘idade de ouro’ da educação de adultos no país, com a emergência e o fortalecimento de dinâmicas sociais de *Educação Popular*, que em muito contribuíram para a alfabetização de adultos. As práticas de educação de adultos, entre 1974 e 1976, consistiram, fundamentalmente, em intervenções comunitárias, em projetos de animação sociocultural e em projetos de alfabetização e educação de base de adultos, seguindo uma lógica descentralizada, de autonomia e de participação, características de processos de autogestão. Entre 1975 e 1976, a Direção-Geral de Educação Permanente, liderada por Alberto Melo, contribuiu para o fortalecimento e expansão dessas dinâmicas sociais emergentes, com a conceção de legislação para o seu enquadramento legal, com mecanismos de financiamento e de acompanhamento técnico. Conforme referem os seus responsáveis, “apesar de falta de material, de dinheiro, de pessoal, instalou-se um sistema de educação de adultos baseado na autogestão dos grupos locais” (MELO & BENAVENTE, 1978, p. 134). O Decreto-Lei 384/76 refere que “a educação popular e a alfabetização são prioridades no desenvolvimento da política educativa nacional”. Esta intenção evidenciava a consciência da importância da educação de adultos no país, nomeadamente, da educação de base, promovida numa lógica de cidadania, de participação e de envolvimento das comunidades.

Em Portugal, durante este período, verificou-se a influência das orientações políticas da UNESCO, nomeadamente, da perspectiva humanista, centrada na *Educação Popular* e na educação para a cidadania, com a valorização e o estímulo à participação dos adultos no espaço público. Todavia, a Direção-Geral de Educação Permanente distanciou a sua intervenção da lógica de ‘campanha de alfabetização’ (MELO & BENAVENTE, 1978, p. 10), difundida pela UNESCO, desde a *II Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Nessa altura, em Portugal, optou-se por um processo global e integrado de intervenção social, em que a alfabetização era percebida como uma estratégia para a emancipação, para a participação do analfabeto na vida social, cultural e política da comunidade e do país. A dinâmica do movimento social, assim como, o apoio e o enquadramento legal assegurados pela equipe da Direção-Geral de Educação Permanente contribuíram para

o desenvolvimento de processos participativos e educativos, promotores da formação cívica e da alfabetização da população portuguesa.

No período entre 1976 e meados dos anos 1990 registou-se o investimento em medidas de educação de adultos orientadas para a normalização política e social do país. No âmbito das políticas públicas deu-se enfoque ao ensino recorrente de adultos – um processo orientado para a alfabetização e educação de base, numa lógica de escolarização de adultos. Durante este período temporal, os sucessivos governos, não atribuíram caráter estratégico à educação de adultos, apesar da elevada taxa de analfabetismo e da reduzida escolaridade da população. Segundo dados estatísticos da Direção-Geral de Educação de Adultos, entre 1980 e 1985 participaram cerca de 310.000 adultos em ações de alfabetização e educação de base (SANTOS SILVA, 1990, p. 33). O predomínio do paradigma escolar nas ações de alfabetização e de educação de base contribuiu para uma adesão muito reduzida dos adultos analfabetos. Os dados estatísticos das Direções Regionais de Educação, sobre os cursos de alfabetização realizados entre 1992 e 1997, mencionam 51.782 adultos inscritos (PINTO, MATOS & ROTHES, 1998, p. 58), o que representa apenas cerca de 4,7% dos adultos analfabetos residentes no país.

As investigações efetuadas em Portugal, sobre o analfabetismo e as medidas de alfabetização de adultos, reconhecem que os dirigentes políticos nunca consideraram o analfabetismo um verdadeiro problema, apesar das estatísticas oficiais o tornarem visível, o que justifica o reduzido investimento em políticas públicas neste domínio. O desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo entre os adultos era entendido pelas elites como uma aspiração e possibilidade de mobilidade profissional e social, que pretendiam impedir. Deste modo, o desinvestimento na alfabetização e na educação de base de adultos materializaram o obscurantismo programado, durante o período da ditadura e posteriormente a 1976, invalidando o direito dos adultos no acesso à educação, negando-lhes uma segunda oportunidade, quando a primeira oportunidade, durante a infância, não lhes foi assegurada, quase sempre, devido à situação de pobreza em que viviam as suas famílias.

Entre o final da década de 1970 e meados da década de 1990, a alfabetização e educação de base de adultos constituíram os principais domínios, por vezes os únicos, das políticas públicas de educação de adultos, em Portugal. Esta situação resultou da expressiva taxa de analfabetismo na população portuguesa e da influência das orientações políticas de organismos internacionais, como a UNESCO. Os elementos analíticos apresentados anteriormente revelam que a UNESCO, nas últimas décadas, teve um papel estratégico na criação de uma Agenda Global (DALE, 2004) orientada para a alfabetização de adultos, após a definição do analfabetismo como problema. Todavia, a incidência na alfabetização de adultos, no âmbito das políticas públicas, não foi suficiente para resolver o problema do analfabetismo. A redução da taxa de analfabetismo resultou mais da taxa de mortalidade da população idosa, do que das ações de alfabetização de adultos implementadas no âmbito das políticas públicas (CAVACO, 2009). As medidas orientadas para

a alfabetização de adultos foram insuficientes e ineficazes, o que resulta de uma grande diversidade e complexidade de fatores.

Perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*: a invisibilidade do analfabetismo

Em 1993, a União Europeia, através da publicação *Crescimento, Competitividade, Emprego – Os desafios e as pistas para entrar no século XXI: Livro Branco* (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1993), deu início à difusão de um discurso sobre a educação e formação que viria a constituir-se uma *Agenda Global* (DALE, 2004), que perdura ainda na atualidade. Este discurso expandiu-se e influenciou as orientações políticas de outras organizações internacionais, como a UNESCO, com base na narrativa da *Aprendizagem ao Longo da Vida*. O referido Livro Branco marca a emergência de uma narrativa em que a educação e a formação são consideradas instrumentalizadas ao serviço do crescimento, da competitividade, do emprego e da inserção social. Esta narrativa, difundida a nível mundial, conduziu a educação e a formação, em geral, e a educação de adultos, em particular, para uma via redutora e problemática.

As orientações políticas da União Europeia (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000; COMISSÃO EUROPEIA, 1996) embora reconheçam a importância da educação para o desenvolvimento individual e para a cidadania, assumem como prioritário o investimento na educação e na formação enquanto ferramentas para a promoção do desenvolvimento econômico (competitividade, empregabilidade e mobilidade profissional). Os temas centrais são o crescimento econômico, a competitividade e o (des)emprego. A narrativa da *Aprendizagem ao Longo da Vida* defende o investimento em educação e formação, porquanto o conhecimento é determinante para o crescimento econômico, para a empregabilidade e mobilidade profissional. As orientações políticas definem o trabalho como o elemento central na vida individual e coletiva, domínio estruturante do crescimento econômico e do bem-estar. A educação e a formação “surgem como últimos recursos face ao problema do emprego” pois são “uma das condições do emergir de um novo modelo de crescimento fértil em empregos” (COMISSÃO EUROPEIA, 1996, p. 15). Deste modo, a educação e a formação funcionariam como a solução milagrosa para potenciar o modelo de desenvolvimento econômico capitalista, promovendo o crescimento e criando empregos, e para minimizar os seus efeitos negativos – o desemprego.

A educação, além de direito, passou a ser percebida como dever. O discurso foi orientado para a responsabilização individual, nas questões da empregabilidade e da inserção social. A educação de adultos foi considerada uma área estratégica, justificando o investimento em políticas públicas, nos vários Estados-Membros, nomeadamente, no domínio da formação profissional. Contudo, o analfabetismo e a alfabetização de adultos são temas ausentes nos documentos. Estas orientações políticas quando mencionam o desenvolvimento de competências de base (literacia, numeracia e competências digitais), justificam esse tipo de intervenção como forma de adequação às necessidades do mercado

de trabalho e à importância de assegurar a inclusão social. A educação e a formação orientadas para os menos qualificados visam proporcionar-lhes “melhores perspectivas de integração no mercado de trabalho e na sociedade” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 2).

A UNESCO, na *V Conferência Internacional de Educação de Adultos* (UNESCO, 1997a), adotou a narrativa da *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Porém, o documento desta conferência defendeu uma certa continuidade entre os princípios orientadores da *Educação Permanente* e a perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, o que gerou ambiguidades e contradições. Afirma-se que é necessário apostar numa nova concepção de educação “que valorize o enriquecimento interior, acreditando que favorece a flexibilidade requerida no mundo moderno do trabalho” (UNESCO, 1997b, p. 128). O fundamento deste discurso resulta do fato da formação integral permitir o desenvolvimento de capacidades cada vez mais valorizadas e necessárias no mercado de trabalho.

Com uma leitura menos atenta, este discurso pode sugerir uma inspiração humanista e crítica, mas na realidade visa uma adaptação às próprias exigências do mercado de trabalho, num mundo globalizado, enquadrado no desenvolvimento econômico capitalista. Esta lógica é evidente quando se afirma que: “os adultos precisam de competências funcionais para se tornarem independentes e produtivos e contribuir para o desenvolvimento econômico local” (UNESCO, 1997b, p. 159). As contradições e tensões que marcaram a *V Conferência* são também evidentes no discurso sobre o analfabetismo. As ideias veiculadas sobre alfabetização e educação de base de adultos não são novas, como se tenta fazer crer através do discurso, o que se altera profundamente são os pressupostos de intervenção. Nos anos 1970 e 1980 os conhecimentos e capacidades tidos como necessários nas ações de alfabetização incidiam nos aspetos culturais, sociais, políticos e econômicos. No final dos anos 1990 as ações de alfabetização passaram a ser orientadas, fundamentalmente, para o desenvolvimento de competências básicas que favorecessem a empregabilidade.

As políticas públicas de educação de adultos, em Portugal, a partir de meados dos anos 1990, foram influenciadas pela narrativa da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, defendida pela União Europeia e pela UNESCO. Esta narrativa silenciou o problema do analfabetismo e deu origem ao desinvestimento na alfabetização de adultos, o que foi notório nas políticas públicas em Portugal. A alfabetização de adultos, através do ensino recorrente, foi perdendo importância a partir do ano 2000. Em 2000 estavam inscritos no 1º ciclo do ensino recorrente, cerca de 16 mil adultos, valor que desceu para, aproximadamente, 500 adultos, a partir de 2006 (CNE, 2013, p. 75), ou seja, um valor muito baixo. O número de adultos que obtiveram o certificado de nível básico (4 anos de escolaridade, 6 anos de escolaridade ou 9 anos de escolaridade) através do ensino recorrente, nesse período, corrobora o desinvestimento em políticas públicas de alfabetização de adultos. Em 2000 foram certificados cerca de 3 mil adultos e em 2010 foram certificados apenas

142 adultos (CNE, 2011, p. 111). Em 2010 surgiu o programa de formação em competências básicas, que incide na leitura, na escrita, no cálculo e nas tecnologias digitais, com duração máxima de 300 horas, o que é manifestamente insuficiente para promover a alfabetização. Entre 2010 e 2017, o número de adultos inscritos neste programa foi bastante reduzido (41 136), representando apenas 8% dos analfabetos residentes no país (CAVACO, 2018, p. 27). Estes elementos confirmam o desinvestimento na alfabetização de adultos, num período caracterizado pelo investimento em políticas públicas de educação para adultos pouco escolarizados. O fenómeno do analfabetismo

Conclusão

A análise dos documentos orientadores das políticas de educação de adultos da UNESCO e da União Europeia, desde 1949 e 2000, põe em evidência uma alteração significativa nas finalidades da educação, com repercussões na educação de adultos, mais concretamente, na alfabetização. Entre 1949 e 1985, as orientações políticas da UNESCO recaíram nas narrativas da *Educação Popular* e da *Educação Permanente*, ambas influenciadas por uma abordagem humanista, embora a última, também já fosse afetada pela preocupação com o desenvolvimento económico, registrando uma tendência de instrumentalização da educação ao serviço do desenvolvimento. Porém, entre os anos 1960 e 1985, as orientações políticas tiveram como temas norteadores, o analfabetismo e a alfabetização de adultos, o que desencadeou o investimento em processos de alfabetização de adultos, à escala internacional. Estas orientações tiveram eco no contexto Português, verificando-se que as políticas públicas de educação de adultos, nesse período, incidiram, essencialmente, na alfabetização e na educação de base de adultos. Todavia, à semelhança do que ocorreu noutros países, a alfabetização de adultos, em Portugal, não revelou os resultados desejados, devido à complexidade e à diversidade de fatores que influenciam este processo.

As orientações políticas mais recentes, difundidas pela União Europeia e pela UNESCO, no âmbito da perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, originaram uma mudança nas finalidades da educação – a educação passou a ser instrumentalizada ao serviço do mercado de trabalho e do desenvolvimento económico. A perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* visa promover a adaptação e a conformidade face à situação social, económica e política. Deste modo, a educação de adultos “é agora um produto da sociedade muito mais do que uma força motriz da sua transformação” (FINGER & ASÚN, 2003, p. 118). Neste âmbito, a alfabetização de adultos perdeu relevo nas orientações da UNESCO e ficou ausente nas orientações políticas da União Europeia. Esta situação teve um impacto negativo no contexto Português, pois como se percebe, através da análise das estatísticas oficiais do Ministério da Educação, a alfabetização de adultos diminuiu,

de um modo substancial, desde meados dos anos 1990, o que é, particularmente, preocupante atendendo ao elevado número de analfabetos.

Os Censos 2011 identificam uma taxa de analfabetismo de 5%, em Portugal, ou seja, cerca de 500 000 portugueses não sabem ler nem escrever. O problema do analfabetismo de adultos ainda não foi resolvido em Portugal, contudo, nas últimas décadas ocorreu o silenciamento deste fenômeno, o que impediu uma ação consistente e adequada. Com a perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, a qual influenciou as políticas educativas, em Portugal, a partir de meados dos anos 1990, a questão da alfabetização de adultos “não está resolvida, a situação destas pessoas tem-se vindo a agravar, e ainda será, infelizmente mais agravada” (DUBAR, 1996, p. 19). A perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, coloca a ênfase na responsabilização individual e na adaptação ao mercado de trabalho, o que justifica a incidência na empregabilidade e na autonomia. As consequências destes princípios são “evidentemente menos desastrosas para as pessoas que beneficiaram de uma boa formação inicial, complementada por uma boa formação contínua, do que para aqueles que têm a formação inicial fraca e a formação contínua caótica” (DUBAR, 1996, p. 20), como é o caso dos adultos não escolarizados. A política educativa global, difundida pelos organismos internacionais, consegue colocar ou retirar da agenda política nacional determinados fenômenos e práticas, apesar destes serem muito relevantes para atender às especificidades do país, como é o caso do analfabetismo e da alfabetização de adultos, em Portugal. A narrativa veiculada pelas organizações internacionais baseia-se em “modelos, categorias e guiões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado” (DALE, 2004, p. 448).

Recebido em: 06/12/2020 e Aprovado em: 21/06/2021.

Referências

- ARAÚJO, Luísa & RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 83, p. 11-35, 2017.
- BARCOSO, Cristina. *O Zé Analfabeto no Cinema: o cinema na campanha nacional de educação de adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa, 2002.
- BARROSO, João & AFONSO, Natércio. Introdução. In: BARROSO, João & AFONSO, Natércio (Org.). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011. p. 11-25.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*. Oeiras: Celta, 1998.
- CANÁRIO, Rui. A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 1, p. 27-36, set/dez. 2006.

- CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: Conselho Nacional de Educação (Ed.). *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007. p.207-267.
- CARVALHO, Anabela. Opções metodológicas em análise de discurso: instrumentos, pressupostos e implicações. *Comunicação e Sociedade* 2, v. 14, n. 1-2, p. 143-156, 2000.
- CAVACO, Carmen. *Adultos Pouco Escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa, 2009.
- CAVACO, Carmen. Analfabetismo em Portugal: os dados estatísticos, as políticas públicas e os analfabetos. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 01, n. 02, p. 17-31, jul./dez. 2018.
- CHUNG, Jennifer. *PISA and Global Education Policy: Understanding Finland's Success and Influence*. Leiden, Boston: Brill Sense, 2019.
- CNE. *Estado da educação 2011: a qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2011.
- CNE. *Estado da educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2013.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Livre blanc sur «Croissance, compétitivité, emploi»: les défis et les pistes pour entrer dans le 21ème siècle*. Bruxelas: Comissão Europeia, 1993.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2000.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Livre blanc sur l'éducation et la formation: enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxemburgo: Comissão Europeia, 1996.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DUBAR, Claude. La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités. *Education Permanente*, Paris, v. 4, n. 129, p. 19-28, 1996.
- FINGER, Matthias & ASÚN, José Manuel. *A Educação de Adultos numa Encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 39 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- LAOT, Françoise & ORLY, Paul. *Éducation et formation des adultes: histoire et recherches*. Saint-Fons: Institut National de Recherche Pédagogique, 2004.
- MELO, Alberto & BENAVENTE, Ana. *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MELO, Alberto. *Passagens Revoltas: 40 anos de intervenção por ditos e escritos (1970-2012)*. Lisboa: In Loco, 2012.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil, 2005.
- MULLER, Pierre. L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, n. 2, p. 189-208, 2000.

MUNDY, Karen; GREEN, Andy; LINGARD, Bob & VERGER, Antoni. Introduction: The globalization of Education Policy: Key Approaches and Debates. In: MUNDY, Karen; GREEN, Andy; LINGARD, Bob & VERGER, Antoni (Eds.). *The handbook of global education policy*. Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons, 2016. p.1-20.

NÓVOA, António & RODRIGUES, Cristina. Prefácio. In: CANÁRIO, Rui & CABRITO, Belmiro (Orgs). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2005. p.7-14.

PINTO, Jorge (Coord.); MATOS, Lisete & ROTHES, Luís. *Ensino recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

PORDATA. *Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>. Acesso em: 12 julh. 2020.

SANTOS SILVA, Augusto. *Educação de Adultos: educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa, 1990.

SCHUTZ, Alfred & NATANSON, Maurice Alexander (eds.). *Phenomenology and Social Reality*. The Hague: M. Nijhoff, 1970.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

UNESCO. *Rapport sommaire de la Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO, 1949.

UNESCO. *Rapport final. Conférence Mondiale sur l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO, 1960.

UNESCO. *Rapport final. Troisième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO, 1972.

UNESCO. *Rapport final. Quatrième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO, 1985.

UNESCO. *Relatório final. Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Paris: UNESCO, 1997a.

UNESCO. *Agenda para o Futuro. Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Paris: UNESCO, 1997b.

Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: *entre o ideal e o real*

Public policies for Youth and Adult Education:
between the ideal and the real

Políticas públicas de educación de jóvenes y adultos:
entre lo ideal y lo real

📄 SÔNIA VIEIRA DE SOUZA BISPO*

Secretaria Municipal de Educação de Souto Soares, Souto Soares- BA, Brasil.

📄 EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA**

Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité- BA, Brasil.

📄 ELISETE ENIR BERNARDI GARCIA***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí- RS, Brasil.

RESUMO: O presente artigo analisa as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA, a partir de investigação realizada no Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA – UNEB. Teve-se como problemática desenvolver, em colaboração com estudantes egressos/as dos programas de alfabetização e outros/as colaboradores/as, ações que contribuíssem com a implantação da EJA no município de Souto Soares- BA, visando assegurar a continuidade dos estudos. Empregou-se

* Mestra em Formação de Professores e Políticas Públicas (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar. Atua como coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Souto Soares e como professora na rede municipal de Iraquara. *E-mail:* <sany-na@hotmail.com>.

** Mestra e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (campus Litoral Norte). Coordena o Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais – GIPEJA. *E-mail:* <elisete.bernardi@gmail.com>.

*** Mestra e doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. É professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (campus XIV). Professora Permanente do MPEJA-UNEB e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPALÉ BAHIA. *E-mail:* <edmsilva@uneb.br>.

uma abordagem qualitativa no estudo, tendo como base teórica-metodológica a pesquisa colaborativa. Como considerações, ressalta-se que a falta de articulação e colaboração efetiva entre os sistemas de ensino estaduais e municipais e as iniciativas das organizações sociais representa um obstáculo à permanência e progressão escolar e que, mesmo diante da privação de direitos, os sujeitos da EJA utilizam estratégias e táticas para enfrentar os contínuos e constantes mecanismos que negam seus direitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Políticas Públicas de EJA. Garantia de direitos.

ABSTRACT: This article analyzes the public policies aimed at the Youth and Adult Education – EJA, from research carried out in the *Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos* (Professional Master's Graduate Program in Youth and Adult Education) – MPEJA at UNEB. Actions that would contribute to the implementation of EJA in the town of Souto Soares, Bahia, in order to ensure the continuity of studies it was set as an issue to be developed in collaboration with students who graduated from literacy programs and other collaborators. A qualitative approach was used in the study having collaborative research as a theoretical-methodological basis. As considerations, it is noteworthy that the lack of articulation and effective collaboration between the state and municipal education systems, and the initiatives of social organizations represent an obstacle to school permanence and progression, and that even in the face of deprivation of rights, the subjects of EJA use strategies and tactics to face the continuous and constant mechanisms that deny their rights.

Keywords: Youth and Adult Education. Public Policies for Youth and Adult Education. Teacher training.

RESUMEN: Este artículo analiza las políticas públicas orientadas a la Educación de Jóvenes, Adultos y Mayores – EJA, a partir de una investigación realizada en el Programa de Postgrado de Maestría Profesional en Educación de Jóvenes y Adultos MPEJA – UNEB. El estudio desarrolló, en colaboración con estudiantes egresados de programas de alfabetización y otros/as colaboradores/as, acciones que contribuyeran a la implementación de la EJA en el municipio de Souto Soares, BA, Brasil, con el fin de asegurar la continuidad de los estudios. En esta

investigación se utilizó un enfoque cualitativo, con la investigación colaborativa como base teórico-metodológica. Como consideraciones, se destaca que la falta de articulación y colaboración efectiva entre los sistemas educativos estatales y municipales y las iniciativas de las organizaciones sociales representa un obstáculo para la permanencia y progresión escolar y que, aún ante la privación de derechos, los sujetos de la EJA utilizan estrategias y tácticas para enfrentar los mecanismos continuos y constantes que les niegan sus derechos.

Palabras clave: Educación de jóvenes, adultos y mayores. Políticas públicas de EJA. Garantía de derechos.

Introdução

O presente artigo apresenta reflexões realizadas na pesquisa *Políticas Públicas de EJA no município de Souto Soares, Bahia: uma luta colaborativa pela continuidade dos estudos de jovens e adultos no âmbito da Educação Básica* (BISPO, 2017). Desenvolvida no Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB, na Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Pública, a pesquisa teve como problemática desenvolver, em colaboração com estudantes egressos/as dos programas de alfabetização e outros/as colaboradores/as, ações que contribuíssem com a implantação da EJA no Município de Souto Soares, na Bahia, visando assegurar a continuidade dos estudos. Teve-se como objetivo geral analisar, juntamente com os/as partícipes colaboradores/as, ações para a efetivação das Políticas Públicas de EJA, propondo a implantação da modalidade educativa à Gestão Pública Municipal.

A investigação foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como base teórica-metodológica a pesquisa colaborativa. Os/as interlocutores/as/ e colaboradores/as foram os/as egressos/as e educadores/as dos programas de alfabetização. Sujeitos que, ao serem sensibilizados a colaborar, transformaram a intenção inicial da pesquisa em objetivo comum de investigação, produzindo saberes e intervindo na realidade.

O projeto de intervenção teve base empírica na comunidade campestre de Pau-Ferro, nos anos de 2016 e 2017. Deu-se com uma turma experiencial e reflexiva de EJA, o que proporcionou uma investigação da prática – com os desafios que a modalidade educativa apresenta –, refletida em colaboração, sobre as possibilidades de elevação do nível de escolaridade da comunidade como condição para a melhoria de vida, trabalho e permanência no campo; e, apresentando a proposta de implantação da EJA no Município a partir da visão dos jovens e adultos: educandos que tiveram a experiência de cursar a turma experiencial.

Desta forma, a pesquisa destaca que a diversidade e o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais na Educação de Jovens e Adultos têm sido destaque nas discussões sobre políticas públicas, mas nem sempre com garantia desses direitos na prática, caracterizando um direito negado para muitos/as. O direito ao ingresso em turmas de EJA e a negação de políticas públicas de continuidade e garantias de permanência, constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos/as jovens, adultos/as e idosos/as, evidenciando assim, conflitos entre os movimentos em prol da EJA e os governos, que, não garantindo as políticas públicas, impedem esses sujeitos de elevarem o nível de escolaridade e geram impactos individuais e sociais em suas vidas e na sociedade.

O Brasil é uma sociedade pluriétnica, pluricultural e multirracial. Ao mesmo tempo que diversa, desigual. Essas características, por si só, reafirmam que toda e qualquer política, principalmente a educacional, deve ser marcada pela igualdade de direitos, reconhecimento à diversidade e pela justiça social, principalmente no que tange ao direito à educação e humanização. Expressas por leis, regulamentos, orçamentos e traduzidas em diretrizes governamentais, voltadas para a garantia desses direitos e deveres estão as políticas públicas, que podem ser consideradas como

diretrizes e princípios norteadores de ação do poder político público; são regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, são mediações entre atores da sociedade e do Estado, são políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (ROCHA, 2014, p. 187).

De modo que para se constituir uma política pública, uma ação do Estado através de uma lei ou programa, deve-se ter previstos mecanismos de participação popular, desde a proposição inicial até a avaliação da política.

Cabe destacar, que em termos legais, o direito à educação está respaldado pela Constituição, que amplia o dever do Estado com a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o artigo 208 da referida, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade ‘própria’” (BRASIL, 1988, art. 208, p. 91).

De acordo com a Lei Federal nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a EJA passou a ter o reconhecimento como modalidade de Educação Básica nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, que tem como objetivo não só alfabetizar os/as jovens, adultos/as e idosos/as, mas também possibilitar a elevação de escolaridade e conclusão da Educação Básica.

Ainda na LDBEN, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, determina-se a EJA como uma política pública na forma de modalidade de educação do Ensino Fundamental e Médio:

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

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.

Especificamente na seção 5 da Lei, a EJA tem tratamento exclusivo nos artigos 37 e 38:

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).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

O Artigo 38 da referida Lei (9394/96) define as idades para a modalidade EJA: Para os maiores de 15 anos é possível ingressar no Ensino Fundamental e maiores de 18 anos é possível ingressar no Ensino Médio:

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 – grifo nosso).

Assim, a EJA configura-se como uma modalidade de ensino que caracteriza-se por um modo de fazer educação nos processos formais, escolares e não escolares. Ela tem função equalizadora, reparadora e qualificadora, conforme prescrito pelo Parecer 11/2000 e, para isso, baseia-se na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área da Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, mesmo diante do reconhecimento da EJA como parte constituinte da Educação Básica, vale ressaltar que, ainda que exista a preocupação de assegurá-la como direito de todos/as, não se confere à ela *status* de direito coletivo, pois a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, como se faz com crianças e adolescentes, pela impossibilidade de exigi-la, não abrange as pessoas jovens, adultas e idosas, retirando desses sujeitos a garantia da oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita. De acordo com Paiva, Machado & Ireland (2006, p. 135) “não se trataria de desobrigar o Estado da oferta gratuita do Ensino Fundamental a quem quer que seja, mas de deixar os sujeitos jovens e adultos livres para decidir por ela”.

A distância entre o que determinam as políticas públicas de EJA e o que de fato existe

Devido à oferta da EJA ser de dever do Estado, é preciso que os sistemas sejam organizados independentemente de haver ou não procura. Porém, essa ação desqualificadora da Educação de Jovens e Adultos, através das orientações do Banco Mundial e efetivada no Governo Fernando Henrique Cardoso, por meio de “uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la” (HADDAD, 2000, p. 114). A lógica governamental pressupõe que a demanda pouco existiria, por nunca ter sido expressiva a procura pelas pessoas jovens e adultas por alfabetização. Porém, podemos afirmar, na contramão deste argumento, que a demanda existe, conforme indicam as pesquisas realizadas no País.

As políticas públicas devem ser compreendidas numa visão que aponte as demandas da sociedade, visando respondê-las e tendo uma maior participação e conscientização da comunidade. Conforme Rocha (2014, p. 188), “nem sempre ‘políticas governamentais’ ou de ‘Estado’ são públicas, embora sejam estatais. Para serem ‘públicas’, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público”. Por isso, a pesquisa, já identificada acima, investigou o problema da ausência de turmas de EJA para a continuação dos estudos de egressos de programas de alfabetização e, neste sentido, apontou que se faz necessário reivindicar a existência dessas turmas na EJA Fundamental e Médio sob responsabilidades do poder público nos municípios e nos estados brasileiros.

As pessoas jovens e adultas, sem ou com pouca escolaridade, recebem, na maioria das vezes, políticas de caráter governamental que dão conta de atender apenas uma das funções da EJA: a reparadora, visando reparar o tempo em que esses/as jovens e adultos/as passaram fora da escola. Cabe destacar, conforme mencionado acima, que a EJA tem três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, e sua existência como modalidade

da Educação Básica pressupõe a obrigatoriedade de oferta com o atendimento destas funções. Para tanto, o currículo da EJA, os tempos e espaços em que são pensados para o atendimento a esses sujeitos, devem considerar o diálogo e coletividade, buscando articular o anseio dos/as estudantes com os/as gestores/as e educadores/as.

A EJA é uma modalidade de ensino determinada pelo contexto de exclusão, construída juntamente com a história da educação brasileira. Para o poder e lógica do Estado, que nega o direito a esses jovens e adultos de se alfabetizarem, é confortável, de certo modo, não terem de ofertar a EJA, acreditando não haver demanda, uma vez que os/as beneficiários/as dessa política pública de escolarização considerem desnecessário reivindicar seus direitos, por sentirem-se culpados/as e/ou envergonhados/as por não serem alfabetizados/as, de modo que, sendo “ culpado pelo seu não saber, traz arraigada a não consciência do direito” (PAIVA, 2006, p. 136).

O direito à educação como direito subjetivo está vinculado ao avanço do capitalismo, que exige concentração das riquezas de um lado e exclusão na outra ponta, sendo visto como necessidade de restringir e conter a demanda, sem ter a oferta como direito. Cabe destacar que, o direito à educação está sempre ligado aos demais direitos humanos e sociais.

Desse modo, é esperançoso que a EJA na sua trajetória de tensa negação de reconhecimento de pobres, negros/as, trabalhadores/as rurais, das periferias, empobrecidos/as populares se organizem numa luta coletiva em prol dos direitos negados.

No que tange aos índices de analfabetismo entre os/as jovens, considera-se que têm diminuído, sistematicamente, reflexo do processo de universalização do Ensino Fundamental que se observa no País, desde meados dos anos 1990. A geração jovem de hoje é, inegavelmente, mais escolarizada do que as anteriores. O debate sobre a EJA, hoje, no Brasil, está centrado no desafio de se garantir a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para essa população que passou pela escola e, por motivos diferenciados (trabalho, responsabilidades familiares, gravidez etc.), foi obrigada a abandoná-la.

Neste sentido, salientamos que nem sempre o acesso vem acompanhado de garantia da permanência com qualidade. Segundo Arroyo (2005), as políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas das juventudes. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

Por isso, a educação deve “preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1979, p. 20). Cumprir e fazer cumprir as políticas públicas de EJA é nosso dever enquanto cidadãos/ãs colaborativos/as das iniciativas e das lutas em prol do coletivo. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida de todos e todas com relação à coisa pública.

Os direitos humanos fundamentais na EJA

No artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é reconhecido o direito à educação como direito de todos/as ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. A conquista desse direito depende do acesso à Educação Básica, que não se esgota com o acesso, mas pressupõe a permanência e a conclusão desse nível de ensino, ofertando também as condições para continuar os estudos em outros níveis.

A Declaração do Milênio e suas Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) com ênfase na justiça social e na equidade e no compromisso de ampliar a oferta educacional para redução do analfabetismo no mundo apresentado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e assinado pelos países da América Latina, não foram suficientes para mudar o quadro atual (PRESTES, 2011, p. 236).

O mapa do analfabetismo coincide com o mapa da pobreza, contexto em que falta o acesso à educação e, principalmente, condições para a permanência e o sucesso escolar. Embora haja em nosso país bolsas de estudo para pós-graduandos/as que se dedicam exclusivamente aos estudos, é necessário dispor de auxílio para as pessoas não alfabetizadas e que não concluíram a Educação Básica, porque precisam trabalhar para se sustentar e enfrentam péssimas condições de estudo. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. É preciso lutar pela efetivação das políticas públicas de EJA, em que sejam garantidas condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, sociabilidade e também bolsas de estudo.

Quando falamos da centralidade da questão da aprendizagem, em especial a dos/as estudantes de EJA, sobretudo num país como o Brasil, que se preocupou pouco com o direito de se aprender na escola, é importante destacar de que o direito à educação não se limita ao acesso. As desigualdades econômicas, sociais e culturais produzem o analfabetismo e/ou o analfabetismo funcional¹.

Muitas pessoas tiveram o direito à educação negado na infância e na adolescência; essa privação do direito, independentemente da idade, mostra que esse direito é, ainda hoje, desigualmente usufruído. A educação fundamental é direito de todos e sua universalização é urgente e necessária, devendo ser assegurada por políticas de acesso e permanência com aprendizagem na escola.

Desse modo, todas as pessoas, independentemente da idade, têm capacidade, necessidade e direito de ampliar seus conhecimentos e partilhar do acervo cultural, científico, tecnológico e artístico construído pela humanidade. A consecução das metas constitucionais de superação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental implica a integração intrassetorial das políticas de educação de crianças, jovens, adultos e idosos, bem como articulação intersectorial com as demais políticas sociais (saúde, moradia,

saneamento básico e assistência social) e de desenvolvimento (reforma agrária, geração de emprego e distribuição de renda).

Para alcançar o objetivo da educação como direito de todos/as, é preciso preencher, inicialmente, uma grande lacuna: a de possibilitar e esclarecer aos próprios sujeitos jovens, adultos e idosos de que a educação é direito e, um dos passos fundamentais nesse diálogo, é conscientizá-los de que o processo de educação é importante para a melhoria das suas condições de vida, ainda que não percebam essa ação imediatamente. Por isso, para a mobilização pela busca do direito é necessária a conscientização do sujeito para exigir o cumprimento do dever do Estado na oferta dessa modalidade. Afinal,

mobilização e participação da sociedade e das entidades representativas nesse esforço de parceria são, também, condição indispensável para a elaboração e implementação de Planos estaduais e municipais, de forma a garantir, democraticamente, que as ideias, desejos e necessidades da sociedade em relação à EJA sejam contemplados. Fortalecer instâncias próprias da EJA nos municípios, desconectando os Planos de gestões políticas, é indispensável, para que as metas ultrapassem períodos eleitorais e possam se manter permanentes. Necessário, ainda, desconstruir outra forte marca a que associa a EJA à “empregabilidade” (PAIVA, MACHADO & IRELAND, 2006, p. 127).

Entretanto, como transformar tantos projetos e programas em componentes de uma política pública sólida que se efetive nos diferentes governos e se consolide como política de Estado? A EJA precisa ser garantida pelo Estado, já que o direito de aprender continua a ser uma condição para o pleno cumprimento dos direitos humanos. Contudo, o acesso ao saber e aos meios de obtê-lo dividem as pessoas nessa sociedade competitiva, em que cada vez mais os saberes indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho são tidos como necessários pela sociedade.

Destaca-se que mesmo que a função do Estado se dê não só pela complementariedade entre os poderes públicos, sob o regime de colaboração, mas também com a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil, estabelecendo prioridade aos grupos sociais mais vulneráveis. Portanto, o direito à educação está associado aos outros direitos sociais.

Políticas públicas educacionais

A educação é fundamental para a inclusão de comunidades, grupos e pessoas que se encontram em situações de violação de direitos, apresentadas pelas realidades em que vivem. Deve-se superar e ir além do pensamento excludente que segrega a história educacional no País, desde o período Colonial, perpassando o Republicano até a ‘democracia’².

Sendo assim, para entender a educação como uma política, primeiramente, faz-se necessário colocá-la em discussão num espaço teórico-analítico das políticas públicas e,

em um âmbito avançado, como circunscrita no campo das políticas sociais. Isso significa dizer que a política educacional não existe isolada, ela é parte integrante e envolve o coletivo da sociedade.

As políticas educacionais vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro (CURY, 2002, p. 147).

No entanto, são intensas as diferenças sociais, mesmo tendo um contingente de pessoas com milhões em dinheiro e outros bens, grande parte da população vive em situação de pobreza e tantos/as outros/as em extrema pobreza. Desse modo, é preciso reconhecer que as altas taxas de analfabetismo que temos estão no campo das desigualdades sociais. As políticas sociais estão diretamente ligadas à educação. Quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação, há educação.

O papel da sociedade civil precisa ser o de monitorar cada vez mais as ações do Governo nas diferentes esferas públicas, ampliando os fatores de regulamentações das políticas educacionais.

Portanto, as secretarias municipais e instituições de ensino precisam garantir o acesso ao maior número possível da população, a fim de que a oferta da escola pública de qualidade para todos/as seja universalizada. O sistema público de ensino, segundo Gadotti (2001), precisa ser capaz de manter o contingente de alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental e é necessário haver previsão e destinação de recursos suficientes para que a EJA seja respeitada e assumida enquanto política pública.

Os/as jovens, adultos/as e idosos/as vêm de múltiplos espaços em que participam e os/as quais ocupam. Espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, onde instituem redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades, no campo e na cidade e fazem parte de movimentos de luta pelo acesso à educação, à cultura, à terra, ao trabalho, à moradia, à dignidade e pela vida. Portanto, a reconfiguração da EJA, que tanto se almeja, se produzirá pela formação dos/as educadores/as, dos conhecimentos a serem trabalhados, dos processos e das didáticas, reconhecendo que jovens, adultos/as e idosos/as necessitam de um olhar mais totalizante e mais positivo referente à educação.

A EJA poderá avançar ainda mais em termos de política pública quando a participação popular tiver um princípio central na formulação e colocar em prática os planos, programas ou projetos, avaliando-os. É inegável a prioridade conferida à educação das demais modalidades de ensino na sociedade capitalista, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA, que cada vez mais ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais em geral e, de educação fundamental, em particular. Essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal,

o que se reflete no comportamento das demais esferas de governo. Consequentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação.

A partir das lutas dos movimentos sociais, tivemos na história brasileira alguns saltos importantes, a exemplo do financiamento, por meio Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – embora com 20% abaixo do investimento³. Outras políticas públicas de EJA foram implementadas como livros didáticos, formação de professores, alimentação escolar⁴. Porém, ainda carecem de uma política mais radical de valorização dos professores, pois a educação desses sujeitos requer uma prática de leitura contextualizada com sua realidade, com suas necessidades e com a sua formação.

Assim, a EJA tem o papel essencial de contribuir para que o/a estudante jovem, adulto/a e idoso/a tenha do/a professor/a uma prática pedagógica preocupada em formar cidadãos/ãs conscientes do seu papel de cidadão/ãs detentor/as de direitos. Assim, também nós, professore/as e pesquisadore/as, como sujeitos políticos, temos o compromisso de levar e dar respostas no marco do contexto cultural, político e social desse tempo em favor da transformação pessoal e social dos sujeitos e da realidade onde intervimos.

A descontinuidade das políticas públicas de EJA no cenário nacional

Historicamente, o Brasil tem práticas de educação de adultos desde o período da Colônia, instruídas pelos jesuítas, a fim não somente de transmitir os conhecimentos bíblicos, mas também de ensinar a língua colonizadora. Haddad & Di Pierro (2009) relatam que, ainda no Império, na primeira Constituição, tivemos uma educação para todos/as os/as cidadãos/ãs brasileiros/as.

Isso não quer dizer que esse direito tenha se efetivado. Após 164 anos, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, reconheceu a EJA como modalidade específica da Educação Básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, conforme já destacado nesse texto. Todavia, não foi garantido o acesso de todos/as os/as cidadãos/ãs à escola e nem garantida a permanência.

A Educação de Jovens e Adultos toma nova configuração a partir da Constituição de 1988. Nas atuais duas últimas décadas, empreendeu-se, no Brasil, um processo de reformas de matriz neoliberal que resultou na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na mencionada Constituição. Foi um processo que correspondeu às demandas para a inserção do país, de forma associada e subalterna, no atual quadro hegemônico mundial (HADDAD, 2000, p. 111-112).

Segundo o registro do autor, as políticas educacionais no Brasil vêm sendo demarcadas por mudanças, sobretudo, as de ordem jurídico-institucional. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2001, foram passos importantes para a garantia e efetivação dos direitos conquistados. O Ensino Fundamental, etapa do nível de Educação Básica, foi proclamado como direito público subjetivo.

A Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, suprimiu das disposições transitórias da Constituição Federal de 1988 o artigo que responsabilizava o Governo e a sociedade civil por ‘erradicar’ o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental num prazo de 10 anos. Com o veto presidencial que excluiu as matrículas da EJA do computo geral das matrículas, marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que essa modalidade vem sendo tratada pelo poder público.

Desse modo, nos anos de 1998 a 2006, à época do FUNDEF, as classes de EJA eram mantidas, em sua maioria, pelo dinheiro de estados e municípios. A falta de investimentos é um dos grandes fatores para a descontinuidade das políticas públicas voltadas para essa modalidade. Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e o Governo Federal passou a apoiar mais essa área.

Dos recursos do FUNDEB, ainda que previssem o financiamento de todas as etapas da Educação Básica, a quantia direcionada às salas de jovens e adultos eram insuficientes no atendimento das demandas desse público, que necessita de outras políticas públicas complementares para permanecerem com sucesso na escola e não somente terem acesso. Porém, na maioria das vezes, vendo-se livres da obrigação de investimento, muitos/as gestores/as preferiam fechar ou nem chegavam a abrir as salas de EJA. A luta para garantir os direitos negados da educação para a população são causas que se deve colaborativamente ainda intervir.

A agenda do combate ao analfabetismo deve ser uma agenda educativa permanente e sustentada para além de partidos e governos. Com a ajuda inicialmente do Estado, as pessoas não alfabetizadas acabam financiando seu próprio custo posterior. Discutir o quanto custa o analfabetismo é uma vergonha. Devemos reconhecer que jovens e adultos/as são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades. Lembrando também que os objetivos da formação de pessoas jovens, adultas e idosas não se restringem à compensação da Educação Básica não adquirida no passado, mas visam responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

O combate ao analfabetismo é visto por muitas políticas públicas como um custo e não como um investimento. Para a sociedade capitalista, os sujeitos jovens, adultos e

idosos não têm direito à escolarização, uma vez que já lhes foi ‘ofertado’ a escola na idade considerada, segundo as leis, como certa – quando crianças ou adolescentes –, quando, na lógica do Estado, serão preparados para servir ao Estado capitalista. Jovens e adultos já não servem a essa política dominante, sendo assim considerados um gasto desnecessário.

No entanto, percebemos que o analfabetismo tem um impacto não só individual como também social na vida das pessoas. Podemos considerar que, quanto mais escolaridade possui uma pessoa, mais chances ela terá numa sociedade capitalista como a nossa, que visa segregar os/as menos escolarizados/as. Os/as gestores/as, bem como a população civil de um modo geral, quando esclarecida, tomam consciência de que a educação é o meio mais eficaz para a transformação e desenvolvimento de uma sociedade, em economia, saúde, educação.

Sendo tais necessidades múltiplas e diversas, as políticas de formação de pessoas jovens, adultas e idosas são necessariamente abrangentes, diversificadas e flexíveis, cabendo aos municípios, estados e a federação manter as políticas públicas de EJA a fim de superar as desigualdades no processo de formação do/a cidadão/ã.

A motivação, o ingresso e a permanência em processos de aprendizagem de pessoas que vivem múltiplos processos de marginalização socioeconômica e cultural, bem como as iniciativas de alfabetização, têm maiores chances de êxito quando se articulam a outras políticas de inclusão socioeconômica e desenvolvimento local, abrindo oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação profissional, fruição cultural e participação cidadã.

Considerações finais

Consideramos que a formação de sujeitos sociais que ingressam ou retornam à escola precisa levar em consideração as diferenças e especificidades dos/as jovens, adultos/as e idosos/as já que trazem consigo um percurso trilhado. Por conseguinte, o objetivo da EJA é inserir os/as alunos/as alfabetizados/as ou em processo de alfabetização no sistema escolar, pois quando falamos de educação, já não mais discutimos se ela é ou não necessária, posto que compreendemos que ela é imprescindível para a conquista da liberdade, para o exercício da cidadania, para o trabalho, para a sobrevivência do ser humano, tornando as pessoas mais autônomas.

O espaço escolar, embora seja o local de sistematização do conhecimento, não é o único responsável pela formação educacional dos/as jovens, adultos/as e idosos/as. Desse modo, não podemos ignorar que é preciso combinar a escolarização com o desenvolvimento profissional, cultural, com as ações humanitárias e de emancipação cidadã, possibilitando assim a superação das desigualdades, das quais as classes dominantes se valem.

Mesmo as políticas públicas que visam combater as desigualdades e a falta de financiamento da política educacional, para investimentos nas instituições escolares e demais

espaços de aprendizagem, acabam por ampliar essas desigualdades. Pensar a EJA nesse contexto é superar os obstáculos, articulando e colaborando nas políticas públicas, numa luta coletiva pela superação das formas sutis e explícitas de privação de direitos. A EJA é entendida como um conjunto de aprendizagens, formal ou não, no qual as pessoas consideradas jovens, adultas e idosas enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas, profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (UNESCO, 1997). Contudo, a EJA ainda é vista como uma modalidade de ensino pouco valorizada. Os/as profissionais que geralmente atuam nessa modalidade de ensino, na maioria das vezes, não foram preparados/as para atuar com esses/as educandos/as que se veem, frequentemente, desinteressados/as por não sentir na escola um estabelecimento onde haja uma relação pessoal com os/as professores/as e com os saberes necessários à sua formação e atuação na sociedade no tempo presente.

Desse modo, quando os/as educadores/as inserem-se para atuar na EJA, é fundamental que tenham consciência do seu papel, que não se resume a alfabetizar ou a proporcionar a elevação da escolaridade. Seu papel vai muito além disso! Devem ser capazes de identificar o potencial de cada educando/a, descartando de sua prática pedagógica métodos de ensino infantilizados, tradicionais e vazios, privilegiando o diálogo de ideias e vivências dos/as educandos/as.

A educação de jovens, adultos e idosos tem, entre outras virtudes, a capacidade de promover a segurança humana – melhores chances de se inserir no mundo do trabalho, maior capacidade de defender seus direitos – e em especial, o de acesso à educação e participação social e política na sociedade. Consideramos que a falta de acesso à educação e o analfabetismo decorrente, principalmente disso, é, por ele mesmo, uma forma de insegurança. Por isso, a educação de jovens, adultos e idosos deve deixar de ser uma política que legitima ações benevolentes, que se efetivam em propostas, programas e projetos de duração mínima (FARIA, 2013) para tornar-se uma política pública permanente.

Mesmo garantido constitucionalmente, o direito à educação, ainda que inerente à pessoa humana, não é ainda direito de fato. O Estado que teria o papel de garantidor precisa da sociedade organizada para lembrá-lo do povo tão esquecido. Os movimentos sociais, por sua vez, buscam a construção coletiva de ações para assegurar o direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas do campo e da cidade. É da ausência do poder público que surge a sua força.

Os sistemas educacionais resultantes de políticas públicas inconsistentes que envolvem de forma precária o Estado e os municípios não atendem às pessoas do campo e da cidade de forma eficiente. O Estado deixa de tutelar o direito constitucionalmente garantido não promovendo ações que assegurem o direito humano fundamental à educação.

Ao concluir, podemos dizer que muitos/as têm sido os/as autores/as a estudar e a problematizar a questão do direito à educação e à escola pública popular, seus limites e possibilidades concretas, especialmente no que diz respeito às lacunas existentes entre

o real e o ideal, ou seja, entre o que é instituído e não atende as demandas e exigências da população, e a busca constante de estratégias para assegurar conquistas e avanços.

A necessidade de estabelecer diálogo permanente entre os/as oprimidos/as em busca de soluções para a melhoria da qualidade de vida, especialmente dos/as que foram deixados/as fora de processos democráticos. Além de constituir uma forma de educação à serviço do desenvolvimento, educa cada sujeito para a conquista da consciência da opressão e do lugar de protagonismo das classes populares, por meio de reivindicações, na construção de políticas públicas de educação para todos/as, tanto na cidade, como no campo.

As demandas e anseios dos sujeitos da EJA não se constituem como ponto de partida na formulação das políticas. Assim, as conquistas no âmbito jurídico demoram para ser materializadas, prevalecendo ainda a negação dos direitos. A falta de articulação e colaboração efetiva entre os sistemas de ensino estaduais e municipais e as iniciativas das organizações sociais representam um obstáculo. Existe uma fronteira entre o real e o ideal.

Entretanto, mesmo diante da privação de direitos, os sujeitos utilizam estratégias e táticas materializadas por meio de resistência e organização para enfrentar os contínuos e constantes mecanismos políticos, educacionais, sociais e econômicos que negam seus direitos, assim diminuindo as lacunas existentes entre o real o ideal.

Recebido em: 22/12/2020 e Aprovado em: 21/06/2021.

Notas

- 1 São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas (De acordo com <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>). Acesso em 20 de março de 2018).
- 2 Sistema político do país em que o povo participa do Governo diretamente ou elegendo livremente seus representantes. De acordo com o Dicionário Houaiss (2011, p. 153), a palavra é de origem grega e significa ‘poder do povo’. A democracia nasceu na Grécia Antiga. A democracia moderna surgiu nos sécs. XVII e XVIII, sobre o princípio da separação dos três poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, e do direito de cada cidadão poder eleger e ser eleito.
- 3 Para maiores informações sobre o FUNDEB, consulte: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/FUNDEB/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-FUNDEB#:~:text=O%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o%20e,dos%20Estados%2C%20Distrito%20Federal%20e>
- 4 As políticas citadas tiveram sua implementação durante os Governos populares de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Referências

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia & GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, edição 2005. (Apresentação p. 7-19)
- BISPO, Sônia Vieira de Souza. *Políticas públicas de EJA no município de Souto Soares-Bahia: uma luta colaborativa pela continuidade dos estudos de jovens e adultos no âmbito da Educação Básica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNN/CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FARIA, Edite Maria da Silva de. Panorama das políticas e propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte. In: JEFFREY, Debora Cristina (Org.). *A Educação de Jovens e Adultos: questões atuais*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 103-121.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2009.
- PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida & IRELAND, Timothy. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006.
- PRESTES, Emília Maria da Trindade. A relação entre educação e desenvolvimento na América Latina e Caribe e o discurso da VI Confinteia. In: TEODORO, Antônio & JESINE, Edineide (Org.). *Movimentos educacionais e educação de adultos na Ibero-América: lutas e desafios*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- ROCHA, José Claudio. Políticas Públicas: uma proposta para discussão. In: SANTOS, Luís Carlos dos; SOUSA, Leliana Santos de & MENEZES, Ana Maria Ferreira (Orgs.). *Políticas e Gestão Públicas no século XXI: perspectivas, estratégias e impactos nas esferas estatais*. Salvador: EDUNEB, 2014. p. 177-204.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18/jul., 1997.

O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos

The curriculum from Youth and Adult Education and subject training

El currículo de Educación de Jóvenes y Adultos y la formación de los sujetos

 **ROBERTO FERNANDES SOUSA***

Secretaria Municipal de Educação de Camaçari, Camaçari-BA, Brasil.

 **TÂNIA REGINA DANTAS****

Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

 **ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO*****

Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como tema o currículo da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nosso intuito é compreender como o currículo pode legitimar os conhecimentos que os sujeitos constroem e validam na sua interação com o território de Vila de Abrantes, no município de Camaçari-BA. O objetivo geral é apreender as relações entre o território e os currículos instituídos e implementados na EJA. Os sujeitos dessa pesquisa são estudantes, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as da EJA de escolas da rede

* Pedagogo, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. É membro do grupo de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas – FORMAPP/UNEB. Atua como coordenador pedagógico na Rede Pública Municipal de Camaçari-BA. *E-mail:* <robertos.futura@gmail.com>.

** Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona. Mestre em Ciências da Educação pela Université de Paris 8 e em Didática e Organização Escolar pela Universidad Autónoma de Barcelona. Professora dos Programas MPEJA e PPGeduc da Universidade do Estado da Bahia, câmpus I. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas – FORMAPP/UNEB e editora geral e executiva da Revista RIEJA. *E-mail:* <taniaregin@hotmail.com>.

*** Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia, câmpus I. Líder do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA – FORINLEJA e coordenadora do núcleo de pesquisa e extensão - NUPE/DEDC I/UNEB. *E-mail:* <apsconceicao@uneb.br>.

municipal. Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa, com inspiração etnográfica. Os resultados do trabalho evidenciam que os sujeitos têm uma significativa apreensão acerca dos saberes emanados do território, fruto das suas experiências pessoais, sociais e laborativas e que percebem oportunidades para que estes saberes sejam incorporados aos conteúdos curriculares da EJA. Os achados apontam para a necessidade de uma inserção sistemática dos temas nos programas de formação continuada dos/as profissionais da EJA no território.

Palavras-chave: Currículo. Educadores e Educandos da EJA. Território.

ABSTRACT: This article has Youth and Adult Education – EJA as its theme. Our aim is to understand how the curriculum can legitimize the knowledge that the subjects build and validate in their interaction with the territory of Vila de Abrantes, in the municipality of Camaçari- BA. The general objective is to capture the relations between the territory and the curriculum instituted and implemented in EJA. The subjects of this research are students, teachers, pedagogical coordinators, and managers from EJA inside municipal schools. Methodologically, we opted for a qualitative research with ethnographic inspiration. The results of the work show that the subjects have a significant apprehension about the knowledge emanating from the territory, the result of their personal, social, and work experiences; and that they perceive opportunities for this knowledge to be incorporated into the EJA curriculum content. The results point out to the need for a systematic insertion of themes in the continuing education programs of EJA professionals in the territory.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Educators and Students of EJA. Territory.

RESUMEN: Este artículo tiene como tema el currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA. Nuestro objetivo es comprender cómo el currículo puede legitimar los conocimientos que construyen y validan los sujetos en su interacción con el territorio de Vila de Abrantes, en el municipio de Camaçari- BA. El objetivo general es aprehender la relación entre el territorio y los currículos instituidos e implementados en la EJA. Los sujetos de esta investigación son estudiantes, docentes, coordinadores pedagógicos y gestores de la EJA de escuelas municipales.

Metodológicamente, optamos por una investigación cualitativa, con inspiración etnográfica. Los resultados del trabajo muestran que los sujetos tienen una aprehensión significativa de los conocimientos que emanan del territorio, resultado de sus experiencias personales, sociales y laborales y que perciben oportunidades para que estos conocimientos se incorporen a los contenidos curriculares de la EJA. Los hallazgos apuntan a la necesidad de una inserción sistemática de temas en los programas de educación continua de los profesionales de EJA en el territorio.

Palabras clave: Currículo. Educadores y alumnos de la EJA. Territorio.

Introdução

É importante reconhecer que as disputas pelo currículo têm muito a ver com o modelo de sociedade que se quer forjar e com o espaço social e histórico a que se quer destinar determinados grupos. Em verdade, este é, e sempre será, um ponto de análise quando nos propomos a discutir as realidades brasileiras, visto que, longe de ser apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos a se ofertar neste ou naquele nível ou modalidade de ensino (ARROYO, 2013), o currículo mobiliza indagações, como as apresentadas por Paulo Freire:

Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? [...] Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? (FREIRE, 1991, p. 69).

Estas não são questões apenas técnico-operacionais. Não estamos falando apenas de definições que aludem a conteúdo, tempo (cronológico, cognitivo, letivo), público (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos) e objetivos gerais do ensino. O currículo não é um artefato técnico, um instrumento operacional ou um referencial isento e parcial, como a própria educação não o é. Convêm, novamente, evocarmos Freire, que nos alerta:

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua de educação (FREIRE, 2011, p. 40).

Um ponto de referência importante é o de que o currículo se constitui num terreno de disputas epistemológicas por excelência, mesmo que, na prática educacional, naquilo que se estabelece na sala de aula e no cotidiano escolar, estejam muito mais evidentes e triunfantes as visões positivistas, disciplinadoras e cartesianas. Entendemos ser

contraditório e contraproducente que as tensões que constituem a história do currículo simplesmente desapareçam quando o mesmo é implementado no ambiente da escola. Daí, pensar uma pesquisa sobre currículo é também uma oportunidade de nos defrontarmos com os limites das escolhas que fazemos em termos de estratégia para produção de conhecimentos científicos válidos e socialmente relevantes.

Our object of study is the curriculum of Education of Young and Adults – EJA in Vila de Abrante, in the municipality of Camaçari, Bahia. What we place before the following inquietude/question/problem: how can the curriculum of EJA legitimize, or not, the knowledge that the subjects, educators/as and students/as, construct and validate in their interaction with the territory of Vila de Abrantes?

Our general objective is to grasp the relationship between the territory and the curricula instituted and implemented in EJA in Vila de Abrantes. In a more specific way, we will: relate the critical and post-critical conceptions of curriculum and territory in the context of EJA; and systematize strategies so that the curriculum can constitute itself in a space of formation for educators and students of EJA, starting from the knowledge of the territory.

It is opportune to denounce that, in the current historical moment, EJA is relegated to invisibility, within the structure of the management of the Ministry of Education of Brazil. The Executive Federal Power extinguished, as one of its first acts, the Secretariat of Continuous Education, Literacy, Diversity and Inclusion – SECADI, without designating a new model of management of the policies managed by this instance in the Ministry of Education – MEC.

In the spectrum of the municipality of Camaçari, for example, where we act professionally, the implementation of policies of nucleus of the EJA classes, resulting in the closure of schools in peripheral territories. The nucleus considers only the optimization of resources and disregards other equally relevant factors. The school in which we act in the locality of Vila de Abrantes is also being targeted by this policy of closure, in our view, inconsequential and biased.

A question that has been troubling us along this time of action in EJA, is to think of what mode – or modes – of school education could reflect in its curricula the multiplicity of aspects that make this territory both plural and singular at the same time. Accepting this challenge could leave to the subjects of EJA the strengthening of community ties, the sense of belonging and the validation of knowledge that relate to living, studying and producing material and, symbolically, to life.

Would this be the time of uncertainty that pushes us to accommodation and disbelief, or would this be the fertile time for the ‘freirian hope’ and for the ‘morinian uncertainty’? “I need to learn to face uncertainty, since we live in an era of change in which the values are ambivalent, in everything that is linked” (MORIN, 2002, p. 84). Therefore, beyond the epistemological curiosities that feed the investigation process in the present work, let this be a path that feeds us in the face of the uncertain, hoping to start from a dialectic that points to more auspicious times.

Esse artigo consta de uma breve introdução, de uma reflexão teórica sobre currículo, dos esclarecimentos a respeito dos procedimentos metodológicos escolhidos, da análise de alguns dados e informações a partir das falas dos/as entrevistados/as, dos comentários críticos sobre os resultados alcançados e das considerações finais.

O currículo e o seu referencial teórico

Ao mobilizar alguns pensamentos sobre o currículo, tomando-o a partir de um viés pós-crítico e multirreferencial, pareceu-nos importante referir-nos a este fortalecimento dos movimentos que defendem o caráter neutro e isento do currículo escolar. Esses movimentos têm demonstrado comprovada capacidade de interferir nas decisões oficiais. É preciso termos em mente que as lutas por significado não se resolvem apenas no campo epistemológico, mas político e das relações de poder (MACEDO, 2013).

Pensar o currículo a partir das instâncias decisórias que tem o poder de normatizar e definir suas bases sociais, políticas, filosóficas e epistemológicas é uma tarefa da qual os/as professores/as e outros/as profissionais da educação que atuam no cotidiano das escolas, particularmente na EJA, não podem eximir-se. Nesse sentido, Roberto Sidnei Alves Macedo, apresenta-nos o seguinte alerta:

No caso da formação dos educadores, saber *nacionar* currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa *crísica* sociedade contemporânea (MACEDO, 2013, p 17 – *grifos nossos*).

Sacristán (2000) adverte para o fato de que as decisões sobre currículo ocorrem fora dos ambientes escolares e à margem dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem. Vemos nisso uma forma de tratar a construção curricular como algo outorgado a outrem. Na mesma esteira, ao refletir sobre o currículo na EJA, Oliveira; Dantas & Silva (2016) nos instigam sobre a relevância dos estudos acerca de currículo, não apenas na esfera acadêmica, mas também nos estudos pedagógicos do cotidiano do fazer educação, nos indicando que é preciso fazê-lo

estabelecendo um elo entre prática educativa e o mundo da cultura, resgatando a importante função da escola como instituição que veicula a cultura e o conhecimento, ao tempo que lança questionamento, críticas, reflexões e dá novos significados aos aspectos culturais inerentes aos contextos escolares (OLIVEIRA; DANTAS & SILVA, 2016, p. 214).

A reflexão sobre currículo é própria do fazer educativo, é conteúdo e posicionamento, pois a escola veicula a cultura construída e estabelecida, mas não deve eximir-se do papel

de “defender práticas que rompem com os processos instituídos, buscando outras redes de significados” (OLIVEIRA; DANTAS & SILVA, 2016, p. 214).

A delimitação do currículo como um campo de estudos tem a ver com a institucionalização da educação, da constituição de uma burocracia ligada ao ensino (SILVA, 2003). À medida que a educação passa a ser uma das atribuições dos estados modernos, vai-se constituindo um grupo de estudiosos/as interessados/as em forjar teorias acerca dos conteúdos educacionais, das formas de transmiti-los, em que tempo e com que finalidades (MACEDO, 2013).

Macedo (2013), ao nos trazer a noção de atos de currículo, afirma que as teorias críticas estiveram focadas em denunciar as exclusões geradas pelos *atos de currículo* das teorias tecnocratas. Para ele, os *atos de currículo* são

todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação e implementação, institucionalização de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção (MACEDO, 2013, p. 38).

Percebemos, assim, que o tensionamento entre a reprodução da realidade e a crítica diante das formas como a sociedade capitalista estrutura-se sempre estiveram presentes nos estudos de currículo, mesmo quando foi predominante as matrizes mais tradicionais¹ neste campo de estudo. Bobbit & Tyler (*apud* DOLL JR., 1997) estavam mais focados em pensar o currículo a partir de uma lógica calcada em teorias econômicas capitalistas, dentro de uma perspectiva behaviorista do comportamento humano, predominante no pensamento pedagógico de então. Enquanto Dewey (1978) lançou as bases de um pensamento sobre a escola e o currículo tendo como referência os pilares de uma sociedade democrática liberal.

As teorias críticas posicionam-se contra esses construtos teóricos, denunciando a sua intenção de reproduzir a lógica capitalista, já a partir da escola, fortalecendo os pilares de cultura, sociedade e (re)produção hegemônicos. Vários pensadores curriculistas, numa trincheira de oposição ao modelo capitalista que parecia triunfar no pós-guerra, dirigiram suas críticas ao papel que a escola e, por conseguinte, o currículo, cumpriam diante do modelo desigual e excludente do qual a educação era a reprodutora.

Para Althusser (*apud* SILVA, 2003), a escola – ao lado das mídias, da religião e da família – é um dos aparelhos ideológicos do Estado. Para o pensador francês, a consolidação e permanência hegemônica do capitalismo depende da reprodução de seus componentes econômicos – força de trabalho, meios de produção – e da reprodução dos seus componentes ideológicos (SILVA, 2003). Dentre esses componentes ideológicos, a escola torna-se um dos mais incisivos, dado que, numa sociedade democrática, ela está aberta a toda a população, atingindo-a por mais tempo.

Bourdieu (1998, p. 39) demonstra ceticismo diante da crença de que a escola pode ser instrumento de mobilidade social, conquanto a mesma é, na verdade, o meio mais eficaz de conservação social, pois “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades [...], e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Na medida em que a educação e o currículo transmitem o capital cultural construído pelas classes hegemônicas, torna-se mais natural que os filhos das classes favorecidas economicamente se reconheçam nessa educação e nesse currículo. Por outro lado, as classes populares tendem a não se reconhecerem no capital cultural transmitido, dado que o mesmo é estranho ao seu cotidiano.

A questão que se coloca não é que deva existir um currículo para ricos e outro para as classes populares empobrecidas, mesmo porque isso não alteraria a substância que constitui a sociedade desigual, antes continuaria a reforçar as suas bases excludentes. Mas, na medida em que os saberes legados pela história aos currículos são aqueles que, sabidamente, foram validados por matrizes epistemológicas legitimadas pelas classes socioeconômicas superiores, cabe questionar o que torna estes conhecimentos mais relevantes que outros. Isso faz com que as classes hegemônicas sejam reconhecidas como produtoras do saber, e as classes empobrecidas apenas depositárias.

Os coletivos populares, que por meio da EJA afluem às escolas públicas, têm o direito ao reconhecimento dos saberes que produzem em seus territórios. Como também é estratégico para uma educação que se posiciona diante das desigualdades, que os sujeitos reflitam a partir dos saberes que ajudam a explicar e a interpretar as razões pelas quais a questão da territorialidade é tão relevante ao longo da história de produção e reprodução dos empobrecimentos. O que ajuda na percepção acerca das razões de o porque alguns territórios convivem com tantas ausências relacionadas à saúde, segurança, educação, proteção social e outras questões básicas necessárias a sobrevivência digna.

Nesse sentido, Freire (2015), em sua *Pedagogia do Oprimido*², constata que

as elites dominadoras, na sua atuação política, são eficazes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida [...] estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” [...] pondo nela *slogans* que a fazem mais temerosa ainda da liberdade (FREIRE, 2015, p. 118).

Em Apple (*apud* SILVA, 2003), vamos encontrar análises importantes acerca da legitimidade dos conhecimentos curriculares. A questão não está apenas em indagar quais conhecimentos têm ou não validade epistemológica. Assim, a questão “não é o saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro” (SILVA, 2003, p. 46), isto é, quais são os critérios que validam ou não determinados saberes, mas baseados em que parâmetros estes saberes são hierarquizados, validados e consagrados.

Outrossim, como nos rememora Dantas (2015), o *Plano Nacional de Educação* (2001) já apresentava uma preocupação com a formação de educadores para atuação na EJA, o que

coaduna com as diversas recomendações das Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAs e pela *Declaração Mundial pelo Direito à Educação* (UNESCO, 1990). Essa lacuna de formação aparece sempre relacionada com o reconhecimento das singularidades da modalidade, as quais demandam formas e estratégias diferenciadas de proposição e vivência dos currículos.

Procedimentos metodológicos

Construir o processo metodológico não se restringe apenas à explicitação da sequência de técnicas e estratégias de pesquisa. Este exercício abrange um certo desvelamento das ideias que nutrimos sobre o conhecimento, acerca da ciência, desta como prática social atrelada, e, sobre o veio interpretativo dos significados construídos pelo pesquisador (PESCE & ABREU, 2013). Portanto, o nosso traçado metodológico carrega os sentidos que atribuímos ao ‘ser e estar’ em contato com o território físico, social, laborativo e simbólico no qual desenvolveremos o processo investigativo.

Em nossa pesquisa, este processo investigativo se constituiu em olhar para o campo e dialogar com os sujeitos outros, mas também consistiu em olhar para nós mesmos, fazermos memória da nossa história, da nossa contribuição profissional e pessoal para o território e para a EJA.

Os sujeitos, o campo de pesquisa e o objeto são elementos constitutivos da nossa trajetória pessoal e profissional. Isso desperta um ponto de atenção a ser considerado na sua justa medida para que não incorramos na armadilha de produzir um resultado que apenas satisfaça aos nossos anseios particulares, ainda que seja mister reconhecer que “a qualidade do conhecimento que produzimos sobre o mundo não está separada da qualidade antropológica que queremos para o mundo” (MACEDO, 2009, p. 76). Nesse sentido, a curiosidade epistemológica que nos acompanha neste processo está irmanada com a nossa intenção de que os currículos da EJA, nosso objeto de estudo, possam ter a textura e o sabor que proporcionem melhores e mais adequados conteúdos de formação para os sujeitos, mesmo que o modo como isso possa se materializar, na prática, seja algo que nos inquina e inquieta permanentemente. Currículos devem ser organismos pulsantes, vibrantes e, mesmo, imprevisíveis. Por isso, esperamos ser da natureza dos sujeitos que experienciem o currículo a permanente inquietação, a reinvenção.

A nossa pesquisa foi qualitativa, de inspiração etnográfica, compreendendo que tal inspiração implica numa “perspectiva que nos leva a uma hermenêutica cultural, a uma aprendizagem polissêmica eminentemente acontecimental” (SÁ & MACEDO, 2016, p. 82). Realizamos, desse modo, uma pesquisa de campo, exploratória, na qual utilizamos como dispositivos de produção de informações a observação, com uso do diário de campo, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Segundo Creswell (2014), o uso de uma abordagem tem a ver com o fato de que o/a pesquisador/a opta por recorrer aos princípios e procedimentos descritos na abordagem, mesmo que isto não signifique o uso exaustivo de todos os elementos da mesma. Deste modo, a nossa compreensão de que a inspiração etnográfica é aquela que melhor se coaduna com a nossa busca de interpretação da realidade, não resulta que estejamos obrigados ao uso amplo de todas as possibilidades em termos de estratégias e dispositivos de produção de informações. Por isso, dentro da abordagem, estamos fazendo opções que se descortinarão em reflexões adiante.

Uma referência filosófica fundamental para a inspiração etnográfica de pesquisa qualitativa é a fenomenologia. Podemos entender fenomenologia como um prisma filosófico que

ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso entrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo sentidos eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo dos sujeitos, as experiências cotidianas e os significados atribuídos as mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Triviños (2012), aludindo ao filósofo Edmund Husserl (1859-1938), referência primordial para a fenomenologia, reflete que

a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências [...]. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua *facticidade* (TRIVIÑOS, 2012, p. 43 – *grifo no original*).

Do universo das cinco escolas da rede municipal que ofertam a EJA em Vila de Abrantes, tivemos a oportunidade de atuar profissionalmente em quatro delas, em momentos diferentes da nossa trajetória. Esclarecemos que tal atuação não se deu na modalidade EJA em todas elas. Contudo, conhecemos parte da história de cada uma e criamos vínculos com muitos/as profissionais que, ainda hoje, nelas atuam.

Convém destacar que a grande maioria dos/as profissionais docentes que atuam na EJA, em funções diversas, residem em outros territórios, doutros municípios que não Camaçari. A motivação de estarem no território de Vila de Abrantes, portanto, tem relação direta com o trabalho que exercem nas escolas. A dinamicidade que constitui a rotina dos/as profissionais docentes, em todos os níveis, influencia para que a interação destes/as com o território seja muito restrita. Os/as estudantes da EJA de Vila de Abrantes são arrimos de família, são jovens e adultos que estão retomando seus estudos, mas também são adolescentes que foram compulsoriamente matriculados no turno da noite, após sucessivos fracassos nas classes diurnas.

Para fins da pesquisa, nossa interlocução se deu com 13 sujeitos, dos quais seis são educandas/os (a estes chamamos de *Grupo 1*) e sete que são educadoras/es, tanto em efetiva docência quando em funções de coordenação e gestão (a estes chamamos de *Grupo 2*). Tais sujeitos constroem e integram o cenário da consolidação da EJA como espaço de interações e afirmação das capacidades individuais e compartilhamento de saberes, no cotidiano das relações que se concretizam no ambiente escolar.

No que se refere aos sujeitos do *Grupo 1*, educandos e educandas, observamos o critério de que fossem moradores/as de Vila de Abrantes há mais de um ano, tendo sido matriculados na EJA no ensino fundamental em escolas do território, também em período de tempo equivalente a um ano ou mais. Quanto aos sujeitos do *Grupo 2*, educadores e educadoras, observamos o critério de que estivessem atuando há três ou mais anos na EJA, em escolas da rede municipal de Camaçari, em unidades escolares de Vila de Abrantes. Sobre o perfil geral do grupo, buscamos ter representatividade de profissionais da docência, gestão e coordenação pedagógica. Observamos que tivemos uma presença feminina expressiva, que fez um total de cinco participantes, mesmo não sendo o critério de gênero tendo sido usado como marcador de escolha.

Concernente à formação para a docência, o grupo contou com dois licenciados/as em Língua Portuguesa, um licenciado em Matemática, uma licenciada em Ciências Biológicas, uma licenciada em Artes Plásticas e duas pedagogas. Todo/as realizaram estudos de pós-graduação, sendo que uma das educadoras também o fez em nível *stricto sensu*, como mestrado.

Utilizamos a análise documental por entender que os documentos são uma fonte de pesquisa relevante, de acesso fácil, muitas vezes públicos, sendo uma estratégia complementar a outros métodos de investigação no campo da pesquisa qualitativa em educação.

Assim, foram objetos de análise documental o *Plano Nacional de Educação – PNE*, a Resolução 06/2011 do Conselho Municipal de Educação – CME, o *Plano Municipal de Educação do município de Camaçari* e os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP das três escolas do campo de pesquisa. O propósito foi trazer para a pesquisa a forma como estes textos apresentam a EJA, num recorte para os currículos da modalidade e outras categorias que se relacionem com os mesmos.

Quanto aos dispositivos da pesquisa, a entrevista semiestruturada foi o nosso veículo para o diálogo investigativo junto aos sujeitos. Sabemos que na entrevista é fundamental garantirmos as condições de dialogicidade que permitam que os sujeitos expressem realmente o que desejam, sem a preocupação de que estejam sendo medidos ou examinados em suas capacidades de interpretar e expressar a sua realidade.

Análise dos resultados: algumas percepções sobre a EJA e os currículos vivenciados

Ao realizar uma imersão nos referenciais normativos e pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos que vigoram na rede pública de Camaçari- BA, constatamos que a modalidade foi instituída oficialmente na rede apenas a partir da Resolução CME 06/2011 (publicada no DOM 439, 26/11 a 02/12/2011). Pela nossa experiência profissional na rede pública, podemos constatar que, na localidade de Vila de Abrantes, antes de tal resolução, não havia referência à EJA no cotidiano das escolas, nem nos espaços formativos proporcionados aos/as docentes, seja de iniciativa da comunidade escolar ou do órgão gestor do sistema, nesse caso a Secretaria Municipal de Educação.

Basicamente, o público de jovens e adultos concentrava-se no ensino noturno, como ainda se dá nos dias atuais, sendo organizado, em classes seriadas da 1ª a 8ª série (Ensino Fundamental). O Ensino Médio, à época, também provido pelo Sistema Municipal, seguia a mesma lógica de organização. A partir dos três últimos anos da década de 2000, tendeu-se a organizar as turmas do ensino noturno, no nível fundamental, em classes aceleradas, repetindo um modelo em curso nas classes de correção de fluxo que funcionavam no diurno. Assim, a proposta estava focada na correção da distorção idade/série. Registre-se que já era verificada uma tendência de que estudantes com histórico de repetência nas classes diurnas fossem compulsoriamente matriculados à noite, a partir dos 15 anos de idade.

Os efeitos da dificuldade em afirmar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade, deixando-a com feições ora de projeto de regularização de fluxo e ora como destino compulsório de estudantes com acúmulo de fracasso escolar, teve um rebatimento direto no adiamento das discussões sobre o currículo que melhor correspondesse aos anseios dos sujeitos que frequentavam o ensino noturno. O reflexo disso era percebido, por exemplo, na ausência de materiais didáticos com linguagens e abordagens que dialogassem com o contexto e expectativas dos sujeitos. Os materiais eram os mesmos utilizados para as classes diurnas.

Nessa seção, trazemos as percepções dos/as participantes da pesquisa, evidenciadas nos diálogos que realizamos durante as entrevistas. A primeira dimensão orientou-se em obter dos sujeitos as suas percepções acerca do território de Vila de Abrantes, onde estes sujeitos residem, estudam ou trabalham. Num segundo momento, propomos que expressassem as suas ideias sobre a EJA e os currículos vivenciados no dia a dia da escola. Por fim buscamos, por meio do diálogo, que os sujeitos propusessem caminhos, temas ou conteúdos que, em suas concepções, devem fazer parte do currículo da EJA no território.

Os/as participantes serão identificados/as conforme descritos a seguir. O grupo composto por estudantes (educandos e educandas) da EJA receberá pseudônimos que se relacionam com o meio natural do território de Vila de Abrantes. Desse modo, os/as seis

participantes deste grupo serão assim denominados: *Praia de Busca Vida*, *Fonte do Buraquinho*, *Praia de Jauá*, *Lagoa da Estiva*, *Fonte da Caixa* e *Parque das Dunas*.

A educanda *Fonte da Caixa* nos sinaliza a EJA como uma experiência de educação diferenciada em relação aos modelos experimentados no turno do dia. Ressalte-se que a escola em que a mesma estuda, oferta a EJA no turno da noite. Na fala desta educanda, a EJA também aparece como um território no qual colidem-se interesses intergeracionais. Depois de narrar algumas dificuldades que já enfrentou na sala de aula, em virtude da presença de muitos colegas adolescentes, os quais costumam ser um pouco mais dispersos, ela nos afirma: *“Eu acredito que tenha diferença. Acho que o pessoal não está focado no que quer. Vai para escola, mas... eu vejo agora, meus colegas, acho que não estão estudando não”* (educanda *Fonte da Caixa*).

A educanda *Fonte do Buraquinho*, contextualizando a sua fala a partir das constantes dificuldades que sempre enfrentou para dar prosseguimento aos seus estudos, sobretudo a dificuldade em conciliar trabalho e tempos escolares, depõe que a EJA assegura direitos na medida em que *“ela dá oportunidade aos pais e mães de família a estudar. Eu mesmo não poderia estudar de dia. Não tinha como, de jeito nenhum”* (Educanda *Fonte do Buraquinho*).

O território vai ser concebido como um espaço no qual se vislumbra maiores possibilidades para produzir as condições materiais para uma vida com mais qualidade, conforme podemos constatar nos diálogos das educandas a seguir:

“Aí minha irmã me disse que era melhor a gente vir pra Vila de Abrantes, pois ela tinha um terreno aqui. Aí eu adquiri esse terreno na mão dela. Eu troquei esse terreno por um liquidificador, pra você ver como era caro um terreno aqui. Aí eu dei esse liquidificador a ela. Um liquidificador custava vinte reais na época. Eu dei esse liquidificador e mais uma bicicleta e ela me deu esse terreno. Aí foi que eu fiz a minha casa e comecei a morar aqui em Vila de Abrantes” (Educanda *Fonte do Buraquinho*).

“Eu nasci aqui em Vila de Abrantes. Meus pais são do Ceará mas moram aqui faz muitos anos. Eu sou nativa de Vila de Abrantes. Meus pais vieram pra cá a trabalho. Eles trabalhavam com um pessoal lá no Ceará. Aí o pessoal comprou um sítio aqui e eles vieram trabalhar no sítio” (Educanda *Lagoa da Estiva*).

Vila de Abrantes é compreendido como um lugar em que as pessoas costumam manifestar gestos de acolhimento, produzindo um ambiente para um bom convívio. Este aspecto está expresso nas falas das educandas, conforme podemos constatar a seguir

“De bom, tem a população. Um pessoal que abraça a gente, que acolhe como aqui, graças a Deus, eu fui bem acolhida, né (sic)” (Educanda *Fonte da Caixa*).

“Antes de vir pra cá eu já ouvia falar de Vila de Abrantes. Que era uma cidade violenta, que tinha muito jovens que se envolviam assim na questão de drogas. Eu acho que o que tem de bom, são as pessoas” (Educanda *Praia de Jauá*).

“Eu acho que ainda temos de bom aqui, a tranquilidade, a paz. Quer dizer, as vezes tem problema de segurança, mas ainda temos paz” (Educanda *Lagoa da Estiva*).

“Eu acho Vila de Abrantes um local ótimo pra morar, mas sem oportunidade de emprego. Hoje eu estou com 34 anos e nunca tive emprego, imagine. Eu tava (sic) torcendo assim...”

antigamente... hoje tem esse jovem aprendiz, seria bom que tivesse isso antigamente. Imagina você sonhar com um trabalho, porque eu sonho com um trabalho, eu sonho” (Educanda Parque das Dunas).

Esta compreensão está expressa também na percepção dos educadores e educadoras, os quais, ainda que em sua maioria não tenham a oportunidades de interação com o território para além do ambiente escolar, identificam nas atitudes dos/as estudantes da EJA manifestações que sinalizam que a terna receptividade é um dos traços que constituem o pertencimento ao território.

O educando *Praia de Busca Vida*, que veio de uma experiência recente de estudos em classes convencionais diurnas, constata que os/as professores/as da EJA possuem métodos de ensino mais adequados para a aprendizagem. Este educando nos diz:

“Eu acho que a noite é melhor, porque é mais fácil de pegar as coisas. Os professores explicam melhor. De dia, eu acho que é mais corrido. O turno da noite é melhor para estudar, eu acho mais tranquilo. Tanto que o ano que vem, eu quero estudar de noite também (Educando Praia de Busca Vida).

Os educandos e educandas, mesmo destacando os desafios que caracterizam a conciliação entre os estudos e as outras demandas da vida, percebem que a EJA possui feições que se coadunam com suas expectativas e necessidades pessoais. A EJA é o território que afirma a resistência de sujeitos que, mesmo diante de uma série de obstáculos, sentam-se à noite nos bancos escolares, em busca de saberes que alterem as suas rotinas desafiadoras.

Necessário se faz, assim, que a EJA seja, cada vez mais, o território cujas configurações estejam atentas às ideias que os sujeitos elaboraram ao longo de suas trajetórias, e que dizem respeito às suas expectativas frente ao contexto, frente ao real e diante da vida. A esse respeito, Arroyo nos recorda que:

Se em alguma ‘modalidade’ e tempo humano de formação é mais premente conhecer essa história de construção das identidades coletivas, isso se dá na EJA, onde chegam vítimas resistentes, sujeitos de outras identidades coletivas, positivas, afirmativas (ARROYO, 2017, p. 38-39).

Os educadores e educadoras reconhecem que seus aprendizados sobre a EJA se deram na prática. Esses informantes também estão identificados por nomes fictícios e apresentamos as falas de quatro deles. Disseram, que pouco ou nada lhes foi dito ou orientado acerca das características, práticas pedagógicas ou perfis dos/as estudantes da EJA, de maneira a prepará-los/as para a atuação profissional neste campo. Nos depoimentos a seguir, constatamos a evidência disso:

“Comecei a trabalhar com EJA. Vi que o público era diferenciado e pra aceitar isso, pra começar a trabalhar com esse público demorou um pouco porque a gente não teve nenhuma formação, nenhum preparo” (Educadora Praça da Matriz).

“Profissionalmente, minha trajetória na EJA começa quando fui aprovada e chamada no concurso da rede de Camaçari. Como eu só tinha de tempo disponível o turno da noite, a minha chegada na EJA se deu assim. Eu já tinha experiência com sala de aula e isso me fazia ter ideia de como poderia ser. Mas, eu pensei uma coisa e desabrochou outra e isso foi um desafio” (Educadora Buris de Abrantes).

Tradicionalmente, vamos encontrar em narrativas de profissionais que atuam na EJA este aspecto tautológico que marca as suas chegadas neste campo educativo. É preciso refletir acerca do direito que estes/as profissionais possuem de terem uma “formação sólida para a tarefa de garantir a esses coletivos identitários o direito de saberem-se. A entenderem a radicalidade das questões e das exigências políticas que os outros coletivos identitários levam às escolas públicas (Arroyo, 2017, p. 39). A negação de tal direito coloca-se na esteira de ausências reiteradas que levam à precarização da atividade docente, não apenas na Modalidade EJA.

Por outro lado, os depoimentos trazidos por estes educadores e educadoras, desvelam que as suas experiências profissionais apontam para a construção de concepções de EJA como um campo educativo que traz possibilidades como liberdade de atuação e convivência com a heterogeneidade, tal como nos assente a educadora Possul, para quem

“ao mesmo tempo em que a gente tem um currículo, a gente pode ficar mais à vontade para aproveitar desse currículo. Não é tão engessado, não é tão fechado. Então, assim, porque vai acontecendo. Na mesma série tem todo um programa, toda uma proposta, toda uma aula preparada, mas na hora, depende da sala, as coisas vão acontecer diferentes. Por que na EJA, na mesma sala, você vai ter alunos de 16 anos, geralmente, são colocados juntos àqueles que tem 17 e 18. Mas tem pessoas com idades, até mais de 50 anos. Então as coisas acontecem bem diferentes dentro da mesma sala, ou de uma sala pra outra, mesmo sendo a mesma série e o mesmo conteúdo. Isso é uma das coisas que eu gosto muito” (educadora Possul).

A educadora *Buris de Abrantes* considera que a própria imersão do/a profissional no cotidiano dos desafios e problemas da EJA, assim como as demandas geradas por este cotidiano e o engessamento do currículo prescrito são dificultadores do processo. A mesma nos traz a seguinte contribuição:

“O meu questionamento é como a gente acolhe e trabalha melhor isso. Às vezes, as coisas vão passando, você percebe as questões, as dificuldades e nem sempre você tem condições de realizar coisas com isso, porque tem outras coisas que vão se sobrepondo. E poderia ser diferente. [...] as questões do lugar não aparecem no currículo prescrito. Tanto é que, muitas vezes, você tenta aproximar. Você vai procurando e encontrando brechas, mas de início esse currículo não oferece oportunidade” (Educadora Buris de Abrantes).

Outra ideia em disputa é a de que a forma como currículo é vivenciado – ou seja, quanto ele leva em consideração a complexidade de aspectos atinentes à vida dos sujeitos e sujeitas – é algo que guarda total dependência com a atitude individual do professor/a. Afinal, como nos lebra a educadora *Morada Nobre*,

“Vai depender muito dos professores, do nível crítico dos professores, da coordenação, do projeto político da escola. Vai depender muito, se o professor quiser, se ele tiver essa consciência, é sempre possível, vai depender bastante disso, da condição cultural do professor” (Educadora Morada Nobre).

Macedo (2007) nos convida a refletir sobre as implicações da educação como prática cultural. Tomando a compreensão de cultura como construção social, historicamente materializada e expressa nos nossos processos de interação, podemos compreender que o apagamento dos saberes dos sujeitos da EJA, ou sua rejeição com categorias de conhecimentos menos importantes, aos quais nos dirigimos apenas em situações sazonais, constitui-se numa postura que reforça os alijamentos numa sociedade marcadamente desigual, sob vários aspectos. Em convergência com este viés de pensamento, podemos ainda refletir o quão relevante é

assumir o papel formador de protestar contra as injustiças e exploração, reconhecer a escola como espaço político que contribui para a formação de sujeitos autônomos e históricos capazes de reconhecer-se e reconhecer os outros, cidadãos participativos da sociedade letrada na qual vivemos são as perspectivas nas quais se configura e se constrói a escola cidadã (COSTA & CONCEIÇÃO, 2019, p.111).

Percebemos, por outro lado, que tais experiências marcantes sempre se constituem em momentos sazonais. No cotidiano, as aprendizagens geradas por tais experiências parecem não fertilizar novos referenciais que revistam as práticas pedagógicas de cores, formas e sabores que gerem aprendizagens consistentes para que, instrumentalizando-se dos saberes escolares, os sujeitos possam interpretar e interferir em seus contextos, problematizando situações reais a partir das causas históricas, políticas e sociais que as construíram.

Os sentidos e concepções para o campo educativo da EJA, compartilhados pelos sujeitos da pesquisa, podem redimensionar as práticas pedagógicas a partir de uma ideia de currículo pensado não mais tão somente “como um programa ou uma grade, pois o currículo é estratégia, tática” (MACEDO, 2002, p. 36). Ao dialogarmos com os educadores e educadoras, percebemos como os/as mesmos/as ainda constatarem certo distanciamento entre as suas ideias sobre a EJA, sobre o território e as experiências curriculares que tem sido implementada no dia a dia.

Considerações finais

A (in)conclusão que demarca o fim deste trabalho pretende constituir-se em pontes para novos diálogos. Diálogo tomado numa acepção freiriana: diálogo como encontro, como processo dialético e problematizador, como oportunidade de expressão do amor e da humildade (FREIRE, 2015). Nosso caminho de pesquisa jamais poderia nos levar ao encontro de modelos precisos, rígidos e complexos, pois, “tudo que é qualidade é sempre

resultante de fluxos intencionais complexos e flutuantes, suscetíveis a mudanças inesperadas” (GALLEFI, 2009, p. 36).

Diante disso, percebemos os/as estudantes da EJA em Vila de Abrantes compartilham um conjunto de ideias, fruto das suas próprias experiências no campo educativo, que são capazes de lançar as bases para vivências curriculares conectadas com outros referências que transbordem os limites dos currículos prescritivos. Demonstram ainda, disposição para o diálogo generoso e acolhedor, no intuito de “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vem do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades”, e fazendo “das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 38). O território fértil para tal constitui-se com as dimensões físicas, sociais, políticas e culturais, mas também é um território marcado pelo ato solidário de abrir-se à compreensão, de colocar-se à humilde disposição para o aprendizado do desconhecido, do heterogêneo, do complexo.

Uma das ideias mais retomadas por nós é a de que produzimos conhecimentos encarnados no tempo, a partir da prática e experiência social que compartilhamos com outros sujeitos, sendo a nossa relação com o mundo material e simbólico algo que não podemos dissociar de tal produção. Para apresentar essa compreensão, recorremos a vários autores e autoras, dentre os quais Freire, para quem a “conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 2001, p. 31). Dito de outra forma, só é possível realizarmos o ato de educar quando aceitarmos o desafio de tomarmos consciência do mundo, das vicissitudes que se colocam no tabuleiro do jogo para a configuração dos saberes que assumimos como importantes para a formação dos sujeitos.

Essa conscientização não produz um saber apenas teórico, apenas baseado em referências abstratas. Os saberes e as aprendizagens geradas pela consciência-mundo têm referência na prática social, na experiência, na vida. Carregam odores, cicatrizes corporais, texturas, feições e marcas na alma. Por isso, muitos dos acontecimentos da cena político-social que testemunhamos nos últimos anos, tiveram uma influência direta no modo como experimentamos as várias fases de construção do presente trabalho.

Os currículos experimentados nas escolas de EJA em Vila de Abrantes podem ser os emuladores de experiências que tragam aos sujeitos a possibilidade de construir os saberes que os instrumentalizem para a inserção qualificada no mundo do trabalho, fator preponderante para afirmação das suas dignidades e produção material de suas vidas. Como também podem esses saberes tornarem-se instrumentos de conscientização dos sujeitos, acerca de si mesmos e dos processos históricos, sociais e políticos que concorrem para que o seu território se configure do modo que é. O direito à educação de qualidade social, implica em construir consciências de que outros direitos sociais também são exigíveis e fundamentais.

Nesta direção, “pensar currículo e formação de forma entretecida é implicar principalmente o dispositivo currículo com compromisso e princípios que fundamentam o sentido do ato de educar como prática antropológica” (MACEDO, 2014, p. 31).

Diante destas questões, que nos afetaram em várias dimensões da vida, tivemos que ruminar as dores e buscar entender, no curso da história, quais as consistências que sustentam o momento que agora estamos em curso. Ainda não entendemos, mas estamos fortalecendo a certeza de que, em momentos obscuros, como acreditamos ser o de agora, não é sábia a beligerância. Esta é uma das conclusões que nos foram legadas pelo processo de construção deste trabalho. A resistência não precisa ser no campo do enfrentamento violento. Precisamos encontrar formas de fortalecer processos de conscientização, desde os mais marginalizados. Retomar os ideais da educação popular, fazer de cada terreiro, varanda, quintal ou sala de aula um espaço dialógico para a reflexão.

Recebido em: 19/05/2021 e Aprovado em: 21/06/2021.

Notas

- 1 Percebemos que é comum o uso do termo “tradicional” para se referir as formulações sobre o currículo que se opõem as teorias críticas e pós-críticas. Autores como Silva (2003) o fazem com muita frequência. Contudo, Macedo (2013, p. 37) afirma evitar o uso de “tradição” porquanto entende que este conceito “traz uma complexidade bem mais fecunda para compreendermos as construções socioculturais e históricas em sociedade. Em Saviani (1999) estas teorias serão chamadas de “não-críticas”.
- 2 Obra publicada pela primeira vez em 1968, considerada referência fundamental à crítica das teorias tecnocráticas de escola e de currículo.

Referências

ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. 14^a ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. 7^a ed. Petrópolis: 1998.

- COSTA, Andrea Barros D. de C. & CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. O processo de aprendizagem na EJA: as vozes dos cidadãos da resistência. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Salvador*, v. 02, n. 03, p. 93-112, jan./jun. 2019.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DOLL JR. William. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DANTAS, Tânia Regina. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In: DANTAS, Tânia Regina.; BARCELOS, Valdo. (Org.) *Política e Práticas na educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 59ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALLEFI, Dante A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave interdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALLEFFI, Dante & PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MACEDO, Roberto S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MACEDO, Roberto S. *Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: EDITUS, 2014.
- MACEDO, Roberto S. *Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercristica*. Salvador: EDUFBA, 2007.
- MACEDO, Roberto S. *Crysalis, Currículo e complexidade: A perspectiva crítico-multiferreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- OLIVEIRA, Maria O.; DANTAS, Tânia Regina & SILVA, Ana P. Educação de Jovens e Adultos, currículo e direitos humanos: diálogos necessários. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos & LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira (Orgs.) *Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos*. Salvador: EDUFBA, 2016.
- PESCE, Lucila & ABREU Cláudia B. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador*, v. 22, n. 40, p. 19-30, jul/dez 2013.
- SÁ, Sílvia M. M. & MACEDO, Roberto S. *Etnografia e aprendizagem como acontecimento heurístico-implicacional: entrecimentos*. In: MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.
- SÁCRISTÁN, Gimeno. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomás T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia, teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2012.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (Jomtien, 1990). Unesco: 1990.

Avaliações em larga escala: *influências na juvenilização da Educação de Jovens e Adultos*

Large-scale assessments:

influences on the juvenilization of Youth and Adult Education

Evaluaciones a gran escala:

Influencias en la juvenilización de la educación de jóvenes y adultos

 **FLÁVIA COVALESKY DE SOUZA RODRIGUES***

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.

 **THAIANE BONALDO DO NASCIMENTO****

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.

 **NARA VIEIRA RAMOS*****

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute as relações entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. A partir de uma revisão bibliográfica focada nas teorias críticas, faz-se uma reflexão sobre a transformação no perfil do/a jovem que frequenta esta modalidade de educação, reforçada a partir dos anos 1990, quando começam a ser implantados no Brasil os exames em larga escala. Estabelece conexões entre a intensificação

* Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal do Pampa e professora unidocente em classe plurisseriada na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Educação Básica Waldemar Borges. *E-mail:* <flaviacovaleskyr@gmail.com>.

** Licenciada e mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Mesma instituição na qual é doutoranda em Educação. Atua como professora de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Toropi- RS, em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. *E-mail:* <thaianebonaldo@yahoo.com.br>.

*** Licenciada em Matemática e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria e líder Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias – GEPIJUF. *E-mail:* <naravieriaramos@gmail.com>.

do rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos e a política de avaliação da Educação Básica brasileira. Discute como essas avaliações, da forma como são conduzidas, colaboram para a exclusão do estudante em defasagem idade-série da educação escolar em tempo regular ao encaminhá-lo para a Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a descaracterização da modalidade. Conclui-se que as avaliações não contribuem para a qualidade da educação, tampouco para garantir esse direito à parcela dos/as jovens brasileiros/as.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Educação de Jovens e Adultos. Juvenilização da EJA.

ABSTRACT: This article discusses the relationship between the *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Basic Education Assessment System) and the juvenilization process within the Youth and Adult Education – EJA. Based on a literature review focused on critical theories, a reflection is made on the transformation in the profile of young people who attend this type of education, reinforced from the 1990s onwards, when examinations began to be implemented in Brazil in a large scale. It establishes connections between the intensification of the rejuvenation of EJA and the Brazilian Basic Education assessment policy. It discusses how these assessments, in the way they are conducted, contribute to the exclusion of students with an age-grade gap from school education on a regular basis by referring them to EJA, contributing to the mischaracterization of the modality. It is concluded that the assessments do not contribute to the quality of education, nor to guarantee this right to the portion of Brazilian youth.

Keywords: Large-scale assessments. Youth and Adult Education. Juvenilization within Youth and Adult Education.

RESUMEN: Este artículo analiza la relación entre el Sistema de Evaluación de la Educación Básica y el proceso de *juvenilización* de la Educación de Jóvenes y Adultos. A partir de una revisión bibliográfica centrada en las teorías críticas, se reflexiona sobre la transformación en el perfil de los/as jóvenes que asisten a este tipo de educación, reforzada a partir de la década de 1990, cuando se comenzaron a implementar los exámenes a gran escala en Brasil. Este estudio establece conexiones entre la intensificación del rejuvenecimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos y la política de evaluación de la Educación Básica

en Brasil. Se discute cómo estas evaluaciones, en la forma en que se realizan, contribuyen a la exclusión de los/as estudiantes con brecha de edad-grado de la educación escolar regular al referirlos a la Educación de Jóvenes y Adultos, contribuyendo a quitarle el carácter a la modalidad. Se concluye que las evaluaciones no contribuyen a la calidad de la educación, ni garantizan este derecho a una porción de la juventud brasileña.

Palabras clave: Evaluación a gran escala. Educación de jóvenes y adultos. *Juvenilización* de EJA.

Considerações iniciais

Tratar das relações entre avaliações em larga escala e o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos – EJA requer contextualizar as transformações sofridas por ambos no contexto brasileiro. Também implica considerar a educação escolar como um campo de interesses, disputas e poder, em especial nos últimos anos, onde os processos de precarização escolar se reforçaram.

A EJA é a modalidade da educação brasileira destinada àqueles/as que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, [constituindo] instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Sua trajetória no Brasil é marcada por lutas pela garantia do direito à educação àqueles/as que foram excluídos/as dos sistemas formais de ensino ou que com eles nem tiveram contato.

O perfil dos/as estudantes da modalidade, inicialmente, era de jovens e adultos/as que não tiveram acesso ao processo de escolarização na ‘idade adequada’. No entanto, ao longo das últimas décadas, o perfil destes/as estudantes vem sofrendo transformações, agregando jovens cada vez mais jovens às salas de aula, desde as classes de alfabetização até o Ensino Médio. Este fenômeno é denominado de ‘juvenilização da EJA’.

A alteração no perfil dos/as estudantes se deu, ao longo da história, por diversos fatores que perpassam as próprias transformações da sociedade: questões relativas ao trabalho, à renda, à impossibilidade de viver o tempo da juventude, aos processos de exclusão produzidos na escola e fora dela, dentre outros. Estes fatores influenciaram não só o perfil dos/as estudantes da modalidade, bem como as práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas nestes espaços.

Foi a partir dos anos 1980 que os esforços para democratizar o acesso à educação se intensificaram e focaram a atenção no Ensino Fundamental. Em 2015, o Brasil já apresentava uma taxa de escolarização líquida de 96,5% entre crianças e adolescentes de 7 a 14

anos (BRASIL, 2021a). As reformas educacionais suscitadas por este processo também impactaram no processo de juvenilização da EJA.

Neste período, o país passou a discutir com mais intensidade a qualidade da educação oferecida, somando esforços para a construção de estratégias que auxiliassem nesta tarefa. No final daquela década foi planejado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto por exames aplicados em larga escala a fim de aferir a educação ofertada a partir do conceito de qualidade. Neste processo o Estado intensificou sua função de regulação e controle, através de medidas como a construção de escores comparativos entre escolas, o pagamento de abonos salariais a professores/as e funcionários/as de escolas e a aplicação de políticas de responsabilização a gestores/as e professores/as (BONAMINO & SOUZA, 2012; FREITAS, 2013).

Estas reformas educacionais foram fomentadas pela participação do Brasil em programas internacionais de avaliação em larga escala como a Oficina da Unesco-Orelac e, nos anos 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (WERLE, 2011). Estas reformas não vêm contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade da educação escolar ofertada na ‘educação escolar em tempo regular’. Entretanto, trazem impactos para a configuração curricular e pedagógica das escolas que oferecem turmas de EJA (CAPPELLETTI, 2015).

Diante destas questões, o presente artigo discute as relações entre o SAEB e o processo de juvenilização da EJA. Para tanto, faz-se necessário discutir como o contexto da educação escolar em tempo regular delineado para jovens de até 17 anos permite que estes/as mesmos/as jovens possam ser transferidos/as, a partir dos 15 anos, para uma modalidade construída para jovens e adultos/as trabalhadores/as que não tiveram oportunidades educacionais adequadas. Este diálogo repercute no próprio sentido que vem sendo atribuído à escola como espaço de aprender e ensinar, de formação crítica e de justiça social.

Nessa direção, o artigo se estrutura da seguinte forma: no primeiro segmento, contextualiza a EJA e o seu processo de juvenilização; no segundo segmento, contextualiza as políticas de avaliação em larga escala no Brasil; em seguida, apresenta a construção da política de avaliação da Educação Básica no Brasil e suas consequências para jovens com defasagem idade-série. Por fim, discute como a condução das avaliações externas vêm se configurando como produtoras de estudantes para a EJA, transformando a modalidade em um nicho de exclusão.

O processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos

O perfil de estudantes da EJA vem rejuvenescendo, principalmente, a partir dos anos 1990, com a redemocratização política do país e o direito à educação como um

princípio fundamental (DI PIERRO & JÓIA; RIBEIRO, 2001; HADDAD, 2007). Na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, abre-se a possibilidade de realizar exames supletivos e, em seguida, efetuar matrícula nas turmas de EJA aos 15 anos para o Ensino Fundamental e aos 18 anos para o Ensino Médio. Essa possibilidade foi regulamentada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução nº 3/2010, do Conselho Nacional de Educação¹ – CNE.

Desde a construção da LDB, o debate acerca dos impactos de uma política que incentivava jovens em ‘idade própria’ para cursar educação escolar em tempo regular a frequentar cursos de EJA ganhou destaque no campo jurídico e nos fóruns especializados na modalidade. O termo ‘idade própria’ compreende atualmente o intervalo dos 6 aos 14 anos para o Ensino Fundamental e dos 15 aos 17 anos para o Ensino Médio. Entretanto, não há nenhum dispositivo legal que limite a idade para matrícula no ensino em tempo regular.

Dados do Censo da Educação Básica de 2019 mostram que das quase 3,3 milhões de matrículas na EJA, mais de 2 milhões eram de pessoas com menos de 30 anos. Nas escolas urbanas, públicas e noturnas que oferecem EJA, a média de idade dos/as estudantes era de 20 anos; nas diurnas, 19 anos (BRASIL, 2020a). Historicamente, as salas de aula da EJA são lugares onde se encontram jovens, entretanto, se a educação escolar em tempo regular foi pensada para jovens até 17 anos, por quais motivos estes/as mesmos/as jovens estariam sendo transferidos/as, a partir de agora, para uma modalidade delineada para jovens e adultos/as trabalhadores/as?

O ingresso de jovens na EJA pode se dar por múltiplas razões, dentre elas a necessidade de entrada precoce no mundo do trabalho, a assunção de responsabilidades familiares, reprovações constantes, defasagem idade-série, estigmas que afetam as juventudes, possibilidade de conclusão aligeirada das etapas de ensino, dentre outras. Sem negligenciar as condições objetivas que contribuem para muitos/as jovens optarem por abandonar a educação escolar em tempo regular, faz-se cada vez mais necessário compreender como as políticas públicas legitimam os processos de exclusão escolar, a exemplo das avaliações em larga escala e a redução da idade para ingresso em turmas da EJA.

As mudanças na legislação referentes à idade de ingresso na EJA geraram impactos não só na constituição da identidade da modalidade como também do público alvo, afetando seu desenvolvimento pedagógico e curricular. Evidencia-se um aumento de adolescentes com dificuldades de aprendizagem ou classificados/as socialmente como ‘problemáticos/as’ nas classes de EJA. Estes fatores contribuem para que as classes da modalidade percam sua identidade “na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 127).

A justificativa para inserção destes/as jovens na EJA se dá em duas vias complementares. A primeira, seguindo a lógica meritocrática da responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso, indica que direcionar estes/as estudantes à EJA seria uma tentativa de preservar

sua autoestima e dignidade (WERLE & SILVA, 2021). A segunda está associada às avaliações em larga escala que produzem mecanismos de responsabilização sobre as escolas e, conseqüentemente, favorecem a intensificação dos processos de exclusão de jovens do ensino regular para a modalidade (PEREIRA & OLIVEIRA, 2018). Esta estratégia é utilizada por gestores/as escolares a fim de corrigir o fluxo de estudantes e evitar sanções decorrentes do não alcance das metas de desempenho estabelecidas (RAVITCH, 2011).

Uma vez que a modalidade passa a compor um espaço de designação destes/as jovens, contribui-se para reforçar seu imaginário social de indisciplinados/as e desinteressados/as, que precisam de um curso rápido e fácil porque não almejam dar continuidade aos estudos. Porém, questiona-se em que medida a escola de tempo regular reflete sobre os meios pedagógicos desenvolvidos para contribuir com o desenvolvimento sociocognitivo dos/as estudantes que não se encaixam na estrutura educacional formal, sem apartá-los/as em espaços que podem se transformar em nichos de exclusão. Assim, “as formas de pensar os diferentes ao chegarem às escolas têm sido e continuam sendo o teste mais radical da função democrática e igualitária que o discurso educacional e as políticas públicas republicanas vem proclamando” (ARROYO, 2014, p. 239).

Acredita-se que jovens também podem encontrar espaços de desenvolvimento social e cognitivo na modalidade. A questão que emerge é que a EJA possui diretrizes operacionais específicas, com uma organização curricular própria que, na maioria das vezes, não atende às necessidades educativas e sociais daqueles sujeitos. Ademais, a própria EJA possui problemas, porque é aligeirada em um desenho curricular pensado muitas vezes a partir da educação escolar em tempo regular. Sobre isso, Jane Paiva afirma que

questões presentes no cotidiano dessas escolas ainda esperam por mudança, porque fixadas em paradigmas que perpetuam o sistema formal pensado para faixas etárias regulares, de crianças. Estes paradigmas negam/interditam não só a diversidade de públicos, como suas expectativas e sonhos de volta à escola, fragmentando um conhecimento considerado único, sem reconhecer a realidade e o contexto histórico social e político em que os sujeitos reais da EJA, encarnados, estão inseridos, e onde produzem conhecimentos pela experiência com/no mundo (PAIVA, 2013, p. 95).

Pensar esse/a jovem na organização escolar atual é encontrá-lo/a em um não-lugar (MARINHO, 2015). Se a escola em tempo regular não pode atendê-lo/a por suas lacunas pedagógicas e se a EJA não foi pensada operacionalmente para ele/a, onde este/a jovem efetiva seu direito à educação escolar? Embora os/as jovens tenham, nos últimos tempos, configurado as agendas das políticas públicas e as discussões dos/as especialistas, nem sempre suas vozes são ouvidas, o que acaba por torná-los/as ‘semi-invisíveis’ e impossibilitados/as de construir um espaço mais adequado a suas realidades e necessidades (ABRAMO, 1997).

Na EJA, o aligeiramento do currículo é um dos empecilhos para a continuidade dos estudos das juventudes, considerando etapas que, para a efetivação deste projeto, não podem ser dispensadas, como vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Cabe questionar se a EJA tem preparado seus e suas estudantes para a diversidade de sentidos que a escolaridade representa para cada um/a. Trata-se de possibilitar ao/à estudante os caminhos que ele/a julgue mais pertinentes através da escolarização, tendo em vista a relevância social e subjetiva do conhecimento e do trabalho.

Quando um/a estudante almeja ir além da Educação Básica, mas não tem a base de conhecimentos que lhe proporcionem concorrer a uma vaga nos processos de seleção institucionais, ele/a pode desistir ou adiar esse projeto, ou persistir e estudar por conta própria, pagar ou buscar o apoio de um curso pré-vestibular comunitário. Entretanto, questiona-se até que ponto esta é uma situação justa. Esse não é um cenário onde a meritocracia se manifesta fazendo seleções considerando a classe social e as oportunidades negadas? Seria a EJA o espaço adequado para trilhar esses caminhos? São questões que devem ser pensadas muito antes desses/as jovens chegarem à modalidade.

Não havendo um perfil definido a que essa modalidade atenda, ela passa a se tornar a escola do aligeiramento, dos/as que não se encaixaram e para quem é necessário garantir escolarização por uma formalidade legal. Não sabendo quem são seus sujeitos, corre-se o risco de torná-la um noturno regular compacto, ignorando que EJA possui história, cor e classe social. A descaracterização do público da EJA acarreta dificuldades não só no desenho curricular a ser adotado, mas também na construção de políticas públicas de toda a ordem para a qualificação da modalidade. Miguel Arroyo alerta que,

se em vez de vermos sua condição social, de exclusão cultural, e suas formas de viver o ponto de referência e partirmos dos anos de escolarização, perdemos a especificidade de sua condição e os veremos apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas [...]. Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador (ARROYO, 2006, p. 23).

A discussão sobre o rebaixamento da idade realizado pela Resolução nº 03/2010 do CNE considerou os elevados níveis de retenção e evasão existentes na Educação Básica, como é possível perceber no parágrafo único e incisos do Art. 5º:

Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, [...] torna-se necessário:

[...]

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário (BRASIL, 2010).

A solução encontrada para a distorção idade-série do ensino obrigatório foi transferir aqueles/as que acabam trilhando o percurso de sua escolarização em um tempo superior ao que a legislação especializada considera própria. A alteração na idade de ingresso na EJA trouxe reflexos positivos para os índices referentes à educação escolar em tempo regular. Em 2019, a taxa de distorção idade série do Ensino Fundamental público foi de 18,7, um ponto percentual a menos do que em 2018 (BRASIL, 2020b). Entretanto, cabe refletir se as razões dessa queda estão na qualificação da educação escolar em tempo regular ou se ela perpassa os/as milhares de jovens encaminhados/as compulsoriamente para a EJA.

Dessa forma, compreende-se que o rebaixamento das idades não incentiva a busca por avanços nas práticas pedagógicas ofertadas no ensino de tempo regular, já que a alternativa apresentada aos/as estudantes são as classes de EJA. Ao procurar as escolas para retomar os estudos formais, não raro as instituições encaminham estes/as estudantes para a modalidade, “sem que outras oportunidades de educação lhes sejam oferecidas, cristalizando o lugar comum, de que o Ensino Regular é para aqueles que se encontram na *idade ideal*, a idade da obrigatoriedade” (MAYER, 2007, p. 4), dicotomizando a EJA como lugar dos/as atrasados/as e da educação supletiva.

As iniciativas citadas contribuíram para que houvesse uma seleção de estudantes, dividindo-os/as em aptos e inaptos para a convivência nos espaços de educação em tempo regular. Estas medidas abreviaram o caminho da universalização, muito mais complexo se considerasse também outras faixas etárias. A EJA, neste sentido, não deixa de ser uma rota de fuga para o incremento dos números dessa universalização.

Mas há outro caminho, que não parte necessariamente pela ‘vontade’ desses/as jovens e é trilhado pelas gestões de algumas escolas: a ‘promoção’ dos/as estudantes da educação escolar em tempo regular para a EJA assim que eles completam 15 ou 18 anos. Essa transferência geralmente vem com as justificativas de conflitos intergeracionais ou que, ao conviver com colegas mais velhos/as, os/as adolescentes acabarão se adaptando ao ambiente escolar. Entretanto, lança mão deste mecanismo quando estudantes com defasagem idade-série, dificuldades de aprendizagem ou com deficiência truncam a suposta ‘linearidade’ do processo educativo e dificultam o acesso a bons resultados nas avaliações em larga escala, dispositivos elencados pelas políticas públicas para o incremento da qualidade da educação básica.

O contexto das avaliações em larga escala no Brasil

Com a reabertura democrática e a promulgação da Constituição Federal de 1988, as instituições de ensino passaram por um processo de reformulação a partir da afirmação da educação como direito social e do princípio da garantia de um padrão de qualidade.

As menções à educação de qualidade nos textos das políticas educacionais seguem no Plano Nacional de Educação – PNE, decênios 2001-2010 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A fim de garantir o padrão de qualidade educacional, a LDB, em seu Art. 9º, Inciso VI, assegura um “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). O objetivo destas avaliações é acompanhar a “efetivação das políticas para a educação básica através de provas realizadas com os estudantes, tendo em vista a produção de conhecimento e a sistematização de ações educacionais que resultem em mudanças qualitativas” (WELTER & WERLE, 2020, p. 3).

Alguns documentos norteadores, como o PNE 2014-2024 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, perspectivam metas para o sistema de ensino com o objetivo de se aproximar de um contexto de ‘educação de qualidade’, embora não fique evidente qual conceito de qualidade elencado para elaborar as políticas públicas educacionais. Para além, lançam mão de critérios objetivos como o custo aluno qualidade – CAQ, determinado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Um dos dispositivos utilizados para definir as prioridades da educação básica é o SAEB, realizado desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Junto ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e ao ENEM, constituem a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica – PNAE, realizada em colaboração com os entes da federação com o objetivo de melhorar a qualidade da educação (BRASIL, 2020c). Segundo a Portaria nº 458 de 5 de maio de 2020 (BRASIL, 2020c), os exames realizados pelo SAEB têm, dentre seus objetivos, avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país; construir uma cultura avaliativa a fim de aferir informações que permitam intervenções pedagógicas; produzir indicadores educacionais comparáveis em nível nacional e subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação.

Até 2019, os exames do SAEB eram aplicados aos finais dos ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com cobertura nacional, funcionando sob forma censitária e amostral para as escolas públicas, e amostral para escolas privadas. Recentemente, o Ministério da Educação emitiu normas complementares ao cumprimento da PNAE (BRASIL, 2020c), a fim de adequar-se à Base Nacional Comum Curricular. Dentre as mudanças, estão a extinção da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, da Provinha Brasil e da Prova Brasil. A avaliação da alfabetização passou a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma amostral, e a avaliação do 9º ano mantida com testes aplicados de forma amostral para as áreas ciências da natureza e ciências humanas. Também houve a inserção de avaliação na Educação Infantil e a adição de uma versão seriada do ENEM.

Este modelo de sistema de avaliação possui função de suporte na elaboração de políticas públicas educacionais e induz mudanças a partir das informações levantadas (MINHOTO, 2016, p. 78). Vista desta forma, as avaliações cumprem um importante papel no mapeamento do contexto da rede pública de educação e na melhoria das condições de infraestrutura, de ensino e de aprendizagem oferecidas pelas escolas a fim de amenizar suas desigualdades, bem como do construto social. Entretanto, não é o que vem acontecendo com as avaliações desenvolvidas na Educação Básica brasileira.

A opção epistemológico-metodológica positivista escolhida para sustentar a validade dos resultados dos exames não é mais aceitável, dado que não há como traçar uma linearidade entre provas e resultados, já que a mera aplicação de exames desconsidera um sem número de variáveis em uma trajetória escolar. Para Isabel Franchi Cappelletti, esta postura

traz para a avaliação pressupostos como a exigência da objetividade diante dos fatos (juízos de fato) da neutralidade e do afastamento do avaliador em relação ao objeto a ser avaliado, para que a construção de resultados corresponda à realidade objetiva, como verdade absoluta e universal, onde não há espaços para contestações. Essa relação sujeito/objeto na construção do conhecimento avaliativo supõe que a realidade social é idêntica à realidade física/natural, é estável, constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos, de suas opiniões, valores e representações (CAPPELLETTI, 2015, p. 100).

Os resultados dos exames de avaliação em larga escala não constituem um reflexo real da aprendizagem das crianças e adolescentes, quanto mais da qualidade da educação escolar, uma vez que optam por um recorte dos vastos conhecimentos abordados no dia a dia das escolas e desconsideram a diversidade cultural e a trajetória social e escolar de cada estudante. Há uma diferença entre exames e avaliação. Os exames realizados pela União, estados e municípios em forma de provas objetivas somente efetivam seu papel quando seus resultados se relacionam a outros construtos, como as características socioeconômicas dos/as estudantes, suas experiências escolares, suas motivações, o ambiente educacional, as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros (MINHOTO, 2016). O INEP também conta com o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas – INSE, o Indicador de Formação Docente e o Perfil de Escolas Similares. O entrelaçamento dos dados dessa complexa rede de avaliação busca incluir a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar na avaliação, optando por compartilhar a responsabilidade pelo desempenho nos exames.

Entretanto, a política de avaliação não considera todos os sujeitos atendidos pela educação escolar, uma vez que realiza a seleção daqueles que irão participar das provas, ‘invisibilizando’ suas trajetórias e os resultados de seus exames (WELTER & WERLE, 2020). São os/as estudantes pertencentes a escolas rurais com menos de 20 alunos/as por turma avaliada, os/as matriculados/as nas classes de EJA e Educação Especial, estudantes que trocaram de escola depois do fechamento do Censo Escolar, dentre outros

especificados nos documentos de micropolíticas do INEP. O ocultamento desses/as estudantes nos exames aponta para uma seleção institucionalizada dos atores que servirão como indicativo da qualidade da educação brasileira. Os resultados das avaliações se apresentam como um recorte das competências e habilidades de determinados sujeitos em áreas específicas do conhecimento, mascarando “a passividade das políticas educativas na redução da desigualdade” (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013, p. 86).

O cálculo das médias dos exames do SAEB unidos às taxas de rendimento escolar (aprovação) obtidos a partir do Censo Escolar resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, vigente desde 2007. A divulgação da nota é feita por escola referente ao Brasil, aos estados e aos municípios. Este índice, ao determinar uma nota que vai de 0 a 10 para cada escola, classifica as instituições em um *ranking*, atribuindo recursos para as escolas que possuem os índices mais baixos. Segundo informações da página do INEP na internet, “cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional” (BRASIL, 2021a).

A nota do IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi 5.9 em 2019, ultrapassando a média para o período que era de 5.7. Já nos Anos Finais e no Ensino Médio, o Brasil não consegue alcançar seu próprio objetivo desde 2013, marcando 4.9 (meta 5.2) e 4.2 (meta 5), respectivamente. A página oficial do INEP informa que a meta a ser atingida até 2022 é de 6 pontos. Este número foi definido pela compatibilização entre os resultados do SAEB e do *Programme for International Student Assessment – Pisa*. A aproximação a este resultado indicaria que a educação praticada no Brasil estaria no nível da oferecida em países desenvolvidos, o que seria entendido como garantia de qualidade da educação.

Como forma de obter o ‘sucesso’ da escola nas provas, algumas gestões municipais e estaduais elaboram ‘cadernos de reforço escolar’, que direcionam o planejamento dos/as professores, se tornando instrumentos de uma prática tecnicista a serviço de uma produção de notas. Dessa forma, “o efeito do diagnóstico induzido e organizado em uma escala rígida e previamente determinada é a produção de resultados que diferenciam – para hierarquizar – contextos, processos, resultados e sujeitos” (GIROUX & SIMON, 2013, p. 109). Quanto mais elevado o IDEB de uma escola, maior é o seu prestígio simbólico diante da comunidade escolar.

Ao lançar cartilhas que determinam quais conhecimentos serão exigidos em cada prova, os/as gestores/as municipais e estaduais e suas equipes pedagógicas acabam por determinar, dentro dos conhecimentos escolares que já são predeterminados e excludentes, qual o percurso que escolas e professores/as deverão trilhar a fim de cumprir com sua responsabilidade frente aos índices do IDEB e o Compromisso Todos pela Educação. O engessamento do currículo, e nele, do trabalho pedagógico, viola o direito de aprender, porque ignora um sem número de culturas e conhecimentos que são equiparados ao *status* de folclore (GANDIN, 2011).

Diferente do que dizem os documentos oficiais, os exames aplicados em turmas da Educação Básica não pretendem aferir, com equidade, o desenvolvimento escolar dos/as estudantes. O retrato obtido por esses exames traz uma perspectiva negativa da escola, em uma visão linear entre aprendizagem de um recorte cultural e sucesso escolar, onde a ‘incompetência’ deve ser suprida por meio de insumos exteriores a ela, sejam financeiros, pedagógicos ou materiais. Além de um projeto para normatizar a vida, a escola serviria como um espaço de silenciamento às culturas em um ataque à democracia e à diversidade com o objetivo de “produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou o privilegiado capital cultural dos grupos das classes dominantes” (GIROUX & SIMON, 2013, p. 109).

No momento em que a educação passa a servir a uma demanda específica, a qualidade se torna uma medida importante, justamente pela imprecisão de seu significado. Cria-se uma cultura de prestação de contas em nome da qualidade educacional, a exemplo dos índices de IDEB e PISA. A escola torna-se assim um negócio e a responsabilidade pedagógica resume-se a justificar resultados.

Os caminhos pelos quais a política educacional brasileira escolheu avaliar seus sistemas e sujeitos, reafirmados recentemente pela Portaria nº 458 de 2020, levanta alguns questionamentos: por que o País persiste em viabilizar uma política de avaliação que não reflete, pelo menos em seus indicadores, avanços na qualidade da educação? Quais os parâmetros utilizados para mensurar qualidade? Estes parâmetros estão em consonância com o entendimento da comunidade escolar? Uma prova objetiva de conhecimentos de língua portuguesa, matemática e ciências é suficiente para aferir a qualidade de um sistema complexo em um país com as dimensões do Brasil?

A seguir, será discutido como as políticas de avaliação desenvolvidas no Brasil contribuem para a produção de estudantes jovens para a EJA, afetando sua identidade como modalidade, bem como o direito à educação de jovens das classes populares.

Avaliações em larga escala e a produção de estudantes da EJA

A narrativa sobre a necessidade de mudanças qualitativas no sistema formal de educação trouxe marcas de um conceito de mundo globalizado, investindo na escola um olhar empresarial a partir de necessidades ditadas pelo mercado, atribuindo ao conhecimento a perspectiva de mercadoria (PAIVA, 2013). Um dos fins desta visão mercantilizadora é a intenção de que o livre mercado regule também as escolas, em diferentes graus, dependendo do grupo socioeconômico que cada uma atende. Para os privilegiados, escolas privadas menos reguladas; para os pobres e não-brancos, escolas vigiadas, com rasas condições materiais e vínculo docente enfraquecido a partir de um alto nível de regulação (APPLE, 2013). Dessa forma, a qualidade da educação se relaciona a quanto vale a mercadoria que ela pode

produzir: jovens e adultos/as detentores/as de um conhecimento técnico e organizacional que atendam a uma modernização conservadora que avalia “o desempenho de alunos e professores, administram as escolas de forma mais eficiente e atribuem as dificuldades às deficiências do sistema escolar público” (APPLE & BURAS, 2008, p. 20).

As avaliações em larga escala, associadas às políticas de responsabilização adotadas por algumas administrações, determinam sanções materiais ou simbólicas a professores/as e gestores/as que não atendem às metas estabelecidas para os exames, causando um grave desconforto no ambiente escolar e atingindo o objetivo de controle de estudantes, professores/as e equipes gestoras, determinando suas práticas curriculares e estratégias de gestão (PEREIRA & OLIVEIRA, 2018; CAPPELLETTI, 2015). Os prêmios, geralmente apresentados em forma de compensação financeira atribuída a professores/as cujos estudantes obtêm desempenho destacado nos exames, também são manifestações das políticas de avaliação que objetivam a qualidade da educação.

Algumas políticas de avaliação usam a justificativa da gestão democrática para escrutinar publicamente seus resultados e constranger os atores escolares, tensionando conflitos entre sociedade e pais, que exigem uma escola de qualidade usando as notas do IDEB como referência, e professores/as, supostos/as responsáveis pela má qualidade da educação, já que teoricamente não desenvolvem um ensino consistente o suficiente para garantir o sucesso dos/as estudantes nas provas. São estratégias utilitaristas e produtivistas de consentimento, processo de construção de alianças entre grupos dominantes ou entre subalternos e dominantes, validando o projeto de escola e sociedade destes últimos (APPLE & BURAS, 2008). Assim, o “mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 375).

O discurso sobre a responsabilidade pelo fracasso escolar também tende a recair sobre o/a estudante, a quem se atribui características de incapacidade ou falta para justificar a não aprendizagem, tais como a desestruturação das famílias e o escasso acesso à cultura letrada (ESTEBAN & FETZNER, 2015). Investe-se na simplificação dos processos de ensino e de aprendizagem a serviço de uma prática disciplinadora, afeita à memorização e à repetição, que não conversa com a cultura e os modos de viver desses/as jovens. Persistem aqueles/as que melhor se conformam ao *habitus* da escola e que de alguma forma conseguem traduzir em números as metas estabelecidas para ela.

Nesse sentido, a narrativa do fracasso escolar tem um importante papel na manutenção da subalternidade produzida pela e para a escola, quando segrega aqueles/as que se distanciam dos modelos idealizados de estudante e da cultura instituída na escola, produzindo novos espaços de exclusão. Desta forma, o foco na trajetória dos/as estudantes amplia o duplo caráter que as práticas pedagógicas podem ter, “na medida em que o discurso sobre a escola e da própria escola elege como percurso de sucesso aquele tecido

pelos processos de subalternização, que operam como redutores de possibilidades efetivas de aprendizagem” (ESTEBAN & FETZNER, 2015, p. 78).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua apontam que, em 2019, havia 46,9 milhões de pessoas na faixa entre 15 e 29 anos de idade no Brasil (BRASIL, 2019). Destas, 41,9% estavam sem instrução ou não haviam completado o Ensino Médio, indicando que as taxas de escolarização dessa população ainda não alcançaram a universalização prevista para 2016 no PNE 2014-2024. A taxa de escolarização dos/as jovens entre 15 e 17 anos foi de 89,2%, e entre pessoas de 18 e 24 era 32,4%, sendo que destes/as 11% estavam na educação básica, ou seja, com distorção idade-série (BRASIL, 2021b).

No que se refere a EJA, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2020², foram realizadas aproximadamente 3 milhões de matrículas nos ensinos fundamental e médio, apresentando uma queda de 8,3% se comparada às matrículas de 2019. A despeito da diminuição das matrículas, constante desde 2018, tópico importante para a discussão sobre acesso e justiça social, aqui atentamos para o perfil destes/as estudantes: 61,3% dos/as matriculados/as naquele ano possuíam menos de 30 anos, constituindo maioria expressiva de jovens na modalidade (BRASIL, 2021b).

Estes dados revelam um substantivo número de jovens nas classes de EJA, corrigindo lentamente um processo de exclusão anterior à escolarização. Eles também pontuam algumas reflexões acerca da Educação Básica ofertada em tempo regular. O processo de juvenilização da modalidade se dá em um encadeamento de saída e futuro retorno à escola, mas também pode acontecer com o segregamento de um determinado perfil de estudante, sem que haja necessariamente uma desfiliação desse/a aluno/a do sistema escolar.

É conhecida a seleção de estudantes proposta por algumas instituições no período que antecede os exames. Alguns e algumas estudantes não alcançam os objetivos determinados para ter um bom desempenho nessas avaliações, o que pode acarretar desde um convite para não comparecer no dia da aplicação da prova (CAPPELLETTI, 2015), passando pelo encaminhamento desse/a aluno/a para a EJA, contanto que tenha a idade mínima exigida, podendo chegar na exclusão desse/a estudante do ambiente escolar.

A EJA tem se transformado nas últimas décadas, recebendo inúmeros/as jovens que, dentre outras histórias, foram julgados/as ‘inadequados/as’ pelas escolas de ensino em tempo regular. Parte desse julgamento decorre de seu insucesso em avaliações em larga escala, que a partir de critérios próprios define o nível de qualidade da educação, quais escolas e que estudantes se encaixam nesses parâmetros. Junto a sucessivas reprovações, estes/as estudantes refletem negativamente na nota do IDEB, cujos resultados implicam, muitas vezes, em processos de responsabilização de gestores/as e professores/as pelo não atendimento aos critérios das provas, o que provoca um escoamento de estudantes que não costumam obter bons resultados. Assim, a educação escolar em tempo regular alcança resultados mais próximos aos objetivos dessas avaliações e o processo de juvenilização da EJA é intensificado nas escolas que a oferecem. Para Raewyn Connell,

a correlação que existe entre os 'resultados do teste' e o 'status socioeconômico' que resulta tão familiar na investigação educativa só pode surpreender aqueles que pensam que os testes são uma atividade socialmente neutra e puramente técnica. Ao contrário: são uma forma de juízo social, e a correlação com a classe social, em seu sentido básico, é intencionada (CONNEL, 2006, p. 110, *tradução livre*).³

Os desafios encontrados por todas as escolas com seus e suas estudantes deveriam provocar a discussão de novos projetos pedagógicos que tivessem como objetivo a aprendizagem e a integração da pluralidade dos sujeitos. O convite, por parte da escola, para que um/a jovem se encaminhe para a EJA é um dos mecanismos de controle do ambiente escolar e daqueles que o frequentam (ARROYO, 2014), fazendo crer que a escola não pode, não quer ou não tem tempo para quem precisa dela, delegando esta tarefa a um outro espaço do próprio sistema escolar.

Entretanto, este outro espaço também não está preparado para estes/as jovens porque, assim como na educação escolar em tempo regular, quem 'deve' se adequar é o/a estudante. As escolas que ofertam EJA nem sempre têm condições pedagógicas para atender algumas demandas específicas da juventude (CARRANO, 2007). Nesse sentido, Arroyo (2006) nos indaga: o sistema escolar foi feito para os/as jovens populares?

Em uma modalidade sem avaliação, sem ranqueamento e sem comparações entre iguais como a EJA, a lógica de mercado transita por outros caminhos e as cobranças ou responsabilizações sobre o desempenho não são tão aparentes. Percebe-se que o encaminhamento que se dá aos seus resultados dos exames sobre a educação escolar em tempo regular acaba refletindo na modalidade, transformando-a em um repositório para aqueles que o sistema escolar pretende ocultar. Assim, a um só tempo, afasta-se o risco das sanções e garante-se, mesmo que equivocadamente, o direito à educação aos que ainda estão em idade escolar.

Ao mesmo tempo, se há um espaço no sistema escolar para onde os/as estudantes com defasagem podem ser enviados/as, diminuem as chances de a escola em tempo regular revisar radicalmente suas práticas. Enquanto não houver uma mudança na forma como os resultados dos exames são tratados, as consequências sempre tangenciarão a exclusão. É um processo vertical que agride comunidades escolares inteiras que são pressionadas por um discurso de qualidade e por atos que atentam contra a sobrevivência digna dos/as trabalhadores/as da área da educação.

Neste processo de transferência, há uma flagrante reprodução de injustiças: jovens periféricos/as, com pouca ou nenhuma assistência do Estado, em escolas precárias, são excluídos/as do sistema escolar sem dele se ausentar, com a justificativa da não adequação e da promessa de que a EJA atenderá suas necessidades pedagógicas e sociais. Trata-se desse/a jovem como um problema para logo consertá-lo, solucioná-lo, integrá-lo, civilizá-lo. Perpetua-se a tematização do/a jovem pela ótica do problema social, realizando generalizações arbitrarias de juventude (PAIS, 1990).

As escolas estão diretamente relacionadas à produção de desigualdades sociais, ficando evidente que “a avaliação educativa do alunato está profundamente implicada nesse processo” (CONNEL, 2006, p. 106 – tradução livre). É preciso pensar a que ideologias a Educação de Jovens e Adultos tem se associado, a despeito de sua história e seu discurso oficial, e como a educação escolar em tempo regular vem colaborando para gerar outros cenários de exclusão e injustiça que cercam essa modalidade.

Além disso, o encaminhamento desses/as jovens para a EJA agrava a descaracterização da modalidade, que vem buscando ao longo das últimas décadas reconfigurar sua identidade e manter sua existência, frente a desresponsabilização do Estado através do fechamento de turmas e do abandono simbólico daquelas que ainda persistem. O direito à EJA está dado, mas é permanente a luta pela preservação desse direito, que não encontra eco nas agendas de governos, a despeito das mais de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com mais de 15 anos no Brasil, sem contar aquelas que não concluíram sequer o Ensino Fundamental.

Considerações finais

Este artigo buscou discutir as relações entre o SAEB e a juvenilização da EJA, processo que vêm reconfigurando o perfil dos/as estudantes da modalidade, especialmente a partir dos anos 1990. Este debate é importante porque o direito à educação precisa ser garantido a todos/as os/as jovens, considerando as especificidades de suas vidas e tendo em vista que a educação escolar deve auxiliar na construção de projetos de existência.

As transformações nas políticas educacionais, em especial os índices estatísticos como reguladores da qualidade educacional, repercutem e reconfiguram as práticas curriculares. Nessa direção, o fazer pedagógico da educação escolar em tempo regular passa a ser organizado para atender a realização destes exames e os projetos políticos do Estado. Diante deste cenário, faz-se necessário avaliar o sentido das políticas públicas desenvolvidas no Brasil como promotoras da qualidade da educação, já que a educação é um processo que se opera mediante relações que não se podem neutralizar nem trocar para que incluam em sua própria essência a possibilidade de uma distribuição igual de um bem social que é a educação (CONNEL, 2006, p. 106).

Os processos de avaliação em larga escala, a partir de seus parâmetros e da forma como vêm sendo realizados, facilitam a ocultação e exclusão desses/as jovens quando os/as encaminha para a EJA como alternativa pedagógica de redefinição do fluxo escolar. Ao mesmo tempo, é primordial que jovens trabalhadores/as, inseridos/as no mundo do trabalho, com responsabilidades próximas ou iguais às da vida adulta, público alvo da EJA, tenham seus anseios junto à escolarização respeitados e atendidos, sem uma descaracterização do seu espaço para agradar a todos e todas sem contemplar ninguém. É uma

discussão sobre o direito fundamental à educação baseado no respeito às individualidades e afastado, tanto quanto possível, dos processos de homogeneização e subalternização.

As discussões aqui realizadas permitiram compreender que pode haver uma relação construtiva entre avaliação em larga escala e qualidade da educação, desde que os conceitos e parâmetros que cada uma adota estejam evidentes e adequados à realidade sociocultural dos contextos avaliados. Também é importante que o encaminhamento que se dá ao resultado dessas avaliações seja o de refletir e agir criticamente sobre os processos escolares, e não o de estruturar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela e na escola. É uma possibilidade arquitetada em uma concepção crítica e emancipatória de avaliação porque considera sua dimensão ética e política, e busca construir uma ponte entre a produção de agentes técnicos e pedagógicos (BRANDALISE, 2015; BAUER, ALAVARSEL & OVLIEIRA, 2015).

Considerando que “a educação é constituinte da dignidade da pessoa humana e elemento fundante da democratização das sociedades” (CURY, 2005, p. 26), promover a qualidade da educação deve se afastar do conceito de mercadoria, excludente porque definidor de modelos, e pautar-se no direito à educação para todos/as de forma a garantir a emancipação dos sujeitos. Aos/às jovens estigmatizados como ‘atrasados/as’ ou ‘inadequados/as’ não pode ser negado o direito à educação. O movimento deve ser o de reconhecê-los/as “capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los” (ABRAMO, 1997, p. 28).

Recebido em: 15/03/2021 e Aprovado em: 21/06/2021.

Notas

- 1 Na versão anterior das Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, Lei Nº 5692, de 1971, as idades estavam fixadas em 18 e 21 anos para matrícula nas respectivas etapas de ensino (BRASIL, 1971).
- 2 A data de referência do Censo Escolar 2020 foi antecipada para 11 de março em decorrência da pandemia Covid-19 e do fechamento da maioria das escolas em âmbito nacional (Portaria Inep nº 357/2020). Estes números ainda não são representativos do impacto da pandemia na rotina das escolas e na (im)possibilidade dos estudantes da modalidade prosseguirem os estudos.
- 3 No original: “La correlación que existe entre los ‘resultados del test’ y el ‘status socioeconómico’, que resulta tan familiar en la investigación educativa, sólo puede sorprender a quienes piensan que los tests son una actividad socialmente neutral y puramente técnica. Al contrario: son una forma de juicio social, y la correlación com la clase social es, en sentido básico, intencionada”.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, mai./ago., 1997.
- APPLE, Michel Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.
- APPLE, Michael Whitman & BURAS, Kristen L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: *Seminário Nacional Sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BAUER, Adriana; ALAVARSEL, Ocimar Munhoz & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 55-74, Edição Especial, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [online]. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/metas> Acesso em 8 de março de 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Séries históricas e estatísticas. *Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino 1980-2015*. Online. 2021b. Disponível em <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17> Acesso em 9 de março de 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2020a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6YIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em 11 de março de 2021.
- BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. *Indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, 2020b. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206 Acesso em: 27 de abril 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 458/ 2020. *Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: Senado Federal, 2020c.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua Educação 2018*. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 11 de março de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação – 2014/2024*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

- BRASIL. Sistema Nacional da Juventude. Lei Nº 12.852/2013. *Estatuto da Juventude*. Brasília: Senado Federal, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 03/2010. *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Senado Federal, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação – 2001/2010*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. *LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*, Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 5.692/1071. *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: Senado Federal, 1971.
- BONAMINO, Alicia & SOUSA, Sandra Kátia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 75-92, Edição especial, 2015.
- CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista Revej@*, Minas Gerais, n. 1, p. 1-11, 2007.
- CONNELL, Raewyn W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 19-29.
- DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando & RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.21, n. 55, nov. 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa & FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 75-92, Edição especial, 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana & GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.
- GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa C. (Org.). *Currículo e política educacional*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 23-49.
- GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio & TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 107-140.
- HADDAD, Sérgio. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

MARINHO, Leila Matos Haddad de Monteiro. *Entre Nós e Encruzilhadas: as trajetórias dos jovens dos 15 aos 17 anos na EJA em Angra dos Reis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

MAYER, Isabel Santos. *Parâmetros de idade para EJA*. In: Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo. Audiências Públicas sobre a Reformulação do Parecer CNE/CEB 1/2000, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/es/node/22>. Acesso em 23 de maio de 2020.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. *Jornal de Políticas Educacionais*, Paraná, v. 10, n. 19, p. 77-90, jan./jun. 2016.

PAIS, José Machado. A Construção Sociológica da Juventude: alguns contributos. *Análise Social*, Portugal, v. XXV, p.139-165, 1990.

PAIVA, Jane. Qualidade na educação de jovens e adultos: traduções em disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 37, p. 79-108, jan./jun. 2013.

PEREIRA, Talita Vidal & OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p.528-553, maio./ago. 2018.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte no grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdelijalil & MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELTER, Cristiane Backes & WERLE, Flávia Obino Corrêa. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [online] v. XX, p. 1-20, 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa & SILVA, Maria José Santos. Vulnerabilidade social: práticas e desafios em escolas públicas de educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 28, p. 278-302, jan./mar. 2021.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Como desenvolver uma formação emancipatória? *Indústria 4.0, uberização e trabalho digital no pós-pandemia*

How to develop an emancipatory formation?
Industry 4.0, Uberization and digital work in the post-pandemic

¿Cómo desarrollar una formación emancipadora?
La industria 4.0, la uberización y el trabajo digital en la post-pandemia

 **MÁRCIA CASTILHO DE SALES***

Universidade de Brasília, Brasília - DF, Brasil.

RESUMO: Este trabalho destaca as mudanças no mundo do trabalho advindas com a expansão do capitalismo informacional e digital no mundo produtivo e laborativo e como a pandemia do COVID-19 no ano de 2020 promoveu duras reflexões mundiais sobre o modelo neoliberal. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica sobre a indústria 4.0, uberização e trabalho digital trazendo autores como Marx & Engels, Dal Rosso, Pochmann e Antunes, entre outros, que nos ajudam a compreender o processo de deterioração do sistema capitalista e as intervenções realizadas pelo mercado para superar a crise. O relatório da Organização Internacional do Trabalho – OIT e as Nações Unidas apresentaram recentemente orientações para que os países procurassem adotar ações coletivas para diminuição do impacto da doença, bem como guiar políticas econômicas de apoio às populações vulneráveis. O texto culmina com a apresentação da categoria “novo trabalhador” e das demandas de trabalho oriundas desse novo cenário, além de advogar por uma formação emancipadora e necessária para a valorização do trabalho sobre o capital. Nesta perspectiva, apresentamos princípios estruturantes para uma formação profissional emancipatória para serem adotados na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Mundo do Trabalho. COVID-19.

* Pedagogia. Mestra em Engenharia de Mídias para a Educação pela Universidade de Poitiers e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. *E-mail:* <marciacsales@gmail.com>.

ABSTRACT: The current work aims mainly at highlighting changes in the labor market as a consequence from informational and digital capitalism expansion in the working and productive world, and as the COVID-19 pandemic in 2020 promoted harsh worldwide reflections about the neoliberal model. A bibliographic research on the 4.0 industry, Uberization and digital work was developed, under the light of authors such as Marx & Engels, Dal Rosso, Pochmann and Antunes, amidst other, which helps us understand the detrimental process of the capitalist system and interventions carried out by the market to overcome the crisis. The UN and International Labour work – ILO’s report recently presented orientations for countries to look for adopting collective actions for decreasing the disease impact, as well as guidance on economic support policies for vulnerable populations. The text showcases the presentation of the “new worker” category and work demands derived from this new panorama, beside advocating for a self-sufficient and needed formation for appreciation of work above capital. Under this light, structuring principles for a professional and emancipatory formation are presented to be adopted in Youth and Adult Education.

Keywords: Professional Education. Youth and Adult Education. Labor world. COVID-19.

RESUMEN: Este trabajo destaca los cambios en el mundo del trabajo derivados de la expansión del capitalismo informacional y digital en el mundo productivo y laboral y cómo la pandemia COVID-19 en 2020 promovió duras reflexiones globales sobre el modelo neoliberal. Desarrollamos una investigación bibliográfica sobre la industria 4.0, la uberización y el trabajo digital, trayendo autores como Marx y Engels, Dal Rosso, Pochmann y Antunes, entre otros, que nos ayudan a comprender el proceso de deterioro del sistema capitalista y las intervenciones realizadas por el mercado para superar la crisis. El informe de la Organización Internacional del Trabajo – OIT y las Naciones Unidas presentaron recientemente lineamientos para que los países busquen adoptar acciones colectivas para reducir el impacto de la enfermedad, así como orientar políticas económicas de apoyo a las poblaciones vulnerables. El texto culmina con la presentación de la categoría “nuevo trabajador” y las demandas laborales que surgen de este nuevo escenario, además de abogar por una formación

emancipadora y necesaria para la valorización del trabajo sobre el capital. En esta perspectiva, presentamos los principios estructuradores de una formación profesional emancipadora a ser adoptada en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras clave: Educación profesional. Educación de jóvenes y adultos. Mundo del trabajo. COVID-19.

Introdução

A promoção de grandes e profundas mudanças na natureza do trabalho e em suas relações se destaca em escala global no século XXI. Essas mudanças são oriundas de tentativas recorrentes do capitalismo de adequar as tecnologias ao processo de automação e inteligência artificial, para substituir o trabalho assalariado e promover a retirada dos direitos do/a trabalhador/a.

O advento da indústria 4.0, da uberização do trabalho e do trabalho digital são mudanças mundiais na organização do labor, que impõe uma narrativa do capital que é dos ‘novos negócios’ ou ‘novas formas de organização’, mascarando os reais propósitos e objetivos dessas plataformas e aplicativos que são de desenvolvimento do controle, organização e regulação do trabalho, com baixos custos, às custas de perda de direitos, intensificação da jornada e exploração dos trabalhadores e trabalhadoras.

Esse processo de exploração se ampliou no Brasil, com o advento do golpe de 2016¹, que tinha entre outros propósitos o de realizar as mudanças na nossa legislação que contivesse gastos em áreas básicas (Educação e Saúde) e de facilitar, com a dita “reforma” trabalhista (Lei 13.467, de 2017), o estabelecimento da figura do/a trabalhador/a autônomo/a, temporário/a, intermitente e terceirizado/a, potencializando os dados de subutilização, precariedade e informalidade entre os/as trabalhadores/as.

O ano de 2020 será marcado mundialmente como um ano trágico, que expôs, através de uma pandemia, todas as fragilidades, desigualdades e injustiças sociais embutidas no sistema econômico capitalista. Chegando ao final do ano constata-se que a Pandemia de COVID-19, levou a morte mais de 1 milhão e 500 mil pessoas no mundo (no momento de escrita deste artigo) e 180 mil mortes no Brasil², que poderiam ser poupadas se estivéssemos num modelo econômico que priorizasse a vida e não o capital.

A pandemia promoveu uma revolução sanitária, econômica, social e trabalhista, fazendo com que novas formas de convivência, de negócios, de comportamentos e de relações trabalhistas fossem criadas, com vistas a contornar a crise, bem como sobreviver a partir dela instalada. Dessa forma, mesmo antes da Pandemia do COVID-19, a crise

de desocupação e subocupação dos/as trabalhadores/as já estava instalada, sendo que se aprofundou a partir dela.

Com o advento da pandemia, as economias mundiais passam a sofrer de forma dramática a redução dos seus Produtos Internos Brutos – PIBs e da produção mundial. Mesmo assim, a lógica do capital se sobrepõe ao ser humano, atendendo interesses de exploração e a ampliação da precarização do trabalho continua prevalecendo.

É sobre o funcionamento do sistema capitalista e a necessidade de uma formação emancipatória que perguntamos: Como refletir com professores/as e estudantes sobre a forma atual do mundo do trabalho? Que perspectiva de formação profissional desenvolver para enfrentar essas novas demandas? Como esclarecer aos e às estudantes a narrativa cunhada pela mídia que mascara os reais objetivos dessas mudanças? Como auxiliar professores/as e estudantes para o enfrentamento dessas relações no contexto atual do mundo do trabalho?

O neoliberalismo está sendo questionado, dia a dia. Onde ele foi implantado, seus resultados prometidos não foram alcançados. O ‘mercado’ não regula tudo e o Estado mínimo está deixando a mostra sua ineficácia. A partir de uma pesquisa bibliográfica sobre as mudanças no mundo do trabalho, iremos destacar elementos da crise do capitalismo de 2008 até os dias atuais, promovendo uma reflexão sobre a contradição desse modo de produção no contexto do Coronavírus. Os aspectos de mitigação dos efeitos da crise no mundo do trabalho, bem como a necessária definição de fundamentos de apoio para promover mudanças de abordagens e relações na formação profissional serão advogados, à luz de diversos autores e autoras. Nessa perspectiva, finalizamos com orientações propositivas no campo da educação e ensino profissional, que cabem também para a Educação de Jovens e Adultos na sua oferta integrada com a Educação Profissional.

O grande vilão no banco dos réus: o capitalismo

O sistema capitalista passa por uma reestruturação sempre que atravessa crises e convulsões sociais. Os donos do capital buscam sempre tirar proveito da situação, extraindo lucros e explorando oportunidades, sem se preocupar com questões éticas da humanidade. Aquele trabalho manual do século XIX foi se modificando, com o avanço da tecnologia e se reestruturando através de regimes e jornadas de trabalho. No século XXI os movimentos de reestruturação do capitalismo, segundo Trindade (2020, p. 1) são: 1) elevação do desemprego tecnológico; 2) modificação da disposição territorial da estrutura produtiva; 3) expansão dos setores de serviços; 4) aumento das jornadas de trabalho e crescente precarização das condições de trabalho.

No aspecto de elevação do desemprego tecnológico, o capitalismo ampliou sua exploração no mundo do trabalho, substituindo o trabalho vivo pelo trabalho ‘morto’, ou seja,

extraindo o valor da força do trabalho e elevando a produtividade através das tecnologias. Essas relações acontecem em nível mundial, aumentando o desemprego e a decrescente oferta de empregos. No segundo aspecto destacamos que a estrutura produtiva passa a ter uma distribuição espacial globalizada, se organizando como sistemas internacionais de montagem para além de territórios nativos. Dessa forma, a linha de montagem pode ser distribuída em outros territórios, que tenham os custos mais baixos de produção e comercialização. A forte expansão tecnológica promoveu uma série de novos serviços, como de telefonia, *sites*, filmes e vídeos, além do armazenamento de informações. Nesse sentido, a jornada de trabalho se expande ao ponto de explorar todas as energias do/a trabalhador/a, enquanto outros/a vivem de subocupações e empregos precários nessa nova fase do capitalismo digital, algoritmo e financeiro.

A 'reforma trabalhista' imposta aos trabalhadores e trabalhadoras pelo capital em 2017, suspendeu no Brasil uma série de direitos conquistados na última década (2000-2013), regulamentando as condições de vulnerabilidade, fragilidade e precariedade na criação de empregos intermitentes, temporários, terceirizados e autônomos, sem os direitos básicos como o descanso remunerado, e o parcelamento do 13º salário e as férias.

Esse fenômeno citado pelo Tavares (2020) pode ser constatado no estágio da sociedade atual, onde milhares de motoboys e motoristas de UBER de deslocam diariamente a serviços de entrega a domicílio, bradando pela sua 'autonomia' e 'empreendedorismo', não observando que são explorados para além da carga horária diária de trabalho, não tendo formalizado e garantido nenhum direito, como o repouso remunerado, férias, 13º salário e vantagens de assistência à saúde e educação, como também a falta de proteção em caso de acidente no desenvolvimento de suas tarefas. O capitalismo chama isso de flexibilização do trabalho, nós chamamos de precarização do trabalho.

Trasvestido de empreendedor/a, o/a trabalhador/a não consegue se isolar socialmente, pois precisa pagar boletos, aluguel e despesas gerais. Como o recurso financeiro de R\$600,00 aprovado pelo governo é irrisório e descontínuo, a necessidade de sobrevivência faz com que todos/as se exponham para complementar sua renda. O socorro do governo é irrestrito para os bancos (PEC 10/2020 E MP 930/2020³) que ficarão livres dos papéis podres e receberão títulos da dívida pública brasileira, que paga os maiores juros do mundo!

No Brasil, fechamos o terceiro trimestre de 2020 com um decréscimo -3,4% no acumulado do ano até o fim de setembro do PIB, que caiu 5% em relação a igual período de 2019. Diante das incertezas da segunda onda da doença, principalmente com a falta de um plano nacional de vacinação⁴, e de quais efeitos colheremos com fim do auxílio emergencial do governo, previsto para dezembro, as perspectivas de saída da crise continuam enigmáticas.

O vírus não discrimina. Essa afirmação pode incorrer que a doença é democrática, ou seja, não escolhe cor, raça, classe e sexo, operando da mesma forma em qualquer humano. Mas a diferença dessa doença começa exatamente, a partir do contágio. Os

números expressam que as pessoas contagiadas pelo COVID-19 de classe pobre, sendo obrigadas a viver sem condições mínimas sanitárias, em cubículos e sem acesso a um sistema de saúde, morrem mais do que moradores/as contagiados/as, que vivem em bairros nobres e têm acesso aos melhores hospitais e medicamentos⁵. A taxa de letalidade aumenta dependendo do endereço que o/a doente habita. Além disso, o pobre não consegue manter o isolamento social, pois vive de empregos informais e precários, exigindo dele/a a eterna busca pela sobrevivência. Esse cenário expressa o modelo de sociedade vigente, onde o capital suplanta o valor da vida humana.

Em pleno ano de 2020, observamos que existem autoridades e políticos na defesa do funcionamento da economia (capital) e não na defesa do isolamento social (vida)! O sistema capitalista está a serviço do capital ou da vida humana?

A pandemia revela os problemas de uma elite econômica que optou pela informalidade e ausência de direitos trabalhistas, podendo ter consequências de proporções desastrosas. O surto expôs que quanto mais forte é o sistema de saúde público de um país, melhor se combate seus efeitos. A crise exige que devemos procurar a solução na construção do segundo cenário, criando uma malha de proteção social, programas de sustentação que protejam as pessoas, reafirmando os direitos conquistados na Constituinte de 1988.

É um erro pensar que a solução para a retração da doença seja definida a partir de um país, isoladamente. Só em filmes de super-heróis estadunidenses que isso é concebido. Na prática, deve surgir uma solidariedade internacional na busca de soluções coletivas, buscando definir a atuação das “indústrias farmacêuticas e de saúde como alvos imediatos e lutar pela propriedade social e a democratização do poder econômico” (DAVIS, 2020, p. 1).

Dessa forma, aproveitar o momento para questionar as contradições que vivemos expondo o sistema capitalista excludente, segregacionista e que mata negros e negras, pobres e mulheres.

A reestruturação do trabalho e do trabalhador

Para ŽIŽEK (2020), o cenário atual devastador provocado pelo capitalismo selvagem, predatório e desumano, pode promover um movimento de reflexão sobre os sentidos e necessidades de sobrevivência do ser humano, repensando suas características básicas, numa sociedade que registra mais do que nunca, em função da pandemia, a importância do trabalho e principalmente do trabalhador.

A utilização de plataformas ou aplicativos são na verdade “estratégias de contratação e gestão do trabalho que mascaram o assalariamento presente nas relações que estabelecem”. A falta de regulação protetiva para os/as trabalhadores/as, retiradas com a expropriação dos direitos conquistados ao longo dos anos, permite “legitimar, incentivar, cristalizar e acentuar a falta de limites à exploração do trabalho e à precarização de suas

condições” (ANTUNES, NOGUEIRA *et al.*, 2020, p. 60). A uberização do trabalho trouxe uma forma mais individualizada e invisibilizada na prestação de serviços, ampliando-se a precarização da força de trabalho em amplitude mundial. Ela impõe uma “tríade destrutiva”, ou seja, a flexibilidade, informalidade e intermitência surgem da corrosão da legislação da teia de proteção do/a trabalhador/a, que passa a arcar com suas despesas de manutenção e instrumentos de produção, permitindo que as “plataformas digitais se apropriem do mais-valor gerado pelos trabalhos, burlando sistematicamente as formas de regulamentação do trabalho existentes” (ANTUNES, NOGUEIRA *et al.*, 2020, p. 65).

Aqui no Brasil, com a necropolítica⁶ do Governo Bolsonaro, o desmantelamento do Sistema de Saúde e a inexistência de políticas de saneamento público, a pandemia encontrou guarida dramática, encontrando alvos fáceis nesses ambientes mais inóspitos e de vulnerabilidade social.

A Organização Internacional do Trabalho – OIT, lançou em abril de 2020 um relatório sobre o impacto da COVID-19 no mundo do trabalho⁷. Nele, afirmava que três dimensões do mundo do trabalho serão as mais afetadas: os níveis de desemprego e subemprego em todo o mundo se expandirão; a perda da renda dos/as trabalhadores/as e o aumento da linha da pobreza entre a população mundial.

Segundo o relatório da OIT, cerca de “1,25 bilhão de trabalhadores estão empregados nos setores identificados como de alto risco de aumentos ‘drásticos e devastadores’ nas demissões e reduções nos salários e nas horas de trabalho”, identificando que na informalidade, como empregos mal remunerados e pouco qualificados, a perda dessa renda pode ser catastrófica para o/a trabalhador/a (OIT, 2020, p. 1). O mesmo relatório afirma que

são necessárias medidas políticas integradas e de larga escala, com foco em quatro pilares: apoio às empresas, emprego e renda; estimular a economia e o emprego; proteger os trabalhadores no local de trabalho; e, usando o diálogo social entre governo, trabalhadores e empregadores para encontrar soluções, diz o estudo (OIT, 2020, p. 2).

O documento encerra fazendo um apelo para a busca de soluções coletivas para atender problemas globais, pois são problemas que atingem a todos os trabalhadores e trabalhadoras, em qualquer região do planeta. Destaca também que essa crise pode ter seu impacto limitado segundo as escolhas que forem tomadas, pensando sempre nos mais vulneráveis ou menos capazes de ajudar a si mesmos. “Se um país falha, todos nós falhamos” (OIT, 2020, p. 3).

Em relatório recente (dezembro de 2020), a OIT destaca que “mesmo antes do início da pandemia de COVID-19, centenas de milhões de pessoas em todo o mundo recebiam menos do que o salário-mínimo” (OIT, 2020, p. 3). O relatório atesta que a crise não afetou todos os/as trabalhadores/as da mesma forma, ou seja, as mulheres foram mais prejudicadas do que os homens e as pessoas em uma ocupação de baixa qualificação perderam mais horas de trabalho.

Para finalizar, estamos vivenciando uma evolução de reações diárias contra o modelo neoliberal e a sua insustentabilidade e injustiça, que reforça o preconceito racial, a subordinação da mulher, a recolonização dos negros e indígenas, bem como a aversão aos imigrantes e ao movimento LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais). A democracia representativa apresenta claramente suas contradições e lacunas, exigindo uma virada para a democracia participativa. O neoliberalismo questionado pela minimização do Estado, precarizando o sistema de saúde e retirando investimentos, precisa ser analisado lucidamente e profundamente, para que seja superado, pois não atende os interesses da maioria do povo brasileiro e em lugar nenhum do mundo. Esse espaço de debate está na educação e formação que desenvolvemos nas instituições públicas e privadas.

A intensificação da jornada do trabalho: o teletrabalho

Na perspectiva de Dal Rosso (2008), a intensificação do trabalho se constata quando se verifica maior gasto de energias pelo/a trabalhador/a na execução de suas atividades laborais. Para ele, quanto maior é a intensidade, mais trabalho é produzido no mesmo período, sendo que “o grau de intensidade resulta de uma disputa, de um conflito social que opõe o interesse dos trabalhadores e empregados” (DAL ROSSO, 2008, p. 24).

A expansão da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, possibilitou o seu protagonismo na jornada de trabalho no cenário mundial. O *home office*, *internet* e ferramentas *Meet*, *Whatsapp*, *Zoom* e *Hangouts* são indispensáveis para a execução de tarefas laborais no domicílio, permeando com os afazeres domésticos e dominando o tempo do/a trabalhador/a, passando tudo a ser trabalho!

Inicialmente, a possibilidade do teletrabalho surgiu como uma oportunidade única de desenvolver seu trabalho, no seu domicílio e cuidando da família e afazeres domésticos, ainda mais para a mulher. Mas, como Dal Rosso (2008) afirmou anteriormente, o indivíduo se encontra no *home office* com tarefas diárias, intensas e que ultrapassam a jornada de trabalho, diminuindo ainda mais o convívio familiar, além de arcar com os custos de manutenção do labor (energia, internet, computador, celular, água, alimentação, entre outros). Essa mudança cultural exige do/a trabalhador/a disciplina e reorganização e, por parte, das empresas e legislação normas que regulem essas mudanças, uma vez que a negociação entre patrão e empregado/a não atende a demanda atual de teletrabalho no domicílio.

Conceito de trabalho do consumidor

A utilização dos recursos tecnológicos pelos usuários de redes sociais é um fenômeno atual que faz com que o usuário ao utilizar diferentes plataformas virtuais como a GAFAM (acrônimo para o grupo de empresas formado por *Google*, *Amazon*, *Facebook*,

Apple e Microsoft), passe a gerar dados e conteúdos gigantescos, que serão ‘minerados’, reorganizados e distribuídos com diferentes finalidades, podendo ser utilizados para definir perfis de consumo e de cunho político, como vimos no documentário: *Privacidade Hackeada*⁸, que aborda o escândalo da empresa *Cambridge Analytica*, que utilizava dados de usuários do *Facebook* para construir modelos de análise de perfis de consumo para direcionar comunicação de marketing e de cunho político.

A partir dos perfis de consumo criados, são bombardeados com uma série de anúncios que exploram exatamente os interesses de compra dos/as consumidores/as.

Segundo Ursula Huws, da Universidade Metropolitana de Londres, esse ‘trabalho do consumidor’ é um fenômeno que “evidencia a urgência de medidas para regular a coleta, o processamento e o fornecimento dos dados produzidos com o uso das TICs. Trata-se de mais um desafio para a manutenção de direitos individuais e coletivos em meio a transformações cada vez mais radicais nos conceitos de trabalho, consumo e mercadoria” (LIMA, 2020, p. 2).

É fundamental que compreendamos esses processos de consumos e perfis criados para nos ‘escravizar’ enquanto sociedade, buscando criar espaços de resistência, contração e organização da classe trabalhadora.

A epidemia do Coronavírus e seus efeitos devastadores revelou a necessidade de utilizar na linha de frente a mão de obra de trabalhadores/as que se submetem a exploração e a condições de atuação que fragilizam a vida. Estes/as trabalhadores/as devem atuar mesmo correndo o risco de se contaminarem, bem como sem as garantias mínimas de proteção laboral e social. Para Žižek (2020, p. 3), a “nova classe trabalhadora” terá que escolher “entre sofrer contaminação no processo de cuidar das pessoas e manter abertos formas-chave de provisão (tais como mercados de alimentos), ou desemprego sem benefícios (tais como atendimento à saúde)”. Certo que grupo de trabalhadores/as, composto por sujeitos como imigrantes, negros/as, mulheres e jovens – que atuam como faxineiros/as, cuidadores/as domésticos/as, trabalhadores/as de construção e trabalhadores/as manuais – sempre existiu, mas, com a pandemia se tornaram visíveis.

Esse exército de mão de obra está disponível para ser explorado a partir de subempregos, informalidade e trabalhos precários, sendo substituídos sempre que houver necessidade.

Os princípios estruturantes da formação profissional pós-pandemia

O trabalho é o princípio estruturante de nossa constituição humana. Ele é o marco definidor de nossa evolução quando os antigos primatas passam a empregar os membros superiores e utilizar instrumentos de caça e pesca para sua sobrevivência. Como destaca Engels,

só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 1986, p. 13).

O trabalho leva o ser humano a seguir o caminho da civilização: a partir do momento em que transformam a natureza, os humanos também se transformam. O que permitiu, ao longo da nossa história, promover avanços e rupturas e demarcar períodos em que a relação dos seres humanos com o trabalho fora predominante. No cenário atual, o capital prevalece sobre o trabalho. Estamos divididos por uma sociedade de classes, onde poucos/as se beneficiam das riquezas e muitos/as as produzem, sem contrapartida. A primeira explora a outra, criando várias formas e narrativas que neutralizam a classe trabalhadora na busca pelos direitos e garantias básicas. É cruel observarmos os vários mecanismos de controle e exploração criados, tanto criticados na primeira parte deste artigo, fazendo com que, no ativismo e na busca pela sobrevivência, a maioria da classe trabalhadora não se reconheça numa luta de classes, envolvidos pela narrativa ideológica conservadora.

Existe claramente uma disputa pela hegemonia entre essas classes sociais do capital e do trabalho. Enquanto o capital defende uma educação para os/as trabalhadores/as que tenha como pauta a reprodução da força de trabalho como mercadoria, a segunda defende a superação da dominação da primeira sobre ela e de um projeto educativo que os emancipe.

A Educação Profissional tem como princípio educativo o trabalho e desenvolve uma formação apoiada na construção dialética do conhecimento, ao articular o trabalho com a produção da vida, da cultura e da ciência.

Nessa perspectiva, apontamos a seguir alguns princípios estruturantes para desenvolver a formação profissional no pós-pandemia.

Educação emancipadora

O capital nos impõe um conjunto de regras e ideologias que permitem a continuidade de sua dominação, sem alteração do processo de exploração e hegemonia. Para Souza Júnior (2011, p. 116), caberia aos trabalhadores e trabalhadoras a busca pela sua emancipação, consistindo tal esforço “na superação da contradição capital *versus* trabalho, ou seja, na superação da condição subordinada do trabalho ao capital”. Esse é um processo que precisa priorizar a desalienação do trabalhador/estudante e promover a superação histórica através do esclarecimento e da consciência sobre os processos de dominação social.

Os pensadores Marx e Engels (2016), defendem que se destruam as “ilusões ideológicas”, ou seja, que se busque compreender quais são as circunstâncias das quais o ser humano é constituído, como e o que produzem e o modo como produzem nas condições

materiais do modo de produção capitalista. Afinal, é da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção que surge a *práxis* revolucionária.

Os mesmos autores advogam três pilares para uma educação emancipadora: o trabalho, a escola e a *práxis* político-educativa. De modo que a ruptura do processo de alienação aconteceria a medida que a escola desenvolvesse, pela *práxis* revolucionária, ‘novas’ interpretações e leituras do mundo, procurando alternativas para a transformação radical das condições históricas e a superação da hegemonia dominante, ou seja, da sociabilidade do capital.

Nessa ótica, Freire (2013) afirma que é tarefa histórica do ser humano sua busca pela liberdade; e que a emancipação ganha significado a partir da superação da contradição do oprimido que nos habita, refletindo sobre o nosso papel social e político, ao transformar sua ação social, pela e com a intervenção no mundo; e, que a emancipação humana não se dá com a aprendizagem de um ofício ou domínio de uma carreira, mas sim por meio de uma educação cuja *práxis* político-pedagógica seja de base ontológica, ou seja, que seja constituída no processo educativo a *práxis* revolucionária.

No cenário atual de corrosão dos direitos sociais do trabalho, no surgimento de info-proletariados e ciberproletariados precisamos construir a resistência e a revolta contra essa exploração, nos obstando contra a ‘escravidão’ digital do século XXI.

Práxis político-educativa

Como nos recorda Marx (2016), é na ação prática que se demonstra se as nossas conclusões teóricas estão ou não verdadeiras, ou seja, se demonstra a verdade, a realidade ou não do pensamento teorizado. A *práxis* revolucionária é capaz de transformar a sociedade, através do esclarecimento e da consciência sobre os processos de dominação social, que surge da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção.

Na formação profissional, ela se denomina *práxis* político-educativa, termo cunhado por Souza Júnior (2011) a partir do conceito de *práxis* de Karl Marx. O princípio básico da *práxis* político-educativa é a constituição “de um processo de compreensão e inserção na realidade, sob o prisma do trabalhador, desenvolvendo uma formação pautada no coletivo e fortalecendo sua formação política, seu engajamento social e sua autoeducação como atuação revolucionária” (SALES, 2018, p. 129). É importante destacar que a interpretação da sociedade pelo/a trabalhador/a deve estar associada a sua classe social e não na ideologia capitalista de que “somos todos iguais, temos as mesmas oportunidades e que vença o melhor”. Trabalhar a realidade na ótica do/a trabalhador/a é desvelar a narrativa da mídia corporativa que não expressa as mazelas do sistema e encobre com ilusões e maquiagem as relações de exploração e ‘escravidão’ digital.

Os currículos da Educação Profissional devem operar na lógica da *práxis* político-educativa, ou seja, contemplar “o trabalho baseado numa *práxis* incorporada de complexidade

programática, explorando através da realidade a importância de uma ação política-educativa” (SALES, 2018, p. 129). Para a oferta da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, o currículo integrado concretiza a formação humana e integral, incorporando no processo de construção do conhecimento a *práxis* como ação político-educativa na perspectiva de superação da ordem do capital.

Trabalho coletivo

Segundo Freire (2013), o trabalho coletivo possibilita a construção da autonomia com responsabilidade pois “desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da educação como prática da liberdade” (STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2010, p. 105). É a partir do trabalho coletivo que os/as estudantes constroem e compartilham conhecimentos, desenvolvendo experiências e vivências no grupo que contribuem no sentido de superar lacunas e promover a reflexão sobre as relações existentes na atuação do/a profissional no contexto social, político, trabalhista e ambiental.

Os sujeitos coletivos da Educação de Jovens e Adultos se constituem e se transformam simultaneamente, no seu contexto histórico-cultural e nas suas relações sociais, esse movimento prático contribui “à transformação/constituição do sujeito, transformando e constituindo simultaneamente seu contexto histórico-cultural, ou seja, suas relações sociais” (REIS, 2011, p. 235). Ou seja, a constituição dos sujeitos se forja nas relações afetivas, políticas e de compreensão de si mesmo. Reis detalha da seguinte forma o processo de constituição do sujeito de amor-poder-saber:

amor: que aprender a acolher e ser acolhido; *saber*: produzir conhecimento transformando a si mesmo e sendo transformado pelo outro, com as relações sociais em que está inserido; e *poder*: aprender o exercício de decidir com e no interesse individual/coletivo (REIS, 2011, p. 9 – *grifo nosso*).

Se em nossa constituição humana essas dimensões estão sendo construídas permanentemente, é possível afirmar que em nossa formação profissional devemos também desenvolver uma formação que promova nossa humanidade, para além do exercício de tarefas e reprodução de comportamentos. Os sujeitos se constituem em nossa sociedade historicamente considerada, no conjunto das relações sociais existentes, transformando o seu micro espaço e sendo transformado por ele. Importante destacar que nossa sociedade falhou, ao permitir emergir núcleos de ódio e fascismos sem combatê-los, a partir do diálogo e melhor convivência. A questão que se coloca é... o surgimento desses grupos faz parte da democracia? Certamente que não, pois são chagas que precisamos combater e reprimir, da mesma forma que fazemos com pedófilos e estupradores. Ações de ódio

não se discute, reprime. É por isso que na Alemanha, qualquer indivíduo que ostente o símbolo nazista e brade pelo seu retorno é preso.

Conclusões parciais

O modo de produção capitalista está em conflito permanente, em ciclo de destruição e deterioração da nossa humanidade. Em todo o planeta insurgem movimentos fascistas, naturalizando a suspensão de direitos, o extermínio da ‘mãe terra’, a implantação de negócios de exploração inconsequentes, a deturpação da educação para a perspectiva do acúmulo do capital e meritocracia e o choque civilizatório.

No caso do Brasil, a economia atual promove um ataque contínuo às suas reservas, destruindo as bases construídas na última década pela servilidade à política mercantil dos Estados Unidos da América. Sofremos também uma política de implantação do modelo neoliberal, que promoveu reformas no sistema trabalhista, previdenciário e econômico. Poderia destacar várias ações que foram desenvolvidas com essa finalidade, mas tenho pouco espaço para tal.

A desigualdade e pobreza são fenômenos multidimensionais, que devem ser combatidos sem trégua nesse momento de pandemia e oriundas desse sistema econômico. A formação profissional emancipadora pode permitir um novo olhar para esse quadro atual, trazendo elementos importantes da vivência dos sujeitos coletivos da Educação de Jovens e Adultos, para o encontro de soluções criativas e autênticas. O processo emancipador é mais permeável quando superarmos a manipulação da mídia e dos mecanismos de reprodução.

Precisamos formar homens e mulheres no contexto da solidariedade e cooperação a partir de uma *práxis* revolucionária, onde o sujeito é trabalhado na sua totalidade como um sujeito multidimensional, ou seja, um sujeito que acolhe e é acolhido, decide e sofre decisões e produz conhecimento transformando sua realidade.

Precisamos promover um processo analítico que se constitua a partir de uma visão crítica e imanente da totalidade, para compreender a sua ascensão desde sua origem até o seu poder de saturar a contemporaneidade, para avançar na construção de um programa hegemônico baseado na justiça social.

Muitos de nós, já nas suas linhas de frente, desenvolvem ações contra hegemônicas, tanto no âmbito social como no educacional. São nessas nossas lutas diárias e do coletivo social que está se constituindo, que promoveremos a superação da lógica capitalista.

Não queremos mais o mundo que existia antes da pandemia. Descobrimos que a vida é um valor supremo! Segundo Boff (2020), nosso sistema necessita de uma “reconversão social e ecológica” do aparato produtivo voltado para o cuidado da ‘mãe terra’, ou seja, cuidados na preservação da natureza, com mais justiça e igualdade sociais. Esse processo de debate se constitui na ampliação do debate participativo, dando voz e protagonismo

aos movimentos sociais e aproximando a participação popular do saber científico, até surgir uma convicção e uma responsabilidade coletiva.

Até que se recomponha o projeto de nação de país soberano, onde os terra-planistas, neoliberais e fascistas não tenham mais espaço no poder, podemos e devemos desenvolver uma formação humana e integral que permita compreender como chegamos neste cenário atual.

Recebido em: 14/12/2020 e Aprovado em: 21/06/2021.

Notas

- 1 Foi a retirada da Presidente Dilma Rousseff da presidência, acusada de um crime que não cometeu. Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html Acesso: 09/12/2020.
- 2 Dasos relativos ao dia 09 de dezembro de 2020, coletados a partir de: <https://www.google.com/search?q=covid-19+mortes+no+mundo&oq=covid-19+&aqs=chrome.7.69i57j0l7.10358j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.
- 3 PRIVILÉGIOS DA BANCA NO SENADO” – PEC 10/2020 E MP 930/2020. O estudo desses atos revelou impressionante privilégio aos bancos, envolvendo inclusive práticas flagrantemente ilegais, com danos imensuráveis aos cofres públicos, razão pela qual já está sendo providenciada a imunidade à diretoria do Banco Central e funcionários que irão operacionalizar essas medidas! Fonte: <https://auditoriacidada.org.br/privilegios-da-banca-no-senado-pec-10-2020-e-mp-930-2020/> Acesso: 10/12/2020.
- 4 Fonte: <https://www.brasil247.com/coronavirus/sem-plano-de-vacinacao-brasil-registra-836-novas-mortes-por-covid-19-o-maior-numero-desde-agosto> Acesso: 10/12/2020.
- 5 Fonte: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/48894>.
- 6 Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense Achille Mbembe. É a política da morte adaptada pelo Estado. Ela não é um episódio, não é um fenômeno que foge a uma regra. Ela é a regra. Fonte: <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/> Acesso: 23/05/2020.
- 7 Fonte: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_740753/lang--pt/index.htm. Acesso em: 23/05/2020.
- 8 Disponível em <https://www.netflix.com/br/title/80117542>.

Referências

ANTUNES, R. (Org.); NOGUEIRA, A. M. *et al.* *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

AVANCI, V. As primeiras lições para o mundo do trabalho pós-coronavírus. *Blog de Ambiente de Negócios*, 2020. Disponível em: <<http://www.blogdoideies.org.br/as-primeiras-liceos-para-o-mundo-do-trabalho-pos-coronavirus/>>. Acesso em: 24 maio 2020.

- BOFF, L. Depois do coronavírus. *A Terra é redonda*, 2020. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/depois-do-coronavirus/>>. Acesso em: 09 junho 2020.
- CASTRO, D.; DAL SENO, D. & POCHMANN, M. *Capitalismo e a Covid-19*. São Paulo: Distribuição gratuita, 2020.
- CATTANI, A. D. & H. L. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2ª. ed. Porto Alegre, RGS: ZOUK, 2011.
- DAL ROSSO, S. *Mais Trabalho! a intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DAVIS, M. O coronavírus e a luta de classes: o monstro bate à nossa porta. *Blog da Boitempo*, 2020. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/16/mike-davis-o-coronavirus-e-a-luta-de-classes-o-monstro-bate-a-nossa-porta/>>. Acesso em: 23 maio 2020.
- ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LIMA, A. F. N. Como a pandemia de covid-19 impacta o mundo do trabalho. *Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo*, 2020. Acesso em: 23 maio 2020.
- MARX, K. & ENGELS, F. *Educação, Ensino e Marxismo*. São Paulo: Edições Iskras, 2016.
- ONU. Quais políticas serão mais eficazes para mitigar efeitos da COVID-19 no mundo do trabalho? *Organizações Unidas no Brasil*, 2020. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/quais-politicas-serao-mais-eficazes-para-mitigar-efeitos-da-covid-19-no-mundo-do-trabalho/>>. Acesso em: 23 maio 2020.
- OIT. COVID-19 causa perdas devastadoras nas horas de trabalho e emprego. *Organização Internacional do Trabalho*, 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_740893/lang-en/index.htm>. Acesso em: 23 maio 2020.
- OIT. COVID-19 reduz os salários, diz novo relatório da OIT. *Organização Internacional do Trabalho*, 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_762984/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 10 dez 2020.
- OIT. Como a COVID-19 afetará o mundo do trabalho? *COVID-19 Impactos*, 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_740753/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 03 abril 2020.
- PROFESSORES DA FCE/UFGS. A Crise do Corona Vírus e a Economia Brasileira: contribuições para mitigar os efeitos sobre a sociedade brasileira. *FCE/UFRGS*, Porto Alegre, 20 Março 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/fce>>. Acesso em: 22 maio 2020.
- REIS, R. H. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SALES, M. C. D. *O movimento constitutivo do currículo da Educação Profissional integrado à Educação de Jovens e Adultos: uma proposta emancipatória no IFB CAMPUS GAMA*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- SOUZA JÚNIOR, J. Educação Profissional e luta de classes. In: R. M. D. L. A. & D. D. S. R. (Orgs). *Filosofia da Práxis e didática da Educação Profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap. 05.
- STRECK, D.; REDIN, E. & ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TRINDADE, J. R. O COVID-19 e o mundo do trabalho brasileiro: o que os dados pré-crise nos alertavam e para que cenário caminhamos. *Democracia e Mundo do Trabalho em Debate*, 17 abril 2020.

Disponível em: <<http://www.dmtmdebate.com.br/o-covid-19-e-o-mundo-do-trabalho-brasileiro-o-que-os-dados-pre-crise-nos-alertavam-e-para-que-cenario-caminhamos/>>. Acesso em: 22 maio 2020.

ŽIŽEK, S. Bem-vindo ao deserto do viral! Coronavírus e a reinvenção do comunismo. *Blog da Boitempo*, 2020. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/12/zizek-bem-vindo-ao-deserto-do-viral-coronavirus-e-a-reinvencao-do-comunismo/>>. Acesso em: 23 maio 2020.

Indícios para se pensar a permanência escolar: *memórias narradas do Programa de Educação Integrada do Mobral*

Indications for thinking on school permanence:
narrated memories of the Programa de Educação Integrada of Mobral

Indicaciones para pensar la permanencia escolar:
memorias narradas del Programa de Educación Integrada del Mobral

 **MARINAIDE FREITAS***

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

 **JAILSON COSTA DA SILVA****

Instituto Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

 **ANDRESSO MARQUES TORRES*****

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta os achados de uma pesquisa realizada no sertão de Alagoas, focalizada em compreender como os sertanejos se apropriaram das ações de continuidade da escolarização, implementadas pelo Programa de Educação Integrada (PEI) pertencente ao Mobral (1967-1985) – época da ditadura civil-militar. Baseou-se nos pressupostos metodológicos da História Oral. As narrativas apontaram que a permanência dos sujeitos na escola, após a conclusão do

* Professora e pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em EJA – MULTIEJA (UFAL/CNPq). Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização – Nepeal (CEDU/UFAL). *E-mail:* <naide12@hotmail.com>.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Professor do curso de licenciatura em Física do Instituto Federal de Alagoas. É líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GIPEJA (IFAL/CNPq). *E-mail:* <jailson.costa@ifal.edu.br>.

*** Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – MULTIEJA (UFAL/CNPq). *E-mail:* <andressotorres@hotmail.com>.

PEI, deu-se por intermédio de ações individuais, cujos esforços por uma vida melhor marcaram os percursos dos/as interlocutores/as.

Palavras-chave: Mobral. Programa de Educação Integrada. Permanência Escolar. Memória. Sertão alagoano.

ABSTRACT: The article presents the findings of a research carried out in the hinterland of Alagoas, focused on understanding how the *sertanejos* appropriated actions to continue schooling, implemented by the *Programa de Educação Integrada – PEI* belonging to Mobral (1967-1985) – in times of civil-military dictatorship. It was based on the methodological assumptions of Oral History. The narratives pointed out that the subjects’ permanence in school, after the conclusion of the PEI, took place through individual actions, whose efforts for a better life marked the paths of the interlocutors.

Keywords: Mobral. *Programa de Educação Integrada*. School permanence. Memory. Hinterland of Alagoas.

RESUMEN: El artículo presenta los hallazgos de una investigación realizada en el interior de Alagoas, para comprender cómo lo/as *sertanejos/as* se apropiaron de las acciones de continuidad de la escolarización, implementadas por el Programa de Educación Integrada (PEI) perteneciente al Mobral (1967-1985) – época de la dictadura cívico-militar. La investigación se basó en los supuestos metodológicos de la Historia Oral. Las narrativas señalaron que la permanencia de los sujetos en la escuela luego de la conclusión del PEI se dio a través de acciones individuales, cuyos esfuerzos por una vida mejor marcaron los caminos de los/as interlocutores/as.

Palabras clave: Mobral. Programa de Educación Integrada. Permanencia escolar. Memoria. Sertão de Alagoas.

Introdução

Este artigo constitui-se como parte de um estudo memorialístico sobre o Programa de Educação Integrada do Movimento Brasileiro de Alfabetização (PEI/Mobral). Traz relatos de sujeitos que participaram das ações do referido Programa há mais de 40 anos e que conseguiram continuar estudando ao longo de suas vidas. É um recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/

CNPq), denominada: *O Programa de Educação Integrada (PEI) do Mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos 'anônimos'*¹, que consistiu em compreender, após mais de quatro décadas, como o PEI contribuiu (ou não) para que os sertanejos permanecessem estudando, tendo em vista que o mesmo possibilitava a conclusão dos estudos de 1º Grau (terminologia da época), de acordo com a lei 5692/71, tanto para alunos/as egressos/as do Programa de Alfabetização Funcional (PAF), também desenvolvido pelo Mobral, quanto para aqueles/as que tinham interrompido a escolarização nessa etapa.

Dos achados da pesquisa desdobram-se questões secundárias, dentre as quais focalizamos: como os sertanejos/as-trabalhadores/as se apropriaram das ações de continuidade da escolarização implementadas pelo PEI? A investigação que nos referimos está articulada a estudos anteriores que também buscaram, por meio das memórias, reconstruir fatos relativos a outros períodos históricos da Educação de Jovens e Adultos em terras alagoanas, a saber: Tânia Moura & Marinaide Freitas (2007); Gorete Amorim, Freitas & Moura (2009); Nilzete Lima (2010); Jailson da Costa Silva (2013, 2018).

Nesse sentido, esse estudo tem uma curiosidade epistemológica não só de focar a continuidade dos estudos, por meio do PEI, mas também de entender a permanência dos sujeitos no referido programa, considerando a polissemia que o termo encerra, que ora volta-se apenas para 'ficar', restringindo-se a um conceito tradicional, e também avança para 'ficar e transformar', na tentativa de ultrapassar a ideia de sucessão de fases escolares. Nessa direção, optamos para uma compreensão de que "permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras" (REIS, 2009, p.63, grifos do original).

A metodologia da História Oral, a exemplo das pesquisas citadas, mais uma vez foi a grande aliada. É que durante essas incursões empíricas foram encontrados limitados registros escritos sobre a EJA, o que denotou, desde a primeira pesquisa (FREITAS & MOURA, 2007), pouco apreço pela memória e pela preservação do passado, o que coincide com a dificuldade também percebida pela antropóloga Luitgarde Barros (2009), ao dizer que na busca por fontes documentais, em estudos que realizou em Alagoas, sempre defrontou-se com a ausência de registros.

Esses/as interlocutores/as permitiram-nos utilizar entrevistas realizadas com ex-supervisoras, ex-professoras e ex-alunos/as, como uma das fontes que não se esgotam em si, porque a metodologia da História Oral nos ensinou também a valorizar vários documentos históricos, que são garimpados e utilizados como fontes primordiais para aguçar as lembranças, vez ou outra contestadas ou acompanhadas por lapsos de esquecimento. Para Michael Pollack (1992, p. 4), isso ocorre porque "a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado". Documentos esses que permitem um "trabalho simultâneo com diferentes fontes [aprofundando] o conhecimento [...] do tema [percebendo] [...] 'dissonâncias' que podem indicar caminhos profícuos de análise das entrevistas de História Oral" (ALBERTI, 2008, p. 189).

A autora enfatiza ainda que uma das maiores riquezas da História Oral assente no “estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”. Essa afirmação é importante uma vez que situa um dos princípios do fazer historiográfico que toma a oralidade como fio condutor, ou seja, buscar nas vozes dos sujeitos que vivenciaram ou compartilharam determinado acontecimento, a sua reconstrução parcial por meio da narrativa deste. No contexto das pesquisas realizadas e em andamento no Multieja, esse percurso tem se mostrado bastante profícuo, sendo possível compreender, por outras lentes, os fatos históricos, e suas relações com a vida individual de cada narrador sertanejo.

Baseados nos postulados teóricos do historiador francês Michel de Certeau (2011), entendemos os/as sertanejos/as não como sujeitos passivos, que aceitam com benevolência as imposições culturais outorgadas pela chamada ‘cultura erudita’, mas como homens e mulheres que (re)criam, anonimamente, as suas existências, a partir dos artefatos que estão ao seu alcance.

Nas pesquisas já realizadas, a exemplo as de Silva (2013; 2018), tendo o sertão como lócus e seus habitantes como ‘testemunhas oculares’ dos acontecimentos históricos, tem-se investido na compreensão dos/as sertanejos/as como aqueles/as que mobilizam táticas, e agem em meio ao campo minado do poder, que, estrategicamente, tenta impedir essa mobilidade. O poder, o forte e as estratégias, segundo De Certeau (2011), pertencem as instituições, enquanto que as táticas, ou seja, as mil e uma maneiras de ocupar um espaço, são operadas no campo do fraco, os heróis anônimos, os poetas dos próprios negócios.

Nesse sentido, esses heróis anônimos pretendem, ao lançar mão desses artifícios táticos, ocupar o espaço, praticá-lo, sem, contudo, querer dominá-lo, ou mesmo tomar o poder. E isso se dá por meio da criação de uma ‘política do agir’ esboçada nas formas pelas quais os sujeitos da cultura popular elaboram as maneiras de pensar as práticas culturais as quais são apresentados.

Neste texto, comentaremos duas entrevistas realizadas com dois egressos do PEI, da cidade de Santana do Ipanema², bem como documentos normativos, ou seja, fontes documentais, que nos ajudaram a construir as interpretações das fontes orais e do fenômeno investigado. O presente trabalho está composto das seguintes partes: caracterização do PEI dentro da estrutura organizacional do Mobral em interface com algumas narrativas de interlocutores; em seguida discutimos a permanência escolar na EJA, por meio das narrativas dos egressos, e por fim tecemos as considerações finais.

O programa de educação integrada (PEI)

No limiar da década de 1960, antes da colisão civil-militar que resultou no Estado Ditatorial, a questão da educação para jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados

vinha ganhando contornos nunca vistos, sobretudo com a introdução do ideário da Educação Popular nas experiências desenvolvidas, cuja orientação política-ideológica situava-se na conscientização do povo sobre suas práticas culturais. Nesse cenário, destacam-se as ideias de Paulo Freire, para quem o homem “criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, auto-objetivando-se, discernindo, transcendendo, lança-se [...] num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (1983, p.101).

Nesse contexto, após longo período de silenciamento (1964-1967) e devido às pressões internacionais, é apresentado no ano de 1967, pelo Governo Federal, um Plano de Educação Funcional e Educação Continuada de Adultos com objetivos que foram posteriormente operacionalizados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado através da Lei nº 5.379, em 15 dezembro do mesmo ano. No entanto, as ações pedagógicas junto aos Estados da Federação, só ocorre apenas no início de década de 1970, quando passa por uma reestruturação na sua organização.

Nessa perspectiva, o documento *Mobral: sua origem e evolução* (1973), aponta que o referido Movimento passou por duas fases: a primeira centrou-se na sua própria organização, ao passo que após desvincular-se do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação, inicia a segunda fase, que lhe garantiu maior “independência institucional e financeira [...], organização operacional descentralizada [...] [e centralização das] orientações do processo educativo” (BEISIEGEL, 2015. p. 234).

O Mobral, após tornar-se um sistema paralelo, com recursos próprios, redesenha-se por meio de aspectos hierárquicos que permitiram o planejamento dos ‘objetivos’ e dos seus ‘métodos’ de atuação, que orientavam o curso das ações em praticamente todos os Estados nacionais, e seus municípios, por meio de Comissões Estaduais e Municipais, respectivamente, e implantou os Programas: Alfabetização Funcional, Autodidatismo, Educação Integrada, Educação para o Trabalho, Mobral Cultural, Educação Comunitária para a Saúde, Educação Pré-escolar, tomando para si as orientações dos processos educativos.

Considerando essa contextualização, no âmbito da pesquisa que realizamos, situamo-nos no Programa de Educação Integrada e focalizamos a análise nas ações que sinalizavam para o investimento no prosseguimento da escolarização dos sujeitos jovens e adultos, à época, tendo em vista que o Plano de Alfabetização e Educação Continuada, já citado, estipulava dentre seus objetivos a “promoção progressiva de cursos de continuação (diretos, radiofônicos ou televisionados)³, visando a estender a alfabetização funcional” (BRASIL, 1967). Nessa direção, após três anos de funcionamento do PAF, o Conselho Federal de Educação reconhece o Programa de Educação Integrada (PEI) pelo Parecer n. 44/73, em 25/01/1973.

Seu principal objetivo era ofertar, em nível supletivo, as quatro primeiras séries do 1º Grau, tanto para os egressos do Programa de Alfabetização Funcional (PAF), quanto para as pessoas jovens e adultas que não tinham concluído essa etapa da escolarização,

conforme já mencionamos neste artigo. A carga horária destinada à conclusão do Programa de 720 horas, organizava-se de acordo com a estrutura pedagógica e administrativa das Secretarias de Educação municipais ou estaduais conveniadas (JANUZZI, 1975).

Nessa perspectiva, ressalta-se que o Parecer 699/1972, documento que se debruça sobre o capítulo IV da Lei 5692/1971, cuja relatoria foi de Valnir Chagas, atribui ao Ensino Supletivo, do qual o PEI se valia, quatro funções, a saber: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação.

A suplência [tem] como função ‘suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria’. O suprimimento [...] é a função de ‘proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização’. A aprendizagem é a ‘formação metódica no trabalho’, a cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas. A qualificação baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, e visa eletivamente à profissionalização (BRASIL, 1972, p. 306-307).

A lógica da suplência é a compensação de uma escolaridade ‘perdida’, não finalizada na ‘idade certa’⁴, pelos adolescentes e adultos, enquanto que se previa, por meio do suprimimento, que os sujeitos retornassem à escola, repetidas vezes, no intuito de se atualizarem. Entretanto, as intenções políticas, sobrepostas no referido documento, é a busca por uma qualificação para o trabalho, organizada e dirigida por empresas, sobretudo do setor privado. A população atendida era a economicamente ativa, capaz de aprender, metodicamente, no trabalho.

O PEI insere-se na função de suplência, com o objetivo primário compensar a escolarização daqueles/as que não tivessem concluído o nível primário (terminologia da época). Após a conclusão dessa etapa escolar, os/as alunos/as poderiam prosseguir no ensino ‘regular’. Essa característica aparece no referido Parecer como ‘circulação de estudos’, processo no qual estabelecia uma preocupação em “eliminar tabiques e criar amplas vias de acesso entre níveis, graus e modalidades de escolarização [visando] o trânsito do Regular ao Supletivo e deste àquele” (BRASIL, 1972, p. 322-323), o que nos pareceu como uma tentativa ou estratégia positiva que permitiu muitas pessoas continuarem seus estudos até o nível superior.

Em Santana do Ipanema, o PEI teve uma ampla difusão. Nos registros escritos (atas finais de turmas) observa-se uma quantidade expressiva de matriculados (entre 20 e 30 por turma), o que denota uma aceitação positiva por parte da comunidade sertaneja, carente de políticas públicas sociais. Comprova-se essa realidade nas narrativas das ex-professoras, por meio de entrevista que realizamos, que foram unânimes ao ressaltarem que o PEI foi uma realização única naquela época em Santana do Ipanema. É que o Governo no estado de Alagoas não tinha ações educacionais, sobretudo para os sujeitos jovens e adultos que não tinham escolaridade básica e que a buscavam como meio para melhorar suas condições de vida na comunidade, ou seja, as políticas públicas, entre elas, as voltadas para a Educação, não chegavam no sertão santanense.

As aulas aconteciam nas escolas municipais e estaduais de Santana do Ipanema, de modo que a escola mais recorrente, tanto nos documentos escritos, quanto nas falas dos sujeitos, é a Escola Estadual Ormindó Barros, uma das mais antigas de Santana. Eram identificadas por meio de ‘áreas’, e supervisionada por professoras lotadas no Departamento Municipal de Educação, escolhidas exclusivamente para esse fim, pela Presidente Executiva da Comum⁵, que também era a Diretora de Educação Municipal, como relatado por uma das ex-supervisoras: *“a gente trabalhava na secretaria, [...] no município e teve aquelas pessoas que foi chamada, eu [...] uma turma, né, pra ficar na Educação Integrada [...] quem escolhia era [...] era a diretora [de educação]”* (Lourdes, ex-supervisora).

Essa dupla função da dirigente, fazia com que as ex-professoras não associassem o Mobral ao PEI e sim ao município ou ao estado, o que ficou revelado na narrativa que se segue: *“eu ensinei na Educação Integrada, eu não ensinei Mobral não, foi Integrada mesmo era pra que dava continuidade a quem veio do Mobral, e outros nem vieram”* (Lorena, ex-professora).

Além da duplicidade das funções da dirigente, existia outra lógica: o PEI ficou sob a operacionalização dos estados, com o apoio financeiro do Mobral, que garantia material didático, ‘treinamento’ aos professores e professoras que pertenciam aos estados e recebiam 1/3 do seu salário para o trabalho noturno no PEI. É tanto que quando o Mobral foi extinto, os estados assumiram o PEI com recursos próprios.

É importante abrir um parênteses para destacar que a tônica do Mobral, enquanto órgão, era legitimar a ideologia da época (SOUZA, 2012), totalmente repressiva, e inculcar a ideia de que o sujeito analfabeto não estava integrado no meio, pois não saber ler, escrever e contar, implicava na não inserção social de forma integral. Nessa lógica, a educação para o Mobral, segundo Januzzi foi vista como ‘informação’ e que:

ser analfabeto é, pois, ser incapaz, que se capacita pela ação do Mobral [...], assim sendo, o indivíduo deve ser alfabetizado para mais facilmente receber as informações e o treinamento que o permitam desempenhar o papel que lhe é reservado dentro do desenvolvimento. Essa [foi] a preocupação central do Mobral, a que é encontrada coerentemente em seus documentos (JANUZZI, 1975, p. 54).

Nessa perspectiva, o PEI atuava como mais um meio pelo qual o sujeito recebia ‘as informações’, pois, após a fase de suplência, ou seja, correção das disparidades de escolarização, os estudantes poderiam prosseguir, através do ‘Ensino Regular’, como citado, e cursos de ‘treinamento’, permitindo, dessa forma, a assunção de papéis ‘dentro do desenvolvimento’. A autora enfatiza ainda que essa era *“a mesma tônica no Programa de Educação Integrada que [visava] à preparação do produtor e consumidor como elemento ‘integrador’ na comunidade”* (JANUZZI, 1975, p. 52). Esse objetivo estava integralizado com outras ações que faziam parte do sistema do Mobral, a exemplo do Autodidatismo que surgiu paralelo ao PEI, visando construir autonomia didática para que os/as alunos/as prosseguissem se aperfeiçoando e não retornassem ao analfabetismo.

Apesar de todas as críticas que recaem sobre tais ações, é importante registrar que em nenhum período da História da Educação de Adultos no Brasil, se visualizou iniciativa tão promissora e articulada, dotada de recursos e meios de comunicação que favoreceram o acesso à educação, ideologicamente marcada, em lugares onde outrora não chegava.

Permanência escolar no âmbito do PEI: narrativas dos/as egressos/as

A concepção de narrativa empregada neste texto advém dos postulados teóricos do filósofo alemão Walter Benjamin (1992), que reconhece haver uma potência formativa, sobretudo pelo fato de carregarem veios orais duradouros, além de fazer parte da experiência dos sujeitos. Nesse sentido, quem narra, o faz por intermédio da sua própria experiência que, ao ser contada, se entrelaçará à experiência de quem ouve. De outra forma, o autor ressalta também que as narrativas ultrapassam os períodos históricos, conservando “suas forças e depois de muito tempo ainda [é] capaz de desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204), diferentemente da informação que dura enquanto é novidade.

Ao escutar as vozes dos egressos do PEI no sertão santanense, é importante dizer que só foi possível por que seguimos pistas deixadas por outros trabalhos que nos antecederam, a exemplo de Silva (2013; 2018), que pesquisou no primeiro estudo os impactos/contribuições do PAF na vida dos sujeitos sertanejos após mais de quatro décadas. Os resultados dessa investigação apontaram que os/as sertanejos/as avaliaram positivamente as ações do Mobral.

Essas pistas nos levaram aos interlocutores que trazemos neste artigo, evitando, em parte, que essa experiência particular desapareça com a morte dos sujeitos ou com seu esquecimento. É que uma das possibilidades da História Oral, metodologia adotada, reside na arte do encontro com o outro, que em confiança, fala sobre os acontecimentos partilhados e vivenciados e que fazem parte do seu caleidoscópio de lembranças, esperando alguém paciente que escute e registre (BOSI, 1994).

Ressaltamos que encontrar esses sujeitos não foi tarefa fácil, muito pelo contrário, foi preciso, assim como no ofício do/a arqueólogo/a, escavar pacientemente o campo e ir ‘escovando’ as ‘pistas’ conforme vinham à tona, dadas, quase sempre, por pessoas da comunidade. Assim, o encontro⁶ com o Sr. Marcos⁷, um dos interlocutores do estudo, deu-se por intermédio da sua esposa – conhecida de um dos pesquisadores – depois de certo tempo da nossa busca nos indicou o seu cônjuge que tinha realizado seus estudos no PEI. Essa entrevista aconteceu na residência do casal. Por sua vez, o encontro com o Sr. Januário deu-se depois de muita busca, pois o fato dele ter realizado várias viagens ao longo de sua vida, impossibilitou a lembrança por parte da comunidade da qual fazia parte. Sua localização foi apontada por sua ex-professora, residente em São Paulo, que depois de alguns contatos, nos indicou pistas valiosas, até o encontrarmos. A entrevista se deu em sua casa, em um domingo previamente agendado.

O egresso que mencionamos, o Sr. Marcos, narrou que estudou no ensino dito regular até a segunda série primária, não sendo portanto egresso do PAF, mas de uma comunidade sertaneja onde não tinha concluído a sua escolarização e para continuar os estudos teve de deslocar-se da zona rural, o que a princípio desestimulou-se pela dificuldade, sobretudo de deslocamento, uma vez que os acessos entre zona rural e urbana eram muito difíceis e apesar de no sertão o predominante ser a estiagem, quando a chuva chega, danifica os acessos. Bem diferente da realidade que nós encontramos quando em muitos lugares, a divisão é apenas uma linha tênue.

Signorini, traduz bem essa realidade quando explica:

Esse estar *entre* o rural e o urbano, o tradicional e o moderno, a miséria e o consumo, o oral e o escrito, que caracteriza a maioria desses migrantes, tem inúmeras implicações, tanto de ordem psicossocial e afetiva, quanto político-ideológica. Além de acentuar a ausência de auto-estima e contribuir para aumentar o sentimento de impotência que geralmente caracteriza todo jovem e/ou adulto socialmente marginalizado, esse estar *entre* tende também a favorecer a afirmação de valores e de atitudes nem sempre compatíveis com os exigidos pela sociedade urbana industrial como pela escola (SIGNORINI, 2000, p. 44, grifos do autor).

E com o sentimento que inferimos que o Sr. Marcos teve em romper as dificuldades apoiado pelos conselhos dos genitores, narrou:

“Aí meus pais me incentivaram a estudar e como no sítio naquela época não existia condições nenhuma de se estudar, aí [...] eles me incentivaram a estudar na cidade. Aí eu aceitei, eu aceitei a sugestão deles e vim aqui estudar na cidade [Santana do Ipanema]. [...] Eu não entendia muito, mas no decorrer do curso eu fiquei entendendo de que era a Educação Integrada, onde englobava toda [...] toda, o ensino primário. E quando eu concluí o ensino primário, fui fazer o curso científico no colégio Estadual, mas com a intenção de fazer o curso técnico lá de Satuba, o agropecuário” (Sr. Marcos, Ex-aluno).

Na narrativa acima percebemos ‘pontos de vistas contraditórios’. A respeito dessa característica da memória, Bosi (2003) alerta para o fato de que: “a memória oral também tem seus desvios, seus preconceitos, sua inautenticidade [...] cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento [...] omissões” (BOSI, 2003, p. 18).

Quando o Sr. Marcos nos conta um pouco da sua trajetória, apresenta um hiato entre sua formação primária (3ª e 4ª séries) – que se deu na Educação Integrada – e o Ensino Médio, denominado por ele de ‘científico’. Esses ‘desvios’ e o ‘esquecimento’ podem ser explicados pelas mudanças que ocorreram no sistema educacional como um todo, desde sua passagem por ele, o que acarretou que não visualizasse a sequência lógica da seriação – característica das escolas brasileiras.

Na mesma entrevista, quase concluindo a sua fala, o nosso interlocutor nos pareceu ter tido um *insight*, quando retoma como se deu a sua passagem da Educação Integrada para outros níveis de ensino e complementa: “*agora que eu tô confundindo aqui. Da 5ª a 8ª*

[estudei] no colégio Estadual [de Santana], aí [no] primeiro [ano do Ensino Médio] eu ia pra Satuba, aí como eu não passei, aí eu fiz [um ano de] científico lá, também no Estadual”.

Observamos que Sr. Marcos vivenciou a ‘circularidade dos estudos’ uma vez que transitou do Ensino Supletivo para o ‘Ensino Regular’, garantindo os seus estudos gina-siais e colegiais em caráter de continuidade, conforme estava preconizado no Parecer 699 de 1972, que já nos referimos.

Cabe explicar ainda que o entrevistado, ao tentar prosseguir os estudos no Ensino Médio, após a conclusão do Ensino Fundamental, tenta fazê-lo em caráter profissio-nalizante, no curso de Agropecuária, ofertado pela Escola Técnica de Satuba⁸, que tinha critérios de seleção muito fechados, entretanto, diante de uma tentativa frustrada, conti-nua no mesmo colégio em que estudou o Ginasial. No ano seguinte, nos relata: *“Aí quando foi no outro ano [...] fiz a inscrição e as provas, [...] aí o resultado que eu passei, [...] só sei que eu passei [no curso profissionalizante]”.* Desse modo, o interlocutor estudou apenas o 1º ano do Ensino Médio na escola Estadual, interrompendo-o para seguir no curso de Agropecuária, na cidade de Satuba, sendo interno desta escola no período em que durou o curso (4 anos).

Estudar na Educação Integrada representou para o interlocutor a possibilidade de conquistar uma vida melhor, na qual exerceu por muitos anos a função de Técnico Agrí-cola na Secretaria da Agricultura do Estado de Alagoas e depois foi lotado na Agência de Defesa e Inspeção Agropecuária de Alagoas – Adeal, onde se aposentou. Segundo ele, tal êxito deve-se, em grande medida, a consciência de que no lugar em que vivia não teria maiores oportunidades, sendo necessário à sua migração para continuar estudando na zona urbana e de forma enfática narra:

“A vida do sítio [...] é muita pesada [...], é muito sofrida. E eu comecei crescer e via a difi-culdade que tinha, e meus pais eram semianalfabetos, mas eles tinham uma visão, até uma visão boa e ele [pai] viu que ali não tinha futuro. Então ele viu que meu futuro estaria melhor se eu estudasse, pra ali eu conseguir me desenvolver. E aí eu tive essa consciência naquela época e me dediquei e graças a Deus e hoje eu me considero em uma situação bem melhor do que se eu tivesse lá, sem ter estudado” (Sr. Marcos, egresso do PEI).

Desse modo, o retrato da vida no ‘sítio’ demonstra uma época em que o direito à edu-cação não era efetivamente garantido. Assim, a escola se tornava distante, mas sempre presente nas mentalidades dos sujeitos como um ‘futuro’ a ser conquistado. A saída do local de origem se configurou como caminho pelo qual muitos trilharam, sempre cons-cientes e Sr. Marcos, muito sensibilizado pela fala do seu pai que o levou a refletir de que *“ali [onde estavam] não tinha futuro”.*

Temos a consciência de que o fenômeno da permanência escolar, no período da atuação do Mobral, por meio dos seus Programas e, nesse caso específico, o PEI, deixou marcas no Sr. Marcos – que além de ficar, transformou-se –, no entanto estava distante do conceito que ganhou força na produção acadêmica nacional contemporânea, nos últimos

anos (2007-2020), que desencadeou um novo olhar sobre a experiência dos sujeitos com a escola, que não mais a ‘saturada’ perspectiva do fracasso e da evasão.

Esse novo olhar traz um pensar sobre o positivo, o que vem dando certo na escola e, nesse sentido, investindo em compreender suas ‘fagulhas instituintes’, encontrando em suas ‘frestas’, a inventividade, e nas ‘brechas’ o indicativo de ‘leituras vivas’, e as “pulsões que vão se abrindo para confluirmos com os movimentos mais promissores e confluentes com as causas comuns” (LINHARES, BRITO & PRAÇA, 2007, p. 221). O PEI, cuja compreensão de permanência inseria-se apenas no ‘ficar’, enquanto duração (até os anos iniciais do Ensino Fundamental), dentro de um processo ideológico marcado – preparação de mão de obra com escolarização mínima –, no sentido de

integração entre o subsistema de educação formal e o subsistema de treinamento para o trabalho, vinculados entre si por um mecanismo de aconselhamento ocupacional e por um mecanismo de educação supletiva, capazes de, a qualquer momento, propiciar a preparação para o trabalho, a volta aos sistemas de educação formal e treinamento e a promoção educacional e ocupacional do indivíduo (BRASIL, 1974, p. 11).

Nessa direção, Sr. Marcos demonstrou que soube muito bem lidar, no sentido de ter de acesso, continuidade e a permanência na escola até chegar à profissionalização – processo que não envolveu apenas o ‘ficar’ –, lhe trouxe transformação pelas trocas que foi mantendo com os outros, na dinâmica sempre viva da escola (REIS, 2009), embora de forma limitada. Nesse sentido, pode-se perceber ainda o sentido da permanência enquanto solidariedade e cooperação (MILETTO, 2009), na qual o sr. Marcos foi envolvido por seus genitores e parentes próximos, permitindo que permanecesse sem interrupções.

É que a perspectiva do Mobral, ao propiciar a volta dos ‘indivíduos’ aos sistemas de educação, tinha um caráter de permanência no sentido de ‘duração’, condição precípua para o ‘treinamento e promoção educacional’, ou seja, a tônica seguida entre o Movimento e as empresas, foi a de que era mais rentável do ponto de vista desenvolvimentista, ter força de trabalho alfabetizada, e que ao mesmo tempo era possível assegurar o *status quo* (PAIVA, 1983).

Nesse contexto, assim como o sr. Marcos, outros/as sertanejos/as apropriaram-se dessas ações de continuidade da escolarização possibilitadas pelo PEI, e permaneceram estudando. O Sr. Januário, por exemplo, nos diz que sua vida no campo não foi fácil, tendo em vista a dureza do pai na criação dos filhos e sua visão de que “o trabalho era mais importante do que a escola”. Assim nos narra, emocionado:

“Meu pai era um pouco meio duro, porque parece que meu pai queria que a gente fosse trabalhador para ele a vida inteira, parece que ele não queria que a gente crescesse na vida, eu tenho a pensar isso porque na escola de dia [...] ele não deixava a gente estudar, muitas vezes, você tava com a roupinha, com a fardinha para ir para escola [e] ele mandava tirar a roupinha para ir para roça: ‘não, não vai para a escola, tira a roupa, vai trabalhar’” (Sr. Januário, egresso do PEI).

O relato de vida do interlocutor focaliza a realidade vivida por muitos/as sertanejos/as, que enfrentavam a necessidade do trabalho diário na roça em busca da sobrevivência familiar. Os filhos, nesse cenário, principalmente os meninos, tinham como tarefa ‘ajudar’ na labuta do campo, enquanto que as meninas, contribuía em casa, nos afazeres domésticos. Assim, a figura masculina, notadamente o pai, atuava como chefe, àquele, cuja ordem prevalecia: *“ele não deixava a gente estudar, muitas vezes, você tava com a roupinha, com a fardinha para ir para escola [e] ele mandava tirar a roupinha para ir para roça”*. No entanto, em meio a essa repressão familiar, ainda havia as ‘fugas’ sempre movidas por um sonho de ‘crescer na vida’, sendo a escola um lócus privilegiado para o saber e que poderia oportunizar essa ascensão e foi categórico, quando narrou:

“Eu disse: [...] agora eu vou estudar [...], eu vou estudar, eu vou à noite”; e muitas vezes eu saía do Aricurí⁹, aqui é uns 5 ou 6 km, [...] largava [da roça as] 17:30 e 19:00 horas eu tinha que estar na escola; e muitas vezes eu ia correndo com os meus irmãos, meus irmãos pequenos, e eu ia pegando na mão deles para chegar na hora” (Sr. Januário, egresso do PEI).

Infere-se ainda que a chegada da escola perto de casa é vista com felicidade e benesse divina: *“graças a Deus foi criada aqui aí eu transferei de lá pra cá. Aí eu conclui aqui, [...], aqui no povoado mesmo”*. Deus e não o poder público era o responsável por tornar os sujeitos merecedores ou não das políticas sociais. É como nos diz Miguel Arroyo (2012), são destinatários que agradecem, por muitas coisas, por terem um filho na escola e por terem educação. Na perspectiva do pesquisador essa é uma realidade que os coletivos (Movimentos Sociais) tentam mudar quando se afirmam como sujeitos de direitos. No entanto, nessa época, ainda não estava consolidada a questão do direito, fato que só ocorreu com a Constituição de 1988.

Ressalta-se ainda que o Programa de Educação Integrada, para o Sr. Januário teve uma importância substancial na sua vida, pois aprender a ler, escrever, bem como as operações aritméticas, lhe trouxe grande prestígio ao longo da sua vida, como nos informa:

“Educação Integrada, [...] pra mim foi um dos melhores, a melhor base de ensino, eu acho que não existe hoje um ensino como esse aí não, pelo menos eu peguei duas professoras que era 10 na época, ensinava mesmo, ensinava que você aprendia mesmo, você só passava de série se você passasse na teoria mesmo. Não [tinha] esse negócio de você não saber fazer as 4 operações, você tinha que fazer as 4 operação de conta, você tinha que fazer. Hoje tem criança que não sabe, [se] mandar eles dividir eles num divide, num multiplica” (Sr. Januário, egresso do PEI).

Observa-se na fala do interlocutor ênfase na aprendizagem dos conteúdos ensinados nos momentos de aula, onde nesses *“você tinha que fazer as 4 operação de conta”*, uma vez que *“você só passava de série se você passasse na teoria mesmo”*, revelando o foco conteudista do Programa, sem levar em consideração os conhecimentos prévios da matemática da vida. A ‘qualidade’ é outra faceta que se sobressai quando o narrador traz em seu testemunho os contrapontos das ações pedagógicas que permeiam o ensino na nossa realidade, para enfatizar que o PEI teve grande relevo na sua formação.

Continua sua narrativa, até certo ponto emocionado e diz:

“Hoje muitas coisas... hoje meus filhos mesmos, tem os meus filhos já no ensino médio, muitas vezes eu tirei a dúvida dele com essa 4ª série aí [aponta para o atestado de conclusão] na parte de matemática, conta – divisão, eu ensinava meus filhos e muitas pessoas do ensino médio hoje não sabe o que a gente fazia na época do Mobral, desse ensino aí né a noite, as professoras muito boas (Sr. Januário, egresso do PEI).

Vale ressaltar que o entrevistado teve outras interações ao longo da vida, principalmente no trabalho que exerceu no Estado de São Paulo, em um escritório, como vigilante. Desse episódio conta que aprendeu noções de contabilidade com um contador que era responsável pelo pagamento dos funcionários. Segundo ele:

“todo final de semana eu ajudava muito o rapaz que trabalhava no departamento pessoal, eu ajudava muito ele fazendo os cálculos né, ele me dava a lista dos funcionários [...] aí ele dizia: ‘olha o aumento de tantos por cento’ aí eu fazia toda, todo o aumento salarial de cada funcionário da empresa” (Sr. Januário, egresso do PEI).

Percebe-se, nesse sentido, uma supervalorização do PEI em relação aos conteúdos apropriados, tendo seu aperfeiçoamento no lócus de trabalho, por meio de experiências que envolviam a prática de tais conhecimentos.

Enquanto Sr. Januário expõe de forma afirmativa sobre o que aprendeu no PEI e perdurou, é salutar destacarmos as muitas críticas que recaem quanto a potência formativa presente nas salas de aula do Mobral, seja no PAF ou no PEI, que divulgou uma redução da taxa de analfabetismo de 33% para 10% entre as décadas de 1970 e 1980 (PAIVA, 1983) e na realidade muitos egressos desses Programas retornavam ao analfabetismo e buscavam novamente a escola porque não conseguiam interpretar textos simples, permanecendo ‘analfabetos funcionais’.

A ideia central do presente texto não é realizar uma comparação entre o ensino no contexto em que o PEI atuou com as práticas pedagógicas que atualmente são desenvolvidas, mas na fala do narrador há elementos que apontam para essa perspectiva. Todavia, é preciso considerar que na década de 1970 o cenário pedagógico era regido por um ideário tecnicista, no qual predominava a figura docente como promotora do sucesso escolar. O Mobral, por sua vez, centralizou suas ações pedagógicas ao órgão central, de modo que todas as diretrizes pedagógicas eram encaminhadas às coordenações estaduais e municipais, com vistas a formação dos/as professores/as. A estes/as, eram incumbidas a responsabilidade de preparar os/as alunos/as para a integração social.

Em suma, a permanência escolar dos sertanejos que estudaram no PEI, e que narraram seus percursos, está associada, indubitavelmente, à identificação que tiveram com a escola, professoras e colegas de turma. Têm uma visão de que naquela época a escola era um espaço propício para a ascensão social e caminho possível para uma vida melhor na comunidade – ideologia pregada também pelo Regime em vigor. A continuidade dos

estudos não tinha um caráter propedêutico, ou seja, visava tão somente a preparação para o mercado de trabalho. Não havia possibilidade de reflexão ou mesmo da “pós-permanência” (REIS, 2016) em nível superior.

Os egressos do PEI conseguiram apropriaram-se das ações de escolarização de diversas formas, dentre as quais podemos destacar a saída da zona rural, o sentimento endógeno de mudar de vida e a ajuda mútua de familiares e amigos. Após terem acesso à escola, no caso do Sr. Marcos não saiu dela até a conclusão em nível técnico, ao passo que o caminho trilhado representou sua *“mudança de vida, ali [Educação Integrada] já me deu um suporte muito grande. Um incentivo pra continuar”*. Por outro lado, o Sr. Januário interrompeu a escolarização após o PEI, dando continuidade tempos depois, em razão das possibilidades de trabalho que teve que abrir mão durante sua vida, mas enfatiza também, como foi possível notar em sua narrativa, a importância que atribui a essa fase escolar. Comenta ainda que por onde passou, nunca teve dificuldades de desenvolver nenhuma atribuição *“só com a 4ª série”*. Acrescenta que quando começou com frequência a perder *“de ganhar o dobro do salário que [...] ganhava por que [...] trabalhava de ajudante e ia pegar um departamento para mim calcular o ganho de cada funcionário”*, sendo esse um dos motivos que o levou a concluir a escolarização básica através de exames supletivos de Educação Geral¹⁰.

As vozes dos narradores autorizam-nos a dizer que muitos/as sertanejos/as reapropriaram-se das ações de educação desenvolvidas pelo Mobral como possibilidade de permanência escolar, utilizando-as e ressignificando-as *“pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos”* (CERTEAU, 2011, p. 41) que, à época, usaram os espaços disponibilizados para concluir as quatro primeiras séries do então ensino de 1º Grau.

Considerações finais

Neste artigo, ao pensarmos a permanência escolar no âmbito do PEI, não tivemos a intenção de aproximá-la das discussões contemporâneas de conceituação em torno do termo, mas compreender como os/as sertanejos/as apropriaram-se de tais ações e se conseguiram prosseguir em seus percursos escolares, mesmo com sucessivas interrupções e retornos, por iniciativas próprias, diante das circunstâncias concretas da vida, na maioria das vezes, por exigências do trabalho.

Percebemos que o PEI representou a possibilidade de continuar, mas que não garantiu a permanência em níveis subsequentes. Após a conclusão do curso, o/a egresso/a poderia seguir na escola dita regular, no entanto, naquela época, como a educação ainda não se configurava um direito, houve empecilhos para que esse processo ocorresse, pois mesmo com a possibilidade de integração dos subsistemas (supletivo e regular), alguns municípios não possuíam estrutura adequada para atender todos/as os/as egressos/as.

Os sujeitos entrevistados aqui, por diferentes percursos, conseguiram seguir, mas essa máxima não se deu para todos/as.

Mesmo concentrado na maior parte do tempo na zona urbana de Santana do Ipanema, os sertanejos moveram ‘esforços e paixões’ no sentido de prosseguir em suas escolarizações, tendo em vista esse cenário. Conseguiram se mover nesse terreno estratégico, minado, na medida em que tiveram que deixar seus lares, indo morar na cidade, em casas de parentes, ou mesmo há aqueles que mesmo após o dia de trabalho braçal, ainda encontravam forças para frequentar a escola.

Recebido em: 07/12/2020 e Aprovado em: 19/05/2021.

Notas

- 1 Trata-se dos sujeitos ouvidos na pesquisa: ex-supervisoras, ex-professoras, e ex-alunos egressos do Programa de Educação Integrada, do Mobral, no sertão de Santana do Ipanema, no Estado de Alagoas.
- 2 Situada Mesorregião do Sertão Alagoano. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) Santana do Ipanema conta com uma população de 44.932 habitantes, com área territorial de 437, 875 Km² e densidade demográfica de 102, 61 (hab./km²). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Santana do Ipanema é 0,591, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL).
- 3 Esses métodos para época se configuraram como avançados, tendo em vista a ainda ínfima utilização de recursos de comunicação na área educação.
- 4 A ideia implícita na expressão “idade certa” é compreendida como um constructo legal, e que a EJA ultrapassa as fronteiras de idade.
- 5 O termo Comum é utilizado para se referir as Comissões Municipais do Mobral.
- 6 Os encontros com os sujeitos da pesquisa foram gerados a partir de buscas realizadas no município de Santana do Ipanema, entre dos meses de julho de 2019 à fevereiro de 2020, de modo que ao realizarmos as entrevistas com os mesmos, optou-se por usar nomes fictícios, tendo o projeto sido previamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Ufal.
- 7 Nomes fictícios.
- 8 A Escola Técnica de Satuba foi criada em 1895, com a finalidade de formar mão de obra para as usinas em expansão no Estado. Em 2008, após sucessivas modificações ao longo desse tempo, é denominada pela Lei nº 11.892 de Instituto Federal de Alagoas. O Curso de Agropecuária é ofertado a partir dessa mudança centenária em outros *campus* do Ifal, em particular no de Santana do Ipanema.
- 9 Sítio no qual morava o interlocutor.
- 10 Essa possibilidade era dada pelo Parecer 699/1972, estabelecendo que: “os exames ou aferições far-se-ão no processo, como no Ensino Regular, ou fora do processo e sem observância de sequência de graus, na Suplência. Ficarão neste caso a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, anualmente indicados pelos sistemas, ou serão unificados e centralizados” (p. 325).

Referências

- AMORIM, Maria Gorete; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000. In: AGUIAR, Maria Ângela da Silva e al (org.). *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: Gráfica J. L. Vasconcelos, 2009. p. 145-170.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Márcia Soares (Org.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/Acesso em: 04 mar. 2017>.
- BARROS, Luitgarde Cavalcante. Santana do Ipanema pelos caminhos da memória. In: MELO, José Marques de; GAIA, Rossana. *Sertão Global: um mar de ideias brota às margens do Ipanema*. Maceió: Edufal, 2010.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da escrita*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 – (obras Escolhidas v.1).
- BRASIL. *Parecer nº 699/1972 C.E. DE 1º e 2º Graus*. Brasília, DF, Mec, 1972.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Movimento Brasileiro de Alfabetização, lei nº 5.379/67*. Brasília, DF, Planalto, 1967.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: Fávero, Osmar. *Cultura e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Gral, 1983.
- JANNUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo: Cortez, 1975.
- LIMA, Nilzete Souza Silva de. *Campanhas de alfabetização de adultos e de Jovens e Adultos em Maceió: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)* 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
- LINHARES, Célia; BRITO, Carolina; PRAÇA, Marina. A escola pública e suas fagulhas instituintes. *Revista Aleph*, Ano VIII, n.20, 2013.
- MOURA, Tânia Maria de Melo; FREITAS, Marinaide. Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In:

- GRACINDO, Regina Vinhaes. *Educação e diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- MILETO, Luís. Fernando. *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2009.
- PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- POLLACK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.
- REIS, Dayane Brito. *Para Além das Cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas*. 2009. 214 f Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2009.
- SIGNORINI, Inês. O contexto sociocultural e econômico: às margens da sociedade letrada. In: KLEIMAN, Ângela et alii. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Jailson Costa. *O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias as sínteses possíveis após quatro décadas*. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.
- SILVA, Jailson Costa. *A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão de Alagoas*. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. *Alfabetização e legitimidade: a trajetória do Mobral entre os anos 1970-1980*. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- TORRES, Andressa Marques; FREITAS; Marinaide; SILVA, Jailson Costa da. *O Programa de Educação Integrada (PEI) do Mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos anônimos*. Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2020.

Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos:

uma perspectiva Freireana

Teaching material for youth and adult education:

a Freirean perspective

Materiales didáticos para la educación de jóvenes y adultos:

una perspectiva freireana

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA*

Universidade do Estado do Pará, Belém- PA, Brasil.

PRISCILA COSTA SOARES LEITE**

Universidade do Estado do Pará, Belém- PA, Brasil.

ISABELL THERESA TAVARES NERI***

Universidade Federal do Pará, Belém- PA, Brasil.

RESUMO: Neste artigo analisa-se o processo de construção metodológica de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana, com base em uma pesquisa-ação realizada em um ambiente hospitalar, envolvendo educadoras de um núcleo de educação popular universitário. Consiste em uma pesquisa-ação, por meio de dinâmicas pedagógicas na produção dos materiais didáticos. A sistematização e a análise dos dados foram efetivadas por meio de

* Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* <nildeapoluceno@uol.com.br>.

** Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará. É educadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* <priscila_costa_soares@msn.com>.

*** Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará. É educadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* <educadorauepa@gmail.com>.

categorizações. A produção de materiais didáticos é significativa para os sujeitos da EJA ao expressar suas vivências e concepções de mundo.

Palavras-chave: Materiais didáticos. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

ABSTRACT: This article analyzes the process of methodological construction of teaching material for the youth and adult education – EJA from the Freirean perspective, based on an action-research carried out in a hospital environment, involving educators from a popular university education center. It consists of an action research, through pedagogical dynamics in the production of teaching material. Data systematization and analysis were carried out through categorizations. The production of teaching material is significant for EJA subjects when expressing their experiences and conceptions of the world.

Keywords: Teaching material. Youth and Adult Education. Paulo Freire.

RESUMEN: Este artículo analiza el proceso de construcción metodológica de materiales didáticos para la Educación de Jóvenes y Adultos desde la perspectiva freireana, a partir de una investigación-acción realizada en un entorno hospitalario, involucrando a educadores de un centro de educación universitaria popular. Consiste en la investigación-acción, a través de dinámicas pedagógicas en la producción de materiales didáticos. La sistematización y análisis de datos se realizó mediante categorizaciones. La producción de materiales didáticos es significativa para los sujetos de la EJA a la hora de expresar sus vivencias y concepciones del mundo.

Palabras clave: Materiales didáticos. Educación de jóvenes y adultos. Paulo Freire.

Introdução

Neste artigo objetiva-se analisar o processo de construção metodológica de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A reflexão teve como base uma pesquisa-ação, realizada em 2019, por meio da prática da educação popular freireana. A experiência se deu em ambiente hospitalar e envolveu educadoras de um núcleo de educação popular universitário e uma turma de EJA formada por mulheres vítimas de escarpelamento nos rios da Amazônia Paraense. Com

isso, buscou-se articular teoria e prática freireana, de modo a possibilitar a construção de recursos didáticos outros, que auxiliem no processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

O problema de investigação é: quais materiais didáticos a serem criados em turma de Educação de Jovens e Adultos constituída por mulheres vítimas de escarpelamento, em ambiente hospitalar de Belém, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem?

A pesquisa foi pensada considerando a necessidade de produzir materiais pedagógicos para as mulheres jovens e adultas que, por meio de acidente por motor de barco, permanecem em um ambiente de acolhimento, realizando longo tratamento hospitalar. Por serem oriundas de comunidades ribeirinhas paraenses, possuem histórias de vida enraizadas na cultura local, sendo importante que a educação por elas recebida dialogue com seus saberes e experiências de vida.

Além disso, considera-se que a ludicidade, por meio de jogos didáticos, pode ser uma estratégia facilitadora da aprendizagem, porque o lúdico é um fator motivante na sala de aula (CAMPOS, 1998). Além de motivadora, por estimular a criatividade e ser prazerosa, os jogos didáticos, ao envolverem a participação de educandos/as e estarem relacionados ao contexto de vida de seus integrantes, contribuem para o processo de aquisição de conhecimento, desenvolvem o pensamento lógico, bem como favorecem a comunicação, o trabalho em equipe, estabelecendo relações interpessoais de cooperação e de enfrentamento de desafios que se constituem formativos.

A fundamentação teórica que norteia a prática pedagógica na turma da EJA e a construção metodológica dos materiais didáticos analisados foi a educação popular de Paulo Freire, que tem como ponto de partida as experiências de vida e cultural dos/as educandos/as. Considera Freire, que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (1982, p. 22). Esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo evidencia ser o conhecimento um processo de relação ser humano e mundo, social e político. Acrescenta-se que, a educação, na perspectiva de Paulo Freire, respeita as diferenças e está comprometida com as classes e segmentos sociais que sofrem discriminação e opressão social, entre os quais o público da Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

Segundo Barbier (2004), uma pesquisa-ação visa mudanças de atitudes, de práticas etc., bem como a criação de produtos, entre outros, em função de um projeto que vise melhorar a situação estabelecida. Trata-se de um modo de intervenção, uma metodologia de ação e uma metodologia de pesquisa (DIONNE, 2007).

Assim, a pesquisa-ação apresenta funções pedagógicas e políticas, porque é “pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares”, bem como possibilita “melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa” (THIOLLENT, 1988, p. 29, 46).

No caso deste artigo, O *lócus* da investigação foi uma turma de EJA, formada em 2019 em ambiente hospitalar. Ali, além do atendimento médico, 10 mulheres, jovens e adultas, vítimas de escarpelamento recebiam também apoio social e educacional. Vale destacar que, além de longos períodos de internação, essas mulheres lidavam ainda com problemas físicos, psicológicos, além dos socioeconômicos vivenciados em suas comunidades ribeirinhas.

A pesquisa envolveu como estratégias metodológicas o levantamento bibliográfico e documental, assim como dinâmicas pedagógicas para a produção dos materiais didáticos. A sistematização e a análise dos dados foram efetivadas por meio de categorizações temáticas e analíticas, sendo utilizados recursos imagéticos. De Paulo Freire foram utilizadas quatro categorias analíticas: o diálogo, o saber da experiência feito, tema gerador e círculo cultural, conceituadas no desenvolvimento do texto.

As narrativas e algumas imagens apresentadas neste artigo foram expressas no ambiente alfabetizador, mas referidas por Neri (2018) e Leite (2019).

A pesquisa-ação foi realizada por meio das seguintes etapas: (a) planejamento das dinâmicas pedagógicas para a construção dos materiais didáticos à luz do pensamento educacional de Paulo Freire; (b) realização das dinâmicas pedagógicas em diálogo com as experiências sociais, culturais e existenciais da vida das educandas; (c) sistematização e análise do processo de construção dos materiais didáticos construídos na turma da EJA relacionando a teoria e a prática educacional freireana.

A construção metodológica da produção dos materiais didáticos envolveu duas estratégias pedagógicas: (1) o uso de palavras geradoras, debatendo temas de interesse das mulheres ribeirinhas, entre os quais ‘direitos humanos’ e ‘trabalho’; e, (2) a roda de sentimentos (LEITE, 2019), que proporcionou a escuta e o diálogo com as educandas sobre questões pessoais, como autoimagem e desafios quanto ao tratamento no hospital, bem como a pensarem criticamente sobre temas sociais. O processo metodológico de construção de materiais didáticos buscou envolver, de forma articulada, as estratégias metodológicas, atividades pedagógicas, e materiais produzidos, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Processo metodológico de construção de materiais didáticos

Estratégia metodológica	Atividade Pedagógica	Materiais Produzidos
Palavras geradoras	levantamento de situações sobre a negação dos direitos das mulheres;	Jogo da memória jogo de dominó;
	sistematização das etapas de produção da farinha de mandioca;	jogo sequência lógica; mapas conceituais;
	reflexão crítica sobre o trabalho na Amazônia ribeirinha.	livros de textos didáticos com produções coletivas e individuais das educandas.
Rodas de Sentimentos	roda de sentimentos	cartões das emoções e dos sentimentos;

Fonte: elaboração das autoras (2019)

As atividades foram pensadas para exercitar, por meio da alfabetização, a lógica e a memória do coletivo de mulheres que participaram das práticas educativas, bem como para o exercício da leitura e da escrita e o debate crítico sobre temas sociais, reconhecendo-se e valorizando-se o saber de experiência feito das educandas.

No campo educacional, Paulo Freire (1993a) destaca a importância do respeito aos saberes dos/as educandos/as e dos seus saberes de experiência feitos. O que, para ele, significa respeitar as suas formas de pensar e expressar o mundo, as suas linguagens e os saberes culturais apreendidos em suas práticas sociais. Considera ainda, que “não é possível ao/a educador/a desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiências feitos’ com que os educandos chegam à escola”, relacionando-os com os saberes escolares.

Neste artigo são apresentados dois livros textos usados como recursos didáticos: o primeiro com as educandas no processo de mapeamento dos saberes e o segundo construído nas atividades da Roda de Sentimentos.

A produção de materiais didáticos a partir do uso de palavras geradoras

Na atividade pedagógica com o tema dos direitos humanos, o primeiro passo foi a realização de entrevistas informais com as educadoras que participaram das práticas educativas a fim de ser realizado o mapeamento dos temas geradores. Para Freire, os temas geradores são “temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si” (1987, p. 54).

A seleção das palavras geradoras envolveu critérios e tinha como objetivo “compreender a linguagem popular e descobrir as palavras mais carregadas de emoção, mais carregadas de sensibilidade, mais ligadas à problemática da área” (FREIRE, 1985, p. 19). Os temas geradores na turma da EJA foram selecionados por meio da realização de sistêmicas conversas com as educandas. Esses momentos dialógicos ocorreram a partir da descrição que as educandas realizam sobre as suas atividades de trabalho, as suas convivências familiares e as manifestações culturais e religiosas que ocorrem em suas comunidades ou, até mesmo um fato relevante presente no noticiário de um telejornal, o comentário de um capítulo de uma novela e o compartilhamento de memórias. Todos esses momentos de diálogos são fontes ricas para a corporificação do tema gerador.

Considera-se não ser uma tarefa fácil a seleção do tema gerador, *a priori*, pode-se pensar que o folclore, as lendas amazônicas ou a culinária se constituem em temáticas geradoras atrativas. No entanto, nem sempre o tema gerador é oralizado, o mesmo, às vezes se encontra invisível, ainda que esteja impregnado no ambiente e na corporeidade das educandas. No caminhar de uma conversa, muitas pistas são deixadas pelas educandas e há necessidade de se ter uma sensibilidade para apurá-las.

Desta forma, a partir de inúmeros relatos referentes a tratamentos hostis vivenciados pelas educandas em espaços públicos, no ambiente de trabalho e no contexto familiar, que se chegou ao tema gerador *direitos humanos*. Percebeu-se que a violência, ainda que presente no cotidiano das educandas, muitas vezes não era percebida pelas mesmas, uma vez que nem sempre se configurava como agressão física. Além disso, identificaram-se situações de machismo e patriarcalismo, sendo considerado importante debater o tema dos direitos humanos direcionado-o à questão de gênero. O tema gerador, assim, serviu para o desenvolvimento do processo de alfabetização na EJA, bem como para a produção de material didático.

Jogo da memória

As imagens formam, também, uma importante ferramenta pedagógica na prática educativa freireana. No caso aqui analisado, para a produção do jogo da memória, foram selecionadas imagens que expressassem sentimentos suscitados por episódios de violência, sejam eles físicos ou simbólicos, e que suscitasse discussões sobre os direitos humanos. Na medida em que as educandas iam encontrando os respectivos pares das imagens, traduziam as ilustrações e relatavam episódios das suas vidas e o levantamento do universo vocabular ia se desenhando. Afinal, tal como considera Freire, é no levantamento do vocabulário popular que:

busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa. Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua frequência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam essas palavras de uso comum da língua do povo.

Assim, palavras como casa, medo, médico, fogo, entre outras, foram selecionadas a partir dos diálogos estabelecidos com as imagens. Cada palavra, posteriormente, foi apresentada de maneira individual, separada em sílabas e expostas em quadros com as suas respectivas famílias fonêmicas. Importante destacar que o diálogo que permeou o estudo da escrita, trouxe à baila o sentido antropológico de cada uma das palavras.

Percebeu-se, no decorrer do debate, que as educandas, estavam imersas em relações sociais marcadas pelo racismo e pelo patriarcado. Por isso, foram levadas a refletir criticamente sobre a violência doméstica que sofriam e atingiam toda a família, especialmente as crianças. Problematizou-se o próprio imaginário machista presente nas comunidades ribeirinhas que naturaliza muitas formas de violência e a necessidade de refletir a forma como a Igreja, a família e a própria escola cristalizam os papéis de gênero e suas consequências sociais. As educandas, na prática alfabetizadora freireana, repensaram os papéis de gênero, considerando ser um passo importante para humanizar o ser mulher. Assim, se debateu os direitos humanos face aos dilemas cotidianos vividos pelas mulheres na Amazônia.

Durante a codificação das imagens, foram discutidas as violências simbólicas em ambientes públicos, como os hospitais, por exemplo. As educandas afirmaram terem passado por episódios de constrangimento por parte dos profissionais de saúde que eram justificados pela função hierárquica ocupada pelos médicos, enfermeiros ou secretários. No grupo de mulheres, as questões de raça, de classe e de gênero foram analisadas como demarcadores sociais de inclusão ou de exclusão.

As violências em termos dos direitos trabalhistas das mulheres também foram debatidas. Os relatos apontaram que, embora despendam de esforço braçal, tanto quanto os homens, em inúmeras atividades campesinas, como o extrativismo vegetal, a pesca e a agricultura familiar, as mulheres se identificam como ajudantes dos companheiros, esses credenciados como trabalhadores, de fato, pelas comunidades ribeirinhas. Em muitas realidades laborais ribeirinhas, como o exercício de extração da madeira, às mulheres cabe a função de fazerem a 'barriga', ou seja, devem abrir o caminho nas matas, para que os homens derrubem as árvores e possam produzir cultura. Nas atividades pesqueiras, ainda que as mulheres protagonizem técnicas aprimoradas de capturas de peixes, os meandros monetários são funções exclusivamente masculinas, pois só os homens são vistos como bons negociadores.

É uma leitura um tanto curiosa do papel da mulher no cenário trabalhista ribeirinho, uma vez que, embora muitas não tenham consciência, são as que encabeçam os processos mais importantes das atividades laborais campesinas. As mulheres ribeirinhas sobem em árvores, enfrentam animais peçonhentos, criam artimanhas para se protegerem de plantas venenosas, produzem artigos alimentícios e terapêuticos que competem em pé de igualdade com os laboratórios mais tecnológicos do mundo e sabem lidar com as manhas da terra, ao elaborarem processos agrônomos que misturam alquimia, religião e empirismo, potencializados pela disciplina que o cotidiano ribeirinho as obriga

a ter para garantirem a sua própria sobrevivência. Entretanto, não são valorizadas em suas atividades laborais, estando secundarizadas em relação aos direitos ao trabalho em relação aos homens.

Tendo isso em mente, foi em torno do tema gerador *direitos humanos*, que se debateram diversas formas de violência e de desrespeito a direitos das mulheres e, também, que se produziu o jogo da memória, tendo como protagonistas as próprias educandas. O jogo da memória foi elaborado a partir das conversas com as educandas. Por meio de episódios de violência por elas vivenciados ou testemunhados em seus cotidianos, foram selecionadas imagens, bem como desenhos que ilustrassem tais acontecimentos.

Jogo de dominó

O dominó, por sua vez, foi confeccionado por meio de oito pares de imagens com o objetivo de exercitar a capacidade de memorização das educandas ao mesmo tempo em que as mesmas iam aprofundando as situações limites de seu cotidiano social presentes nas gravuras.

Figura 1: Produção do jogo de dominó



Fonte: Neri, 2018.

Segundo Antunes (2008), é fundamental, no processo educacional, o desenvolvimento do raciocínio lógico, possibilitando aos educandos e educandas confrontar, de forma criativa, os múltiplos e diferentes aspectos do mundo em que vivem. Cabe ao/a professor/a propor desafios, interrogar, debater, arquitetar problemas e estimular seus/as alunos/as a pensar, a pesquisar e a descobrir. De modo que os jogos que envolvem a memória e o pensar lógico dos/as educandos/as, produzidos por eles/as próprios/as, e relacionados aos temas de estudo, contribuem para a formação do pensamento lógico e para o processo de ensino-aprendizagem.

Jogo sequência lógica

No segundo momento da produção de material didático, durante o debate sobre os direitos trabalhistas das mulheres, destacou-se o processo de produção da farinha de mandioca, fundamental para as famílias ribeirinhas e que conta com a intensa participação das mulheres. A farinha foi proposta enquanto o símbolo do reconhecimento do trabalho feminino na Amazônia. As mulheres participam desde o processo de plantio da maniva, uma espécie de pau que faz às vezes de semente da mandioca, até a etapa final de produção da fécula nas casas de farinha.

Criou-se, então, um jogo lógico, de organização da sequência de imagens sobre o processo de produção da farinha.

Figura 2: Jogo de sequência lógica



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em imagens encontradas no buscador *bing.com/imagens*.

O objetivo deste jogo é colocar as imagens do processo de produção da farinha na ordem correta. As imagens contendo as etapas são dispostas na mesa de estudos de maneira desordenada. Solicita-se que seja seguida uma sequência lógica para cada imagem e que seja explicada cada fase de preparo do alimento, a partir da vivência da participante.

O jogo possibilitou o exercício lógico das educandas, revelando palavras próprias do universo ribeirinho como: maniva¹, catitu², rede, mata, pote, casa e o tipiti³, ao mesmo tempo em que compreendiam que estavam produzindo cultura, ao transformarem a mandioca em um líquido chamado tucupi⁴ e em sua versão arenosa, que era a farinha.

Compreenderam, ao mesmo tempo, que natureza e cultura não se separam: a farinha de mandioca, que possui como matéria prima a mandioca, necessita da interação com a terra para que essa última não falte. A terra, por sua vez, sem a floresta, perde seus nutrientes e a floresta está ligada às fontes hídricas amazônicas, já que se revela como a água em estado vivo (PORTO-GONÇAVES, 2018).

Nesse sentido, a atividade de plantar a mandioca e os instrumentos usados para a confecção da farinha necessitam da astúcia e da inteligência da natureza que compartilha conhecimentos com a própria mão feminina, como companheiras de um ecossistema vivo como a Amazônia.

Essa atividade aguçou nas educandas a curiosidade pelo estudo da botânica, da matemática e da geografia para emanciparem as atividades que já fazem muito bem e que podem ser ainda mais aprimoradas com a soma dos saberes científicos. Ao mesmo tempo, perceberam que o próprio trabalho não é homogêneo em seu significado: há o trabalho que humaniza e o trabalho que desumaniza. O segundo, diferente do primeiro, é alimentado pela violação aos direitos das minorias, sobretudo das mulheres.

Mapas conceituais

Além do jogo lógico de sequência de imagens do processo da produção da farinha de tapioca, foi realizado o mapeamento de saberes das mulheres ribeirinhas sobre questões do seu cotidiano social, cujos saberes foram organizados em mapas conceituais.

Lobato e Bentes (2018) destacam que o uso dos mapas conceituais como recurso pedagógico consiste em um instrumento facilitador da aprendizagem; evidencia relações entre os conceitos evidenciados na explanação de um dado tema; sendo uma forma de sintetizar os conhecimentos construídos sobre um determinado conteúdo. O mapeamento dos saberes neste artigo está direcionado ao seguinte tema: o trabalho na Amazônia Ribeirinha.

As narrativas das educandas foram analisadas e depois organizadas em mapas conceituais por meio de conceitos que expressassem o conteúdo do que foi narrado.

Quadro 2: Narrativas das educandas e conceitos sintetizados no mapa conceitual

O Trabalho na Amazônia Ribeirinha	
Narrativas	Conceitos
Na idade que eu estou, eu já tenho muita dificuldade. Principalmente nessa colheita do murumuru. Tem que estar abaixado, colhendo os frutos (KITÁ).	Doença
As meninas novas iam para o garimpo. Só que eu via o sofrimento. Eu que cuidava daquelas meninas [...] E, quando elas vinham do garimpo, elas iam lá para casa. Elas falavam muita coisa de ruim. Tudo o que se pode imaginar, acontecia. Apanhar, umas vinham de lá, todas cortadas de fio elétrico, com doença feia, curei muita menina (ANDURÁ).	Sufrimento
Quando começou a extração do palmito, ninguém poderia imaginar. Achava que era só cultivar a terra e o trabalho iria acabar. Mas, aí foi acabando tudo. Então, a gente descobriu que se a gente também ajudar a floresta, nunca vai faltar árvore e foi o que a gente começou a fazer que é o extrativismo, utilizar a natureza de maneira equilibrada (KITÁ).	Preservação ambiental
Eu trabalhava sempre em casa de família. Passava, lavava, às vezes, eu era babá de criança. Eu escutava muitas coisas das pessoas. Eu trabalhei uns tantos anos. Eu perdi os meus pais muito cedo. Então, eu trabalhava porque não tinha jeito. Para mim conseguir as coisas, eu tinha que trabalhar (ANAHÍ).	Sobrevivência

Fonte: Neri, 2018, p.205-208.

Figura 3: Mapa conceitual

Os mapas conceituais oportunizam a reflexão sobre a prática e a identificação de significados de determinadas práticas sociais.

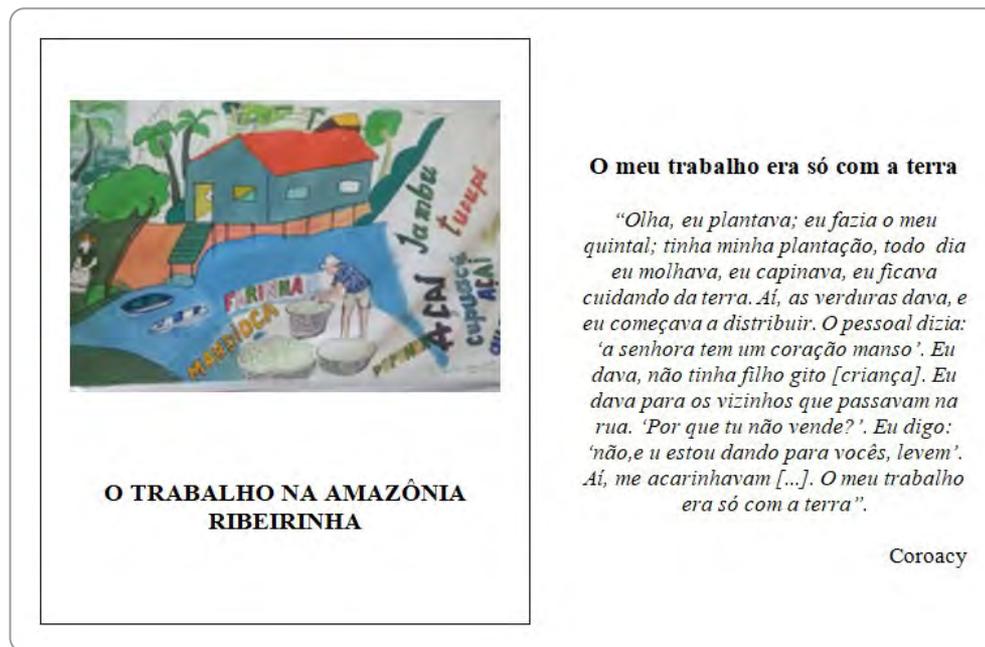
Livro didático de textos

A produção de um livro didático de textos é considerada um caminho pedagógico interessante para estimular o exercício da leitura e a produção escrita. Com textos coletivos e individuais das educandas, produzidos no ambiente alfabetizador, bem como com falas expressas por elas no decorrer das atividades, foram elaborados livros textos. Para isso, utilizou-se também desenhos produzidos por elas.

Tais livros textos foram organizados da seguinte forma: capa, contracapa (contendo os dados institucionais e a ficha catalográfica), sumário (contendo a apresentação e a lista dos artigos contidos no livro) e os textos. O apresentado neste artigo não é o texto completo e sim exemplo de organização. Por isso só serão apresentadas a capa e os textos. Vejamos, como exemplo de organização, o caso livro texto *O trabalho na Amazônia Ribeirinha*.

Neste livro, um desenho contendo elementos de uma comunidade ribeirinha, inclusive o trabalho na roça, foi utilizado como capa. Depois, foram selecionadas falas das educandas e suas produções escritas que expressavam situações de vida no trabalho. De modo que o livro ficou organizado da seguinte forma: capa, contracapa, sumário e textos. O apresentado neste artigo não é o texto.

Figura 4: Capa e texto do livro



Fonte: Neri, 2018, p.188.

O livro produzido reflete o estudo dos temas geradores em articulação com as experiências de vida das mulheres ribeirinhas, possibilitando a dialogicidade entre os conteúdos escolares e os saberes culturais das educandas, tornando uma aprendizagem significativa para as mesmas.

A produção de materiais didáticos e a roda de sentimentos

A roda de sentimentos foi criada para trabalhar com as educandas sentimentos, emoções e relações interpessoais, considerando serem as educandas pessoas em tratamento médico hospitalar de longa duração, com sofrimentos físicos e psíquicos, além de estarem distantes da família.

As rodas de sentimentos eram desenvolvidas uma vez por semana, em forma de círculos dialógicos, tal como os círculos culturais freireanos, para quem:

Os círculos de cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar de justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 2003, p. 161).

Nos círculos era estabelecido o diálogo entre os participantes da roda. Um diálogo que:

deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos [...]. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem (FREIRE & SHÖR, 1986, p. 122-123).

Há, portanto, no diálogo freireano, uma dimensão humanista ao ser constitutivo da formação humana e epistemológica, ao viabilizar o conhecer de homens e mulheres em processo de comunicação.

Nas rodas, eram discutidos os sentimentos, as emoções e as relações interpessoais estabelecidas na convivência das educandas no ambiente hospitalar. E o produzido nas rodas de sentimentos foi trabalhado no processo de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a articulação entre os saberes.

As rodas visavam trabalhar pedagogicamente o psicológico das educandas, para pensarem sobre suas vidas e sua longa permanência no ambiente hospitalar, longe do convívio familiar, suas emoções e sentimentos, além de proporcionar atitudes de amizade e solidariedade.

Cartões de emoções e sentimentos

O jogo de cartões foi elaborado como recurso didático para serem percebidas, refletidas e debatidas as emoções e sentimentos das educandas, no ambiente hospitalar. Esses cartões foram criados com diferentes imagens de *emotions*, que representam faces de alegria, raiva, sono, doença etc.

Figura 5: Cartões de emoções e sentimentos



Fonte: Leite, 2019, p. 149.

Após cada educanda escolher a carta que melhor lhe representava naquele momento, e expressar suas emoções e sentimentos, por meio de dizeres, tais como: *“hoje estou triste porque estou com muita saudade da minha família”*, ou, *“estou cansada porque andei muito no hospital, fazendo uma série de exames”*, abre-se o diálogo sobre as situações que estavam sendo vivenciadas. Após o diálogo, debateu-se o tema de estudo da EJA ou temas de interesse das educandas.

Livro Texto - Minha casa: memórias, emoções e sonhos

O livro texto foi construído com base no livro *As Casas*, de Maciste Costa (2018). Após a apresentação de várias imagens de casas, as educandas deveriam apontar qual casa se aproximava mais com a sua e o porquê. Em seguida as educandas foram questionadas sobre o significado de casa para elas.

Por meio da casa foi estabelecido um diálogo sobre família e o significado do lar temporário no albergue do hospital. Além das narrativas, foram utilizados textos coletivos, produzidos pelas educandas.

Figura 6: Capa e texto do livro



Fonte: LEITE, 2019, p. 158.

A utilização dos recursos didáticos em articulação com os conteúdos da Educação de Jovens e Adultos se mostraram facilitadores do diálogo e da expressão de sentimentos antes silenciados no ambiente hospitalar. Os textos expressam memórias, sentimentos, emoções e sonhos das educandas, tendo um caráter psicológico, com vistas a um processo freireano de humanização.

Considerações finais

A prática pedagógica freireana vivenciada no ambiente hospitalar estudado demonstra as possibilidades educacionais de romper com uma visão tradicional de educação, realizando um trabalho pedagógico criativo, crítico e que articule aspectos sociais e psicológicos da vida cotidiana de suas educandas jovens e adultas. Uma educação pautada em valores como a justiça social, a consciência ecológica e a ancestralidade dos povos da floresta amazônica.

A produção de materiais didáticos na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana é um processo participativo, dialógico, crítico e criativo, que articula o lógico e o emocional, os sentimentos e o racional, o psicológico e o social, compreendendo o ser humano em sua integralidade e em articulação com a natureza e o contexto social.

Assim, a produção de material didático foi significativa ao processo de ensino-aprendizagem das educandas, porque estas se tornaram partícipes em todas as atividades pedagógicas de cunho social e psicológico, refletindo sobre suas experiências de vida em articulação com os saberes da educação de jovens e adultos, constituindo-se em uma educação dialogada com contexto sociocultural ribeirinho de suas vidas. Os materiais produzidos contribuíram para refletirem criticamente sobre suas situações de vida, sentimentos e compreenderem melhor os conteúdos escolares.

A produção de materiais didáticos é importante para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, ao expressar seus sentimentos, suas vivências e concepções de mundo e relacionar com o contexto sociocultural em que vivem, constituindo-se em uma aprendizagem significativa.

Recebido em: 09/12/2020 e Aprovado em: 19/05/2021.

Notas

- 1 Folha moída da mandioca
- 2 Equipamento utilizado para ralar a mandioca
- 3 Cesto de palha em forma cilíndrica em que se coloca a mandioca ralada para ser espremida.
- 4 Sumo amarelo extraído da raiz da mandioca após descascada, ralada e espremida no tipiti.

Referências

- ANTUNES, Celso. *Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula*. São Paulo: Ciranda Cultura, 2008.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília-DF: Liberlivro, 2004.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da aprendizagem*, 19 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- COSTA, Maciste. *As casas*. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 2018.
- DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília-DF: Liberlivro, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2e. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 2e. São Paulo: Ática, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação*. Vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Educação como uma prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LEITE, Priscila Costa Soares. *Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida*. Dissertação. 200f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2019.
- LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José de Anchieta de Oliveira. O uso de mapas conceituais na pesquisa de representações sociais. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; LOBATO, Huber Kline Guedes (Orgs.). *Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais*. São Carlos-SP: Pedro & João, 2018. p. 55-86.
- NERI, Isabell Theresa Tavares. *Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense*. Dissertação. 250 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Belém: Universidade do Estado do Pará-UEPA, 2018.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia: encruzilhada civilizatória. Tensões territoriais em curso*. Bolívia: CIDES-UMSA, 2018.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 4ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

Artefatos político-pedagógicos de combate à desigualdade de gênero e sexualidade nos processos educativos

Political-pedagogical artifacts to fight gender and sexual inequality in educational processes

Artefactos político-pedagógicos para combatir la desigualdad de género y sexualidad en los procesos educativos

 SAMIRA DE MORAES MAIA VIGANO*

Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

 MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN**

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: O presente artigo objetiva situar uma análise sobre um conjunto de artefatos político-pedagógicos, de orientações e de legislações produzidos no contexto de lutas dos movimentos sociais, dos espaços educativos e de suas efetivações nas esferas governamentais que contribuem para o combate à desigualdade de gênero e de sexualidade, bem como para o respeito à diversidade. Inicialmente, apresenta-se a discussão com a problematização das desigualdades em relação às pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBTs, na sequência, o debate sobre direitos humanos e o reconhecimento por parte da sociedade brasileira sobre as questões da diversidade de gênero e de sexualidade em diferentes documentos legais e de orientações sociais e educativas, finalizando a reflexão sobre alguns materiais teóricos voltados às questões dessa diversidade de gênero e de sexualidade com

* Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora formadora do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC/ CerfEad e orientadora pedagógica do Programa Institucional de Apoio aos Estudantes – PIAPE/UFSC. *E-mail:* <samiramvigo@gmail.com>.

** Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA – EPEJA. *E-mail:* <herminialaffin@gmail.com>.

o objetivo de fomentar a formação docente e as práticas educativas. Conclui-se que tais artefatos constituem importantes apoios no reconhecimento às questões da diversidade de gênero e de sexualidade, de construção de práticas democráticas e de respeito no âmbito dos processos educativos.

Palavras-chave: Artefatos Didático Pedagógicos. Documentos Legais e de Orientações. Desigualdades. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT: This article aims to situate an analysis of a set of political-pedagogical artifacts, guidelines, and legislation produced in the context of struggles of social movements, educational spaces, and their implementation in governmental spheres that contribute to fighting inequality of gender and sexuality, as well as respect for diversity. Initially, the discussion is presented with the problematization of inequalities in relation to lesbian, gay, bisexual, and transgender people – LGBT, followed by the debate on human rights, and the recognition by the Brazilian society of the issues of gender diversity and of sexuality in different legal documents and social and educational guidelines, concluding the reflection on some theoretical materials aimed at the issues of this diversity of gender and sexuality with the aim of promoting teacher training and educational practices. It is concluded that such artifacts constitute important support in recognizing the issues of gender and sexuality diversity, the construction of democratic practices and respect in the context of educational processes.

Keywords: Pedagogical Didactic Artifacts. Legal and Guidance Documents. Inequalities. Gender. Sexuality.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo situar un análisis de un conjunto de artefactos político-pedagógicos, lineamientos y legislaciones producidos en el contexto de las luchas de los movimientos sociales, los espacios educativos y su implementación en los ámbitos gubernamentales que contribuyen a combatir la desigualdad de género y sexualidad, así como así el respeto por la diversidad. Inicialmente, la discusión se presenta con la problematización de las desigualdades en relación a las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero – LGBT, seguido por el debate sobre los derechos humanos y el reconocimiento por parte de la sociedad brasileña de los temas de diversidad de género y de sexualidad en diferentes documentos legales y lineamientos

socioeducativos, concluyendo la reflexión sobre algunos materiales teóricos dirigidos a los temas de esta diversidad de género y sexualidad con el objetivo de promover la formación docente y las prácticas educativas. Se concluye que tales artefactos constituyen un apoyo importante en el reconocimiento de los temas de diversidad de género y sexualidad, la construcción de prácticas democráticas y el respeto en el contexto de los procesos educativos.

Palabras clave: Artefactos didácticos pedagógicos. Documentos legales y de lineamiento. Desigualdades. Género. Sexualidad.

Introdução

Este artigo objetiva situar uma análise¹ sobre um conjunto de artefatos político-pedagógicos, de orientações e de legislações produzidos no contexto de lutas dos movimentos sociais, das universidades e de suas efetivações nas esferas governamentais que contribuem para o combate à desigualdade de gênero e de sexualidade e de respeito à diversidade, particularmente voltados aos processos educativos.

Entendem-se esses artefatos como um conjunto de produções de discursos e sentidos em diferentes materiais que são resultados de lutas históricas pela consolidação de práticas democráticas, de respeito e do reconhecimento à diversidade sexual e de gênero como direitos fundamentais do ser humano.

Constitui-se em um estudo bibliográfico, o qual está organizado em três seções, a primeira se refere à discussão teórica e à problematização sobre as questões de gênero e de sexualidade e as desigualdades sociais que ainda hoje enfrentam as pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneras² – LGBT³; a segunda, o debate sobre direitos humanos e o reconhecimento por parte da sociedade brasileira sobre as questões da diversidade de gênero e de sexualidade em diferentes documentos legais e de orientações sociais e educativas; já na terceira seção, volta-se o olhar a alguns materiais voltados às questões dessa diversidade de gênero e de sexualidade em publicações em formato de artigos e de livros físicos ou *on-line*. Cabe ressaltar que a intenção não é de uma catalogação dessas produções, mas sim trazer ao debate as possibilidades interventivas e educativas para o âmbito da formação, particularmente em espaços de educação superior e dos movimentos sociais.

Para compor a discussão, buscou-se apoio nas perspectivas teóricas de Guacira Lopes Louro (2000), Joan Scott (1995) e Letícia Lanz (2014, 2015). Evidencia-se como prioritário esse debate, já que, ao longo do tempo, as pessoas LGBT foram impossibilitadas de estudar e de se inserirem socialmente por conta da discriminação que sofreram e sofrem, e por conta do fortalecimento de um estereótipo vinculado ao preconceito e à noção/

rótulo de promiscuidade; que fez com que esses processos fossem se corporificando e se naturalizando.

Desse modo, essa discussão é original e relevante, sobretudo na atualidade, em que se fortalece uma onda conservadora no Brasil e, particularmente, de que no sistema educacional evidencia-se cada vez mais a dificuldade de se pautar a temática de gênero, principalmente depois do entendimento equivocado que deu origem ao que se disseminou como ideologia de gênero.

Relações de gênero e de sexualidade

Alinhar as pessoas de acordo com o que se padronizou por feminino e masculino vem sendo uma ação social, o que gera uma naturalização e sujeição cultural com a intencionalidade de homogeneizar padrões e, ao mesmo tempo, desqualificando qualquer outra forma que não se enquadre dentro de um padrão binário de sexo/gênero.

É importante situar que há uma diferenciação entre sexo e gênero, assim como entre orientação sexual e identidade de gênero. A orientação sexual é relativa ao desejo sexual ou afetivo que se tem por outra pessoa do mesmo sexo/gênero, de sexo/gênero diferente, ou, por ambos ou todos os sexos/gêneros; compreende-se sexo como biológico - macho, fêmea ou intersexual; e, gênero, como constituído culturalmente e externado nos padrões femininos ou masculinos; a identidade de gênero, por sua vez, se refere a como cada um ou uma vê seu corpo, independentemente do sexo biológico ou da orientação sexual.

Entendem-se as questões de gênero como uma produção social, o sexo como biológico e sexualidade como uma categoria socialmente constituída. Ao perceber isso, dessa forma, abarca-se uma dimensão da experiência social permeada por inúmeras questões que dizem respeito ao desejo, às vivências, ao corpo e à identidade de cada pessoa. O conceito de gênero se institui por meio de concepções históricas contemporâneas reforçadas pelo movimento feminista. De acordo com Scott (1995), gênero é uma categoria de análise sociológica e histórica que permite compreender que as relações sociais são estabelecidas pelos saberes, ou seja, são os saberes que dão significados às diferenças sociais e corporais, entretanto, estes saberes não são absolutos, mas modificam-se em cada cultura. Em linhas gerais, gênero é uma categoria importante para pensar as relações sociais históricas, que envolvem homens e mulheres, relações determinadas e expressas pelos diferentes discursos que se projetam a partir da diferença biológica. Assim, o termo gênero é uma maneira de indicar 'construções culturais', orientadas por uma hierarquização dos sexos e se constitui em uma criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Consequentemente, gênero é, segundo esse entendimento, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995).

A sexualidade humana é uma dimensão da experiência social permeada por inúmeras questões que dizem respeito ao que se entende por identidade. Apesar de todos os seres humanos serem dotados de sexualidade, ela, em geral, não se expressa da mesma maneira para todos e todas. Muitas pessoas compreendem essa dimensão humana de forma biológica apenas, todavia, é necessário conceber que a sexualidade não ocorre desvinculada da história.

Na sociedade, o que caracteriza a pessoa transgênera é a transgressão das normas estipuladas nesse dispositivo binário de gênero. Essa divisão por gêneros nada mais é do que um “sistema de controle dos indivíduos e, como tal, quem escapa da sua órbita coercitiva será ‘gentilmente convidado’ a voltar para a ‘normalidade’, ou seja, para o cumprimento cego e totalmente acrítico das normas de conduta vigentes” (LANZ, 2015, p.19).

Ressalta-se que o conceito de identidade não define totalmente quem é quem, pois a identidade é subjetiva e constituída por meio de relações. Parte das pessoas transgêneras já se reconhece nessa condição desde muito cedo, às vezes na infância, outras tardiamente se defrontam com essa ‘nova’ identidade. A identidade de cada pessoa está diretamente relacionada ao nome, o que, no caso, para as pessoas transgêneras é uma dificuldade. A alteração via judicial acerca do nome de registro é conduzida por processos morosos, o que se constitui em um dos principais obstáculos de acesso das pessoas transgêneras, levando-as a adotarem o nome social. O nome social é o nome pelo qual elas preferem ser chamadas cotidianamente, em contraste com o nome oficialmente registrado, que não reflete a identidade de gênero. Embora tais pessoas se apresentem com o nome social, em muitos cadastros não há campo para preencher esse nome. Mesmo nos formulários ou ‘chamadas escolares’ que aceitam esse preenchimento do nome social, há uma insistência por parte de algumas pessoas de chamá-las pelo nome de registro.

Em algumas universidades, o nome social ainda não é cotidianamente aceito, há vários documentos de matrícula que não possuem esse campo, fazendo com que as pessoas transgêneras, ao acessarem esses espaços, passem por constrangimentos. “Esse processo de distinção terá alguma força normativa e, de fato, alguma violência, pois ele pode construir apenas através do apagamento; ele pode limitar uma coisa apenas através da imposição de um certo critério, de um princípio de seletividade” (LOURO, 2000, p. 120).

Fortemente amparada em uma cultura cristã, que não compreende e tão pouco aceita os gêneros divergentes, “a ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima” (STOER, 2008, p. 15).

Esse feixe de relações de poder inseriu padrões de pensamentos sexistas e preconceituosos em relação à população LGBT, em geral, e são difíceis de serem ‘quebrados’. São atitudes naturalizadas no dia a dia e, somente com um ‘olhar’ atento, é que se pode iniciar a desconstrução, sobretudo por parte das instituições educativas, pois, muitas pessoas

LGBT e, principalmente, transgêneras, desistem da educação básica por conta dos processos discriminatórios que vivenciam no decorrer de sua caminhada como estudante. Há àquelas que conseguem, com apoio de familiares e amigos/as, buscar forças para continuarem sua caminhada acadêmica e chegam até a universidade, mas, por vezes, a universidade não consegue dar o suporte necessário à permanência desses sujeitos.

É interessante refletir de que maneira as violências influenciaram, em alguns casos, o desvio ou o impedimento ao ingresso regular na escola e, como as universidades podem fomentar debates – por meio das pesquisas, ações de extensão e formação docente – sobre o reconhecimento e o respeito às diversidades sexuais e de gênero.

Direitos humanos, processos educativos e a luta constante dos sujeitos LGBT

Debater sobre direitos humanos é um movimento político que deve ser compromisso de toda sociedade, principalmente no que tange à entrada e permanência de todos/as nos espaços educativos. Essa discussão perpassa questões sobre diversidades e o respeito à sexualidade, bem como ao gênero de cada um/a, chegando ao debate sobre igualdade.

O entendimento sobre direitos humanos carrega em si a ideia de igualdade, compreendendo que qualquer indivíduo, independentemente de sua cor, raça, sexo, religião, língua, origem, orientação sexual ou gênero, deva ter reconhecida a sua humanidade, sendo esse um fundamento ético. A priori, a compreensão da igualdade e da dignidade humana está prevista nos tratados internacionais de direitos humanos e na maioria das constituições nacionais, pois se entende que por serem iguais em dignidade, os indivíduos são titulares de direitos ditos humanos. Nessa concepção, a ideia de igualdade proveniente dos direitos humanos deixa de ser simplesmente um princípio jurídico que deva ser universalmente respeitado, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e por toda a sociedade (GOMES, 2001).

O direito à igualdade, à reavaliação positiva de identidades negadas, discriminadas e desrespeitadas e o direito ao reconhecimento das diferenças integram a essência dos direitos humanos, em prol da afirmação da dignidade e da prevenção do sofrimento humano, tendo em vista a busca de uma desconstrução de estereótipos e preconceitos e uma valorização das diversidades. Desse modo, a garantia da igualdade, da diferença e do reconhecimento de identidades é condição *sine qua non* dos direitos humanos, bem como para o direito ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, transitando-se da igualdade abstrata e geral para um conceito plural de dignidades concretas (PIOVESAN, 2009).

Tal noção de respeito às diversidades permite o reconhecimento de espaços democráticos, em que a luta não seja pela não violência, mas sim pelo respeito às diferenças. Partindo desse entendimento, Maria Victoria Benevides (2000) destaca que há três pontos essenciais para a questão da educação em direitos humanos:

primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional - os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos (BENEVIDES, 2000, p. 01).

Em 2002 foi aprovada a segunda versão do *Programa Nacional de Direitos Humanos* – PNDH-II, no qual já se pode encontrar tópicos dentro dos capítulos sobre ‘garantia do direito à livre expressão’ e ‘garantia do direito à igualdade’, descritos especificamente ao público LGBT. O PNDH-II propôs ações em diferentes áreas da política pública, desde a produção de dados sociodemográficos, passando pelo enfrentamento à violência e a outras políticas que envolvam os direitos (BRASIL, 2004).

É importante o que se conquistou até aqui em relação a esse tema, mas a luta está longe de terminar. Recentemente, mais um condicionante se apresentou na bancada congressista brasileira – mas também em muitos planos estaduais e municipais de educação –, em que as questões de gênero e sexualidade são retiradas, resultando em uma visão misógina e desqualificadora das mulheres e dos homossexuais, como se vê no município de Primavera do Leste, no Mato Grosso. Nesse município, foi aprovada a Lei 1624, de 16 de maio de 2016, pela Câmara Municipal, que criminaliza o trabalho com a diversidade sexual nas escolas e ameaça explicitamente os professores e professoras de exoneração. Além dos planos municipais, há um documento em tramitação no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 867/2015, que busca combater o que chamam de ‘ideologia de gênero’ (VIGANO & LAFFIN, 2016).

Esses municípios que decretaram leis contra o que eles chamam de ideologia de gênero, violam os dispositivos constitucionais relativos ao direito e à igualdade e à laicidade do Estado. Tais propostas têm um fundo religioso que não condiz com o que o estado legisla e com as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional. Afinal,

confundir Estado com religião implica a adoção oficial de dogmas incontestáveis, que, ao impor uma moral única, inviabiliza qualquer projeto de sociedade aberta, pluralista e democrática. A ordem jurídica em um Estado Democrático de Direito não pode se converter na voz exclusiva da moral de qualquer religião. Os grupos religiosos têm o direito de constituir suas identidades em torno de seus princípios e valores, pois são parte de uma sociedade democrática. Mas não têm o direito a pretender hegemonizar a cultura de um Estado constitucionalmente laico (PIOVESAN, 2006, p. 16).

Percebe-se, que enquanto as relações forem reguladas dentro de um sistema capitalista, sempre terá quem domina e quem é dominado (SAFFIOTI, 2013), pois o capitalismo é um sistema que hierarquiza ainda mais as pessoas, fazendo com que homossexuais e demais pessoas que fogem às normas da heterossexualidade tenham dificuldade de conquistar a liberdade que tanto desejam, uma vez que as relações sociais estão pautadas em

condições desiguais, seja na distribuição dos afazeres domésticos, na cultura, no trabalho, nas questões biológicas, entre outras (VIGANO & LAFFIN, 2016). Essa desigualdade de gênero e de sexualidade é um problema de dominação, o qual se dá a partir da incorporação da ideologia dominante (BOURDIEU, 2007), ou seja, se há uma luta contra o que chamam de ideologia de gênero, as pessoas contrárias a isso devem lutar contra uma ideologia da heterossexualidade compulsória.

É necessário compreender que os direitos humanos se articulam atualmente com argumentos que buscam proteger e promover a dignidade dos humanos, independentemente da sexualidade ou do gênero. Essa articulação refere-se às conexões contextuais e às históricas contingentes que, na contemporaneidade, se vinculam às demandas por igualdade e respeito às diversidades, como a construção da cidadania LGBT na educação, por exemplo.

Mesmo antes da promulgação da Declaração dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948, a noção de dignidade humana é uma das noções éticas fundamentais que consta nesse discurso (BOBBIO, 1992). Entretanto, é preciso ressaltar que o ano de 1948 é um ano que marca a retomada do pensamento em prol das diversidades e começam a emergir novos grupos que reivindicam seus direitos de cidadania e dignidade LGBT, principalmente nos Estados Unidos da América. Não à toa, esse ano coincide com a assinatura da *Declaração Universal de Direitos Humanos*.

A *Conferência de Direitos Humanos*, realizada em Viena, em 1993, ressaltou aspectos da Educação em direitos humanos e deu maior ênfase ao papel da escola e dos demais processos educacionais. Aqui no Brasil, também nesse ano, começaram a eclodir movimentos que buscavam os direitos dos sujeitos LGBT, conforme explica Facchini:

Nos documentos produzidos por membros ou grupos/organizações do movimento desde seu surgimento, a sigla MHB⁴ tem sido auto referência, principalmente quando se trata de traçar abordagens generalizantes e históricas. Em momentos específicos, como em 1993, esse movimento aparece descrito como MGL (movimento de gays e lésbicas). A partir de 1995, aparece primeiramente como um movimento GLT (gays, lésbicas e travestis) e, posteriormente, a partir de 1999 [...], passa a figurar como um movimento GLBT – de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (FACCHINI, 2003, p. 20).

Atualmente, o movimento é conhecido como Movimento LGBT; as demais siglas modificaram-se com o passar dos anos, buscando incorporar todas as pessoas dentro de suas orientações sexuais e identidades de gênero. Segundo Hiro Okita (2007, p. 74),

inspirados nas lutas dos negros, mulheres, heróis vietnamitas, o movimento tomou uma orientação altamente política. Nos anos seguintes, o movimento forçou a várias mudanças na sociedade norte-americana. Forçaram a Associação Americana de Psiquiatria a repensar sua classificação tradicional de homossexual como doente e ganhou cobertura ampla nas suas reivindicações básicas: fim da discriminação no emprego, na habitação, fim dos ataques policiais contra a comunidade homossexual, pelos direitos dos professores etc. (OKITA, 2007, p. 74).

Entretanto, a busca pelo reconhecimento, pela dignidade e pela cidadania da população LGBT que há no Brasil, como marco histórico o ano de 1990 por meio de um evento organizado por manifestantes em prol dos direitos humanos. A Parada do Orgulho Gay⁵, hoje conhecida como Parada da Diversidade Sexual, denuncia a violação dos direitos e da livre vivência seja na igreja, na escola, na família ou no trabalho.

Um dos esforços para trazer ao debate os direitos dos sujeitos LGBT é o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*⁶, elaborado pela Comissão Técnica Interministerial em 2010. Esse Plano é reflexo da mobilização da sociedade civil, por meio dos movimentos sociais, na busca de políticas públicas que consigam responder às necessidades das pessoas LGBT, e faz parte do *Programa Brasil sem Homofobia*, iniciado em 2004.

O *Programa Brasil sem Homofobia* tem o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbica (BRASIL, 2004). O quinto programa e ação descrito pelo *Brasil sem Homofobia* corresponde à educação. Nele estão descritas as seguintes ações:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual. Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB. Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22-23).

O Programa mobilizou instituições públicas e privadas em diferentes campos: da saúde pública ao mercado de trabalho, da segurança à educação. Já o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e de Direitos Humanos LGBT* é resultante da 1ª *Conferência Nacional GLBT*, realizada em Brasília em junho de 2008, ele traz diretrizes e ações para a elaboração de políticas públicas voltadas para esse grupo. O objetivo do Plano é de “orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas” (BRASIL, 2009, p. 10).

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT orienta-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social (BRASIL, 2009, p. 11).

É importante também citar um documento chamado de *Princípios de Yogyakarta* (2006), em que são (re)afirmados princípios internacionais que ressaltam os direitos em relação à orientação sexual e à identidade de gênero ao partir do pressuposto de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e possuem direitos universais, independente da sua orientação sexual ou identidade de gênero (BRASIL, 2007). Esse documento é de referência para as questões de Direitos humanos dos sujeitos LGBT.

As violações de direitos humanos que atingem os sujeitos por consequência da sua orientação sexual ou identidade de gênero se instauram por meio de tortura e maus-tratos, agressões sexuais e estupro, invasão de privacidade, detenção arbitrária, negação de oportunidades de emprego e educação e sérias discriminações em relação ao gozo de outros direitos (BRASIL, 2007). Sendo assim,

Os Princípios de Yogyakarta tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero. Os Princípios afirmam a obrigação primária dos Estados de implementarem os direitos humanos. Cada princípio é acompanhado de detalhadas recomendações aos Estados. No entanto, os especialistas também enfatizam que muitos outros atores têm responsabilidades na promoção e proteção dos direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 07).

Depois da Constituição de 1988, a partir das demandas dos movimentos sociais, houve o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, das discriminações ocasionadas na sociedade por questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual, relatando os problemas reais da sociedade brasileira, os quais necessitam ser combatidas por meio de programas específicos, que se tentaram implementar a passos lentos.

As articulações para a criação de políticas públicas de proteção aos direitos dos sujeitos LGBT faziam parte de uma das pastas da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, desativada ou ocultada desde o processo de impedimento ocorrido em 2015. A partir de então, esse debate perdeu forças devido às atribuições governamentais vivenciadas, todavia, diversos grupos militantes da causa e representantes dos movimentos sociais a favor da diversidade reivindicam e pressionaram os governantes para que alguns direitos básicos sejam garantidos à população LGBT. Esses grupos buscam o reforço nas políticas de enfrentamento à discriminação, ao *bullying* e à violência na educação. Entre uma das reivindicações está o uso do nome social nos espaços de educação, prática que já vem sendo adotada na aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e em outros espaços sociais.

Merece destaque a atuação do grupo de militância LGBT chamado *Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT*⁷, que desenvolveu a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada em 2016 pela Secretaria de Educação da ABGLT. Os resultados da pesquisa apontam que 60% dos participantes se sentem inseguros na escola por se definirem como LGBT, outros 73% afirmam ter sido agredidos verbalmente e 36% declararam ter sofrido agressões físicas.

Além dessa pesquisa, duas outras também são importantes: a pesquisa *Juventude e Sexualidade*, publicada em 2004 pela UNESCO; e a pesquisa *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, publicada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, em parceria com o Ministério da Educação – MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Mesmo não sendo pesquisas recentes, elas retratam a mesma realidade constatada na pesquisa realizada pela ABGLT e publicada em 2016.

De todo modo, a violação de direitos da população LGBT tornou-se estatística apenas com a implantação do *Disque Direitos Humanos*⁸, em 2011, pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que publicou os dados no *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil*, em 2012⁹, que demonstram que há uma imensidão de direitos negados a essa população. Embora a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* exista desde 1948, o número de casos de violências aumenta estrondosamente a cada dia e as escolas ainda não se encontram preparadas para receber e acolher esses sujeitos. De acordo com Berenice Bento (2011), essa possibilidade de reivindicação de direitos humanos se dá apenas a uma parcela da população, que já se encontra em situação social e economicamente favorecida. Nas palavras da autora,

a possibilidade de se reivindicarem direitos humanos se restringe a um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que o lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da elite econômica/intelectual/ política. O afastamento desses pontos qualificadores de humanidade reduz a capacidade de o sujeito entrar na esfera dos direitos e de reivindicá-los. Os direitos humanos se transformam, nesse processo, num arco-íris: lindo de se ver, impossível de se alcançar. As normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão ‘ajustados’ a essa expectativa (BENTO, 2011, p. 554).

Violar os direitos humanos, seja em decorrência de orientação sexual, identidade de gênero, idade, religião, raça, etnia, deficiência ou situação socioeconômica, não pode ser considerado algo comum ou natural, uma vez que pressupõe ações coercitivas. Independentemente da orientação sexual ou da identidade de gênero, todos os indivíduos devem ter seus direitos garantidos. Perante a lei, todos e todas são iguais e devem ter proteção sem qualquer discriminação.

As ações educativas são necessárias já que a homofobia é um problema estrutural no Brasil e atinge, sobretudo, jovens negros e pardos. A violência ocorre tanto nas ruas, como nas várias instituições de socialização e nas próprias residências, operando de forma a desumanizar as expressões de sexualidade divergentes da heterossexual.

A escola ensina àqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos. A instituição que em tese deveria educar, respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si tudo o que os diferencia da maioria. O silêncio

sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses meninos reconhecerem em si mesmos algo que aprenderam a rejeitar e desprezar? (MISKOLCI, 2010, p. 81).

Mesmo considerando a universalidade dos direitos humanos e a educação como um direito, em se tratando do respeito às diversidades, os direitos humanos ainda tem uma longa caminhada, uma vez que a universalização foi marcada por “intensos processos de diferenciação e segmentação dos sistemas escolares”, mecanismos de exclusão que formaram “um conjunto de oportunidades altamente desiguais” (GENTILI, 2009, p. 1064), “marcada pelos traços dominantes da nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo” (RANIERI, 2018, p. 16). Ressalta-se que

os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. [...] Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar (GENTILI, 2009, p. 1062).

Tratar as especificidades de cada um dos sujeitos da diversidade é necessário para que não haja generalizações, “faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica, “determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direito exigem uma resposta específica e diferenciada” (PIOVESAN, 2005, p. 46).

A escola e os espaços universitários, que devem ter como princípio a Educação em Direitos humanos, acabam por serem um locus privilegiado de promover a igualdade e a dignidade, já que são nesses espaços educativos que muitas diferenças se encontram, sejam elas de classe, gênero, sexo, raça, religião, cultura ou etnia. “Na escola pública, o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com mais vigor. O objetivo maior desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática” (BENEVIDES, 2000, p. 10).

A partir dessas novas significações, as questões de gênero e de sexualidade começam a ser entendidas dentro de uma perspectiva do direito, e não mais mensuradas por meio de classificações e de padronizações baseadas na hierarquização e na submissão dos gêneros. Desse modo, entende-se que a universalidade dos direitos humanos deve estar acima de qualquer quadro de discriminação e das variadas formas de violência praticadas socialmente.

É nessa dimensão que se apresenta a seguir um conjunto de artigos organizados em livros que podem ser considerados elementos importantes para a formação docente no combate a essa discriminação e violência.

Artefatos didático-pedagógicos sobre gênero, sexualidade e educação

Trazer ao debate, no contexto deste artigo, a reflexão sobre alguns livros que se debruçam sobre gênero, sexualidade e educação é uma forma de dar visibilidade à temática e conduzi-la aos espaços de discussões acadêmicas da área da formação dos professores e professoras. Mesmo sendo em menor proporção, os materiais que falam sobre os sujeitos LGBT e seus processos de escolarização, se comparados com os demais referenciais sobre gênero e sexualidade, há de se ter um respaldo nesses materiais trazidos neste levantamento, até porque são publicações que expõe vivências de escolarização em relação às questões de gênero e de sexualidade acerca dos sujeitos LGBT.

De acordo com o *Plano Nacional de Educação*, para pensar na melhoria da qualidade dos cursos de licenciaturas, é preciso, dentre outras estratégias, promover uma educação para a diversidade na formação dos professores e das professoras perpassa necessariamente pelas pesquisas acadêmicas.

Não é de hoje que a discussão sobre gênero e sexualidade é obscurecida e polêmica. Todavia, com o fortalecimento dos movimentos sociais feministas, a solicitação de contextos que se debruçam sobre esses temas tem surgido com mais ênfase nos espaços acadêmicos. Além disso, os sujeitos começam, por meio desses movimentos, a criarem mecanismos de empoderamento, fortalecendo suas reivindicações, adentrando nos seus espaços de direito, como é a escola.

Nessa perspectiva, a ideia aqui é contribuir com uma gama de materiais teóricos e temáticos para a formação docente, priorizando livros que estejam disponíveis on-line para a leitura e pesquisa de todos e todas.

Como pesquisadoras universitárias, inicialmente é preciso apresentar alguns materiais de fácil acesso e produzidos por profissionais da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A exemplo disso, situa-se, entre outros materiais feitos pelos núcleos de pesquisa e estudos de gênero e sexualidade da UFSC, a cartilha *Chega de violência! Combate a práticas sexistas, homo-lesbo-transfóbicas, racistas, xenofóbicas e capacitistas nos trotés universitários*¹⁰. É um material válido para ações da Campanha de Conscientização e Enfrentamento à Presença de Preconceitos na UFSC, sendo que deveria ser de conhecimento de todos/as estudantes dessa instituição. Ela objetiva garantir a integração e o respeito; contribuir com o princípio da acessibilidade; promover a igualdade racial e étnica quanto ao respeito à identidade sexual e de gênero. Este material foi criado no ano de 2014, sendo resultado da parceria entre *Coletivo Kurima* – Estudantes Negros e Negras da UFSC;

4P – Poder para o Povo Preto; *Gozze!* – Coletivo de Luta pela Diversidade Sexual; Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades – NIGS; Instituto de Estudos de Gênero – IEG e Agência de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina – AGEKOM/UFSC.

Há os livros escritos pelos professores e professoras da UFSC do *Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE*¹¹, que trabalharam diretamente com demandas recorrentes da prática docente, tais como: gênero, sexualidade, feminismo, diversidades, identidade de gênero, marcadores sociais de gênero e sexualidade, deficiências, relações étnico-raciais, entre outras várias temáticas que contribuem para a formação docente na área de gênero e sexualidade. Além de ser constituído por diversos temas que corroboram para a formação profissional, o material didático apresenta sugestões de filmes e vídeos para auxiliar nas atividades em sala de aula. Ainda sobre os materiais que a UFSC disponibiliza, há no site do IEG uma biblioteca virtual¹² com livros eletrônicos, teses, dissertações e vídeos que conduzem seus debates sobre diversidade, gênero e sexualidade.

O *Catálogo de Materiais Didáticos e Paradidáticos sobre Diversidade Sexual e de Gênero* produzido com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC¹³ é um relevante referencial de busca. Esse material traz um rol de livros e revistas para a ação docente. Ressalta-se que além das revistas publicadas pela SECADI/MEC, estão catalogadas revistas que divulgam as pesquisas e as demais produções acadêmicas nessa área, citam-se algumas, como: *Revista de Estudos Feministas – REF*, *Cadernos Pagu*, *Caderno Espaço Feminino*, *Revista Gênero*, *Revista Feminismos*, *Labrys*, *Revista Ártemis*, *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, *Revista Matria*, *Cuadernos del Área Género*, *Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina*, *Revista Periódicus*, *Revista Mandrágora*, *Revista Diversidades* e *Revista Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades*¹⁴.

Dos livros que contribuem para o estudo na área de gênero e de sexualidade, destacam-se dois que, em especial, retratam as temáticas de homofobia, violências de gênero, educação e sexualidade é o *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* e o livro *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. O primeiro, organizado por Rogério Diniz Junqueira (2009), foi financiado pela SECADI/MEC e pela UNESCO. Esse livro reúne alguns especialistas do Brasil no tema de educação e homofobia. Os artigos escritos contribuem para a ampliação e o aprofundamento dos estudos sobre homofobia, seus efeitos e suas relações com outros tipos de discriminação. São 445 páginas que se dividem nos seguintes artigos:

Quadro 1: Artigos do livro *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (JUNQUEIRA, 2009)

Título do artigo	Autores/as
Homofobia nas escolas: um problema de todos	Rogério Diniz Junqueira
Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação	Roger Raupp Rios
Heteronormatividade e homofobia	Guacira Lopes Louro
Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude	Alípio de Sousa Filho
Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar	Fernando Seffner
Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da Educação Infantil	Jane Felipe
	Alexandre Toaldo Bello
A escola e os filhos de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil	Luiz Mello
	Miriam Grossi
	Anna Paula Uziel
Ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar	Paula Regina Costa Ribeiro
	Guiomar Freitas Soares
	Felipe Bruno M. Fernandes
Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero	Dagmar E. Estermann Meyer
Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira	William Siqueira Peres
Sexualidade, deficiência e gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade	Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Direitos humanos, direitos Sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual?	Jimena Furlani
As “diferenças” na literatura infantil e juvenil nas escolas: para entendê-las e aceitá-las	Lúcia Facco
Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo	Antonio Carlos Egypto
Por uma nova invisibilidade	Denilson Lopes
Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal	Rogério Diniz Junqueira

Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

Os artigos presentes nesse livro enfocam a educação e as diversas vivências homofóbicas ocorridas no espaço escolar, com destaque para os artigos: *Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira*, de autoria de Wiliam Siqueira Peres e *Homofobia nas Escolas: um problema de todos*, de Rogério Diniz Junqueira.

Outro livro que contribui para os estudos da área é *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*, organizado por Tatiana Lionço e Debora Diniz. Essa obra, da editora Letras Livres da Universidade de Brasília, publicada em 2009, traz oito artigos, alguns são de autoria presente na obra anteriormente citada. Os seus oito artigos estão divididos em 195 páginas, dispostos nos seguintes títulos e autores ou autoras:

Quadro 2: Artigos do livro *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio* (LIONÇO & DINIZ, 2009)

Título do artigo	Autores/as
Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?	Tatiana Lionço Debora Diniz
A homofobia	Daniel Borrillo
Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual	Tatiana Lionço Debora Diniz
A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos	Cláudia Vianna Lula Ramires
Ilustrações do silêncio e da negação	Malu Fontes
Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé	Fernando Pocahy Rosana de Oliveira Thaís Imperatori
Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático	Roger Raupp Rios Wederson Rufino dos Santos
Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos	Rogério Diniz Junqueira

Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

Aqui destaca-se o artigo *Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual*, de Tatiana Lionço e Debora Diniz. A análise apresentada demonstrou que há um movimento de expansão sobre as temáticas de gênero e sexualidade na educação, contudo, no tocante aos sujeitos LGBT, processos educativos e relações de gênero e sexualidade, as bibliografias são poucas. É possível observar também um interesse cada vez

mais crescente em pesquisas que envolvem temas sobre educação, especialmente formação de professores e professoras, currículo, diversidades, políticas de educação, racismo e produção de livros didáticos.

Nesse sentido, compreende-se que os movimentos, os documentos e o levantamento das produções apresentadas podem situar importante contribuição, tanto no campo teórico, como também no âmbito da formação docente. No entanto, constata-se que ainda há a necessidade de ampliação de espaços de produção acadêmica, quer seja oferta de estudos e disciplinas nos cursos superiores, nas atividades de extensão e da pesquisa que objetivem o reconhecimento dos sujeitos diversos em seus direitos humanos e de combater às desigualdades de gênero e sexualidade e de respeito à diversidade, assim como a ampliação e a criação de políticas de acesso e permanência para essas pessoas.

Algumas considerações

O estudo apresentado neste artigo apontou o olhar as questões de gênero e de sexualidade, particularmente para com os sujeitos LGBT, no contexto dos direitos humanos e de apontamentos para artefatos de orientações legais e de produção acadêmica que possam contribuir em processos educativos mais democráticos e de combate às desigualdades sociais vividas por tais sujeitos cotidianamente. Tais artefatos possibilitam elementos para a formação docente e para as práticas pedagógicas que conduzam a novos olhares e a uma maior visibilidade e à ação das escolas e das universidades no enfrentamento e no combate às desigualdades referentes às questões de gênero e de sexualidade.

Atualmente, na formação de educadores e educadoras, não apenas na pedagogia, como em todas as licenciaturas, há uma crescente demanda de cursos de extensão, palestras, seminários, grupos de pesquisa e disciplinas (optativas e obrigatórias) que debatem sobre questões de gênero e sexualidade. Embora ainda sejam poucas as disciplinas obrigatórias, há nas 'entrelinhas' das práticas docentes dos cursos de graduação das licenciaturas esse debate, pois é um constructo que faz parte das relações sociais. Todavia, é preciso atentar que a não obrigatoriedade de disciplinas sobre gênero e sobre sexualidade nas licenciaturas se traduza como uma falta de aparato teórico e metodológico para a prática docente, conduzindo os professores e professoras a não contextualizarem essas temáticas em sala de aula, por não possuírem estudos específicos na área.

Constatar que as temáticas de gênero e de sexualidade circulem no universo acadêmico das licenciaturas, apenas pelas relações sociais, pode resultar em discussões baseadas no senso comum, carregadas de ideologias, preconceitos, visões reducionistas e discriminatórias. Ressalta-se, ainda, que o movimento de pesquisas acadêmicas e o ativismo dos movimentos sociais contribuíram para o fomento de políticas públicas ou governamentais, tais como: o eixo transversal de orientação sexual dos Parâmetros

Curriculares Nacionais – PCN incorporado já na década de 1990; cursos de formação de professores e professoras como o GDE, leis sobre a utilização do nome social; a Lei Maria da Penha, entre outras políticas.

Sendo assim, para que se consolidem práticas democráticas e de respeito “é preciso promover a cultura do reconhecimento das diversidades (e aí a diversidade sexual e de gênero são centrais)”. (JUNQUEIRA, 2008, p. 15) e a universidade, como espaço social, é fundamental na consolidação dessas práticas.

Recebido em: 21/05/2021 e Aprovado em: 05/07/2021.

Notas

- 1 O texto origina-se da tese de doutorado da primeira autora, orientado pela segunda autora, e que contou com apoio da UNIEDU/SC.
- 2 A referência a pessoas transgêneras busca englobar as demais identidades de gênero, pois, em consonância com Lanz (2015), a palavra transgênera ou transgênero pode ser um termo guarda-chuva para as diversas identidades de gênero divergentes.
- 3 Optou-se em utilizar a sigla LGBT, mesmo considerando os demais debates que incluem siglas diferentes dessa, como a LGBTTT, ou outras mais. Ambas tendem a denominar as identidades de gênero e a orientação sexual de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneras.
- 4 Movimento Homossexual Brasileiro.
- 5 Esse evento foi criado em decorrência do massacre de 28 de junho de 1969 na cidade de Nova York, que aconteceu a chamada Revolta de *Stonewall*, um episódio que marcou para sempre a militância LGBT de todo o mundo. A revolta durou 3 dias. “*The Stonewall Inn* foi palco da pior batida de polícia de sua história e viveu seu momento final”. Faz-se desnecessário pontuar porque todos os anos de invisibilidade e de opressão finalmente explodiram no confronto com a polícia. Um ano depois, com a intenção de comemorar as revoltas de *Stonewall*, [aconteceu] a passeata do Orgulho Gay tomou conta das ruas da cidade de Nova York (BERUTTI, 2010, p. 40). Atualmente o dia 28 de junho é comemorado como o Dia do Orgulho LGBT, e já faz parte do calendário de alguns municípios brasileiros.
- 6 Para ler na íntegra consulte em: <<http://www.arco-iris.org.br/wp-content/uploads/2010/07/planolgbt.pdf>>. acesso em 20 fev. 2021.
- 7 As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Um relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, disponível em: <<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2021.
- 8 Disque 100 para o Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, que tem as competências de receber, examinar e encaminhar denúncias e reclamações, atuar na resolução de tensões e conflitos sociais que envolvam violações de direitos humanos.
- 9 Os dados levantados pela pesquisa do Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil.
- 10 Cartilha da Diversidade da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://diversifica.ufsc.br/files/2013/03/cartilha_diversidade_arquivo_%C3%AAnico.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

- 11 Livros do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE (2015 - 2016). Disponível em: <<https://ieg.ufsc.br/cedoc/livros>>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- 12 Para acessar a biblioteca virtual do IEG/UFSC: <<https://ieg.ufsc.br/cedoc/todos>> Acesso em: 03 fev. 2021.
- 13 *Link* de acesso do catálogo da SECADI/MEC: <<http://www.diversidadesesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/MEC-Diversidade-Sexual.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2021. Lembrando que essa secretaria foi extinta no atual governo (2018-2022).
- 14 O levantamento dessas revistas sobre gênero e sexualidade foi feito em 04 de outubro de 2017, qualquer nova publicação que venha depois dessa data não foi aqui incluída, já que o objetivo deste artigo não é trazer esses dados, mas sim informar a existência deles como possibilidades formativas. Explicita-se, também, que há outras revistas que trazem em seus dossiês temáticos estudos dessa área, todavia, mesmo contendo importantes diagnósticos sobre gênero e sexualidade, não se consolidam como referenciais que se detenham em apenas subsidiar esses estudos. Todas essas revistas têm versão on-line e são facilmente acessadas em suas plataformas.

Referências

- BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos humanos: de que se trata?* Biblioteca digital interna da subsecretaria de Direitos humanos da SEADH-ES. Vitória, ES. 2000 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista de Estudos Feministas – REF*, Florianópolis, v. 2, n. 19, p.548-559. Maio-agosto/2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Editora Campus, 4^o Reimpressão, Rio de Janeiro, 1992.
- BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf> Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos humanos LGBT*. Secretaria Especial de Direitos humanos da Presidência da República. Programa Brasil sem Homofobia. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Princípios de Yogyakarta. Observatório de Sexualidade e Política (sexuality Policy Watch) (Org.). *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Brasília, 2007. Tradução: Jones de Freitas. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- FACCHINI, Regina. *Sopa de Letrinhas? Movimento Homossexual e Produção de Identidades Coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, 2009. p. 1059-1079.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Corpos, gêneros e sexualidade na escola: por uma educação promotora do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana

Lapa (Org.); et. al. *Educação e sexualidade: identidade, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia*. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008. p. 12-26.

LANZ, Letícia. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Dissertação, mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

LANZ, Letícia. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Uma introdução aos estudos transgêneros. Curitiba: Transgente, 2015.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Org.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009. p. 09-14.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2010.

OKITA, Hiro. *Homossexualidade: da opressão à libertação*. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da Educação, Brasília. Unesco., v.32, 2009. p. 235-263.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p. 43-55. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 10ª ed., São Paulo: Saraiva, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Poder Judiciário. *Caderno de Direito Constitucional: Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional*. V. 5. Escola da Magistratura do Tribunal Regional Federal da 4ª região – EMAGIS - Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_dh_direito_constitucional.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

RANIERI Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Ângela Limongi Alvarenga (Orgs.). *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: UNESCO/USP, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. 20(2), 1995. p. 71.

STOER, Stephen R. A genética cultural da reprodução. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, n. 26, 2008. p. 85.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. *Revista EJA em Debate*. Florianópolis, v. 7, n. 5, p.1-19, 2016.

A docência nos dizeres de professores/as da Educação de Jovens e Adultos

Teaching in the words of teachers from Youth and Adult Education

La docencia contada por profesores/as de la Educación de Jóvenes y Adultos

 CATIANA DIAS GAFFORELLI*

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório- RS, Brasil.

 SITA MARA LOPES SANT'ANNA**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório- RS, Brasil.

RESUMO: A presente pesquisa, de caráter qualitativo, objetivou investigar as concepções de docência em falas de cinco professores/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que atuam na rede estadual de educação, num município do Rio Grande do Sul, investigando-as mediante análise de conteúdo, tal como proposto por Bardin. Como principais resultados, destacam-se a existência de concepções reduzidas de docência relacionadas ao ensino, caracterizando as especificidades da modalidade. Aponta-se, também, a necessidade de processo continuado de formação com concepção ampliada de docência, considerando, em sua construção, as vozes dos/as professores da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Docência. Docência e EJA.

ABSTRACT: This qualitative research aimed to investigate the teaching conceptions in the speeches of five teachers from Youth and Adult Education – EJA who work in the state education network, in a city in Rio Grande do Sul, investigating through content analysis, as proposed

* Licenciada em Letras. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Municipal de Educação de Osório e da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, atuando em todas as etapas da Educação Básica. *E-mail:* <catianagafforelli@gmail.com>.

** Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Litoral Norte – Osório. Líder do grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos: docência, formação e processos pedagógicos da EJA. *E-mail:* <sitamara@yaho.com.br>.

by Bardin. As main results, the existence of reduced conceptions of teaching related to teaching stand out, characterizing the specificities of the modality. It also points out the need for a continued training process with an expanded conception of teaching, considering, in its construction, the voices of EJA teachers.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching. Teaching and EJA.

RESUMEN: Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo estudiar las concepciones sobre la enseñanza en los discursos de cinco docentes de Educación de Jóvenes y Adultos – EJA, quienes laboran en la red educativa estatal, en una ciudad de Rio Grande do Sul, investigándolas a través del análisis de contenido, según lo propuesto por Bardin. Como principales resultados, se destacan la existencia de concepciones reducidas de la docencia relacionadas con la enseñanza, caracterizando las especificidades de la modalidad y se señala la necesidad de un proceso continuo de formación con una concepción ampliada de docencia, considerando, en su construcción, las voces de los docentes de EJA.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Enseñanza. Docencia y EJA.

Introdução

Este artigo apresenta-se como recorte de uma pesquisa realizada em 2019, que visou investigar quais as concepções de docência se fazem presentes nos dizeres de professores/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que atuam na rede estadual de educação, num município do Rio Grande do Sul. Trata-se de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação que visa investigar quais as concepções de docência de professores/as da Educação Básica de EJA, a fim de que se possa repensar, a partir de processo de escuta realizada com eles/as, a consecução de orientações e princípios para a formulação de políticas de formação continuada. Para tanto, parte-se do pressuposto de que as falas dos professores e professoras da EJA participantes dessa pesquisa representam discursos em circulação que, segundo Jean Davallon (2007) são efeitos de uma memória social instituída e circulante em determinado espaço.

Do ponto de vista metodológico, sob o olhar da pesquisa qualitativa em educação, efetivou-se entrevistas com os/as docentes e se desenvolveu processo analítico, sob orientações da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Para o autor, “trata-se de uma técnica de investigação que através de descrição objetiva, sistemática e

qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem-se por finalidade, a interpretação das mesmas” (2016, p. 38). Nesta proposta, a reflexão desenvolvida pode envolver aspectos referentes ao número de ocorrências das palavras e o seu conteúdo, visando localizar no mesmo, as categorias a serem levantadas.

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de se conhecer a concepção de docência nas falas propriamente ditas, já que através da análise de conteúdo se pode obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, apresentando indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2016, p.37).

Importante salientar também, que conforme Bardin (2016, p.26), a primeira etapa do processo de preparação e organização para a construção do *corpus* analítico envolve uma leitura flutuante, verificando aspectos que chamam a atenção do/a pesquisador/a, sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Nessa perspectiva, as entrevistas foram realizadas de forma presencial, orientadas mediante roteiro inicial, visando conhecer, na perspectiva dos/as professores/as, suas concepções de docência; quais desafios, necessidades e demandas, voltadas à sua atuação na EJA, apresentam; quais temáticas ou abordagens mantém interesse no âmbito da formação continuada e em serviço; e, como se sentem e se percebem como professores da EJA. As entrevistas foram gravadas em horários e locais pré-agendados e transcritas com o consentimento dos/as participantes, seguindo orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e com Registro na Plataforma Brasil.

Na segunda etapa, foram destacadas as unidades de registros das entrevistas transcritas, dando-se ênfase aos principais conteúdos das falas, a partir de pequenos resumos sobre as mesmas, que foram agrupados tematicamente.

Na terceira etapa buscou-se compreender o conteúdo, apresentar os resultados abrangendo a inferência e interpretação dos mesmos, relacionando-os também aos aportes teóricos com os quais dialogam.

Com base nesse processo, a análise apresentada neste artigo abrange as falas de cinco professores/as, tendo por objetivo verificar que abordagens de docência se sobressaem em seus dizeres. Para Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2013, p. 81), a docência compreende “múltiplas dimensões e concepções presentes no fazer docente”. A partir desta compreensão complexa, parte-se para perceber como os professores e professoras estão concebendo a docência em suas falas.

Os/as participantes da pesquisa atuam na Educação de Jovens e Adultos que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), é uma modalidade de ensino da Educação Básica. De acordo com o estipulado (BRASIL, 2000), a palavra modalidade, de origem latina (*modum*), sugere que a EJA possui especificidades em sua forma de oferta, funcionamento, organização curricular,

planejamento, avaliação etc. Por sua vez, esse modo de pensar e formular a EJA pressupõe a constituição da docência com características específicas e singulares.

Nessa perspectiva, espera-se poder contribuir com os estudos da área, dando visibilidade e refletindo sobre as percepções da docência na EJA.

A docência e a EJA

Ao abranger a docência, compreende-se que a mesma pode ser abordada a partir de uma série de discursos que envolvem suas múltiplas dimensões, que podem abranger o ser docente, o trabalho docente, a sua formação inicial e continuada, os seus saberes, competências, habilidades, processos identitários diversos e que, quando integrados à EJA, incorporam as especificidades deste campo de saberes. Segundo Ilma Passos Alencastro Veiga (2006, p. 68), em seu “sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim e refere-se a ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”.

De modo geral, esse termo efetivamente relaciona-se a uma prática de professores/as. Uma visão reducionista do conceito, geralmente direciona docência a ensino, porém, a própria dimensão do campo da formação de professores/as, que orientam esta pesquisa, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2005), compreendem a docência de forma complexa e multifacetada, o que desde já nos faz ampliar o que se entende por docência na própria universidade. Desse modo, a docência envolve orientações, pensares e fazeres do ensino (práticas pedagógicas), da pesquisa (processos investigativos) e da extensão (nas relações com a comunidade), além dos processos que envolvem a gestão educacional; isso sem considerar aspectos ético-políticos presentes nestas dimensões. Assim, independente do espaço educativo, essa se constitui numa concepção mais ampla do termo.

Além disso, entre as pesquisas que tratam sobre a docência, há as que apontam para a necessidade de formalizar e nomear os conhecimentos do magistério. Tal formalização passa primeiro pelas características próprias às atividades dos/as professores/as em sala de aula e, em seguida, pelos saberes por eles/as mobilizados. Dentre esse conjunto de trabalhos, localizam-se os estudos de Maurice Tardif (2002, p. 63), que afirma que o saber docente está diretamente relacionado a identidade dos/as professores/as, e que, por isso, é plural, pois é formado pela fusão destes diferentes saberes pessoais – adquiridos através da família, do ambiente, da vida, da educação no sentido lato; saberes provenientes da formação escolar anterior – adquiridos na escola primária e secundária e estudos pós-secundários não especializados; saberes provenientes da formação profissional para o magistério – adquiridos nas instituições de formação de professores/as; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho – advindos das ferramentas

empregadas pelos/as professores/as; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola – adquiridos na prática com seus pares etc.

Contribuindo para compor a concepção de saberes docentes, os estudos de António Nóvoa (1999) propõem um modelo baseado na *inter-relação* de três tipos de saberes, que se vinculam de diferentes maneiras na produção da profissão docente: o saber da experiência (produzido pelos/as professores/as), o saber da pedagogia (produzido pelos/as especialistas em ciências da educação) e os saberes das disciplinas (produzidos por especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). Esses três saberes estão relacionados como vértices de um triângulo. No entanto, atualmente ocorrem ligações privilegiadas entre os dois vértices que representam os saberes de tipo científico (da pedagogia e das outras disciplinas). Segundo Nóvoa, essa ênfase na reflexão científica em torno da educação, com vistas a uma maior racionalização do ensino, tende a contribuir para a elevação do prestígio social do magistério. Todavia, desencadeia um processo de depreciação dos saberes produzidos pelos próprios professores e professoras, que deixam de ser reconhecidos/as (de fato) como produtores/as de saberes.

A intensa atividade dos/as especialistas em educação e nas disciplinas de ensino, que resulta em uma crescente sofisticação dos discursos pedagógicos, delineia novos horizontes profissionais para a docência. Tais discursos enfatizam, inclusive, o valor das experiências e dos saberes docentes, mas, paradoxalmente, essa valorização social reverte-se em maior controle sobre os/as professores/as, já que eles/as próprios/as não estão envolvidos/as na produção de seu novo lugar profissional. Os/as professores/as passam, assim, a atuarem como consumidores/as de discursos acadêmicos e de produtos formativos, tendo em vista atender às elevadas expectativas que são geradas a respeito de sua identidade, como *expert*, profissional reflexivo/a, autônomo/a e eficaz. Diante disso, neste estudo busca-se evidenciar a importância de a política de formação continuada ser produzida com os professores e professoras da EJA, tendo por foco, nessa direção, a escuta e um processo reflexivo constante. Por se tratar de um mestrado profissional, o produto gerado envolve um Caderno de Orientações e Políticas Públicas, voltados aos gestores municipal e estadual da EJA, enfatizando a importância e a necessidade de que a formação continuada seja planejada e produzida em diálogo com os docentes, que demandam por isso em várias falas que compõem o referido documento¹.

No trabalho de Laffin (2013), a docência é multifacetada e está influenciada pela legislação, concepções de ensino e aprendizagem, pelas condições do trabalho do/a professor/a, no próprio exercício de docência desenvolvido, e por meio de um processo de reflexão na e sobre a ação pedagógica. Nessa perspectiva, a docência – sempre em estado de inacabamento – envolve o aspecto legal, o teórico e também as aprendizagens da própria prática docente. Porém, quando abrange a docência na EJA, esta está permeada por uma história que remete os/as professores/as a poucas políticas públicas de Estado e muitas políticas públicas de Governo, que não são perenes e que seguem a outras políticas, envolvendo a

constituição e adequação de currículos, planejamentos, metodologias e avaliação nacional; esta última, como aponta Laffin, surge como seletiva e classificatória na constituição, inclusive, das políticas de formação de docentes, enquanto profissionais.

A pesquisa desenvolvida por Sérgio Haddad (2000) sobre *O estado da arte referente a produção acadêmica discente dos programas de Pós-graduação Stricto-Sensu em Educação de Jovens e Adultos*, entre 1986 e 1998, enuncia que prevalecem pesquisas de tipo qualitativo, com métodos etnográficos. O autor chama atenção para a necessidade de que professores/as lancem olhar sobre sua própria atuação, e de aproximar questões do mundo do trabalho e do emprego à escola. Revela ainda, a necessidade de os estudos enfocarem a EJA enquanto campo de saber e de conhecimentos, o que remete a formação de professores que possuem experiências específicas, enfatizando a necessidade de percepção da docência pelo trabalho pedagógico e processos que a mesma constitui.

Por estar vinculada à EJA, à docência recebe especificidades. Tais especificidades são representadas por aquilo que as tornam singular, especialmente por conta das necessidades e demandas do seu público. Afinal, tal como elenca Leôncio Soares,

a construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de proposta curricular que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (2011, p. 307-308).

Assim, além de se pensar a docência, envolvendo as práticas pedagógicas; a pesquisa e os processos investigativos; e a extensão, por meio das relações com a comunidade e os processos que envolvem a gestão educacional em geral; pode-se afirmar que a docência na EJA também envolve: a interação com as condições da realidade, que lhes são próprias; condições ético-políticas singulares²; representações e valores sociais específicos; condições e exigências do trabalho na modalidade; memórias institucionais e discursivas, que constituem os processos educativos, princípios e saberes da própria EJA (SANT'ANNA, 2020). Nessa perspectiva, mesmo que se reduza docência à prática pedagógica de sala de aula, esse conceito passa a estar permeado pelas especificidades que compreendem a EJA. Pensando nisso, a partir dos dizeres dos/as professores/as, espera-se que esse quadro comporte uma configuração outra, que lhe seja possível, considerando as diferenças teóricas, os/as professores/as e as particularidades dos contextos de formação e atuação docente.

O perfil dos/as professores/as entrevistados

A etapa das entrevistas desenvolveu-se durante o segundo semestre de 2019, período bastante conturbado para os/as professores/as da rede estadual por estarem mobilizando resistências às políticas públicas que fragilizavam suas condições de trabalho, tendo por foco o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual³. No período das entrevistas, ocorridas entre agosto e outubro, aconteciam paralisações de curta duração e em períodos alternados. Tal cenário gerou dificuldades ao agendamento e realização das entrevistas e, conseqüentemente, atraso no processo da coleta dos dados.

Tendo em vista os acontecimentos desse período, percebeu-se nos docentes certo ‘mal-estar’, em relação ao cumprimento dos horários de agendamento, e, de início, em responderem às questões apresentadas. Esse desconforto pode ser percebido por falas como: *“Ah, tem que responder mesmo?!”,* ou, *“Nesse momento é tão complicado falar sobre ser professor”*. Pode-se dizer que os riscos de uma situação de entrevista, já previstos, poderiam causar certo desconforto, contudo, nesse caso, o contexto político parece também ter influenciado. Afinal, o magistério estadual vinha sofrendo, há anos, por conta de políticas públicas de gestão, que vinham precarizando as condições do trabalho docente naquele estado, propondo, inclusive alterações indesejadas pela categoria, referentes ao Plano de Carreira dos docentes. Contudo, é importante ressaltar também que, na medida em que as entrevistas avançavam, os/as professores/as iam se envolvendo e respondendo as questões, até com certo entusiasmo⁴.

Acerca dos/as docentes, é preciso ressaltar que o roteiro de perguntas buscava informações que nos auxiliam a conhecer o perfil dos/as mesmos, que atuavam em escolas estaduais que ofereciam a modalidade EJA. Dos/as professores/as entrevistados/as, cujas idades variam entre 30 e 63 anos, três se declaram homens e duas, mulheres. Quatro eram concursados na rede estadual, em período superior a cinco anos e um/a, que possui um pouco mais de um ano de docência, era contratado/a por tempo determinado.

Ao serem interrogados/as se tiveram alguma formação específica voltada para EJA, responderam não ter tido formação alguma envolvendo esta modalidade de ensino durante os cursos de graduação que concluíram. Apenas o/a professor/a D informou ter tido uma disciplina envolvendo EJA, o que significa que a maioria dos/as professores/as não obteve qualquer formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Essas informações são relevantes para o processo analítico.

Visões sobre docência dentre os/as professor/as da EJA

Tendo em vista o objetivo de conhecer as concepções de docência presentes nos dizeres dos/as cinco professores/as que participaram da entrevista, optou-se por apresentar

as suas respostas frente ao primeiro questionamento a eles efetivado: “O que é docência?”, as quais passam, nesse espaço, a ser analisadas.

Frente a esse questionamento, o professor A, respondeu: “Nossa! Pergunta difícil... docência é... docência é a oportunidade de transmitir o conhecimento” (Professor A). O conteúdo desse dizer apresenta um conceito reduzido de docência, relacionando-a ao ensino, ou seja, à prática pedagógica de sala de aula. Nessa perspectiva, ao caracterizar aquela como uma “pergunta difícil”, o professor demonstra estar refletindo consigo mesmo e constituindo uma resposta. Em poucas palavras, conceitua a docência enquanto ação de ensino relacionada ao que denomina: ‘conhecimento transmitido’. Na perspectiva desse professor, essa ação se constitui como ‘oportunidade’ para tal transmissão.

A abordagem da transmissão do conhecimento na forma em que esse anunciado apresenta – a de quem tem conhecimento e o transfere – nos remete à perspectiva tradicional, tecnocrata e instrumental de ensinar, por estabelecer uma relação didática como “entrega, messianismo, doação” daquele que detém o saber para o que não o tem (FREIRE, 1985). Essa forma de se pensar a relação pedagógica é unilateral, desconsiderando a perspectiva dialógica, reflexiva e problematizante que acompanha, historicamente, os discursos sobre a EJA (BRASIL, 2000). Nesse contexto, a docência resgata e atualiza o seu sentido histórico de “instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p. 468).

Diferentemente da perspectiva ofertada pelo professor A, ao responder o mesmo questionamento, a professora B enfatizou:

“Eu sou tão feliz naquele espaço da sala de aula, que acho que quando a gente faz essa troca com os/as alunos/as a gente cresce junto. Então, pra mim, a docência é essa interação, esse crescimento. É tu conhecer outras realidades e tu estar sempre aprendendo, na verdade. Eles/as sempre instigam a gente a mais. As perguntas de hoje servem pra gente melhorar amanhã, e amanhã vem novos questionamentos, vem novidades, fora as diferentes realidades deles. Então a gente tem, às vezes, mania de reclamar da vida e quando a gente conhece as realidades de cada um/a deles/as, a gente sai assim: “não, eu to bem, eu to feliz”. Então tem tudo, o misto do profissional e do pessoal. Eu sempre acho que sala de aula é lugar de ser feliz, saio de casa pra isso, pra tentar ser melhor (Professora B).

O conteúdo da fala da professora B também nos indica que a docência se resume às relações da sala de aula, na perspectiva do ensino. Porém, a docente fala sobre a felicidade de ocupar esse lugar e nos informa, de algum modo, que a sua preocupação mantém o seu foco nos/as alunos/as da EJA.

Docência, nesse dizer, refere-se a uma relação didática de interação, troca, crescimento, conhecimento de outras realidades. Também aparece como possibilidade de aprendizagens, inquietação, pergunta e novidade. Essa forma de se pensar a docência nos remete a uma memória histórica da EJA, especialmente enunciada por Paulo Freire (1997) e também, pelos documentos legais da EJA (BRASIL, 2000, RIO GRANDE DO SUL, 1999; 2018). Aparece, também como espaço de conhecimento da realidade e de reflexão e

aprendizagens sobre as condições da vida pessoal, por isso, o/a professor/a a denomina como “*misto do profissional e do pessoal*”, um lugar de felicidade e para (se) ser melhor.

Já na fala do Professor C, abaixo, o sentido da docência como transmissão do conhecimento retorna:

“Geral, dizendo em poucas palavras, é o ato da gente transmitir o que tu aprendeu, passar adiante. Meus tios eram professores e o que eu aprendia com eles nos tempos de férias quando a gente se visitava, eu sempre aproveitei. Mas, hoje em dia, a gente vê que as pessoas, parece que estão desestimuladas, ou ficam muito brincando com o celular na rede socia. .Eu sempre digo que a gente pode usar as coisas pra lazer e para o aprendizado. Por exemplo, os meus trabalhos, eu digo para os alunos: tu quer usar o celular, então vamos usar pra fazer o trabalho. Mas, eu vejo isso, que o ato docente é o teu aprendizado... tu transmitir além. Claro que hoje em dia existe uma série de coisas, mas eu ainda prefiro o jeito antigo da gente transmitir” (Professor C).

Nos dizeres desse professor, a docência também aparece ligada à sala de aula. Embora o mesmo fale sobre as aprendizagens, tanto as obtidas com seus parentes, que também eram professores, quanto as que se referem ao que aprende no exercício da profissão, faz crítica aos seus alunos e alunas, particularmente pelo fato de parecer “*que estão desestimulados, ou ficam muito brincando com o celular na rede social*”. A docência aqui anunciada também se remete à transmissão, palavra retomada por três vezes, em seu dizer. Nesta perspectiva, a didática por assumida é a do “*jeito antigo da gente transmitir*”. No conteúdo desse enunciado, tem-se então, o ensino tradicional como opção.

A professora D, por sua vez, tem a seguinte concepção de docência relacionada à EJA:

“A docência pra mim? É, eu tô somente na EJA e tem sido uma troca muito grande de experiências. Eu não planejo sem pensar no que eles já viveram, também utilizando as coisas que eu vivi. É trazer oportunidade de eles pensarem; deles pensarem, deles buscarem, porque nada que eu traga que eles não estejam com muita necessidade de aprender aquilo ali será interessante. É diferente da criança que tu tem que buscar o lúdico, alternativas da infantilidade; aqui é o contrário, é das experiências que viveram, do que estão interessados, desde se aprimorar, tirar uma carteira, ajudar um filho, cada um tem os seus objetivos. Então, eu tenho que entender o que cada um quer, pra dentro daquilo ali buscar eles para viver essa questão do ensinamento, da busca, da aprendizagem, do conhecimento. Então, é buscando o que eles desejam e sempre se conectar naquilo que eles querem” (Professora D).

Para essa professora, a docência está relacionada ao ensino e, para justificar este lugar, a mesma enuncia, em seu dizer, elementos bastante conhecidos e que envolvem os processos pedagógicos de currículo, especialmente relacionados ao planejamento. Essa forma de pensar o planejamento leva em consideração as relações com os/as estudantes da EJA. Há uma preocupação expressa nos objetivos de sua ação, aliados a aspectos das especificidades da EJA, em especial, os que envolvem o “*pensar no que eles já viveram*”, articulados aos seus saberes e vivências, expressos e também aos saberes do/a professor/a: “*utilizando as coisas que eu vivi*”.

As aprendizagens adquiridas pelos processos político-históricos de constituição da EJA amplamente refletidos por Fernando Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Vanilda Paiva (2003), Alceu Ravello Ferraro (2009) nos revelam que a história da educação das pessoas jovens e adultas, apreendida mediante princípios e concepções da Educação Popular, enunciadas por Freire, outras obras diversas e as consolidadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e adultos (BRASIL, 2000; RIO GRANDE DO SUL, 1999), abrangem aspectos das necessidades de se considerar no planejamento, os saberes e as experiências na EJA. Assim, o dizer da professora pode estar permeado pelos saberes da experiência docente exercida nessa modalidade de ensino tal como enunciam Nóvoa (1999) e Tardif (2002), e, também, pelos discursos que circulam e dos quais nos apropriamos, envolvendo as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Ao afirmar, *“é diferente da criança que tu tem que buscar o lúdico, alternativas da infan-tilidade; aqui é o contrário, é das experiências que viveram, do que estão interessados, desde se aprimorar, tirar uma carteira, ajudar um filho, cada um tem os seus objetivos a professora traz, mais uma vez os saberes da experiência”*, mais uma vez falamos, nesses dizeres, os saberes da profissão, em particular, os que consideramos o ser e estar na Educação de Jovens e Adultos.

Por sua vez, o Professor E, ao responder ao mesmo questionamento, reflete:

“A docência, o ser professor é... é trabalhar para a educação, auxiliando nossas crianças, nossos jovens e adultos, nesse processo de ensino-aprendizagem, né!? A docência... estar professor pra mim, é contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, sejam crianças, sejam adolescentes, jovens ou adultos. Independente do processo, na etapa na qual você atua, é estar facilitando, servindo como ponte entre o aluno e conhecimento, não que nós sejamos portadores únicos desse conhecimento, mas nós enquanto professores ‘servimos’ como ponte, guiando nosso aluno até o conhecimento” (Professor E).

Aqui, docência é sinônimo de ser professor, e está relacionada ao ensino, com foco no ensino-aprendizagem dos alunos e alunas. Embora a expressão ‘sala de aula’ não apareça de forma literal, ela se manifesta na relação ensino-aprendizagem. Nesse dizer, independente da etapa de atuação, a docência envolve *“estar facilitando, servindo como ponte entre o aluno e o conhecimento”*. O processo didático estabelecido envolve o ‘servir’, como ponte, como guia do *“aluno até o conhecimento”*. Mais uma vez, prevalece uma concepção de docência relacionada à ensino.

Analisando o conteúdo categorizado, apresentando o modo como concebem e o lugar da docência presentes nos dizeres dos/as professores/as, obtém-se o seguinte quadro sinóptico:

Quadro1: Concepções e lugar da docência conforme professores/as entrevistados/as

Docente	Concebe docência como...	Vê o lugar da docência como sendo...
Professor A	Transmissão do conhecimento	sala de aula
Professora B	Interação, aprendizagem, pergunta.	sala de aula
Professor C	Transmissão de conhecimento	sala de aula
Professora D	Troca de experiências/conhecimento	sala de aula
Professor E	Transmissão do conhecimento	sala de aula

Fonte: as autoras, 2021.

Diante desse quadro, é preciso considerar que, embora parte significativa dos conteúdos das falas sobre docência as aproxime à transmissão de conhecimentos, a mesma também aparece relacionada à troca de saberes, conhecimentos e experiências. Verifica-se ainda que, voltados para a sala de aula, ecoam dois aspectos de destaque em seus conteúdos: concepções reduzidas de docência, relacionadas à transmissão de conhecimentos e concepções reduzidas de docência com especificidades de EJA. Essa última, demonstra que a docência, na forma como é concebida, resguarda uma memória de ensino com princípios mais condizentes à modalidade.

Buscou-se, também com base em Brasil (2005) localizar termos que pudessem representar uma concepção mais ampla de docência. Assim, aplicou-se às falas transcritas, a busca pelos seguintes termos nas respostas dos professores: 'comunidade', 'extensão', 'pesquisa', 'investigação', 'gestão' e 'coordenação', que são importantes para a concepção de docência, de acordo com a perspectiva da docência na EJA. Nesse movimento, verificou-se que o termo 'comunidade' aparece como resposta ao questionamento sobre como o/a professor/a ingressou na EJA. A esse respeito, a professora B relatou:

"Bom, eu me lembro que eu trabalhava durante o dia com o ensino fundamental e surgiu a possibilidade trabalhar a noite. A secretária de educação na época me convidou se eu queria trabalhar numa escola que estava abrindo, num bairro extremamente violento e carente, e abriu um EJA para aquela comunidade, então, eu fui convidado" (Professora B).

Após esse relato, em nenhuma outra fala proferida pela professora, esse termo aparece. As palavras extensão e investigação também não foram pronunciadas por nenhum dos/as professores/as entrevistados/as. O termo 'pesquisa' aparece somente no dizer de uma professora. Ao responder se participou de algum processo formativo nos últimos anos, a professora D disse: *"Não, apenas conhecimento com os colegas, conversa com os colegas, pesquisa de internet"* (Professora D).

Por fim, o termo 'gestão' aparece na seguinte forma, na fala do professor A: *"E depois, quando eu resolvi me tornar gestor no município, eu tive que buscar uma escola pra trabalhar no noturno, né!?"* (Professor A).

Não há registro algum da palavra 'coordenação' ou 'coordenador/a' nas falas transcritas. Assim, pode-se afirmar que nos dizeres dos professores e professoras da EJA participantes dessa pesquisa, há um sentido restrito de docência que se manifesta. Deste modo, é possível reafirmar que a docência pensada, refletida e vivida por tais docentes é a que se refere a sua prática da sala de aula. Essa concepção, a qual considera-se 'reduzida', afeta a forma como o professor ou a professora se vê, se percebe, reduzindo também em sua autoimagem, o seu campo de atuação.

O trabalho docente é complexo e envolve planejamento coletivo, poder de decisões, uso de instrumentos tecnológicos, avaliação colaborativa, postura investigativa, relações com comunidade, processos de gestão etc. No entanto, os/as professores/as se veem excluídos de outras decisões no que concerne às políticas, decisões sobre currículo e objetivos da educação, o que, na complexidade do trabalho docente, muitas vezes é silenciado. Ao responder aos questionamentos, boa parte desses aspectos não aparecem.

Assim, a formação docente de EJA precisa contemplar essa reflexão: a docência concebe uma multiplicidade de possibilidades de atuação e uma série de especificidades, representadas por aquilo que tornam a EJA singular, especialmente, por conta das necessidades e demandas da própria modalidade. É preciso que as propostas de formação continuada voltadas para esses professores e professoras levem em consideração esta reflexão.

Reflexões finais

A pesquisa apresentada nos auxilia a refletir sobre a EJA e que há uma necessidade formativa que envolve o próprio conceito de docência, tendo em vista os dizeres dos professores e professoras que participaram das entrevistas. A importância de se saber quais concepções de EJA estão presentes na escola, como discursos em circulação nesses espaços, nos ajudam a refletir também sobre a importância de se ouvir os/as professores/as.

Os saberes constituídos nas práticas sociais são extremamente complexos e de difícil apreensão, sobretudo para os que não tiveram na sua formação inicial nenhum ou muito pouco contato com a EJA. Decorre daí a importância da formação continuada, que se constitui como espaço para que possa fazer convergir, discutir, analisar também suas concepções pedagógicas. Pensa-se ser esse tipo de formação um caminho possível para reduzir o descompasso entre a formação inicial quase inexistente e a prática docente na EJA.

Embora os processos didáticos estabelecidos na relação ensino-aprendizagens ou aprendizagens-ensino apareçam na perspectiva da 'transmissão' ou *"do jeito antigo"*, como

é enunciado por um dos professores, em boa parte dos seus dizeres se evidencia uma relação didática de interação, troca, crescimento, conhecimento de outras realidades.

Sob outra perspectiva, perceber as singularidades nas práticas pedagógicas da EJA representa não acatar a naturalização do fato de vivermos numa sociedade em que tantos/as são afastados/as dos processos escolares e do acesso aos bens culturais. Logo, pensar a docência na EJA significa enfrentar a questão da exclusão social.

A pesquisa aponta que há contradições e tensões que marcam esse processo de docência na EJA, e também de entendê-la como modalidade da Educação Básica, o que não significa que seja um anexo às demais modalidades de ensino, ao contrário, traz questionamentos que contribuem para elaborar um estatuto próprio para esta modalidade de ensino, o que requer um processo continuado de formação, em que as tomadas de decisões sobre a mesma passem pelo protagonismo dos/as professores/as.

Salienta-se, ainda, que apesar do momento político de precarização da profissão docente, o que nessa pesquisa fora manifestado, os professores e professoras falam sobre a docência na EJA com amorosidade, considerando-a como espaço de “oportunidades”, “aprendizado” e também, de se estar “feliz”.

Buscar saber os modos de significação da docência para os/as professores/as nos ajuda a perceber como estes/as se percebem profissionalmente: uma concepção restrita sobre suas possibilidades de atuação tem a ver com o como eles e elas se percebem em suas possibilidades de vir a ser na EJA, para além da sala de aula, na escola e fora dela.

Pode-se afirmar que a docência na EJA envolve a interação com as condições da realidade que lhe é própria; com representações e valores sociais atribuídos à modalidade; às condições e exigências do trabalho; às memórias institucionais e porque não dizer, as discursivas, que constituem os processos educativos, com base em princípios e saberes da própria EJA (SANT'ANNA, 2020). Dessa forma, essas análises nos auxiliam a refletir e a pensar sobre as políticas locais de formação de professores/as, especialmente pelas possibilidades de refletirem e se perceberem, como profissionais, atuando em diferentes espaços e contextos da própria EJA.

Recebido em: 23/12/2020 e Aprovado em: 19/05/2021.

Notas

- 1 Caderno de orientação para políticas de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos / Catiana Dias Gafforelli; Sita Mara Lopes Sant'Anna. - Litoral Norte - Osório, 2020.

- 2 As condições ético-políticas singulares situam-se nas perspectivas que envolvem a ética docente enunciada por Freire (2013) e articulada à rica história da própria EJA, fundamentada nas trajetórias e nos princípios da Educação Popular.
- 3 Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/11/resistencia-a-mudancas-no-plano-de-carreira-une-professores-estaduais-em-greve-ck3giu0pd008601l106xb38ur.html>.
- 4 De início, pareciam desconfiados e tímidos, mas na medida em que iam respondendo e conversando, foram demonstrando seu envolvimento, inclusive, permanecendo em diálogo pós-entrevista. Sabe-se que uma situação de entrevista pode gerar desconforto, principalmente no início, mas crê-se, que o contexto que envolveu a situação de estado greve colaborou.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.
- BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 23 dez. 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000. Disponível em http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em 4 de novembro de 2019.
- DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. 2 ed. Campinas: Pontes, 2007, p. 49-57.
- FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986- 1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p. 108-130, 2000.
- LAFFIN, Maria Hermínia. *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. Ijuí: Unijuí, 2013.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos*. Loyola, São Paulo, Ed 6, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer 774/99*. Estabelece normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos. Conselho Estadual de Educação, 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. *Resolução nº 343*. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Conselho Estadual de Educação, 11 de abril de 2018. Porto Alegre, 2018.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Dez Anos Depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n.3, e96666, 2020.

SOARES, Leoncio José. Gomes. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Volume 1.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aínda Maria. Monteiro, et al. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, p. 467-484. 2006.

A formação docente nos projetos de intervenção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

Teacher training in intervention projects of the Professional Master's in Youth and Adult Education

Formación docente en los proyectos de intervención del Máster Profesional en Educación de Jóvenes y Adultos

 ANA CÉLIA DANTAS TANURE*

Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Feira de Santana- BA, Brasil.

 GRAÇA DOS SANTOS COSTA**

Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

 MARIA DA CONCEIÇÃO CÉDRO VILAS BÔAS DE OLIVEIRA***

Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Feira de Santana- BA, Brasil.

 PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA****

Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

RESUMO: Este artigo reflete acerca da formação de professores/as a partir das dissertações produzidas no âmbito do Programa de

- * Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. Atua como coordenadora pedagógica em escola da rede estadual de educação da Bahia, e professora na rede municipal de educação de Feira de Santana. Compõe o Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade – GREDHI e a Comunidade de Práticas da EJA- BA. *E-mail:* <anatanure@gmail.com>.
- ** Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona. Professora titular da Universidade do Estado da Bahia e professora associada da Universidade de Barcelona. Líder do Grupo de Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade – GREDHI, e membro do Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático – GIAD. *E-mail:* <gracacosta@gmail.com>.
- *** Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora Pedagógica em escola da rede estadual de educação da Bahia, em Feira de Santana. Compõe o Grupo de Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade – GREDHI. *E-mail:* <mariaoliveira1704@gmail.com>.
- **** Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Doutora em Ciências Sociais. Vice-líder do Grupo Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho – INTERGESTO. *E-mail:* <plessacosta@gmail.com>.

Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos do Mestrado Profissional – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa de cunho bibliográfico, do tipo estado do conhecimento, cujo levantamento foi realizado no banco de dissertações da UNEB. Os resultados apontam que o MPEJA representa uma possibilidade ímpar em formação continuada no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir da diversidade e abrangência dos seus projetos de intervenção, o que proporciona uma possibilidade de ressignificação da prática docente na modalidade, que atenda efetivamente as especificidades e singularidades dos/as estudantes da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mestrado Profissional. Projeto de Intervenção. Formação continuada.

ABSTRACT: This article reflects on the training of teachers from the dissertations produced in the scope of the Graduate Program in Professional Master's in Youth and Adult Education – MPEJA, at the Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Methodologically, a bibliographic research was used, of the state of knowledge type, in which the survey was carried out in the UNEB dissertation bank. The results show that the MPEJA represents a unique possibility in continuing education in the field of Youth and Adult Education – EJA, based on the diversity and scope of its intervention projects, which provides a possibility of reframing the teaching practice in the modality, which effectively meet the specificities and singularities of EJA students.

Keywords: Youth and Adult Education. Professional Master's. Intervention Project. Continuing education.

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre la formación de docentes desde las disertaciones producidas en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de Jóvenes y Adultos de la Maestría Profesional – MPEJA, de la Universidad del Estado de Bahía – UNEB, BA, Brasil. Metodológicamente, se utilizó una investigación bibliográfica, del tipo estado del conocimiento, cuya encuesta se realizó en el banco de tesis de la UNEB. Los resultados muestran que el MPEJA representa una posibilidad única en la educación continua en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA, a partir de la diversidad y alcance de sus proyectos de intervención, lo que brinda la posibilidad de replantear

la práctica docente en la modalidad, que atienda efectivamente las especificidades y singularidades de los/as alumnos/as de EJA.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Máster profesional. Proyecto de intervención. Formación continua.

Introdução

A pesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas em relação à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, esta modalidade de ensino segue tendo desafios consideráveis no que tange à respostas mais efetivas às necessidades dos/as estudantes. Só na Bahia, são 1.538.293 pessoas, com 15 anos ou mais, que não sabem ler ou escrever; destes/as, 61.351 estão em Salvador (IBGE, 2017). A Universidade do Estado da Bahia – UNEB tem sido parceira importante na superação desses desafios, sobretudo pela sua tradição de pesquisa, ensino e extensão voltadas à educação básica; o que possibilitou, inclusive, abrigar o único mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos do País.

O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA é o único programa *stricto sensu* do Brasil sobre o tema. O MPEJA foi criado por meio do Parecer nº 1009, de 11 de outubro de 2013, do Conselho Nacional de Educação – CNE e, desde 2013, vem sendo espaço para o desenvolvimento de pesquisas voltadas às seguintes áreas da Educação, Trabalho e Meio Ambiente (área de concentração 1), Formação de Professores e Políticas Públicas (área de concentração 2) e Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação (área de concentração 3).

A partir de tais áreas de concentração, o mestrado se consolida enquanto *lócus* de pesquisa e formação na Educação de Jovens e Adultos – EJA, fomentando propostas interventivas significativas nos diversos municípios a partir dos trabalhos dos seus/as discentes, na sua maioria, professores/as da Educação Básica, atuantes na modalidade. Segundo Cinara Barbosa Moraes, Daniela Oliveira Lopes Dourado & Antônio Amorim (2017, p. 66), o MPEJA tem capilaridade em quase todos os territórios da Bahia¹, com relevância tanto educacional quanto social, através dos projetos de pesquisa aplicada, exigência do mestrado enquanto proposta de intervenção.

A discussão sobre a formação docente e as complexidades que permeiam a educação formal em seus contextos históricos, sociais, culturais ou estruturais, se acentua quando nos aproximamos das dimensões que perpassam a formação continuada de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2005; VENTURA, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2006; PAIVA, 1992). Afinal, as práticas pedagógicas que garantam uma educação com qualidade social na EJA, perpassam também a formação inicial e continuada dos/as professores/as (MACHADO & RODRIGUES, 2014).

O lugar que a EJA ocupa nos cursos de graduação, nas licenciaturas que formam os/as professores/as que atuam nessa modalidade de ensino, não corresponde à mesma condição dada às demais modalidades de ensino da educação básica, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio; o que acaba gerando hierarquizações de discussões e reflexões, superficialidades e descréditos no debate sobre os processos de formação continuada.

Neste cenário, apesar de alguns esforços empreendidos, ainda se observa o distanciamento da modalidade nos cursos de formação inicial de professores/as, numa quase ausência de cursos específicos de formação em EJA; sem falar do distanciamento dessa modalidade de ensino das discussões realizadas nas licenciaturas, seja em formação ou disciplina específica que discuta o tema EJA (SOARES, 2005; VENTURA, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2006; PAIVA, 1992). Em contrapartida, o MPEJA da UNEB representa, nesta conjuntura, novo campo para a formação continuada de professores/as em EJA.

Afinal, ao ofertar espaço à discussão teórica, o MPEJA tem possibilitado aos/as educadores/as da EJA a chance de reflexionar sobre seus contextos profissionais, bem como investigar práticas – seja por meio de pesquisas colaborativas, pesquisas participantes ou pesquisas-ação – que impactem diretamente no seu trabalho, promovendo melhorias à educação que oferecem. Ao discutir teoria decolonial, por exemplo, os professores e professoras passam a refletir sobre as influências socioeconômicas em seu contexto de trabalho, buscando definir, planejar e implementar políticas e práticas pedagógicas diferenciadas (DOS SANTOS COSTA *et al.*, 2020).

Partindo de tais reflexões é que se situa o tema deste artigo, voltado a pensar o potencial formativo do MPEJA da UNEB, a partir da análise dos projetos de intervenção produzidos nas dissertações defendidas neste programa de pós-graduação entre os anos de 2015 e 2018. Para isso, deu-se enfoque, especificamente, aos projetos produzidos pela área de concentração 2 – *Formação de Professores e Políticas Públicas*.

Optamos pela pesquisa bibliográfica e documental, buscando pelas dissertações contidas no repositório *Saber Aberto*, da Universidade do Estado da Bahia. Para analisar as informações levantadas nesse empenho investigativo, optamos pelas fases da análise do conteúdo de Laurence Bardin (1997), quais sejam: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, inicialmente realizamos a leitura de cada dissertação produzida pela área de concentração 2, buscando identificar os projetos de intervenção, seus objetivos, metodologias e potencial formativo. A partir disso, identificamos as seguintes categorias temáticas que norteiam esse estudo: ‘currículo’, ‘práticas pedagógicas’, ‘epistemologia freiriana’, ‘metodologia de ensino’, ‘tecnologia’, ‘recursos didáticos’, ‘projeto político pedagógico’ e ‘direitos humanos’.

A seguir teremos interlocuções entre a formação de professor/as e o MPEJA da UNEB, tendo como foco os projetos de intervenção produzidos.

Mapeando os projetos interventivos realizados no MPEJA

Os mestrados profissionais se diferem dos mestrados acadêmicos por terem a exigência de resultarem em um produto, concretizado em um projeto de intervenção, que pode ser realizado ao longo do curso, ou *a posteriori* (GATTI, 2014). Esse projeto é normatizado pelo *Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos*, em seu Art. 3º, que define “a qualificação de profissionais que já atuam nesta área do ensino, a fim de que estes elaborem projetos de pesquisa e projetos de intervenção que expliquem e superem problemas da realidade profissional na qual estão inseridos”.

Os projetos de intervenção devem responder às questões que surgem do cotidiano escolar, sendo fruto da escuta dos desafios emergentes e de suas demandas, não sendo um pacote pronto a ser aplicado tecnicamente. Afinal, conforme nos alerta Ana Célia Dantas Tanure,

a intervenção pedagógica não deve ser instrumental, uma “fórmula” construída na academia para resolver os desafios curriculares da escola, mas, sobretudo, deve ser forjada a partir de reflexões individuais dos docentes e das interlocuções entre as práticas com outros professores, frutos de pesquisa, do estudo das demandas, desejos e necessidades do contexto (TANURE *et al*, 2020, p. 124).

Assim, as intervenções desenvolvidas por estes/as professores/as representam mais que meros trabalhos acadêmicos de pesquisa para conclusão de curso de pós-graduação, elas são, sobretudo, propostas de ação de pesquisa aplicada, cujo objetivo é a transformação da realidade; sendo que este tem sido o sentido aplicado ao MPEJA, e aos projetos de intervenção desenvolvidos no seu interior, desde 2014. Os resultados apresentados a seguir procuram construir um panorama quantitativo e qualitativo dos projetos de intervenção resultantes das dissertações defendidas.

De acordo com dados de 2019, desde sua implantação, o MPEJA da UNEB contou com seis turmas ingressas, tendo 177 alunos/as matriculados/as e 106 defesas concluídas. A área de concentração de maior demanda foi a área 2 – *Formação de Professores e Políticas Públicas*, com 43,17% das matrículas. Em 2020, ano de elaboração desta pesquisa, o MPEJA já contava com sua sétima turma.

Tabela 1: Dissertações defendidas no MPEJA da UNEB entre 2015 e 2018.

Ano de defesa	Total de dissertações defendidas pelo Programa	Dissertação advindas da área de concentração 2	% de colaboração da área de concentração 2
2015	29	10	34%
2016	25	06	24%
2017	23	05	22%

Ano de defesa	Total de dissertações defendidas pelo Programa	Dissertação advindas da área de concentração 2	% de colaboração da área de concentração 2
2018	29	05	17%
Total	106	26	25%

Fonte: Organizado pelas autoras, 2020.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de dissertações defendidas no MPEJA da UNEB entre os anos de 2015 e 2018, mensurando a porcentagem delas que era vinculada a área de concentração 2 – *Formação de Professores e Políticas Públicas*.

Inicialmente, utilizamos como critérios de análise das dissertações os seguintes itens: título, ano de defesa, público-alvo, objetivo geral, natureza da intervenção formativa e metodologia. Em um segundo momento, categorizamos os projetos de intervenção a partir da categoria temática abordada, da metodologia de pesquisa empregada e dos sujeitos da EJA atendidos, conforme ilustra a Tabela 2, abaixo.

Tabela 2: Projetos de intervenção das dissertações vinculadas a área de concentração 2, segundo suas categorias temáticas, metodologias e sujeitos atendidos.

Categoria temática	Dissertações Defendidas	Metodologia de pesquisa	Dissertações defendidas	Sujeitos atendidos	Dissertações Defendidas
Currículo	8	Pesquisa bibliográfica	2	Professores/as	17
Práticas pedagógicas	6	Pesquisa-ação	2	Estudantes	3
Projeto político pedagógico	1	Pesquisa autobiográfica	3	Professores/as e estudantes	2
Direitos humanos	1	Pesquisa colaborativa	4	Professores/as, coordenadores e gestores	1
Tecnologia	3	Método Estudo de caso	2	Coordenadores Pedagógicos, professores e estudantes	1
Epistemologia freiriana	4	Fenomenologia e hermenêutica	1	Gestores e coordenadores	1

Categoria temática	Dissertações Defendidas	Metodologia de pesquisa	Dissertações defendidas	Sujeitos atendidos	Dissertações Defendidas
Recurso didático	3	Pesquisa participante	7	Gestores, professores/as e técnicos	1
		Etnográfica	1		
		Biográfica	1		
		Não apresentado	3		
TOTAL	26		26		26

Fonte: Organizado pelas autoras, 2020.

O que revelam os projetos interventivos realizados no MPEJA

Como demonstra a Tabela 2, a análise dos projetos de intervenção resultantes das dissertações defendidas pela área de concentração 2 do MPEJA da UNEB evidenciou o acionamento das seguintes *categorias temáticas*: currículo, com oito projetos; práticas pedagógicas, seis projetos; epistemologia freiriana, quatro projetos; tecnologia, três projetos; recurso didático, três projetos; e, projeto político pedagógico e direitos humanos, cada um com um projeto.

Os projetos de intervenção do MPEJA da UNEB enquanto seu potencial formativo

Como é possível perceber, a categoria temática mais acionada foi *currículo*, responsável por congrega 30% dos projetos de intervenção. Dentre os temas tratados pelas pesquisas que se voltaram a tal categoria, encontram-se: a política curricular de *Aprendizagem ao longo da Vida* aplicada na EJA; o processo de juvenilização dessa modalidade de ensino e os desafios que isso representa à docência; a inserção da EJA no currículo dos cursos de licenciatura; a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar da EJA; o currículo integrado da EJA PROFIC; e, os currículos de formação dos professores licenciados que atuam na EJA.

De modo geral, o que se percebeu foi o interesse dos/as cursistas do MPEJA da UNEB em contribuir ao campo da formação de professores/as que atuam EJA. Um campo ainda tão carente de oportunidades e repleto de desafios. Desafios cuja necessidade de resolução já era apontada por Leôncio Soares (2005, p. 3), em pesquisas que também buscavam denunciar a precarização do currículo de cursos de Pedagogia em relação à EJA. E que seguiram sendo ressoadas por Jaqueline Pereira Ventura (2008, p. 214) que também

apontou o “silêncio existente nos cursos de licenciatura em relação à EJA, em que pese a complexidade dessa modalidade”.

Foi tendo em vista esta demanda – a formação do/a docente da EJA –, que o projeto de intervenção proposto por Maria de Fátima Sudré de Andrade Bastos (2015) apresentou, nas suas considerações finais, indicações curriculares para uma nova disciplina: *Tópicos Especiais da Contemporaneidade em EJA*, voltada ao curso de Pedagogia e outras licenciaturas, assim como à criação do *Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA*. Ambos projetos de implementação no campus XVI da UNEB, situado no Território de Identidade de Irecê, e com o intuito de assegurar a formação de pedagogos/os e educadores/as das demais áreas também em EJA; além de integrar aquele campus ao debate do fórum EJA na Bahia e no Brasil.

Já Maria Luiza Ferreira Duques (2015), com sua *Proposta de formação continuada em Educação de Jovens e Adultos*, alegou em nome de um curso de aperfeiçoamento em EJA, focado no desenvolvimento dos fundamentos, princípios e metodologias da Educação de Jovens e Adultos; a ser realizado em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a UNEB – campus XXI, por meio de seminários, palestras, grupos de estudo, reorganização de biblioteca e discussões em jornadas pedagógicas; de forma a atender às demandas municipais daquela modalidade em Matina- BA.

Neyla Reis dos Santos Silva (2015), por sua vez, e com olhar voltado ao currículo integrado como opção teórico-metodológica de organização às ações didático-pedagógicas, desenvolveu a proposta *Formação Continuada no PROEJA FIC: fazer, construir e refletir*, que teve por objetivo refletir sobre as práticas realizadas junto aos/as estudantes do Proeja FIC Serviços de Restaurante e Bar, em busca de uma melhoria progressiva das ações, a partir da perspectiva da integração curricular. A autora elucida que essa perspectiva indica optar pelo trabalho enquanto princípio educativo integrado com a ciência, a cultura e a tecnologia, propiciando aos sujeitos desse processo formativo compreender seu papel nos processos produtivos. Uma vez que, como nos alerta Miguel Gonzáles Arroyo (2011), o currículo é um território de disputa, especialmente o da EJA, já que é voltado a um coletivo historicamente sujeito a processos de negação da apropriação do conhecimento, e apartado de seus saberes de vida no percurso escolar. Nessa perspectiva, os/as estudantes da EJA precisariam, sempre, serem reconhecidos/as pelas políticas educacionais como sujeitos de direito à educação.

Nesse sentido, as políticas curriculares da EJA também tiveram espaço dentre os projetos de intervenção propostos. Foi o caso de Tanure, (2016) que em *Oficinas formativas-investigativas: um olhar no currículo tempos formativos e na política de EJA da Bahia* buscou analisar a política curricular para EJA implantada pela Secretaria de Educação da Bahia, na rede estadual, em 2009. Através de sua pesquisa, Tanure levantou as representações sociais dos/as professores/as sobre esse currículo, de modo que os resultados evidenciaram que, para além da representatividade dos movimentos sociais ligados à EJA na construção dessa política curricular e dos princípios e diretrizes concernentes à

modalidade, é fundamental garantir espaços de formação e planejamento em serviço para garantir sua real efetivação.

Outro tema sensível à modalidade, a juvenilização da EJA, ganhou espaço por meio da dissertação de Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira (2016), cuja pesquisa realizada em uma escola estadual de Conceição da Feira- BA propôs a elaboração de um projeto de formação continuada para os/as professores/as da EJA por meio de diálogos formativos capazes de entrelaçar o currículo daquela modalidade às culturas juvenis; de modo a “refletir e compreender sobre a complexidade e especificidades que perpassam pela Educação de Jovens e Adultos, a partir de um contexto de Juvenilização da EJA, para compreender os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil”.

O fenômeno da juvenilização da EJA vem sendo denunciado ao longo das últimas décadas por diversos/as pesquisadores/as (CARRANO, 2007; DAYRELL, 2011; MARI-NHO, 2015) que apontam para o gradual aumento de jovens que, muitas vezes, ao serem realocados na EJA, vivenciam um currículo que não é pensado para as culturas juvenis e que, por isso, não atende as suas necessidades. Além disso, como chama atenção Jua-rez Dayrrel (2011), é preciso atentar ao olhar estereotipado que, por vezes, os professores e professoras da EJA tendem a ter sobre esses/as jovens, impedindo-os/as de enxergar a real cultura juvenil que adentra as salas de aula dessa modalidade.

Nesse mesmo viés, o da relação entre a juvenilização e o currículo da EJA, Núbia Sueli Silva Macedo (2017) desenvolveu como intervenção *oficinas formativas-investigativas*. Por meio de pesquisa colaborativa que desenvolveu em uma escola da Rede Estadual de Vitória da Conquista- BA, na qual buscou levantar as representações sociais dos/as profes-sores/as sobre o processo de juvenilização da EJA, sua proposta envolveu como temáticas: *o Ser educador da Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos; O jovem na EJA: o fenômeno da Juvenilização; Currículo e Juventude: concepções e práticas de Educação do/no campo para trabalhar na EJA;* e a *Vulnerabilidade social dos jovens da EJA*.

Foi também por meio do desenvolvimento de oficinas interculturais que Ubiraci Carlúcio Dos Santos (2018b) as suas *Oficinas formativas-investigativas*, cujo projeto piloto, executado em três encontros, buscava ampliar o diálogo entre os conteúdos ensinados em uma escola estadual da periferia de Salvador. Tais oficinas, metodologicamente cola-borativas, atingiram seu propósito inicial: investigar as percepções dos/as professores/as acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar materializado cotidianamente na EJA; como também contribuíram para a ressignificação dessa temática no espaço escolar.

Já Lúcia Santos (2017), por meio da pesquisa *Conhecendo o pequeno grande mundo da EJA*, realizada em Salvador, desenhou uma proposta de formação docente, a ser apresen-tada à SEC-BA, a fim de contribuir com o campo de formação de professores/as da EJA. Para tanto, propões uma formação continuada dos/as professores/as ou candidatos/as a/a professores/as da EJA, capaz de possibilitar uma compreensão sobre as especificidades e

trajetórias dos sujeitos da EJA, mas também sobre as condições histórico-sociais que produziram a baixa escolaridade de jovens e adultos no Brasil. Numa proposta formativa que visa englobar a história da EJA e a Andragogia como a proposta da EJA na Bahia a partir de 2009, bem como as tendências atuais de seu currículo e as possibilidades curriculares e metodológicas para as práticas pedagógicas cotidianas na EJA.

A segunda categoria temática com maior número de pesquisas foi *Práticas pedagógicas*, com seis propostas de intervenção, todas voltadas à reflexão das práticas pedagógicas na EJA, seja como recursos de ressignificação dessas práticas, através da análise dos livros didáticos e do reconhecimento da autobiografia, ou como reflexão sobre a prática a partir de diálogos formativos.

Afinal, tal como já refletia Freire (1996, p. 40): é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Tardif (2002) evidencia a necessidade de ver os professores como produtores de saberes, que juntos contribuem e delineiam a sua prática docente.

Duas destas propostas objetivavam refletir sobre a formação continuada de modo a utilizar a pesquisa autobiográfica como forma de contribuir à prática pedagógica, como foi o caso do trabalho de Margareth da Conceição Almeida de Araújo (2015), *A arte de criar atividade interdisciplinar, ato de querer bem*, que propôs uma formação capaz de aproximar as práticas pedagógicas dos/as professores/as de seus referenciais, de modo a construir uma educação para humanização/emancipação de estudantes adolescentes do Tempo Formativo Juvenil, utilizando a pesquisa (auto)biográfica, articulando pesquisa-formação, através de memorial autobiográfico, com a proposição final da construção de um módulo de atividades educacionais, na perspectiva de reeducar o olhar para uma visão afirmativa dos/as adolescentes, considerando-os/as sujeitos de direitos.

Nessa mesma linha, o estudo de Cinara Barbosa de Oliveira Morais (2016), *Propostas para a formação continuada do professor, da professora da EJA*”, preconiza o uso de histórias de vida e sua contribuição para uma melhor compreensão da prática docente, pois possibilita um movimento de investigação-formação, processo de autoformação na construção da identidade profissional. Sendo assim, a formação deverá ser compreendida como “experiência construída pelo vivido na trajetória de vida-formação”. Assim, constituem-se como conteúdos formativos as experiências construídas no tempo-espço familiar, tanto nos espaços compreendidos na vida social e cultural como nos contextos do território formal.

Já o projeto de intervenção *Os ateliês como pesquisa-formação*, de Renata da Silva Masena (2015), utilizou a pesquisa biográfica, através de ateliês formativos, como proposta para ampliação da formação inicial de estudantes de Pedagogia, a partir das narrativas de suas histórias de vida, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica.

Visando também de contribuir com as práticas pedagógicas, Humberto Cordeiro Araújo Maia (2016), em *Uma proposta didático-pedagógica para os professores de geografia na EJA*, pretendeu “oferecer subsídios aos professores de Geografia da Educação de Jovens

e Adultos de Serrolândia – BA, orientando-os em suas práticas pedagógicas na EJA”. Entretanto, o livro didático se torna foco de reflexões docentes, como ferramenta de resignificação da prática e do currículo..

Por sua vez, Herson Conceição (2018) desenvolveu, em duas escolas da Rede Municipal de Salvador, o projeto *Da afetividade a neurociências: construção da aprendizagem e formação das identidades dos sujeitos da EJA nos vários discursos*, com metodologia participativa, que tinha como intuito a reflexão sobre a influência da afetividade na aprendizagem dos/as educandos/as, na perspectiva Freiriana, o que lançou possibilidades para pensar e ressignificar a prática dos docentes em relação aos/as estudantes da EJA, com bases na neurociência.

Nildélia Souza Silva (2017) desenvolveu a proposta de intervenção *Diálogos formativos com professores da EJA* com o objetivo de estabelecer diálogos com professores/as que atuavam na EJA, no município de Lauro de Freitas, de modo a desenvolver uma proposta de formação que contemplasse a reflexão de estudos e ações voltadas à resignificação da prática docente e, desta maneira, melhorassem a qualidade do ensino na modalidade. Os resultados indicaram a necessidade de ampliar a discussão para toda a rede municipal, sugerindo a instituição de um espaço formativo no município para os/as professores/as da EJA, com a criação de um grupo de estudos sobre formação docente na EJA.

A categoria temática *Epistemologia Freiriana* se insere em quatro trabalhos que utilizam os conhecimentos epistemológicos de Paulo Freire como foco das propostas de formação continuada nos projetos de intervenção. Freire (1996) já enfatizava a importância da reflexão para a dinamização da teoria e prática e seu legado é reconhecidamente fundamental para a compressão do percurso educativo da EJA.

O trabalho de Juarez da Silva Paz (2016), *Reflexões sobre o fazer Pedagógico na EJA*, desenvolveu diálogos formativos entre professores/as da EJA para aprofundamento teórico e uma reflexão-ação que potencializasse a transformação das fragilidades identificadas na escola, relacionadas ao conhecimento teórico da EJA aos estudos de Paulo Freire e à prática pedagógica nessa modalidade. Para tanto, adotou enquanto metodologia a pesquisa-ação, buscando refletir sobre o processo de ensino e aprendizado propiciado pela ação docente. Realizou, ainda, diálogos formativos que contribuíram para ressignificar a identidade profissional dos/as professores/as, assim como para sua formação inicial e continuada em serviço.

Em sua dissertação, Guilhermina da Silva Souza (2016) propõe orientações curriculares fundamentadas no pensamento freiriano para desenvolver a Cultura de Paz nas escolas. A autora sugere diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico com a cultura da paz.

Outro projeto que utiliza os fundamentos freiriano é *Prática de Leitura e a Epistemologia Freiriana na EJA*, de Nara Barreto Santos (2018a), que buscou, através do estudo de caso, “compreender como a epistemologia de Freire pode contribuir para a prática de leitura no tempo formativo III”. Com a participação de nove educandos/as voluntários/as de um colégio estadual de Salvador, este projeto procurou trazer alternativas à realização da prática da leitura na EJA no tempo formativo III.

Já Tandja Andréa Parisse (2018), em *A pedagogia de Paulo Freire e a prática dos docentes da EJA no CENEB: uma pesquisa de intervenção pedagógica*, desenvolveu oficinas investigativas-formativas, realizadas em Feira de Santana, as quais trabalharam com as categorias freirianas de *diálogo e práxis*, refletindo de que forma elas contribuíram para uma mudança nas práticas pedagógicas dos/as docentes do CENEB. Os resultados apontaram para o conhecimento mínimo por parte dos/as docentes sobre a pedagogia de Paulo Freire e as categorias de diálogo e práxis, evidenciando também as contribuições sobre a ressignificação da prática pedagógica.

Os projetos que envolvem a categoria temática *tecnologia*, e que utilizam mídias virtuais, como *blogs*, o *Facebook* e o *software Auxilix* no processo de formação continuada de professores da EJA, foram três.

A proposta de José Veiga Viñal Junior (2015) aliou a formação em práticas com a utilização de mídias virtuais. *Oficinas de intervenção/formação para professores de estágio dos cursos de Licenciatura em Letras da UNEB* realizou encontros diferenciados de formação teórica e metodológica, buscando “desenvolver uma formação mais prática dos professores de estágio, no que concerne ao uso e aplicação da língua estrangeira na sala de aula nas turmas da EJA”, utilizando as mídias tecnológicas *Facebook*, um *blog* específico da pesquisa e o *Skype*. Seu projeto interventivo alcançou sete cidades da Bahia, realizando oficinas com professores/as, mas também atingiu os estudantes, desenvolvendo aulas de inglês e espanhol para alunos/as da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus.

O trabalho de Luciana Oliveira Lago (2015), realizado em duas escolas da rede estadual de Conceição do Coité, Território do Sisal, teve por objetivo analisar as possibilidades de um processo formativo contínuo, utilizando-se de tecnologias digitais, para o desenvolvimento de práticas inovadoras em classes de EJA, elaborando um *software* para colaborar com a formação dos/as docentes da EJA. O protótipo de *software Auxilix* foi construído a partir da contribuição em pesquisa participante de um coletivo de 25 professores/as, das quais duas são coordenadoras e um é analista de sistemas. *Auxilix* veio da inspiração de auxílio e o *software* é útil para auxiliar na formação continuada dos/as docentes para práticas inovadoras, com e para o uso das TIC, e está aberto ao uso, por quem desejar se aproximar da temática da EJA.

Alene Batista Bastos (2018) realizou uma pesquisa bibliográfica a partir do estudo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNDL, com a proposição de, ao final, criar um *blog* no *Medium*, uma plataforma de *blogs* criada em 2012 pelos mesmos idealizadores do *Twitter*. O objetivo desta plataforma seria divulgar os/as estudos dessa pesquisa e poder oferecer um ambiente atual de divulgação de ideias sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A categoria temática *Recursos didáticos* englobou três trabalhos. As pesquisas de, Gislene Maria Mota dos Santos (2015) e Maria da Conceição Ferreira de Souza (2015) utilizam textos visuais e textos semióticos como *recursos didáticos* de formação. O projeto de Santos

(2015), *Inserção dos textos visuais no contexto da EJA*, apresentou como objetivo “constituir um espaço de estudo, investigação, planejamento e implementação de ações voltadas para formação dos professores”. E nele foram realizados encontros de formação com os/as professores/as, evidenciando a importância dos textos visuais na sociedade brasileira, utilizando texto fílmico e texto publicitário, de forma a oportunizar a experiência interdisciplinar de planejar atividades para as turmas da EJA.

Já Souza (2015) apresenta a *Proposta de formação docente com vistas à utilização dos textos multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos*, desenvolvida em Jacobina- BA, em parceria com a Secretaria de Educação, e por meio do uso de textos multissemióticos. O foco da proposta era subsidiar professores/as para contextualizar suas práticas docentes. Para isso, se utilizava de *workshops*, oficinas de autoformação, acompanhamento e monitoramento das práticas dos docentes, assim como oficinas com alunos/as.

André Ricardo Lucas Vieira (2018), por sua vez, desenvolveu o projeto de intervenção *Mapas conceituais e o estudo de Polígonos na EJA*, em Senhor do Bonfim, com a participação de estudantes do Tempo Formativo III, do eixo VII, Ensino Médio. O objetivo era verificar se os/as estudantes, após a realização das oficinas e das demais dinâmicas da pesquisa, haviam logrado êxito na aprendizagem sobre polígonos, utilizando a metodologia de resolução de problemas baseado em Ausubel (Aprendizagem significativa).

A categoria *Projeto Político Pedagógico* e a categoria *Direitos humanos* estão representadas, cada uma, em um projeto de intervenção.

O projeto de Lívia dos Santos Ribeiro Laurindo (2017), *Dialogando acerca do Projeto Político Pedagógico da EJA*, procurou “discutir o Projeto Político Pedagógico como elemento articulador da práxis pedagógica, considerando a construção de concepções e proposições que asseguram a existência da EJA no PPP” no município de Barreiras – BA.

Os Direitos Humanos foram o foco principal do trabalho de Taise Caroline Longuinho Souza (2017), que desenvolveu uma *Intervenção Didática em Direitos Humanos*, com o objetivo de “analisar como a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e com sua implicação para com a democracia”. Por meio da metodologia ação-reflexão-ação, o projeto realizou o aprofundamento dos conceitos de cidadania, democracia, direitos fundamentais e direito à educação com estudantes da EJA.

À guisa de conclusão

Com a sua consolidação, o MPEJA da UNEB assume o desafio de formar profissionais em um campo formativo de frágeis empenhos acadêmicos, sociais e políticos. A Educação de Jovens e Adultos, campo histórico de programas assistencialistas, pouco teve de investimentos em formação de professores/as nessa modalidade de ensino. Assim,

esse mestrado representa a possibilidade de construção e alicerçamento de um fértil campo de pesquisa e qualificação docente, capaz preencher as lacunas formativas desse campo de estudo.

Ademais, uma das finalidades dos mestrados profissionais é responder às demandas sociais que emergem das comunidades. No caso específico do MPEJA, as demandas que emergem da EJA estão relacionadas a um campo carente e controverso de investimentos públicos que, só recentemente, após a Constituição de 1988, ascende à uma modalidade de direito educacional. Esse campo provoca interesses dos/as mestrandos/as, pois representa possibilidades ímpares de investigações e propostas, em particular na formação continuada de professores/as.

Esse estudo se debruçou sobre as dissertações produzidas pela área de concentração 2 – *Formação de Professor e Políticas Públicas*, do MPEJA da UNEB – a qual teve a maior demanda de inscrição nos processos seletivos anuais do Programa. A partir delas, buscou-se refletir as potencialidades formativas dos projetos de intervenção propostos – reivindicação do mestrado enquanto natureza profissional. Por meio da análise dos 25 projetos de intervenção produzidos e defendidas entre 2015 e 2018 percebemos o investimento em processos de formação continuada, em sua maior parte com professores/as que atuam diretamente com a EJA, com foco em discutir os princípios que envolvem a EJA enquanto herdeira da Educação Popular e dos ideais freirianos.

A maior parte dos projetos de intervenção foi desenvolvida através da pesquisa aplicada durante o processo de estudo, colaborando para a formação de estudantes, professores/as, gestores/as, coordenadores/as e técnicos/as que atuam na EJA, seja na rede municipal, estadual ou federal. Os projetos analisados apresentam contribuições singulares para o crescimento da EJA enquanto campo de escolarização, no sentido de que esses estudos contribuem para a formação dos/as docentes que atuam na modalidade, não só no âmbito escolar, mas em outras esferas de discussão da Educação de Jovens e Adultos, como secretarias municipais de educação.

Os trabalhos analisados dialogam com as seguintes possibilidades formativas e/ou campos de ação: proposta de formação e reflexão sobre a prática pedagógica do/a professor/a; análise de textos e livros didáticos; planejamento e organização de trabalhos interdisciplinares; discussão do currículo voltado para a cultura juvenil, tendo em vista a juvenilização da EJA; consolidação dos estudos de Paulo Freire para a EJA; formação utilizando mídias tecnológicas e construção de ambientes virtuais de aprendizagens a partir das necessidades dos sujeitos da EJA; análise sobre a política curricular da EJA na Bahia, contemplando os processos de implantação e implementação da proposta; proposição da organização escolar através do Projeto Político Pedagógico e contemplando a EJA; e proposições de formação que ultrapassam as escolas e abrangem as secretarias de educação, instituições acadêmicas, dentre outras.

Como nos sinalizam Tânia Regina Dantas & Tânia Maria Hetkowsky (2016), as principais contribuições deste Mestrado podem ser visualizadas mediante os temas e objetos que permeiam os projetos de pesquisa/intervenção, colocados em prática em diferentes comunidades onde os/as professores vivem e trabalham, que resultarão, certamente, em forte inserção social.

Compreendemos que essas propostas são caminhos e respostas encontradas a partir de diferentes investigações e contextos, possibilitadas no MPEJA da UNEB, todavia, é importante ressaltar que, para atender efetivamente a demanda social emergente das comunidades pesquisadas, os mestrados profissionais precisam garantir o desenvolvimento dos projetos de intervenção.

A partir desse contexto, acreditamos que a criação de mecanismos, ações que possam acompanhar e avaliar a implementação desses projetos, mesmo após as defesas das dissertações, qualificaria a sua ação e abrangência como espaço formativo que atenda efetivamente algumas lacunas do campo da Educação de Jovens e Adultos. A criação de regulamentações e estratégias de acompanhamento e avaliação daria um alinhamento de diretrizes para a construção, a implementação e a avaliação das ditas propostas (TANURE *et al.*, 2020).

Ressaltamos que estas proposições são um leque de possibilidades que o MPEJA, dentro de um universo ainda restrito de formação continuada, oferece ao campo da EJA no Brasil e, por conseguinte, à ressignificação da prática docente, que atenda efetivamente às especificidades e singularidades dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Uma vez construídas colaborativamente, ou seja, construídas não para os sujeitos, e sim com os sujeitos envolvidos, frutos de diálogos horizontais e com seguimento e avaliação, estas poderão ser instrumentos potentes de transformação da EJA na Bahia.

Recebido em: 05/04/2021 e Aprovado em: 21/06/2021.

Notas

- 1 A Bahia conta hoje com 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento. Informações encontradas in: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 28/03/2021.

Referências

ARAÚJO, Margareth da Conceição Almeida de. *A dor e a delícia de tornar-se... Professor da EJA: narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil do município de Catu- BA*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15ª.ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Alene Batista. *Análise das orientações teóricas metodológicas do manual dos livros PNDL EJA 2014: uma contribuição para a formação do alfabetizador*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

BASTOS, Maria de Fátima Sudré de Andrade. *A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BRASIL. *Portaria normativa 17, de 28 de dezembro de 2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20.

CARRANO, Paulo. 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*, online, v. 1, p. 55-67, 2007.

CONCEIÇÃO, Herson. *As contribuições do estudo da afetividade para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, nas classes da EJA, considerando a perspectiva da neurociência*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Avaliação trienal 2013*. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

DANTAS, Tânia Regina & HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, set./dez. 2016.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIONANETTI, Maria Amélia & GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-68.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 281-291.

DOS SANTOS COSTA, Graça; MALOWS, David & COSTA, Patrícia Lessa Santos. Paulo Freire. The decolonial curriculum and the experience of the Professional Masters in Youth and Adult Education in Bahia, Brazil. *The Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, EJ1272415, p. 96-110, 2020.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. *Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina- BA*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

FLEURY, Mari Tereza Leme & WERLANG, Sérgio R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. *Anuário de pesquisa GV pesquisa*, São Paulo, ano 2016-2017, p. 10-15, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. A. *A Pesquisa em Mestrados Profissionais*. Apresentação no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

LAGO, Luciana Oliveira. *A formação continuada do professor da EJA: modelagem do software Auxilix para práticas inovadoras*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

LAURINDO, Livia dos Santos Ribeiro. *Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos: concepções e proposições*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

MACEDO, Núbia Sueli Silva. *A formação docente e o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014.

MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. *Entre algemas e liberdade: prática docente e uso do livro didático de geografia na Educação de Jovens e Adultos em Serrolândia – BA*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

MARINHO, Leila Mattos Haddad de Monteiro. *Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis*. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MASSENA, Renata da Silva. *Histórias de vida: percursos de formação de licenciados em pedagogia no campo da EJA*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira. *“Rituais” das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

MORAIS, Cinara Barbosa; DOURADO, Daniela Oliveira Lopes & AMORIM, Antônio. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos: as contribuições formativas para a melhoria da Educação de Jovens e Adultos na Bahia e no Brasil. *Gestão & Aprendizagem*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p.58-70, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de. *Currículo e culturas juvenis: um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Conceição da Feira-BA*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

LOPES, Neide Maria Ferreira. *Gestão dos Egressos em Universidades Públicas: uma proposta de Acompanhamento e de Relacionamento do Egresso do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)*. Dissertação (mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

PAZ, Juarez da Silva. *Diálogos formativos com os/as professores/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos freirianos*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PAIVA, Jane. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PARISSE, Tandja Andréa. *A Pedagogia de Paulo Freire e a prática dos docentes no CENEB: uma pesquisa de intervenção pedagógica*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Gislene Maria Mota dos Santos. *A formação dos professores da EJA na perspectiva dos textos visuais*. Dissertação (mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Lúcia Santos. *Formação continuada e em serviço de professores da Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto* – Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, Nara Barreto. *As contribuições epistemológicas Freirianas para a prática de leitura no Tempo Formativo III na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, , 2018a.

SANTOS, Uiraci Carlúcio Dos. *A história e cultura afro-brasileira no currículo da Eja: sentidos e significados atribuídos por docentes de uma escola da Rede Estadual de Salvador- BA*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018b.

SILVA, Neyla Reis dos Santos. *Itinerâncias na formação continuada de professores do PROEJA FIC: um espaço de proposições*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Nildélia Souza. *Formação continuada na educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas em três escolas públicas da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SOARES, Leôncio. *A formação do educador de jovens e adultos. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Guilhermina da Silva. *As contribuições da pedagogia de Paulo Freire para pensar a cultura da paz na EJA: anunciando orientações curriculares*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SOUZA, Maria da Conceição Ferreira de Souza. *Uso Pedagógico dos Textos Multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Taise Caroline Longuinho. *Direito à Educação do jovem na EJA: a intervenção didática em Direitos Humanos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

TANURE, Ana Célia Dantas. *Tecendo saberes e fazeres no currículo da educação de jovens e adultos: estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana- BA*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

TANURE, Ana Célia Dantas; OLIVEIRA, Maria C. C. V. B. ; DOS SANTOS COSTA, Graça ; COSTA, Patrícia. L. S. Mestrado profissional em educação de jovens e adultos: duas experiências em projetos de intervenção. In: MARZO, Àngel; Dos Santos Costa, Graça (Orgs.). *Miradas sobre la educación a lo largo de la vida: investigaciones y experiencias*. 1ed. Barcelona: Universidad de Barcelona/ Marge Books, 2020, v. 1, p. 114-139.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Proposta de Curso Novo MPEJA*, 2012. Disponível em: <<http://www.uneb.br/mpeja/proposta-de-curso/>>. Acesso em: 15 nov 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Regimento do Programa de Pós Graduação Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja/files/2013/03/regimento_mpeja1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016. >. Acesso em: 15 nov 2017.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n.37, jan/jun, 2012.

VIEIRA, André Ricardo Lucas. *Mapas Conceituais como estratégia de aprendizagem significativa em Matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo com polígonos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

VIÑAL JUNIOR, José Veiga. *O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de língua estrangeira da UNEB: uma perspectiva para a emancipação*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

O currículo na Educação de Jovens e Adultos: *um estado do conhecimento nos periódicos da Educação*

The curriculum within the Youth and Adult Education:
a state of knowledge in education journals

El currículo en la Educación de Jóvenes y Adultos:
un estado de conocimiento en los periódicos de Educación

 **ANDERSON CARLOS SANTOS DE ABREU***

Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis –SC, Brasil.

 **JOAQUIM LUÍS MEDEIROS ALCOFORADO****

Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

RESUMO: Este artigo desenvolve discussão acerca do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foram utilizados artigos científicos, publicados em periódicos da área da Educação, entre os anos de 2007 e 2017, e que abordaram tal tema como objeto de análise. Ao longo do texto, apresentou-se o currículo como um sistema de relações sociais que define não somente os conteúdos a serem ensinados, mas um complexo de conhecimentos que definem concepções de sujeito, escola e aprendizagem. Como resultados, o levantamento apontou para o fato de que o currículo pode ser uma das formas de garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes, bem como agir como uma das razões de sua exclusão.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa Educacional.

* Graduado em Pedagogia, Filosofia e Psicologia, mestre, doutor e pós-doutor em Educação. Atualmente, é docente na Universidade Estadual de Santa Catarina, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA – EPEJA/UFSC e membro da Maiêutica Florianópolis Instituição Psicanalítica. *E-mail:* <andersoncsabreu@gmail.com>.

** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais – GRUPOEDE, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – CEISXX.

ABSTRACT: This article develops a discussion about the curriculum within the Youth and Adult Education. To this end, scientific articles were used, published in journals in the field of Education, between 2007 and 2017, in which also addressed this topic as an object of analysis. Throughout the text, the curriculum is presented as a system of social relations that defines not only the contents to be taught, but a complex of knowledge that defines concepts of subject, school, and learning. As a result, the survey pointed out to the fact that the curriculum can be one of the ways to guarantee the access and permanence of students, as well as act as one of the reasons for their exclusion.

Keywords: Curriculum. Youth and Adult Education. Educational Research.

RESUMEN: Este artículo desarrolla una discusión sobre el currículo en la Educación de Jóvenes y Adultos. Para ello se utilizaron artículos científicos publicados en periódicos del ámbito de la Educación entre 2007 y 2017, y que abordaron este tema como objeto de análisis. A lo largo del texto, el currículo se presenta como un sistema de relaciones sociales que define no solo los contenidos a impartir, sino un conjunto de conocimientos que definen conceptos de sujeto, escuela y aprendizaje. Como resultados, la encuesta apuntó que el currículo puede ser una de las formas de garantizar el acceso y permanencia de los/as estudiantes, además de actuar como uno de los motivos de su exclusión.

Palabras clave: Currículo. Educación de jóvenes y adultos. Investigación Educativa.

Introdução

Este artigo oferece aos/às pesquisadores/as, estudantes e trabalhadores/as do campo educacional uma análise das pesquisas que tratam do currículo na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesse sentido, se mostram aqui centrais questões como: quais configurações curriculares estão sendo pautadas nas pesquisas em EJA? Quais perspectivas para o currículo na modalidade EJA estão se desenhando no cenário nacional? E, ainda, quais concepções de currículo emergem do campo da pesquisa em EJA? Tais questionamentos são necessários ao adentrar no campo do currículo, em especial na EJA, uma vez que possibilitarão contribuir com a compreensão

de como a referida modalidade, a partir das pesquisas aqui apresentadas, organiza os conteúdos e saberes que a compõe.

Como aporte reflexivo e teórico à investigação, utilizamos as contribuições de José Gimeno Sacristán (2000; 2013), Arroyo (2007), Young (2007; 2014) e Saviani (2006). Nossa operação metodológica está orientada na pesquisa bibliográfica, sendo sua concepção sustentada a partir do *estado do conhecimento*, prática de estudo que aborda um dos setores das publicações sobre o tema analisado, focando no estudo dos resumos de dissertações, teses ou artigos científicos (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39-40).

O texto está dividido em três tópicos: no primeiro ressaltamos a importância da pesquisar sobre o currículo na EJA, uma vez que o currículo, além de trajeto a ser trilhado, é também espaço de disputa de interesses e poder e, por isso, sua conceituação é necessária para que possamos conhecer quais concepções sustentam suas naturezas.

No segundo tópico, caracterizando o percurso investigativo, apresentamos as pesquisas identificadas, todas publicadas entre 2007 e 2017. Preferimos evidenciar a localização geográfica e institucional das pesquisas, seus/as autores/as, a região e o tipo de estudo realizado. Assim, o que buscamos foi compreender o território da pesquisa sobre o currículo na EJA, bem como a natureza dos estudos elegidos por seus realizadores e realizadoras.

No terceiro e último tópico ofertamos uma síntese das pesquisas selecionadas, seus resultados e suas relações epistemológicas com as categorias empíricas desta pesquisa. Tais categorias expressam que as pesquisas selecionadas concebem o currículo como sendo mais que uma organização de conhecimentos, ou conteúdos selecionados para o processo de ensino; elas proclamam o desejo de que o conteúdo seja extraído dos dilemas históricos e sociais das concepções de EJA. Nesse sentido, mostram que há uma apropriação para pensar um currículo constante e atual para a EJA, o qual perceba que as relações entre conhecimentos cotidianos e científicos precisam ser trabalhadas de forma mais rigorosa, isso não desconsiderando a função social da EJA.

Para Sacristán (2000), o estudo sobre currículo na contemporaneidade precisa ser tratados sobre diversos aspectos: quais objetivos atingir com o conhecimento; o que ensinar; quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento; como se organiza o trabalho pedagógico; quais concepções de educação são emanadas a partir de determinadas concepções de conhecimento; ou, como os componentes do currículo podem ser inter-relacionados com as práticas sociais da educação. Estas questões não somente afetam os estudos desse autor, como também permeiam a cultura da educação a todo o tempo e, por isso, sem querer esgotá-las, serão pautas reflexivas a todo o instante neste artigo.

O que significa estudar o currículo na EJA?

Como destaca Sacristan, “o estudo sobre as teorias de currículo não é garantia de se encontrar todas as respostas a todos nossos questionamentos”, antes, seria “uma forma de recuperarmos as discussões curriculares no ambiente escolar e conhecer os diferentes discursos que orientam as discussões em torno dos conteúdos e meios para conhecê-los” (2000, p. 125).

Estamos cada vez mais conscientes, como pesquisadores/as, que estudar as questões da educação em torno do currículo é crucial para entendermos os processos educacionais e suas concepções na contemporaneidade. As indagações relativas ao currículo estão longe de serem claras e objetivas, pelo contrário, elas constituem-se cada vez mais complexas. Em sua grande maioria, abrangem os interesses políticos e ideológicos sobre a escola. Isso porque, o currículo abrange percursos sociais, culturais e históricos; carrega em si as marcas do tempo com seus avanços e retrocessos entre as concepções de sujeitos a quem ele se destina, as de aprendizagem e escola, bem como as de conhecimento.

Constituindo-se como um dos elementos importantes ao processo educativo, o currículo traz consigo tais concepções traduzidas em temas, conteúdos, assuntos, itens, saberes, habilidades e competências que compreenderão os percursos de formação a que ele se destina. É necessário compreender que estes percursos são sempre inconclusos, pois, por mais que o currículo sistematize os saberes, sua demanda precisa ter vínculos afetivos e efetivos com a realidade e responder às demandas das práticas sociais da EJA. Além disso, o currículo traz em sua constituição epistemológica as intencionalidades do âmbito formativo, sobretudo as que são providas dos percursos históricos e sociais, das políticas, e das mudanças ocorridas nos diversos ambientes/instituições.

Segundo Sacristán (2013, p. 19), o currículo desempenha uma função dupla e, ao mesmo tempo, unificadora: ele reforça as fronteiras, mas também delimita os componentes, dando ao processo educativo os componentes que o compõe. Concebendo isso, estudar o que as pesquisas sobre o currículo na EJA apontam é um exercício de desvelar as naturezas políticas, epistemológicas e reguladoras da modalidade, os códigos por meio dos quais ela é constituída, assim como os mecanismos utilizados para legitimar as posições que lhe são impostas.

Tendo essa compreensão, concebemos, o currículo como sendo

muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexos de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos de concretos, estímulos de habilidades de alunos etc. Ao desenvolver uma prática concreta de modo coerente com quaisquer desses propósitos, o professor desempenha um papel decisivo (SACRISTÁN, 2000, p. 173).

O currículo desenvolve o território do processo de ensino, trazendo-lhe as concepções de conhecimentos fundantes de todo o processo. Portanto, além de classificar os componentes, o currículo propõem, também, as compreensões de sujeito, de aprendizagem, de

escola e de conhecimento dos processos de ensino. Há, portanto, uma dinâmica epistemológica dentro do currículo que conforma os processos que são realizados por meio dele; por isso é prudente ter atenção às configurações e concepções que ele propõe, uma vez que

o currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível, condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola (ARROYO, 2007, p. 22).

A partir desta proposição, neste artigo, para além de propor uma teoria de currículo à EJA, buscou-se considerar e discutir as potencialidades e os limites das proposições atuais de currículo, analisando a maneira como ele é empregado nesta modalidade. Essa dimensão proposta, ajuda-nos a pensar que o currículo produz movimentos em favor de algumas dinâmicas hegemônicas de modo que não seria excessivo enfatizar que o currículo não se faz ingênuo, nem tampouco se materializa em neutralidades, uma vez que promove relações com o conhecimento e, portanto, produz concepções. A partir disso, devemos mencionar que não é possível ter uma teoria do currículo sem antes uma teoria do conhecimento (*apud* YOUNG, 2007).

À vista disso, a EJA não requer apenas um currículo constituído numa concepção de conhecimento que prescreva o comum, ou o universal, mas, sobretudo, concepções que salvaguardem as particularidades dos seus sujeitos. Ou seja, que acolham as especificidades daqueles atendidos por ela, que incorporem as diversidades e interesses desses jovens, adultos e idosos, bem como suas realidades sociais e históricas. Afinal, ambos os conteúdos são fundamentais para que os/as estudantes da EJA possam ter domínio da realidade que os cerca.

Na EJA, o currículo precisa contemplar não somente os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, mas, sobretudo, a origem dos seus sujeitos: suas culturas, saberes, conhecimentos, mitos, projetos de vidas, intencionalidades e suas relações com o trabalho. Caso contrário, teremos um currículo esvaziado de sentido.

Segundo Saviani,

os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque

ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

A partir disso, estudar a temática do currículo na EJA é conceber que o mesmo é constituído como espaço de poder e domínio, portanto, o currículo é arena de luta epistemológica; é peça fundamental dentro da educação, pois seu conteúdo é político e ideológico; traz consigo os interesses de quem deseja instituir dentro da Educação suas concepções de conhecimento. Conforme destaca Young,

ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] Assim, precisamos de outro conceito que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo (2007, p. 37).

Caracterizando o percurso investigativo

O levantamento dos estudos sobre o currículo, a partir do *estado do conhecimento*, se realizou no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tendo como interregno os anos de 2007 a 2017. Priorizamos a realização da pesquisa por este modo pois entendemos que um *estado do conhecimento* impõe

o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado (FERREIRA, 2002, p. 257).

O percurso trilhado teve início na seleção do material. Inicialmente, mapeamos e reunimos pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil e que abordaram o tema do currículo na EJA. Para isso, utilizamos a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, como meio de compor este *corpus*¹, neste estudo analisado. A opção pela busca nesta base foi de encontro à nossa preocupação em levantar

o maior número de trabalhos sobre a temática, considerando ainda, que é nela onde se localizam os resultados das pesquisas de mestrado e doutorado do País.

Como aponta Ferreira (2002), é nesse momento do *estado do conhecimento* que o/a pesquisador/a tem contato com dados objetivos das produções encontradas e, é a partir daí, que começa a traçar

uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento de pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período (FERREIRA, 2002, p. 265).

Quadro 01: Listagem das pesquisas encontradas

Título da pesquisa	Autores/as	Região	Tipo de estudo
Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na Educação de Jovens e Adultos	Cristiane Muenchen Décio Auler	Sul	Pesquisa de grupo de estudos
A integração da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e do Ensino Médio: um estudo com egressos do Colégio Técnico de Bom Jesus/PI	Léia Soares da Silva Maria da Glória Carvalho Moura	Norte	Estudo de caso
Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional: saberes coletivos de uma Rede de pesquisadores	Maria Margarida Machado Miriam Fábria Alves João Ferreira de Oliveira	C.-Oeste	Relato de experiência
Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência	Claudia Barcelos de Moura Abreu Claudia Lemos Vóvio	Sudeste	Ativid. de pesquisa
Trajetórias do currículo de Geografia que se ensina à jovens e adultos trabalhadores	Enio Serra dos Santos	Sudeste	Ativid. de pesquisa
A elaboração de uma proposta curricular fundamentada no método materialista histórico-dialético	Julia Malanchen Margarete C. Dolla Neide da Silveira Duarte	Sul	Relato de experiência

Título da pesquisa	Autores/as	Região	Tipo de estudo
Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: subsídios para a prática educativa	Equipe Núcleo EJA Guarulhos	Sudeste	Relato de experiência
As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional	Maria Ciavatta e Sônia Maria Rummert	Sudeste	Ativid. de pesquisa
Construindo um modelo curricular integrado para a EJA/FIC	Raimundo Nonato O. Furtado Mônica Maria Montenegro de Oliveira	Nordeste	Relato de experiência
Currículo e Educação de Jovens e Adultos: história e novas tendências	Djanira do Espírito Santo L. Cunha	Nordeste	Ativid. de pesquisa
Educação Profissional e currículo integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil	Márcio Adriano de Azevedo Cybelle Dutra da Silva Dayvyd Lavaniery Marques Medeiros	Nordeste	Ativid. de pesquisa (mestrado)
Interdisciplinaridade no PROEJA: uma proposta possível no caderno temático saúde e números	Paula Reis de Miranda Eliane Scheid Gazire	Sudeste	Ativid. de pesquisa (mestrado)
O currículo da Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Ciências: um olhar sobre a cultura	Tatiane Staub Dulce Maria Strieder Vilmar Malacarne Kellys Regina Ródio	Sudeste	Atividade de pesquisa
O discurso curricular intercultural na Educação de Jovens e Adultos e a produção de subjetividades	Rosângela Tenório de Carvalho	Nordeste	Ativid. de pesquisa
Os sentidos da integração no PROEJA-FIC/Fundamental: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional	Ana Lúcia Pascoal Diniz Dante Henrique Moura	Nordeste	Ativid. de pesquisa (mestrado)
Os sentidos e significados atribuídos ao saber cultural no currículo	Iara Aquino Henn	Sul	Ativid. de pesquisa (mestrado)

Título da pesquisa	Autores/as	Região	Tipo de estudo
Pesquisas e documentos curriculares no âmbito da educação matemática de jovens e adultos	Gilberto Januario Adriano Vargas Freitas Katia Lima	Sudeste	Ativid. de pesquisa (doutorado)
Projetos didáticos: uma alternativa curricular para a Educação de Jovens e Adultos	Elma Teixeira Gadelha	Nordeste	Ativid. de Pesquisa
Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA	Inês Barbosa de Oliveira.	Sudeste	Ativid. de Pesquisa
Reflexões necessárias sobre a Educação de Jovens e Adultos: perspectivas, desafios e possibilidades	Luiz Paulo Cruz Borges	Sudeste	Ativid. de Pesquisa

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2019/2020.

Para a organização dos trabalhos, elaboramos um quadro (Quadro 1) com os seguintes itens: título da pesquisa, autores, localização geográfica e natureza do estudo. Para chegarmos a organização deste quadro, utilizou-se durante o exercício de busca as seguintes palavras-chave: currículo na EJA, currículo e conhecimento na EJA, currículo e conhecimento. Para estes descritores, primeiramente foram localizadas mais de 60 pesquisas. Em seguida, a título de selecionar aquelas que pudessem de fato atender aos questionamentos do estudo em questão, optou-se em definir categoria empíricas que, além de organizar os trabalhos, selecionassem aqueles que nos seriam mais úteis.

As categorias empíricas são consideradas

o primeiro nível conjectural da pesquisa, pois promovem e condizem compreensões hipotéticas a respeito do objeto em questão. Além disso, elas não produzem, ainda, ideias finais acerca das epistemologias, ou concepções, uma vez que seus resultados compreendem a apreensões iniciais da realidade. Neste momento, o conhecimento é reduzido à constatação, ou ao contato intuitivo do sujeito com o objeto (ABREU, 2018, p. 121).

Tais categorias foram fundamentais para o processo de análise dos trabalhos selecionados, haja vista que as categorias empíricas têm uma relação íntima com o objeto, principalmente na definição metodológica do mesmo. Seu trabalho é definir as possíveis metodologias do trabalho investigativo. Sendo assim, elas constituem-se como os eixos organizadores das pesquisas neste artigo, indicando os possíveis elementos que ajudarão a explicitar as ideias do foco investigativo.

Quadro 02 – Organização categorial das pesquisas

Categorias empíricas	Temáticas presentes nas pesquisas	Total	
	Interdisciplinaridade	02	
	Conhecimento e Cultura	04	
Organização e prática curricular	Dinâmico e Reflexivo	02	10
	Realidade Escolar	01	
	Projetos	01	
	Educação Profissional	03	
Integração de currículo	Processos produtivos, cultura, conhecimento e organização da escola	01	04
	Diversas Abordagens Curriculares	02	
Concepções de currículo	Materialismo histórico-dialético	01	04
	Trabalho como princípio Educativo	01	
Pesquisas sobre o currículo	Estado da Arte	01	02
	Rede de Pesquisadores	01	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2018/2019.

Como é possível perceber por meio do Quadro 2, selecionamos 20 das 60 pesquisas inicialmente levantadas e as organizamos em quatro categorias empíricas: organização e prática curricular, integração de currículo, concepções de currículo; e, pesquisas sobre currículo. Tais categorias nos ajudaram a dialogar o objeto proposto aqui – as pesquisas sobre currículo na EJA – com a problemática em questão do estudo – quais concepções e/ou abordagens temáticas estão fundamentando as pesquisas sobre currículo nessa modalidade de ensino?

Balizados por esta organização, foi possível compreender o território das pesquisas encontradas, assim como a natureza dos estudos selecionados e os seus objetos. Constatou-se que a maioria fora publicada sob forma de *Relato de experiência e/ou Relato de pesquisa*, evidenciando que as pesquisas sobre currículo e o próprio currículo assumem concepções fundamentadas em práticas de ensino ou na ação pedagógica, ao invés das concepções de conhecimento e/ou bases epistemológicas.

Dito isso, não estamos definindo qual concepção de currículo e pesquisa consideramos melhores. Contudo, ponderamos que os objetos de estudos sobre currículo não podem ser findados apenas no que é ensinado ou como é ensinado. Nesse sentido, ao pesquisar sobre currículo é necessário considerar que o mesmo é

um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2014, p. 201).

Outro aspecto a ser pensado neste levantamento, conforme demonstra o Quadro 3, é a baixa quantidade de pesquisas *stricto sensu* sobre o currículo na EJA.

Quadro 03 - Número e tipo das pesquisas analisadas segundo seu ano de produção

Ano	Dissertações	Teses	Relatos de experiência	Relato de pesquisa	Total
2007		1	1	1	3
2008			1		1
2009	1		2	1	4
2010				3	3
2012				2	2
2013	1		1	1	3
2014	1			1	2
2015	1				1
2017	1				1
Total	5	1	5	9	20

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos dados da pesquisa, 2018/2019.

Compreendemos que isso está vinculado às demandas de objetos de pesquisas educacionais, em especial para com o campo da EJA, os quais emergem dos diferentes modelos de programas e grupos de pesquisas existentes em nosso País. Tais aparências apontam para uma certa fragilidade que o campo da EJA encontra com relação à pesquisa e a formação inicial no que tange o currículo da modalidade, uma vez que há, ainda, poucos grupos de pesquisa em EJA e certa escassez quanto a oferta de formação inicial para tal modalidade. Como aponta Laffin,

o reconhecimento institucional [...] em relação ao lugar e à função social das universidades para com essa formação inicial, permite a inferência da atual fragilidade política para com essa formação por parte do Ministério da Educação e dessas universidades (2018, p. 61-62).

Os resultados apontados pelo quadro 03 indicam certa indiferença para com a EJA quando o assunto é pesquisa, em especial, para com o currículo. Concebendo que a EJA lida, em sua maioria, com estudantes da rede pública, os quais são trabalhadores/as, desempregados/a, donas de casa, jovens, idosos/as, pessoas com deficiência, sujeitos com distintas culturas, etnia, religião, crenças; a referida modalidade necessita ser encarada com mais responsabilidade social quando o assunto é o seu currículo e suas formas de arranjos. Faz-se necessário pensar o currículo, sobretudo os que se constituem nas práticas de ensino de EJA. Afinal,

se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e de amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

É através do currículo e dos seus diferentes processos que as oportunidades sociais e realidades podem ser desenhadas no percurso formativo dos sujeitos da EJA. O currículo pode gerar acessos para uns e excluir tantos outros, por isso investigá-lo em toda a sua complexidade, ou seja, não somente a partir da sua prática e organização, mas, sobretudo, de suas teorias, concepções de conhecimento e epistemologia é um ato político e de relevância social para a educação. Conseqüentemente, estamos comprometidos neste percurso de pesquisa em olhar o currículo para além dos conteúdos que o sistematizam e organizam, mas, também, buscar na análise das pesquisas levantadas as concepções, ideias, desafios, fronteiras e interesses que vem estruturando e definindo as discussões sobre o currículo na EJA.

As pesquisas, seus resultados e relações epistemológicas com as categorias

No que tange às categorias extraídas do percurso investigativo, é por elas, segundo Abreu (2018, p. 119), que podemos determinar e sistematizar as significações epistemológicas de um campo de pesquisa. Nesse sentido, os resultados apresentados aqui priorizarão descrever as características básicas das pesquisas selecionadas a partir dos seus objetos.

Nas palavras de Garcia,

conhecer de imediato significa, fundamentalmente, descrever um fenômeno, sejam em suas particularidades estruturais, seja em seus aspectos funcionais; prever a probabilidade de ocorrência futura de um evento (ou relatar um outro evento passado); e, por fim, manipular e utilizar, adequadamente, um objeto qualquer, além de reproduzi-lo, a partir de suas características básicas (1988, p. 34).

Neste trabalho, para além de mapear pesquisas sobre currículo na EJA, buscou-se também inventariar determinado objeto e sua relação com o campo em questão, elencando, a partir disso, os principais questionamentos. Além disso, esperamos que as análises aqui propostas tragam outras questões, tal como trouxeram a nós ao organizá-las nas categorias extraídas.

A primeira categoria empírica que apontamos na organização dos trabalhos selecionados foi *organização e prática curricular*. Nela foi possível sistematizar dez trabalhos, todas trazendo discussões em torno de como o currículo da EJA pode ser realmente aplicável. Foi possível ainda organizar as pesquisas dentro desta categoria nas seguintes temáticas: *interdisciplinaridade, conhecimento e cultura, dinâmico e reflexivo, realidade escolar e projetos*. Para as pesquisas sistematizadas nestes temas, de um modo geral, a organização dos currículos nos processos de escolarização na EJA deve priorizar as metas educacionais postuladas para a modalidade, além disso, efetivar o direito à educação. Outro aspecto que nos chamou a atenção é a quantidade de pesquisas sobre currículo que trazem estas demandas investigativas. O que demonstra que há interesse latente nos/as investigadores/as em que o currículo possa promover ações sociais efetivas nas vidas dos educandos da EJA.

Na temática *interdisciplinaridade*, tem-se duas pesquisas: *Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos, dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência*, e a pesquisa *Interdisciplinaridade no PROEJA: uma proposta possível no caderno temático saúde e números*. Nelas, os/as autores/as afirmam que é possível conceber na organização curricular uma relação interdisciplinar entre conhecimentos cotidianos e científicos; isto se os conhecimentos forem trabalhados de forma rigorosa ao considerarem a função social da EJA.

Na temática *conhecimento e cultura*, há quatro pesquisas: 1) *O currículo da Educação de Jovens e Adultos e o ensino de ciências: um olhar sobre a cultura*; 2) *O discurso curricular intercultural na Educação de Jovens e Adultos e a produção de subjetividades*; 3) *Os sentidos e significados atribuídos ao saber cultural no currículo*; 4) *Reflexões necessárias sobre a Educação de Jovens e Adultos: perspectivas, desafios e possibilidade*. Aqui, o debate proposto nestes estudos traz a relação entre discurso curricular e as subjetividades como forma de lidar com as questões que remetem à relação entre currículo e cultura. Além disso, apontam que a organização curricular na EJA deve considerar os conhecimentos construídos nas trajetórias de vida dos/as estudantes e os significados que são produzidos na relação da sua cultura com os outros conhecimentos.

São dois os trabalhos da temática *dinâmico e reflexivo*: *Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na Educação de Jovens e Adultos*; e, *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. Nesses trabalhos, os/as autores/as apresentam uma organização curricular à EJA pautada numa perspectiva dinâmica e reflexiva quanto à utilização de temas e problemas de relevância social, tendo a dinâmica social dos estudantes como foco contínuo de extração de saberes e conhecimentos.

Já na temática *realidade escolar*, há um trabalho: *Currículo e Educação de Jovens e Adultos, história e novas tendências*, de Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha. Neste trabalho, a autora abordou a importância de um currículo contextualizado no âmbito da educação brasileira, o qual deve considerar e evidenciar no processo de organização o contexto educacional. Ainda, segundo a pesquisadora, é preciso que se promova uma educação sistematizada mais específica, voltada para uma perspectiva curricular constituída por todos os aspectos da realidade escolar.

Findando a categoria *organização e prática curricular*, passemos agora à temática *projetos*, com um trabalho de pesquisa: *Projetos didáticos: uma alternativa curricular para a Educação de Jovens e Adultos*. Para sua autora, a organização e prática curricular por projetos propõe uma variedade de práticas educativas, permite a cooperação entre os grupos, desperta a curiosidade e o interesse dos/as alunos/as, sugere um guia aberto de intervenções educativas. Ademais, oportuniza ao/à estudante desenvolver a capacidade de estabelecer relações e interpretar os conhecimentos que se encontram nas experiências.

Dando sequência, temos a categoria *integração do currículo*, com quatro trabalhos. Nessa categoria os estudos evidenciaram que a integração do currículo não ocorre de forma espontânea, há que ser planejada. Para tanto, para que esse planejamento curricular ocorra, a concepção de Educação deve ser baseada numa formação humana omnilateral. Ainda de acordo com tais pesquisas, este modo de conceber o currículo, por meio da integração curricular, pode garantir que a educação profissional – em especial no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos –, possa emancipar seus/as estudantes. A partir desta discussão, foi possível evidenciar dois temas nas pesquisas: *educação profissional* e *processos produtivos, cultura, conhecimento e organização da escola*.

Na temática *educação profissional*, encontramos três produções: 1) *A integração da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e do Ensino Médio: um estudo com egressos do Colégio Técnico de Bom Jesus/PI*; 2) *Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional – saberes coletivos de uma Rede de Pesquisadores*; e 3) *As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional*. Nestes trabalhos, o currículo constitui-se como elaboração complexa, que incorpora as mais diversas dimensões das relações sociais subjacentes aos processos produtivos, à cultura, ao conhecimento e à organização do espaço-tempo da escola; bem como o trabalho deve ser considerado como um princípio educativo e organizador do currículo.

Na temática *processos produtivos, cultura, conhecimento e organização da escola*, por sua vez, tem-se apenas um trabalho: *Construindo um modelo curricular integrado para a Educação de Jovens e Adultos/Formação Inicial e Continuada*. Ali, os autores defenderam um modelo de organização curricular integral que promova a preparação para o exercício da cidadania, para a qualificação ao trabalho e, também, para os processos produtivos. Tal perspectiva, segundo eles, só é possível se a escola assumir uma perspectiva de educação integral.

Seguida a *integração do currículo*, temos a categoria *concepções de currículo*. Nela, os trabalhos apontaram para uma discussão na qual concepções de currículo definem uma concepção de escola que, por sua vez, fundamenta uma concepção de sujeito e de aprendizagem. Para sistematizar os trabalhos desta categoria, utilizou-se os temas *diversas abordagens curriculares, materialismo histórico-dialético e trabalho como princípio educativo*.

Na temática *diversas abordagens curriculares*, encontramos dois trabalhos: *Trajetórias do currículo de Geografia que se ensina a Jovens e Adultos Trabalhadores*; e o trabalho *Os sentidos da integração no PROEJA-FIC/Fundamental: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional*. Nesta temática, os trabalhos apontaram para a diversidade de possibilidades ao organizar o currículo, entendendo que o mesmo deve ser fruto de uma relação contínua de mudanças e reestruturações.

Quanto à temática *materialismo histórico-dialético*, há uma pesquisa: *A elaboração de uma proposta curricular fundamentada no método materialista histórico dialético*, na qual as autoras concebem o materialismo histórico-dialético como uma fundamentação importante ao campo do currículo. A pesquisa concluiu que o currículo da escola pública deve assegurar o acesso aos conteúdos científicos (artísticos e filosóficos), os quais, por serem transmitidos nesse espaço, não devem se guiar pelas práticas cotidianas e 'espontaneístas'; ao contrário, devem ser intencionais, planejados e deliberados.

Por fim, na última temática, *trabalho como princípio educativo*, tem-se também um trabalho: *Educação Profissional e currículo integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil*. Nesta pesquisa, os autores e autoras apontam para a importância da educação profissional baseada na concepção de formação humana omnilateral emancipadora e do trabalho como princípio educativo. O Ensino Médio ancorado nesses sentidos possibilita uma formação cidadã em que a juventude seja capaz de compreender a realidade social, econômica, política e cultural, visando contribuir para o alcance dos interesses sociais e coletivos.

Pesquisas sobre o currículo é nossa última categoria, a qual contou com dois trabalhos. Nesta categoria, o trabalho reflexivo se dedica aos estudos que tratam sobre a pesquisa em currículo, e, para tanto, temos as temáticas *estado da arte e rede de pesquisadores*. A baixa quantidade de trabalhos foi um dos elementos que justificou a necessidade de escrita deste artigo. Afinal, temos pouquíssimas pesquisas que tratam sobre o modo e a necessidade de pesquisar o currículo na EJA.

Na temática *estado da arte*, temos o trabalho *Pesquisas e documentos curriculares no âmbito da educação matemática de jovens e adultos*. Nele, os autores e autora apresentam resultados de três estudos desenvolvidos no âmbito de um projeto que analisou pesquisas e documentos curriculares na área de educação matemática, referentes à EJA. Os resultados revelaram, dentre outros destaques, a verificação da convergência à defesa da não adoção de prescrição prévia de um currículo para a EJA, ocorrência nos documentos oficiais de recomendações favoráveis e potencialmente promotoras da enculturação matemática

e indicações de utilização de conteúdos como forma de desenvolvimento de uma rede de relações, possibilitando uma pluralidade de significados dos conceitos e atividades.

Finalizando, temos *rede de pesquisadores*, com *Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: subsídios para a prática educativa*, pesquisa produzida pela equipe Núcleo EJA Guarulhos. O texto é o resultado das discussões do Grupo de Construção Curricular – GCC do Programa de Educação de Jovens e Adultos Fundamental Regular com Educação Profissional da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, em São Paulo.

Ao analisar as pesquisas selecionadas para este artigo, constatou-se que a maior parte tem focado suas discussões em torno das temáticas ‘organização curricular’, ‘prática curricular’ e ‘integração curricular’; porém, ainda são tímidas as discussões que envolvem ‘concepções de currículo’ e até mesmo o que as pesquisas sobre currículo estão apontando. Tal cenário leva-nos a compreender que a discussão sobre o currículo na EJA precisa ainda ampliar o seu campo de produção e interesses, pois o currículo exige diferentes interpretações e compreensão dos seus arranjos.

Ampliar o conhecimento sobre o currículo na EJA está para além de compreender como estão fazendo o currículo; é questionar-se a partir de que concepções estão organizando e praticando os currículos na modalidade. Diante disso, assumimos a compreensão de que é urgente para o campo da EJA estabelecer os princípios e concepções de como são produzidos os currículos na modalidade e, além disso, como as perspectivas das pesquisas sobre currículo na EJA estão desenhando o cenário epistemológico da área. Considerando que há uma gama de concepções de currículo e teorias sendo desenvolvidas a partir das práticas educativas, porém ainda incólumes.

À guisa de conclusão

Ao finalizar esta pesquisa ponderamos que o objeto de estudo do currículo deve ser não somente o modo como ele é ensinado, mas o que é ensinado e porque ele assume formas distintas para ser ensinado. Pareceu-nos durante a leitura e sistematização das pesquisas, um interesse latente dos/as pesquisadores/as em discutir *o quê e para quê ensinar na EJA*; isso porque, o que mais apontou em comum nas pesquisas foi o objetivo de compreender em que concepções, ideias e/ou teorias estão fundamentados os currículos na EJA.

Apesar das pesquisas não esgotarem as discussões em torno dos objetivos que se propuseram, elas nos trouxeram apontamentos importantes sobre o currículo, entendendo ele como:

- » um sistema de relações sociais que define não somente os conteúdos que serão ensinados na EJA, mas um campo epistemológico que revela intrinsecamente os interesses e desejos de quem o compõe;
- » um corpo complexo de conhecimentos relacionados com os processos políticos da educação e, portanto, definidor de concepções de sujeito, de escola e aprendizagem na EJA;
- » um campo que define não somente as fronteiras dos processos de ensino e aprendizagem na EJA, mas os componentes de todos os processos educativos da EJA.

Como foi apontado ao longo do texto, estudar o que as pesquisas sobre o currículo na EJA apontam é um exercício importante para desvelar as naturezas políticas, epistemológicas e reguladoras na modalidade. Nessa perspectiva, além dos apontamentos sobre o currículo que as pesquisas trouxeram, alguns questionamentos ainda surgem para que sejam considerados em pesquisas futuras sobre o tema:

- » Quais são as formas especializadas que o currículo pode assumir na modalidade EJA?
- » Quais as origens teóricas e os processos de seleção dos currículos praticados nas ofertas de EJA no Brasil?
- » Quais os propósitos e os processos de seleção do conhecimento, assim como suas formas de progresso, nos currículos da EJA?

Outro fator importante a ser considerado é a forma com que os diferentes processos dos currículos na EJA são produzidos, considerando as condições teóricas e epistemológicas. São por meios destes processos que podemos aprofundar as discussões em torno das oportunidades sociais que a educação pode promover aos estudantes da EJA – uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros sujeitos. Isso faz com que finalizemos concebendo que o currículo é um campo estratégico na Educação, porque ele pode limitar as demandas de progressão, escolha e definição dos conhecimentos e, portanto, oprimir os sujeitos do processo educativo. Mas, também, pode promover oportunidades de emancipação e empoderamento quando é constituído de conhecimentos significativos e importantes para os sujeitos da EJA.

Recebido em: 21/12/2020 e Aprovado em: 09/05/2021.

Notas

- 1 Segundo Bardin (1977, p. 90, grifo da autora) “[...] o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Referências

- ABREU, Anderson. C. S. de. *Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Tese de doutorado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2018.
- ARROYO, Miguel. G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70, 1977.
- FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- GARCIA, Francisco Luiz. *Introdução crítica ao conhecimento*. Campinas: Papirus, 1988.
- LAFFIN, Maria. H. L. Formação inicial de educadores no campo da EJA: espaço de direitos e disputas. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 01, n. 01, p. 53-71, jan./jun. 2018.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 06, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
- SACRISTÁN, Jimeno. G. (Org.). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2000.
- SACRISTÁN, Jimeno. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- YOUNG, Michael. Teoria de currículo: o que é e por que é importante? *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 44, n. 151, p. 190-202 jan./mar. 2014.
- YOUNG, Micahel. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p.89, set./dez. 2007.

Vínculos entre cidadania e Educação de Jovens e Adultos:

um olhar a partir das pesquisas em Educação

Links between citizenship and Youth and Adult Education:

A View Coming from the Research in Education

Vínculos entre ciudadanía y educación de jóvenes y adultos:

una mirada desde investigaciones en educación

 **ADRIANA REGINA SANCEVERINO***

Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim- RS, Brasil.

 **RODIMAR GARBIN****

Secretaria Municipal de Educação de Campos Novos, Campos Novos- SC, Brasil.

RESUMO: Neste artigo são inventariados, analisados e sistematizados os conhecimentos que vêm sendo construídos pelas pesquisas de pós-graduação (*stricto sensu*) a respeito do tema da cidadania na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A partir disso, objetivou-se compreender quais seriam as principais discussões e questionamentos fomentados nesses estudos sobre tal questão, apresentando um estado do conhecimento acerca desta temática no País. Metodologicamente, o trabalho apresenta abordagem quanti-qualitativa, de caráter bibliográfico, mediante análise de conteúdo de natureza inventariante e descritiva da produção acadêmica. Os resultados apontam que parte significativa das pesquisas não faz da cidadania uma categoria de análise privilegiada, demonstrando que a área ainda carece de estudos que permitam melhor relacionar os vínculos entre EJA e cidadania.

* Doutora em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos e mestra em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina. É líder de Grupo de Estudos e Pesquisa em EJA- GEPEJAI/UFS e vice-líder de Grupo de Pesquisa Educação Formação Docente e Processos Educativos – UFFS. Atualmente é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim. *E-mail:* <adrianarsanceverino@gmail.com>.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Supervisor Escolar da Rede Municipal de Educação de Campos Novos, Santa Catarina e professor de Sociologia da Rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <garbinsoc@gmail.com>.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Educação de Jovens e Adultos. Cidadania.

ABSTRACT: This article inventories, analyzes, and systematizes the knowledge that has been built by post-graduate research (*stricto sensu*) regarding the theme of citizenship in youth and adult education – EJA, in Brazil. Based on that, the objective was to understand what would be the main discussions and questions raised in these studies on this issue, presenting a state of knowledge on this theme in the country. Methodologically, the work presents a quantitative-qualitative approach, of bibliographic character, through content analysis of an inventory and descriptive nature of academic production. The results show that a significant part of the research does not make citizenship a privileged analysis category, demonstrating that the area still lacks studies that allow a better relation in the links between EJA and citizenship.

Keywords: State of Knowledge. Youth and Adult Education. Citizenship.

RESUMEN: Este artículo inventaría, analiza y sistematiza los conocimientos contruidos por las investigaciones de posgrado (*stricto sensu*) sobre el tema de la ciudadanía en la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil. A partir de esto, el objetivo fue comprender cuáles serían las principales discusiones y cuestiones planteadas en estos estudios sobre el tema, presentando un estado de conocimiento sobre esta temática en el país. Metodológicamente, el trabajo presenta un abordaje cuantitativo y cualitativo, de carácter bibliográfico, a través del análisis de contenido de naturaleza catalogadora y descriptiva de la producción académica. Los resultados muestran que una parte significativa de las investigaciones no hacen de la ciudadanía una categoría de análisis privilegiada, demostrando que el área aún carece de estudios que permitan relacionar mejor los vínculos entre la EJA y ciudadanía.

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

Introdução

Este estudo objetiva inventariar, analisar e sistematizar os conhecimentos que vêm sendo construídos em nível *stricto sensu*, a respeito do tema cidadania na Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como de suas abordagens.

No que diz respeito ao entendimento de cidadania, referencia-se a Tomas H. Marshall (1967) e a José Murilo de Carvalho (2018). Foi acerca das análises desses autores que se buscou identificar os vínculos possíveis estabelecidos entre cidadania e EJA, bem como as perspectivas teóricas por eles apontadas; as quais, denotam que a cidadania é a possibilidade efetiva que os cidadãos e cidadãs têm de participarem do conjunto de processos da sua sociedade no âmbito dos direitos civis, políticos e sociais.

Por essas referências, deve-se convir que cidadania tem a ver com, no mínimo, três coisas: a possibilidade de fazer escolhas e de dizer o que se pensa; ser titular de condição a fim de participar dos destinos políticos da sociedade; e usufruir das situações materiais e culturais existentes na sociedade, indispensáveis à existência digna.

Fazer escolhas, dizer o que se pensa, participar dos processos políticos e usufruir das condições materiais básicas para ter uma vida digna é um desafio que só pode ser encarado considerando a complexidade deste tempo e um dos elementos importantes à tal consideração é o conhecimento. De acordo com Clara Coutinho e Eliana Lisbôa, “a finalidade dos sistemas educacionais em pleno século XXI, será, pois, tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante” (2011, p. 10).

Sendo a educação na sociedade contemporânea o *locus* prioritário para a construção do conhecimento, entende-se que a ausência desse direito compromete o exercício da cidadania. Esse é o ponto, portanto, em que a cidadania se vincula, inevitavelmente, com a EJA, já que os sujeitos desta modalidade de ensino figuram como os mais afetados quanto ao direito à educação, o que compromete sua presença na vida civil, política e social, ou seja, sua condição cidadã.

Na concepção de cidadania defendida, esse trabalho, que trata de cidadania na EJA, concebe teoricamente uma educação e uma cidadania para a libertação e para a emancipação. Refletindo acerca da temática no campo da EJA, e sob a perspectiva da cidadania emancipatória, Ana Helena Lima de Souza, Maria Sacramento Aquino & Antonio Amorim (2016, p. 259-260) afirmam que as trajetórias de vida dos/as estudantes da EJA serão respeitadas à medida que eles/as sejam reconhecidos/as como sujeitos e tenham a construção de uma cidadania que possibilite o desenvolvimento de uma reflexão crítica em um movimento de emancipação.

Para entender à relação entre cidadania e EJA, importa desvelar o que dizem os estudos concernentes à essa temática, a fim de ampliar tal compreensão. Nessa perspectiva, indagou-se: quais seriam as principais discussões fomentadas nas pesquisas brasileiras

as sobre o fenômeno da cidadania na EJA? A partir dessa problemática objetivou-se compreender os questionamentos fomentados nas pesquisas nacionais sobre tal questão, mais especificamente, buscou-se apresentar o *estado do conhecimento* – EC, acerca desta temática.

A respeito da metodologia de pesquisa, situa-se o que se entende por EC, que se constituiu como um uma análise do tipo estado da arte. Segundo Sérgio Haddad,

um estudo do ‘estado da arte’ possibilita, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (HADDAD, 2000, p. 4).

Entretanto, há estudos que situam uma diferenciação entre EC e estado da arte. Para delimitar a pesquisa apresentada no presente texto, busca-se em Joana Paulin Romanowski & Romilda Teodora Ens (2006) tal diferenciação, no sentido que

para realizar um “estado da arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções e congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39-40).

A pesquisa parte do pressuposto de que se está diante de muitos desafios para conquistar a cidadania e assegurar aquilo que já se tem construído a respeito, em um tempo de debates contraditórios quanto aos direitos já adquiridos. Nesse contexto, a EJA – comprometida com o exercício da cidadania – adquire certas características e contornos, em que a educação que se pratica nessa modalidade de ensino só será uma educação para a cidadania se estiver orientada por uma educação libertadora, promotora de esperança e que contextualize os/as educandos/as em relação aos seus desafios frente aos conhecimentos; como um desafio permanente durante a vida, como é o exercício da cidadania e da luta pela libertação.

Além disso, este artigo integra o projeto de pesquisa *Fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico*¹, coordenado pela professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Percurso metodológico

Para atender aos objetivos traçados, julgou-se necessário empreender uma pesquisa de caráter bibliográfico, amparada metodologicamente em Romanowski & Ens (2006, p. 43). Segundo tais autoras, a realização de uma pesquisa do tipo EC envolveria os seguintes procedimentos metodológicos – todos eles adaptados em relação ao projeto de pesquisa aqui mencionado:

- a. identificar espaços de domínio público onde estão socializadas essas pesquisas, relacionando teses, dissertações e outras formas de divulgação dessas pesquisas em sites e bibliotecas universitárias;
- b. realizar a leitura dos resumos, com atenção ao tema, aos objetivos estabelecidos, os problemas e as problematizações em questão, as metodologias empregadas e as relações entre pesquisador e resultados e, de posse destes aspectos, construir uma síntese prévia;
- c. ver os textos na íntegra, caso a leitura dos resumos se mostre insuficiente, para localizar melhor os achados, uma análise documental também pode ser necessária;
- d. sistematizar os dados, considerando as instituições, focos empregados nas pesquisas, seu período de produção da pesquisa, suas referências epistemológicas e colaborações para o avanço do conhecimento;
- e. ler minuciosamente e elaborar crítica acerca dos achados da pesquisa;
- f. estabelecer sínteses referenciadas em certa opção epistemológica utilizada, que considera os/as autores/as e as suas perspectivas analíticas;
- g. g) gerar balanço das ponderações finais e da produção final do relatório (LAFFIN, 2017. p. 17).

Posteriormente, foi realizada a leitura dos resumos dos textos coletados. Os dados foram organizados em quadros sínteses, categorizando os objetos, seus objetivos, resultados, bem como a análise de conteúdo desses dados.

A realização da análise de conteúdo, como investigação, tem tecnicamente o propósito de realizar, sobre o conteúdo expresso e comunicado, procedimentos descritos de forma objetiva, sistemática e quantitativa (BARDIN, 1995, p. 19). Nesse sentido, a escolha por este tipo de estudo se deu de modo a adotar

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1995, p. 42).

Afinal, a análise de conteúdo possibilita metodologicamente ir ao encontro, analiticamente, da perspectiva de totalidade. Isso, por possibilitar, mediante critérios, a objetividade nas categorizações e nas unidades de codificação (BARDIN, 1995, p. 37).

Nesse sentido, produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo. Além disso, ela confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação, onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor; bem como, busca produzir inferência em análise de conteúdo, não somente produzindo suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas embasando-as com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores; situações concreta que são visualizadas segundo seus contextos históricos e sociais de produção e recepção (CAMPOS, 2004, p. 612-613).

Para Laffin & Dantas o método de Bardin “aponta para três fases no desenvolvimento metodológico do estudo: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação”. Ao passo que os procedimentos para a realização da análise seriam: a) realização de leituras flutuantes, capazes de captar aspectos principais, sentidos e compreensões, em uma fase pré-exploratória, possibilitando a pré-análise dos dados; b) seleção de unidades temática, conforme o problema e os objetivos da pesquisa e atentando às várias formas de constituir estas unidades de análise, que podem se dar por meio da verificação dos temas, das sentenças, frases e/ou parágrafos; e, c) agrupar, em função da investigação e seus objetivos, os enunciados, considerando proximidades ou distanciamentos na construção das categorias e subcategorias, seja na ordem filosófica ou empírica (LAFFIN & DANTAS, 2015, p. 151).

Desse modo, a análise da produção sobre o fenômeno da cidadania na educação de pessoas jovens e adultas, possibilitaria a problematização e a ampliação do debate no âmbito desse campo de investigação. Portanto, a elaboração do EC lança luz à uma investigação, que toma como ponto de partida as produções e os conhecimentos que estudiosos/as têm formulado sobre uma temática específica no decorrer dos últimos anos.

A priori, para a construção do EC desta pesquisa, optou-se por considerar as produções de duas bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, e a do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos – GT 18, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd. Tais bases foram selecionadas por proporcionarem acesso gratuito a estudos atuais, possivelmente com boa qualidade científica, uma vez que a BDTD é composta de teses e dissertações oriundas de pesquisas mais complexas realizadas em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES e aprovadas por comissão de avaliação (bancas); e a da ANPEd, uma vez que também se constitui de artigos qualificados originados de pesquisas de pós-graduação.

Os objetos de estudo foram artigos científicos, dissertações e teses disponíveis nas supracitadas bases eletrônicas. Os critérios de análise para seleção dos trabalhos foram estabelecidos por meio dos descritores *cidadania* e *EJA*, que deveriam constar nos títulos, resumos ou palavras-chave. Foram realizadas combinações de descritores na busca, a saber: ‘cidadania + Educação de Jovens e Adultos’ e ‘cidadania + EJA’. No que concerne aos descritores, a decisão de utilizá-los se deu pela verificação de que eles contemplavam, de maneira abrangente e focada, a questão central do estudo, já que cidadania é a categoria fundante dessa investigação e a EJA, a modalidade educacional pesquisada.

A consulta nas bibliotecas da BDTD e da ANPEd tiveram como baliza temporal o período de 2002 a 2019. Entende-se ser de bom termo esse período pois os estudos sobre cidadania brasileira possuem marco referencial em 2001, quando da publicação da obra de José Murilo de Carvalho, *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. É a partir dessa referência que as discussões de cidadania no Brasil adquirem espaço no meio acadêmico até chegar à EJA. Compreende-se ser razoável considerar um ano após.

Para situar adequadamente essa decisão, é preciso acrescentar que, em termos de cidadania, o País passou por processo civil, político e social significativo durante a década de 1980, fomentado pelas lutas de caráter cidadã, especialmente pela redemocratização do País e as pelas *Diretas Já*, em um processo pré-constituição de 1988, quando adquiriu também um corpo constitucional.

O corpo constitucional adquirido na Constituição de 1988, assegurou os marcos gerais dos direitos civis, sociais e políticos, no entanto, os processos de regulamentação das políticas públicas que permitiram a ampliação efetiva da cidadania estenderam-se pelos anos 1990, como é o caso da regulamentação do direito à educação, que ficou estruturado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, sendo assim, nota-se que os aspectos epistemológicos em relação a cidadania encontra em Carvalho (2001) o elemento teórico estruturado.

Por essa justificativa, compreende-se que os estudos de cidadania na EJA passam a ocupar espaço acadêmico, seguramente, após 2002. Dessa forma, adotou-se esse ano como o marco referencial para este EC, considerando que se encontram nestes bancos e neste período, as principais produções que se requerem para análise e que atenda, em bom termo, ao objetivo desse estudo.

A busca feita na BDTD a respeito destes descritores permitiu localizar 140 trabalhos, entre teses e dissertações, e, na ANPEd, dois trabalhos, com artigos qualificados, originados das pesquisas de pós-graduação. Estes 142 trabalhos apresentaram as mais diferentes abordagens teóricas, áreas do conhecimento e foco de estudo que tratam da cidadania e da educação de pessoas jovens adultas.

Seguindo os processos de refinamento, buscou-se identificar os trabalhos que constavam no título as categorias *cidadania* e *Educação de Jovens e Adultos*, Foram identificados na BDTD 11 resultados, dentre os quais duas teses e nove dissertações. Na ANPEd, os dois trabalhos encontrados apresentam *cidadão* e *cidadã* no título, contudo, não davam tratamento ao conceito ao longo do artigo, assim, foram excluídos da análise.

Com intuito de avançar na aproximação entre as produções que relacionam a EJA e a cidadania, desenvolveu-se, em seguida, uma análise mais abrangente dos 11 trabalhos, em que se deteve maior atenção e foco, considerando os trabalhos completos na sua relação com o resumo, o título, a introdução, a recorrência de autores/as, a perspectiva teórica e os resultados. Desse procedimento resultaram os cinco trabalhos aqui analisados.

Sistematizando o banco de dados

Feita a busca nas referidas bases de dados, e seguindo o refinamento por meio da leitura, foram encontrados cinco trabalhos que discutiam o fenômeno da cidadania na EJA, todos depositados na BDTD: sendo quatro dissertações e uma tese.

Verificou-se a ausência de publicações que abordassem a questão da cidadania na EJA na base da ANPEd. Ademais, percebeu-se também que, das pesquisas selecionadas, a maior parte eram dissertações e, mesmo estas, figuravam em número reduzido, demonstrando ser este um campo aberto ao avanço nos estudos quanto à cidadania na EJA, principalmente nos cursos de doutorado.

Das cinco pesquisas selecionadas, todas haviam sido publicadas entre 2010 e 2017, revelando que as produções que focalizaram essa temática começaram a ser publicadas em 2010. Percebeu-se também haver certa permanência no intervalo que vai de 2015 a 2017.

Tabela 1: Pesquisas sobre cidadania na EJA, segundo ano de publicação

Tipo de pesquisa	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Dissertações	1					1	1	1
Teses			1					

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos dados da pesquisa, 2020.

Com o objetivo de estabelecer um quadro geral das pesquisas encontradas e realizar análise de natureza teórico-metodológica de modo fundamentar cada trabalho, organizou-se o Quadro 1:

Quadro 1: Pesquisas sobre cidadania e EJA localizadas na BDTD.

Autores/as	Título	Ano	Tipo	Curso	Instituição
Eliane M. S. Azevedo	A Educação de Jovens e Adultos no CEFET-MG: o olhar dos alunos (2006-2010)	2010	Dissert.	Ciênc. Sociais	PUC/SP
Euguidson J. Camargo	A matemática e a construção da cidadania na Educação de Jovens e Adultos: concepções de professores que atuam no Ensino Médio em Cuiabá e Várzea Grande – MT	2012	Tese	Educação	UFMT
Ana C. Brugger Silva	Cidadania, formação social brasileira e a relação com a Educação de Jovens e Adultos: o caso do PROEJA	2015	Dissert.	Mestrado em Educação	UFJF
Ana M ^a Maciel Rinaldi	O ensino de história na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania	2016	Dissert.	Docência para a EB	UNESP

Autores/as	Título	Ano	Tipo	Curso	Instituição
Patrícia Cecy Biffi	Educação de Jovens e Adultos: uma retomada à cidadania	2017	Dissert.	Educação	Mackenzie

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos dados da pesquisa, 2020.

Averiguou-se que as categorias *cidadania* e *EJA* constam, prioritariamente, de pesquisas de mestrado, pois se registraram quatro estudos desenvolvidos nesse nível, ao passo que apenas uma tese. Nenhum artigo científico foi escrito no período analisado. Observou-se também que as produções ficaram concentradas na década 2010, sendo que entre 2015 e 2017 houve pelo menos um trabalho por ano.

Das cinco pesquisas consideradas, três eram originárias do programa de pós-graduação em Educação, um nas Ciências Sociais e um em Docência na Educação Básica. Quanto às instituições de onde os trabalhos são provenientes, três são de universidades públicas e dois de universidades privadas, o que demonstra que os programas de Educação e as universidades públicas são as que mais investem na temática.

Em análise mais detida, identifica-se que os três primeiros trabalhos do Quadro 1 discutem *EJA* e *cidadania* de maneira separada, sem fazer os nexos de fusão entre cidadania, educação e EJA. No entanto, duas dessas pesquisas indicam uma aproximação mais fecunda com esta pesquisa, sendo que Rinaldi (2016) faz as devidas aproximações entre cidadania e EJA, anunciando a centralidade da educação como direito mobilizador dos demais direitos. Porém, conduz o ensino de História como âmbito impulsionador às construções da cidadania. Em Biffi (2017), por sua vez, há de maneira mais clara o entendimento de que a educação junto à EJA teria por função e especificidade ser fonte de cidadania e auxílio à construção dos demais direitos. Porém, a autora faz a fundamentação da categoria cidadania de maneira breve e não detida, vindo na direção desta problemática e assumindo tais posições pelos relatos dos/as estudantes.

Autores/as recorrentes nas pesquisas sobre EJA e cidadania

Contribuindo para melhor situar os trabalhos selecionados, o Tabela 2 demonstra a recorrência de autores/as de referência ao campo de pesquisas em EJA.

Tabela 2: Autores/as recorrentes nos trabalhos analisados

Autores/as	Objeto de estudo	Trabalhos em que são base teórica fundante
Paulo Freire	Educação, Cidadania e EJA	5

Autores/as	Objeto de estudo	Trabalhos em que são base teórica fundante
Moacir Gadotti	Educação, Cidadania e EJA	4
José Murilo de Carvalho	Cidadania e Cidadania brasileira	4
Maria Clara Di Pierro	Educação e EJA	4
Miguel Arroyo	Educação, Cidadania e EJA	3
Sérgio Haddad	Educação e EJA	3
Demerval Saviani	Educação, Cidadania e EJA	3
Thomas H Marshall	Cidadania	3

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos dados da pesquisa, 2020.

A tabela acima evidencia a presença significativa de Paulo Freire, de maneira consolidada, como um autor referência quando o assunto pesquisado é a EJA, sinalizando uma perspectiva educacional e de cidadania alinhada àquele existente nas obras desse autor. Freire tem sido um autor de grande valia para os estudos nas áreas em que a ênfase volta-se à uma educação cidadã para a libertação e para emancipação humana. Corroborando com o modo como se discute esta problemática, há outros/as autores/as relevantes ao campo teórico, como Gadotti, Di Pierro, Arroyo e Haddad; sendo Marshall e Carvalho os autores que refletem sobre a categoria cidadania, um quadro teórico bastante robusto para os estudos de EJA e cidadania.

Finalizada a demonstração dos produtos considerados à elaboração do EC, utilizou-se a análise de conteúdo para agrupar em categorias as pesquisas que tratavam de temáticas semelhantes; no intuito de facilitar a discussão dos resultados, ressaltou-se as convergências e as divergências entre os dados obtidos. Assim, na exploração do material e no tratamento dos resultados, as temáticas foram agrupadas em três categorias: *políticas públicas; ensino-aprendizagem; e, escolarização como força social formativa.*

Tabela 3: Pesquisa selecionadas segundo suas categorias temáticas.

Categoria temática	Título da pesquisa	Total
ensino-aprendizagem	A matemática e a construção da cidadania na Educação de Jovens e Adultos: concepções de professores que atuam no Ensino Médio em Cuiabá e Várzea Grande – MT	2
	O ensino de história na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania	
escolarização como força social formativa	Educação de Jovens e Adultos: uma retomada à cidadania	1

Categoria temática	Título da pesquisa	Total
políticas públicas	Cidadania, formação social brasileira e a relação com a Educação de Jovens e Adultos: o caso do PROEJA	2
	A Educação de Jovens e Adultos no CEFET-MG: o olhar dos alunos (2006-2010)	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos dados da pesquisa, 2020.

De posse da categorização, os resultados foram discutidos, considerando as temáticas, com o objetivo de compreender as principais discussões fomentadas nas pesquisas brasileiras sobre cidadania e EJA.

O que revelam as categorias analíticas acerca do fenômeno cidadania na EJA

No que se refere às categorias analíticas que resultam desta pesquisa, identificaram-se as seguintes: *ensino-aprendizagem*, com duas pesquisas; *escolarização como força social formativa*, com uma; e, *políticas públicas*, com duas. Nesta análise, entende-se que as categorias integram publicações que indicam matrizes que transpassam a compreensão sobre o fenômeno da cidadania na EJA. Assim, expõem-se os enfoques destacados em cada categoria.

As pesquisas reunidas na categoria *ensino-aprendizagem*, em geral, compreendem como o processo de ensino-aprendizagem, feito por uma disciplina (história e matemática), possuem a capacidade de desenvolver protagonismo na formação para a cidadania na EJA. Camargo (2012, p. 169) entendeu quais seriam as contribuições da educação matemática à construção da cidadania, tendo como pergunta “*quais as contribuições da educação matemática para a formação da cidadania na EJA?*”. Por outro lado, Rinaldi (2017) coloca o direito à educação escolar como elemento central de cidadania e de construção cidadã, priorizando a articulação entre o direito social da educação com a interface dos outros direitos sociais de cidadania e, ao atribuir à educação uma força social formativa capaz de impulsionar o exercício da cidadania, estuda a possibilidade de fazê-lo por meio da história.

Nessa categoria, a construção da cidadania parece indicar, pela compreensão do/a autor/a, que a discussão em torno da relação ensino-aprendizagem está relacionada aos componentes curriculares, e que estas poderiam ter força significativa na construção da cidadania. Isto é, que as áreas desses componentes têm a possibilidade de oferecer aporte de conhecimentos escolares significativos da realidade, a fim de pensar uma educação para a libertação/emancipação dos/as estudantes da EJA e, nesse sentido, oferecer condições à ampliação de sua consciência crítica.

O trabalho alocado na categoria *escolarização como força social formativa* faz referência à educação como um direito importante à construção da cidadania, desde que esta seja

construída na perspectiva da libertação e da emancipação. Os/as estudantes entrevistados/as nesta pesquisa sinalizam na direção de afirmar que não é somente a falta do acesso à educação que limita a construção da cidadania, mas também a concepção educacional inserida no processo do fazer da escolarização. Com relação a tais estudantes, Biffi afirma que, “em seus relatos, os alunos acreditam que as desigualdades sociais podem ser reduzidas por meio do conhecimento que desenvolvem no espaço escolar” e que, “analisando os dados coletados, conclui-se que a educação de jovens e adultos possibilita aprendizagens e vivências que muitos deles ainda não conheciam” (BIFFI, 2017, p. 56).

Para nós, as *Políticas Públicas*, possuem relação significativa com a construção dos direitos sociais de cidadania, com destaque para a educação como uma política pública significativa para jovens e adultos/as, no entendimento de que a educação estrutura a cidadania e, como dever de Estado, necessita ser assegurada para esses sujeitos.

Em seu trabalho, Azevedo faz referência a evasão como sendo questão crucial à EJA, de modo que seus problemas estão relacionados à questões de natureza socioeconômicas, fazendo necessário entender que é preciso um conjunto de políticas públicas para que seja possível assegurar a permanência com êxito na EJA. Ao relacionar tal questão com as políticas existentes no Centro Federal de Educação Tecnológica, a autora afirma “que as ações voltadas para a solução dos problemas socioeconômicos que dificultam ou impedem a permanência dos alunos na instituição – bolsa permanência, programa de material didático, programa de alimentação e a bolsa de complementação educacional – estão sendo realizadas com sucesso” (2010, p. 127). Além disso, a pesquisa indica que as condições oferecidas visam superar/minimizar a evasão escolar, assegurando o acesso, a permanência e o êxito estudantil, o que qualifica a cidadania na medida que são asseguradas as condições de estudo, mas também pelos resultados sociais alcançados por meio da qualidade social e profissional propiciada. O que se percebe é que ao tomar a questão da evasão na EJA como um ponto crucial, a autora buscou identificar os fatores que geraram no caso por ela analisado a experiência da permanência, indicando o conjunto de ações estruturantes que asseguraram e garantiram aos/as estudante daquela instituição uma permanência exitosa.

Já Silva, em seu estudo, busca entender quais concepções de cidadania estão presentes nas políticas públicas educacionais brasileiras para pessoas jovens e adultas nos anos 2000, tendo como foco de análise o PROEJA. O trabalho resgata a formação social brasileira e os tensionamentos travados pelos sujeitos históricos para a conquista dos seus direitos – a sua cidadania. Tem como interrogação a seguinte questão: “que concepções de cidadania presentes na formação social brasileira marcam as políticas educacionais para jovens e adultos na primeira década do século XXI?” (2015, p. 15).

Para esta autora, os documentos base do PROEJA expressam uma concepção de cidadania para a inclusão que preserva uma cidadania tutelada, haja vista que reforça uma formação para o trabalho explorado, percebendo o Brasil, diante da divisão internacional

do trabalho, como produtor de mercadoria sem agregação de valor, ou seja, inserido em uma dinâmica que provoca intensificação da exploração do trabalho sem buscar romper com certo estado de coisas, sem que se constatem as relações de dominação e de exploração.

Considerações Finais

Ao organizar este EC, percebeu-se que a categoria *cidadania* se encontra dispersa no conjunto dos trabalhos primeiramente encontrados (142), mas que, em sua maioria, não possui uma formulação mais detida, tratando a cidadania de forma aligeirada ou fazendo brevemente menção ao termo. Dos onze trabalhos cujo título se associavam a uma perspectiva educacional comprometida com a educação das classes populares, parte não faziam da cidadania uma categoria privilegiada, uma vez que não havi uma reflexão consistente, a despeito do que anunciavam no título, o que nos levou aos cinco trabalhos aqui analisados.

Destes, três trabalhos discutiam EJA e cidadania de maneira separada, sem fazer os nexos de fusão entre cidadania, educação e EJA; ao passo que os outros dois indicaram uma aproximação maior com a questão levantada neste estudo, demonstrando que a problemática levantada aqui carece ainda de estudos que permitam melhor relacionar – de forma sólida e consistente – os vínculos entre EJA e cidadania.

Recebido em: 21/12/2020 e Aprovado em: 21/06/2021.

Notas

- 1 O projeto de pesquisa, tem como objetivos “compreender os principais fundamentos, conceitos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, levantados nos seguintes âmbitos: da política educacional e do direito à educação, dos elementos teóricos e do contexto da prática pedagógica” (LAFFIN, 2017, p. 15). Contou-se com financiamento do CNPq durante o período de vigência: 2017-2021.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 1995.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [online], v. 57, n. 5. p. 611-614, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 24ª edição, Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2018.

COUTINHO, Clara & LISBÔA, Eliana. Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, Braga, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

HADDAD, Sérgio (Coord.). *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986- 1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000, 123p.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico*. Projeto de pesquisa, Universidade de Santa Catarina, 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes & DANTAS, Tânia Regina. A pesquisa sobre a EJA na e da BAHIA: aproximações e demandas teórico-metodológicas. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, [online], v. 3, n. 6, p. 147-173, 2015.

MARSHALL, Tomas. H. *Cidadania, classe social e status*. Zahar editores: Rio de Janeiro, 1967.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, jul. 2006.

SOUZA, Ana Helena Lima de; AQUINO, Maria Sacramento & AMORIM, Antonio. A concepção de educação para cidadania na Educação de Jovens e Adultos: aspectos teóricos e práticos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 240-250, set. 2016.

Pesquisas sobre o Proeja produzidas no Estado de Santa Catarina

Research on PROEJA produced in the State of Santa Catarina

Investigación sobre el Proeja realizada en el Estado de Santa Catarina

 SANDRA APARECIDA ANTONINI AGNE*

Instituto Federal de Santa Catarina, Chapecó- SC, Brasil.

 ANDRÉA ISENSEE LOPES**

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: Neste artigo foram analisadas 19 pesquisas, produzidas entre 2008 e 2019, no âmbito dos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior de Santa Catarina, e que trataram do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Após identificadas, tais pesquisas foram situadas no que concerne a seu contexto de produção, seus objetos e principais fundamentos teóricos. Com isso, nossa finalidade foi de compreender o atual estado de produção do conhecimento acerca desse programa, em território catarinense. Como considerações, aponta-se a necessidade de mais pesquisas sobre tal iniciativa, bem como da reafirmação da própria política que garantiu o PROEJA, pois, como evidenciou-se, sua oferta está além da universalização e do direito à educação: trata-se de um processo em disputa, tanto a respeito da oferta pelas escolas e pela garantia financeira governamental, quanto pelo espaço de produção acadêmica.

* Doutora em Agronomia pela Universidade de Passo Fundo e mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Atualmente é professora e diretora geral do Instituto Federal de Santa Catarina - câmpus Chapecó. É membro dos Grupos de Estudos e Pesquisa em Currículo Integrado e Saberes Docentes – IFSC, e Educação de Jovens e Adultos – EPEJA/UFSC. *E-mail:* <agne.0714@gmail.com>.

** Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como professora auxiliar na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA/UFSC. *E-mail:* <andrea.lopes@prof.pmf.sc.gov.br>.

Palavras-chave: PROEJA. Estado do conhecimento. Pesquisas.

ABSTRACT: In this article, 19 researches produced between 2008 and 2019 were analyzed, in the scope of the graduate programs of the higher education institutions of Santa Catarina, and that dealt with the *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA*. After identified, such researches were located in terms of their production context, their objects, and main theoretical foundations. Thus, our purpose was to understand the current state of knowledge production about this program in the territory of Santa Catarina. As considerations, it is pointed out the need for more research on this initiative, as well as the reaffirmation of the policy that guaranteed PROEJA, because, as shown, its offer goes beyond universalization and the right to education: it is about a disputed process, both regarding the offer by the schools and the governmental financial guarantee, as well as the space for academic production.

Keywords: PROEJA. State of Knowledge. Research.

RESUMEN: En este artículo se analizaron 19 investigaciones producidas entre 2008 y 2019 en el ámbito de los programas de posgrado de las instituciones de educación superior de Santa Catarina, y que versaron sobre el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Jóvenes y Adultos – PROEJA. Luego de identificadas, dichas investigaciones fueron ubicadas en términos de su contexto de producción, sus objetos y principales fundamentos teóricos. Así, nuestro propósito fue conocer el estado actual de la producción de conocimiento sobre este programa en el territorio de Santa Catarina. Como consideraciones, se señala la necesidad de profundizar la investigación sobre esta iniciativa, así como reafirmar la política que garantizó el PROEJA, porque, como se muestra, su oferta va más allá de la universalización y el derecho a la educación: se trata de un proceso en disputa tanto en la oferta de las escuelas como en la garantía financiera gubernamental, así como en el espacio para la producción académica.

Palabras clave: PROEJA. Estado del conocimiento. Investigaciones.

Introdução

Esta pesquisa levantou dados e analisou trabalhos de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado que apontam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, como objeto de estudo. O texto tem a finalidade de compreender o estado de produção do conhecimento acerca desse programa. De acordo com Morgana Zardo Von Mecheln (2013), o monitoramento e a análise de pesquisas recentes, como as que focam o PROEJA, são fundamentais em função de ainda se contar com poucas produções devido à sua recente implementação.

Para esclarecer a diferença entre as pesquisas denominadas do tipo *estado da arte* e as do tipo *estado do conhecimento*, recorreu-se a Joana Paula Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006), as quais destacam que

os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39-40).

Nessa direção, propõe-se, a partir dos resultados acumulados por meio do estudo do tipo estado de conhecimento, a elaboração sistematizada de um panorama das pesquisas *stricto sensu* em Santa Catarina, voltadas à temática em questão – o PROEJA.

Baseando-se nas orientações de Romanowski & Ens (2006, p. 42-43), os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa foram:

- » examinar teses e dissertações – na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹, e das instituições em que se realizaram as pesquisas (sites e bibliotecas universitárias);
- » ler os resumos das publicações disponibilizadas nas bases de dados em questão e construir a síntese prévia, levando em conta o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as relações entre o pesquisador e a área, bem como os resultados;
- » apresentar dados (por intermédio de quadros) categorizados por instituições, temporalidade, focos temáticos, referências teórico-metodológicas e contribuições das pesquisas;
- » fazer a leitura analítica dos dados presentes nos quadros;

- » elaborar sínteses de acordo com a apresentação dos dados, apontando as tendências dos assuntos tratados e das relações apontadas nas pesquisas de mestrado e doutorado;
- » fazer a análise e as considerações finais.

Mas, antes de tratarmos sobre as pesquisas acerca do PROEJA localizadas, realizaremos um breve panorama com os princípios norteadores do programa, no contexto das políticas públicas educativas brasileiras, no sentido de compreender a importância de inventariar a produção de conhecimento acerca de tal tema.

Histórico e princípios norteadores do PROEJA

O PROEJA foi implementado em 2005, mediante o Decreto nº 5.478. O programa era dirigido à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – os CEFETs. No ano seguinte a sua criação, em 2006, o Governo à época, via ação do Ministério da Educação – MEC, deliberou que os CEFETs destinassem o equivalente a 10% das vagas ofertadas em 2005 para o Ensino Médio Integrado à educação profissional de jovens com mais de 18 anos e adultos que cursaram o ensino fundamental. Já quanto ao interesse da rede sobre o programa, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos ressaltam que “volta-se para acumular recursos intelectuais, organizacionais e financeiros para se tornarem, efetivamente, instituições de ensino superior”, prevendo que o PROEJA fosse uma ação residual para o MEC e para os CEFETs (2005, p. 1105).

Em 2006, o PROEJA foi estendido aos níveis do ensino fundamental e médio por meio da inserção das redes estaduais e municipais de ensino e das entidades vinculadas ao Sistema S². Com isso, manteve-se a sigla PROEJA, embora o programa tenha passado a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos; agora, “tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (BRASIL, 2006, p. 9).

A implantação do PROEJA na rede federal prejudicou a autonomia das instituições, pois foi feita de maneira impositiva e em um contexto complexo, já que essas instituições não tinham experiência nessa modalidade de ensino e os/as profissionais não possuíam formação adequada. No entanto, é necessário considerar a importância social do PROEJA, uma vez que o programa possibilita a elevação da escolaridade e a profissionalização de jovens e adultos/as, além de “apontar para a constituição de uma política pública que busca modificar o quadro de ações descontínuas e insuficientes observadas ao longo da história da educação de jovens e adultos/as no Brasil” (COELHO & GONÇALVES, 2013 p. 64).

Deste modo, o PROEJA busca disponibilizar e oportunizar a jovens e adultos, que já atuam no mercado formal e informal de trabalho ou que não finalizaram os estudos, acesso à escolarização bem como à educação profissional.

Para ofertar e executar cursos do PROEJA, o MEC conta com escolas municipais e estaduais, a rede federal de educação profissional e entidades privadas nacionais de serviço social – conhecidas como Sistema S. Atualmente a EJA também é ofertada como parte integrante do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, o que certamente gera debate devido ao caráter aligeirado do mais recente programa, porém esta questão carece e merece mais pesquisas e discussões (MECHELN, 2013, p. 03).

No que se refere a esta questão – a oferta do PROEJA via PRONATEC –, Araújo & Silva (2012, p.21) afirmam que as bases teórico-metodológicas dos dois programas são antagônicas, questionando se o Estado brasileiro estaria, de fato, preocupado com a formação humana integral; uma vez que o PROEJA, embora focalize dimensões da integração formal, operacional e epistemológica, está sendo vinculado ao PRONATEC, cuja formação é voltada ao trabalho manual e braçal, com a intenção de atender o mercado de trabalho capitalista. Além disso, o PROEJA objetivaria reverter a estatística brasileira de 68 milhões de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental (de acordo com o PNAD de 2003), promovendo, assim, o direito à educação e à cidadania.

O documento base do PROEJA, datado de agosto de 2007 e elaborado pelo MEC, elucida e conduz as propostas de ação do programa, apontando para a imprescindibilidade de cumprir-se um duplo objetivo: promover a melhoria das condições de inclusão social, econômica, política e cultural; além de proporcionar a elevação da escolaridade de jovens e adultos/as. O documento destaca ainda a necessidade de formação docente e de gestores/as, bem como a construção efetiva de uma rede de contribuição acadêmica. Além de reforçar a importância de produção de novos documentos referenciais, tanto quanto a importância de ações que viabilizem o programa.

Entre essas ações destacam-se a formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando a materialização de redes de colaboração acadêmica. Diversos outros planos estão em andamento: qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático (BRASIL 2007, p. 5).

De fato, foi a escassez de pesquisas cujo objeto fosse a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos que levou o MEC, via Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, a elaborar o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica de Jovens e Adultos, criado por meio de convênio entre a SETEC e a CAPES – por meio do Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006 – cujo objetivo era incentivar e promover

pesquisas sobre o PROEJA em cenário nacional. Nesse novo âmbito, as pesquisas sobre o PROEJA passariam a ser definidas em rede, ou seja, organizadas em temas de interesse comum e desenvolvidas por diferentes instituições, numa parceria capaz de inferir sobre o processo de produção do conhecimento as múltiplas experiências acumuladas por tais instituições (ARAÚJO & SILVA, 2012, p. 07).

É tendo o contexto descrito acima em mente, que este artigo visa analisar a produção dos programas de pós-graduação de Santa Catarina, nos cursos de mestrado e doutorado, no que concerne às pesquisas que tiveram como objeto de análise o PROEJA.

O PROEJA nas pesquisas *stricto sensu* em Santa Catarina

A busca por pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação das universidades catarinenses se deu mediante o emprego das palavras-chave 'PROEJA', 'Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos', 'Educação Profissional', 'Educação de Jovens e Adultos' e 'EJA'. O recorte temporal assumido foi de 2005 até 2019, respectivamente, o ano de criação do programa e o ano que antecedeu a conclusão desta pesquisa.

Como indica o Quadro 1, foram encontradas 19 publicações que abordavam o tema do PROEJA, todas publicadas entre 2008 e 2019. Dessas investigações, quatro eram teses de doutorado e 15 dissertações de mestrado. Salienta-se que as duas primeiras investigações desenvolvidas – ambas dissertações – foram concluídas em 2008 e 2009, poucos anos após a implementação do programa, que se tornou objeto de estudo logo após suas primeiras edições ofertadas.

Em relação à temporalidade das pesquisas, percebe-se certa constância na sua publicação: entre 2008 e 2011, foi produzida, ao menos, uma pesquisa por ano sobre o PROEJA em programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições de Ensino Superior catarinenses; já entre 2012 e 2014, esse número subiu para duas pesquisas anuais; 2015 foi o ano ápice, com cinco pesquisas sobre o tema encontradas; no intervalo entre 2016 e 2019, por sua vez, a média passa novamente à uma pesquisa anual; com exceção de 2018, ano em nenhuma pesquisa sobre o PROEJA parece ter sido concluída.

Com relação ao local de produção dos trabalhos, a Universidade Federal de Santa Catarina foi a origem da maior parte delas: dez publicações, sendo seis dissertações e quatro teses; a Universidade do Extremo Sul Catarinense originou três dissertações; e a Universidade do Estado de Santa Catarina duas dissertações. As demais instituições, indicadas no Quadro 1, foram responsáveis pela produção de uma dissertação cada. Constata-se, com isso, que as instituições de ensino superior catarinenses, nas quais foram produzidas pesquisas sobre o PROEJA, na modalidade *stricto sensu*, estão distribuídas pelas diferentes regiões do estado, com destaque às seguintes cidades: Criciúma, Florianópolis, Itajaí, Joaçaba, Joinville e Tubarão.

Quadro 1: Pesquisas sobre PROEJA produzidas em Santa Catarina entre 2008 e 2019.

Ano	Dissertações	Teses	Instituição na qual foi produzida a pesquisa	Total
2008	1		Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	1
2009	1		Universidade do Vale do Itajaí – Univali	1
2010	1		Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc	1
2011		1	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	1
2012	2		Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc	2
			Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	
2013	3		Universidade da Região de Joinville – Univille	3
			Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul	
			Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc	
2014	1	1	Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc	2
			Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	
2015	4	1	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	5
			Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC	
2016	1		Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	1
2017	1		Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC	1
2019		1	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	1
Totais	15	4	7 diferentes instituições de ensino superior	19 pesquisas

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados coletados para a pesquisa, 2020.

Conforme demonstra o Quadro 2, com relação aos programas de pós-graduação, estes contemplam as áreas de conhecimento da Educação, da Educação Científica e Tecnológica, das Ciências Humanas (sob perspectiva interdisciplinar), da Sociologia Política, da Gestão da Informação e do Serviço Social.

Já com relação aos/as orientadores/as, não houve destaques no que se refere ao número de orientações. Janine Moreira, Alexandre Bergamo Idargo e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin foram os docentes que mais orientaram, figurando cada um/a

como orientador/a em dois trabalhos (no caso de Laffin, além das duas orientações, há também uma coorientação). Para nenhum dos/as orientadores/as localizados/as o PROEJA, até o momento, constituiu-se como campo específico de pesquisa. Ao invés disso, o programa tem sido tomado como *locus* de desenvolvimento de pesquisas articuladas a outras problemáticas, tais como, por exemplo, o ensino de matemática ou de ciências; ou a implementação de políticas públicas, seja na educação de uma forma geral, ou, especificamente na EJA. No entanto, evidencia-se um crescente interesse pelo PROEJA como objeto de estudo, como destacam os casos de orientadores/as que orientaram mais de uma pesquisa sobre o tema. Além disso, na tese de Ribeiro (2019), é indicado no resumo que a pesquisa se insere no contexto das ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Quadro 2: Pesquisas sobre PROEJA produzidas em SC, segundo autoria, título, orientação, nível, área do conhecimento e ano de conclusão.

Autoria	Título da pesquisa	Orientação	Instituição	Nível e área do conhecimento	Ano
Lisani Geni Wachholz Coan	A implementação do PROEJA no CEFET-SC: relações entre seus objetivos, os alunos e o currículo de matemática	Ademir Donizete	UFSC	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	2008
Micheli Cristina Staroski Roloff	Representações sociais de matemática: um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos	Maria Helena Batista Vilares Cordeiro	Univali	Mestrado em Educação	2009
Marlene Maria Fumagali Scirea	Formação de professores para educação profissional técnica de nível médio	Leda Scheibe	Unoesc	Mestrado em Educação	2010
Elenita Eliete de Lima Ramos	Propondo práticas e desafiando certezas: um estudo em turma do PROEJA numa perspectiva de educação matemática crítica	Claudia Regina Flores	UFSC	Doutorado em Educação Científica e Tecnológica	2011
Tiago dos Santos Burigo	Ideologia e identidade cultural nos materiais didáticos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	Gladir da Silva Cabral	Unesc	Mestrado em Educação	2012

Autoria	Título da pesquisa	Orientação	Instituição	Nível e área do conhecimento	Ano
Karine dos Santos Coelho	Saberes docentes dos professores de ciências que atuam no PROEJA de Santa Catarina	Rejane Maria Ghisolfi da Silva	UFSC	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	2012
Josiane Meyer de Goes	A educação de jovens e adultos na rede municipal de Joinville: caminhos e descaminhos na implantação das políticas públicas	Elizabeth Tamanini	Univille	Mestrado em Educação	2013
Giselle Joaquim Carnarim	A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos na modalidade EAD, na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio	Clovis Nicanor Kassick	Unisul	Mestrado em Educação	2013
Demerva Haidee Dias Moreira	Formação continuada para a EJA no município de Criciúma: os pressupostos freireanos (2001-2004)	Janine Moreira	Unesc	Mestrado em Educação	2013
Maria do Socorro Ferreira dos Santos(a)	De patinho feio a cisne: desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL	Alexandre Fernandez Vaz; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	UFSC	Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas	2014
Tatiani Bellettini dos Santos(b)	A prática pedagógica no trato das sexualidades na Educação de Jovens e Adultos: PROEJA, Criciúma	Janine Moreira	Unesc	Mestrado em Educação	2014
Elaine Cristina Lopes Costa Magalhães	Trajetória escolar: memórias, razões e intervenientes. O curso PROEJA do IFNMG – câmpus Januária: um estudo de caso	Alexandre Bergamo Idargo	UFSC	Mestrado em Sociologia Política	2015
Morgana Zardo von Mecheln	A compreensão de trabalho dos professores do PROEJA-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	UFSC	Mestrado em Educação	2015

Autoria	Título da pesquisa	Orientação	Instituição	Nível e área do conhecimento	Ano
Sonia Iraina Roque Andrade	Bibliotecas e práticas educativas no PROEJA: conexões possíveis	Lourival Jose Martins Filho	UDESC	Mestrado em Gestão da informação	2015
Ramiro Marinho Costa	Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina	Patricia Laura Torriglia	UFSC	Doutorado em Educação	2015
Patricia Maccarini Moraes	A difícil conciliação entre os três mundos: família, trabalho e qualificação profissional	Regina Célia Tamaso Mioto	UFSC	Mestrado em Serviço Social	2015
Edilene Aparecida Soares de Oliveira Dias	Limites e contribuições do Proeja – IFNMG: um estudo nos campi Araçuaí e Salinas	Alexandre Bergamo Idago	UFSC	Mestrado em Sociologia Política	2016
Meimilany Gelsleichter	As trajetórias profissionais dos egressos do PROEJA: o IFSC, câmpus Florianópolis-Continentes em análise	Marileia Maria da Silva	UDESC	Mestrado em Educação	2017
Ivanir Ribeiro	A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA: história, trabalho e práxis pedagógica	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin Adriana Regina Sanceverino	UFSC	Doutorado em Educação	2019

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2020.

Os objetos das pesquisas sobre o PROEJA

Após selecionadas as 19 pesquisas que abordavam o PROEJA e que haviam sido produzidas em Santa Catarina entre os anos de 2008 e 2019, passou-se à leitura de seus resumos. Com relação a esta etapa, cabe ressaltar a dificuldade experienciada pelas autoras no sentido de localizar, somente por meio da leitura dos resumos, informações referentes aos objetivos das pesquisas, metodologias utilizadas, desenvolvimento, foco, referenciais teóricos e possíveis resultados. Tais lacunas acabaram por dificultar a análise dessas pesquisas, uma vez que as interpretações dependem dos conteúdos apresentados

nos resumos. Em decorrência disso, neste estudo, por diversas vezes, houve a necessidade da leitura completa das pesquisas selecionadas a fim de que fosse possível obter informações mais concretas acerca das mesmas. Ressalta-se ainda que, em diversas pesquisas, os/as autores/as não reconhecem nos resumos o PROEJA como objeto de estudo; mesmo o programa constituindo-se como contexto em que os trabalhos foram desenvolvidos. Dito isto, apresenta-se, a seguir, uma análise dos resumos das pesquisas encontradas.

Ao analisar os resumos, é possível classificar os seguintes eixos de pesquisa: 'questões curriculares', 'material didático', 'percepções dos sujeitos do PROEJA', 'formação docente' e 'políticas públicas para EJA'. Tais eixos classificatórios, elaborados com base no conteúdo dos resumos das pesquisas localizadas são, a seguir, apresentados e identificados a partir de seus objetos de estudo.

Questões curriculares

- » abordar as relações estabelecidas entre os objetivos do PROEJA, as expectativas, necessidades e desejos dos/as alunos/as bem como os conhecimentos específicos planejados no currículo de matemática do programa (COAN, 2008);
- » propor e analisar práticas educativas, numa perspectiva de educação matemática crítica, em turmas do PROEJA (RAMOS, 2011);
- » analisar a arquitetura organizacional necessária à Educação Técnica Profissional, de nível médio e na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, capaz de diminuir a evasão escolar (CANARIN, 2013);
- » compreender como estão sendo tratadas as questões de sexualidade por professores/as de ciências na Educação de Jovens e Adultos do município de Criciúma (SANTOS, 2014).
- » analisar a participação da biblioteca nas práticas educativas no PROEJA do Instituto Federal da Bahia – câmpus Vitória da Conquista – por meio dos caminhos metodológicos da pesquisa-ação (ANDRADE, 2015).

Materiais didáticos

- » investigar e comparar as cartilhas – utilizadas na primeira campanha de educação de adultos – e um livro didático – utilizado atualmente no PROEJA – a fim de comparar a tipologia textual e as atividades sugeridas pelos materiais, bem como a representação das identidades culturais ali presentes (BURIGO, 2012).

Percepções dos sujeitos do PROEJA

- » investigar e analisar os saberes docentes dos/as professores/as de ciências do PROEJA que atuam no Instituto Federal de Santa Catarina (COELHO, 2012);

- » analisar as compreensões de trabalho dos/as professores/as do PROEJA-FIC em relação às suas práticas pedagógicas, partindo da premissa de que eles/as possuem uma compreensão de trabalho que nem sempre evidencia-se em suas práticas pedagógicas (MECHELN, 2014);
- » analisar as trajetórias escolares dos/as alunos do curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio – PROEJA do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – câmpus Januária, de modo a problematizar as razões da saída da escola e o retorno a ela na idade adulta, bem como averiguar qual o espaço ocupado pelo programa e o significado que essa formação representa na vida dos/as alunos/as pesquisados/as (MAGALHÃES, 2015);
- » investigar a (re)inserção profissional dos/as egressos/as do PROEJA no mercado de trabalho, explorando as diferentes dimensões que caracterizam a adesão desses sujeitos ao eixo tecnológico turismo, hospitalidade e lazer, por meio dos cursos de confeitaria, cozinha, gastronomia, guia de turismo, hospedagem, panificação e serviços de restaurante e bar; bem como apreender o sentido atribuído por esses/as estudantes ao processo formativo vivenciado no PROEJA (GELSLEICHTER, 2017);
- » analisar as condições de vida e de trabalho das famílias atuantes no setor têxtil da cidade de Jaraguá do Sul, em Santa Catarina, partindo do pressuposto de que produção e reprodução são esferas inseparáveis para a compreensão da vida social (MORAES, 2015);
- » caracterizar o conteúdo, a estrutura e a dinâmica da representação social sobre matemática dos/as alunos/as do PROEJA (ROLOFF, 2009);
- » apreender o sentido pessoal à atividade de estudo para os/as estudantes jovens e adultos/as que frequentam o curso PROEJA Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Florianópolis continente (RIBEIRO, 2019).

Formação docente

- » pesquisar a formação dos/as professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visando entender o cenário no qual se dava tal formação, atendendo às suas proposições (SCIREA, 2010);
- » compreender de que forma ocorreu a formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Criciúma no período do Governo Popular, de 2001 a 2004, em que o processo educativo era situado nas bases da educação libertadora freireana (MOREIRA, 2015).

Políticas públicas para EJA

- » apresentação das modalidades ofertadas da EJA pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville, em Santa Catarina, de modo a refletir sobre o processo de construção da EJA como política pública de Estado, bem como evidenciar a ampliação do direito à Educação como elemento intrínseco à condição humana (GOES, 2013);
- » investigar particularidades da implantação do PROEJA no Instituto Federal de Alagoas e seu processo de desenvolvimento como política pública (SANTOS, 2014);
- » investigar como a implementação do PROEJA tem se configurado nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, analisando a integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e, tendo em vista a verificação de sua compreensão no interior das unidades educacionais dos campi Florianópolis e Florianópolis Continente (COSTA, 2015);
- » analisar a implantação e o desenvolvimento do PROEJA no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – campi Araçuaí e Salinas –, entre os anos de 2010 e 2014 (OLIVEIRA, 2016).

O Quadro 3, abaixo, sistematiza os principais referenciais teóricos que fundamentaram as pesquisas selecionadas, e as abordagens teórico-metodológicas mais empregadas por seus/as autores/as. Ressalta-se, no entanto, que essa análise será parcial, tendo em vista que, tal como já anunciado aqui, muitos dos resumos careciam de informações mais concretas sobre sua estrutura teórica e metodológica.

Quadro 3: Pesquisas sobre PROEJA, produzidas em SC, segundo eixo de pesquisa, autoria, fundamentação e questões teóricas.

Eixo de pesquisa	Autor/a, ano	Questões e fundamentações teóricas
		A pedagogia dialógica, de Paulo Freire;
		A relação de reciprocidade, com base em Maria Herminia Lage Fernandes Laffin;
	COAN, 2008	O fracasso escolar e a relação com o saber, segundo Bernard Charlot;
Educação matemática		Educação matemática para EJA, de acordo com Maria da Conceição Fonseca;
		Implementação do PROEJA, com base nos estudos de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta & Marise Ramos.
Questões curriculares	RAMOS, 2011	Os princípios básicos da Educação Crítica e Modelagem Matemática Crítica de Otávio Roberto Jacobini e Stieg Mellin-Olsen e Ubiratan D'Ambrósio.
		A participação do sujeito na sociedade, com base em Paulo Freire.
Currículo	CANARIM, 2013	Pedagogia das competências, com base em Philippe Perrenoud.
Sexualidade	SANTOS(b)	Pedagogia freireana e as questões de sexualidades, com fundamentos de Guacira Louro, Beatriz Ferreira, Nanci Luz e Deborah Britzman.
Informática	ANDRADE, 2015	Legislação educacional visando ofertar panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com ênfase no PROEJA.
		Método de alfabetização na educação de adultos e Educação Popular, em Paulo Freire;
Materiais didáticos	BURIGO, 2012	Formação da identidade cultural, de Stuart Hall;
		Os gêneros do discurso e o conceito de ideologia, em Mikhail Bakhtin.

Eixo de pesquisa	Autor/a, ano	Questões e fundamentações teóricas
Percepções e representações	<p>ROLLOFF, 2009</p> <p>RIBEIRO, 2019</p>	<p>Representações sociais, de Serge Moscovici;</p> <p>EJA no Brasil, em Moacir Gadotti e João Eustáquio Romão;</p> <p>Matemática na EJA, com base em Maria da Conceição Fonseca, Adriano Ruiz e Eduardo Garcia;</p> <p>Os princípios da aprendizagem, a partir de Juan Sanches, José Bravo e Martha Kohl de Oliveira.</p> <p>Educação e trabalho, por meio das contribuições de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Sônia Rummert e Jaqueline Ventura;</p> <p>Teoria da atividade, com as contribuições de Lev Vigotski e Alexei Leontiev.</p> <p>A conceitualização de Ciências, com base em Eliane Pedrosa, Antonio Cachapuz, André João e Manuela Jorge;</p> <p>Inter e transdisciplinaridade, tendo como fundamentos Jurjo Santomé, Ivanir Fazenda e Juarez Thiesen;</p> <p>O mundo do trabalho e das relações sociais contemporâneas, em Acácia Kuenzer;</p> <p>Saberes docentes, a partir de Maurice Tardif;</p> <p>Pensar a prática da docência, em Paulo Freire.</p> <p>Perspectiva histórica dialética, tendo como base as contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels, Edward Thompson, György Lukács, David Harvey, Antonio Gramsci;</p> <p>Saberes docentes no campo da EJA, Miguel Arroyo e Maria Hermínia Lage Fernandes Laiffin;</p> <p>Documentos legais da política pública do PROEJA-FIC.</p> <p>Trajetórias escolares, são utilizados os pressupostos de Pierre Bourdieu.</p> <p>Perspectiva histórica dialética, com os pressupostos de Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella e Ester Buffa.</p> <p>Karl Marx e Friedrich Engels fundamentam a perspectiva histórica dialética;</p> <p>Exploração do trabalho, com base em David Harvey, e automação e robótica no espaço fabril, a partir dos estudos de Ricardo Antunes.</p>
Percepções dos sujeitos do PROEJA	<p>COELHO, 2012</p> <p>MECHELN, 2014</p>	<p>Saberes docentes</p>
Experiências discentes	<p>MAGALHÃES, 2015</p> <p>GELSLEICHTER, 2017</p> <p>MORAES, 2015</p>	<p>Saberes docentes</p>

Eixo de pesquisa	Autor/a, ano	Questões e fundamentações teóricas
Formação docente	SCIREA, 2010	Formação dos professores para as disciplinas específicas do ensino técnico tomando os pressupostos de Lucília Machado e Helena Peterossi.
Educação profissional	MOREIRA, 2013	Concepção teórica da educação libertadora, de Paulo Freire e os seus Temas Geradores.
EJA	GOES, 2013	Educação e direitos humanos e seus aspectos históricos, fundamentando-se em Norberto Bobbio e Paulo Freire;
Oferta	SANTOS(a), 2014	Educação de Jovens e Adultos, com os fundamentos de Sérgio Haddad, Anderson Sartori, Carlos Alberto Torres e Miguel Arroyo.
Políticas públicas para EJA	COSTA, 2015	Implementação do PROEJA, a partir das produções de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos;
Implementação do PROEJA	OLIVEIRA, 2016	Políticas Públicas, fundamentada em Eloísa Höfling, e Educação e trabalho, em Acácia Kuenzer. Análises do PROEJA, sob a perspectiva ontometodológica de György Lukács, Karl Marx Karel Kosik e Edward Thompson.
		Implementação do PROEJA, fundamentando em Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos e nos documentos base e política norteadora de implementação;
		Os elementos históricos da EJA, com base em Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2020.

Como é possível perceber, o quadro apresenta variedade de autores/as que fundamentam as pesquisas e organizam os respectivos campos conceituais dos eixos de pesquisas trabalhados. Conta-se com autores/as que se pode categorizar como ‘clássicos’, seja no âmbito da Sociologia, da História, da Filosofia ou da Educação.

No conjunto das diferentes pesquisas, há uma orientação teórico-conceitual que perpassa a maior parte das pesquisas: a perspectiva histórico-dialética; na qual toma-se o trabalho como atividade humana e como princípio educativo. Tal perspectiva fundamenta teoricamente o próprio PROEJA, onde se defende uma concepção de escola unitária e politécnica, que busque possibilitar ao/à estudante “a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (RAMOS, 2010, p. 67).

Nessa direção, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos são os/as autores/as mais utilizados para problematizar tal relação: entre educação e trabalho. Outro aspecto que se evidencia no quadro é a presença de Paulo Freire na maioria dos estudos. Também são identificados estudiosos/as da EJA, com produção significativa no cenário nacional, tal como é o caso de Sérgio Haddad, Sonia Maria Rummert, Jaqueline Ventura, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Maria Clara Di Pierro e outros/as.

Na sequência, no Quadro 4 apresenta as indicações acerca dos resultados apresentados nos resumos das pesquisas analisadas.

Quadro 4: Principais resultados e considerações das pesquisas sobre PROEJA produzidas em Santa Catarina entre os anos de 2008 e 2019.

Autoria/Ano	Principais resultados e considerações identificadas
COAN, 2008	Percebe-se o desejo dos/as alunos/as em dar continuidade aos estudos depois da conclusão do PROEJA, “na expectativa de buscar no CEFET-SC a chance “única” de conseguirem uma certificação profissional”, porém, essa expectativa é contrariada quando percebem que há “um descompasso entre os objetivos do PROEJA e o Currículo de Matemática, uma vez que ele está muito aquém daquilo que realmente desejam e necessitam”, indicando a necessidade de um currículo integrado para esse programa, de modo que, de fato, um novo paradigma no campo da EJA possa se concretizar.
RAMOS, 2011	“A pesquisa desenvolvida mostrou que há elementos que são essenciais para a construção de uma Educação Matemática Crítica em turmas do PROEJA: os interlocutores da ação educativa, a dialogicidade, a problematização, os saberes dos educandos, o conteúdo a ser desenvolvido e a postura do professor”.

Autoria/Ano	Principais resultados e considerações identificadas
CANARIM, 2013	Conforme percebeu-se, a reorganização curricular na perspectiva do currículo referencial, sustentada pela pedagogia das competências, pode proporcionar o aumento do número de alunos/as que estudam na EJA integrada à educação profissional. Essa possibilidade aponta para a diminuição da evasão e, conseqüentemente, para a otimização dos recursos investidos pelas políticas públicas; podendo possibilitar aos concluintes atuarem na sociedade compreendendo a realidade social, científica, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nele inserir-se e atuar de forma ética, competente, técnica e política, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.
SANTOS(a), 2014	Aponta para o pouco entendimento ainda existente no que diz respeito ao direito à educação para jovens e adultos, além do não conhecimento das especificidades desses sujeitos; e a ausência de formação aos/as professores/as para atuarem no PROEJA. Indicando também que as políticas públicas nesse universo se configuraram como fragmentadas e descontínuas, do ponto de vista do público jovem e adulto trabalhador que busca uma profissionalização. De modo que há a necessidade de se pensar no PROEJA como política que merece atenção devida. A tese coloca ainda várias questões importantes para a análise institucional, fortalecendo as discussões e ajudando na concretização de uma política pública efetiva no IFAL.
ANDRADE, 2015	Evidenciam-se dimensões que nos levaram a compreender a Biblioteca como um espaço privilegiado de aprendizagem e inclusão. Embasados nas diretrizes da pesquisa-ação, em parceria com os participantes da pesquisa, foi possível a elaboração de projetos, que visavam contribuir com o desenvolvimento da competência em informação dos/as educandos/as do PROEJA e do trabalho em geral da Biblioteca do IFBA.
BURIGO, 2012	“Enquanto o material produzido por Paulo Freire atendia às necessidades de grupos sociais específicos, locais, o material atualmente produzido é feito em escala nacional e, portanto, tenta ser abrangente em relação às classes, culturas e regiões, e por isso mesmo é marcado por generalizações e limitações. O atual material não dá conta da riqueza e da diversidade da realidade nacional brasileira”.
ROLOFF, 2009	A autora revela três categorias de representação social sobre a matemática: “Simbolização-atividade mental”, pela qual se traduziria a ideia de uma matemática simbólica, expressa pela atividade mental e aproximada do conhecimento científico”; a “aprendizagem da matemática (escolar)” que revelaria os conteúdos da matemática escolar, dividida entre a sala de aula e a aprendizagem; e a categoria “minha relação com a matemática (cotidiano)”, onde as evocações remontariam como cada um dos sujeitos se relaciona com a matemática e expressam as necessidades do curso ou daquilo que estão estudando. O estudo ainda apontou para outras direções, referentes à condição de ser sujeito na EJA.

Autoria/Ano	Principais resultados e considerações identificadas
RIBEIRO, 2019	Percebeu-se que sentido pessoal que os/as estudantes do PROEJA atribuem à atividade de estudo se desenvolve e se transforma a partir do lugar que esses sujeitos ocupam no sistema de relações sociais, cujas marcas são trajetórias descontínuas de escolarização e acesso limitado aos bens materiais e culturais; situação que resulta em um sentido distanciado da apropriação dos conhecimentos teóricos, que são próprios da atividade de estudo. Percebeu-se maior apropriação, pelos/as estudantes, dos conhecimentos técnicos e, em menor medida, dos teóricos. Indicou-se, ainda, possibilidades de superação dessa cisão e de produção de sentidos mais eficazes, ao propiciar também acesso aos conhecimentos teóricos, sinalizando a importância da escola assumir o compromisso político-pedagógico concebido sob as bases de uma educação emancipatória e não dual da classe trabalhadora.
COELHO, 2012	Os resultados revelam que “os professores não são meros executores dos diferentes discursos que circulam no contexto escolar. Eles movimentam e constroem saberes que são emergentes dos processos formativos e da experiência docente; o currículo integrado ainda não é realidade no curso; o Projeto Político-Pedagógico (PPP) está ausente na construção dos planejamentos de ensino, o que pode descaracterizar a identidade do curso; práticas de ensino com ênfase na ciência, tecnologia e sociedade (CTS) ainda são tímidas, bem como o ensino pautado pela pesquisa. Por outro lado, os docentes manifestam preocupação em atender as especificidades do curso, aproximando os conteúdos de ensino das vivências dos alunos”.
MECHELN, 2014	Os resultados do estudo revelaram que os/as professores/as do PROEJA-FIC têm uma compreensão elaborada da categoria trabalho, mas que as práticas pedagógicas se limitam à dimensão histórica do trabalho. Também foi possível identificar que há tensões entre as instituições parceiras, de cunho político-pedagógico, que influenciam no desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula.
MAGALHÃES, 2015	Constata-se que os/as alunos/as acessam o curso visando concluir o Ensino Médio e o avaliam como oportunidade estratégica de crescimento pessoal e profissional. Além da propensão familiar e dos condicionantes sociais, as narrativas incitaram reflexões em torno da experiência profissional vs. inserção social e trabalho vs. diploma. Questões de gênero, indicadores de subversão e as novas relações sociais construídas a partir do ingresso no curso surgiram como intervenientes na construção do percurso escolar dos/as alunos/as pesquisados/as e constituem alguns dos achados da pesquisa. Os percalços e as trajetórias escolares fragmentadas não os fizeram esmorecer, pois seguiram esperançosos/as de que os novos conhecimentos teórico-técnicos adquiridos no curso seriam traduzidos na aquisição de novos capitais, vislumbrando a possibilidade de mobilidade e ascensão social, que constituíam os objetivos e as principais aspirações daqueles/as discentes/as.
GELSLEICHTER, 2017	A investigação demonstrou que, mesmo após a formação no PROEJA, os/as egressos/as (re)inserem-se precariamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações que orbitam em torno do trabalho simples, com baixos salários e vínculos empregatícios frágeis. Evidencia, também, que na concretude da vida dos/as egressos/as, o PROEJA não conseguiu escapar das ressonâncias da liberal democracia burguesa.

Autoria/Ano	Principais resultados e considerações identificadas
MORAES, 2015	Conclui-se que as famílias trabalhadoras do setor têxtil em Jaraguá do Sul estão submetidas à constante exploração e, praticamente, inexistem políticas ou medidas que favoreçam a conciliação com o trabalho, desenvolvidas pelo Estado ou pelas empresas. As famílias enfrentam dificuldades de diversas ordens, por exemplo, não conseguem acesso aos serviços públicos. Assim, as estratégias adotadas para equilibrar as tensões entre as demandas da família, do trabalho e da qualificação profissional são sempre de natureza privada. O trabalho informal, seja em facções ou em domicílio, revelou-se uma perversa estratégia adotada pelas famílias, principalmente para aquelas com filhos/as pequenos/as. Já o curso, por apresentar metodologia e organização curricular diferenciada, mostrou-se favorável à conciliação.
SCIREA, 2010	“Os resultados da investigação demonstram que na última década as políticas educacionais revelam esforços no sentido de superar a dualidade mencionada, propondo um ensino médio integrado à formação profissional. Conclui-se que a formação de professores do ensino médio ainda é um grande desafio, embora uma análise da atual proposta para a formação dos professores da EPTNM apresentada pela SETEC/MEC mostre que ela pode ser como um caminho para a formação necessária a estes profissionais”.
MOREIRA, 2013	Como resultado, constatou-se a necessidade de uma formação continuada, oferecida de forma específica para a modalidade educacional na qual os/as profissionais atuam, de modo que esta possa se constituir em instrumento para a construção de uma educação crítica, em que os indivíduos têm suas características individuais respeitadas. Buscou-se também oferecer subsídios para a reflexão, por parte de gestores/as e educadores/as com relação a necessidade de uma formação continuada específica para a EJA, chamando atenção à necessidade da preservação das experiências bem-sucedidas no setor público, usualmente descontinuadas na ocasião da mudança de governos.
GOES, 2013	A investigação possibilitou “visualizar alguns avanços nas políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, mas também, revelou que estas políticas ainda estão muito aquém do desejável para uma “universalização do direito à educação”.
SANTOS(b), 2014	Os dados demonstram um distanciamento das aulas do pensamento freireano para a educação, da problematização sobre as sexualidades e, também, dos documentos oficiais sobre ensino de ciências e sobre EJA. Levantou-se a necessidade de rever a formação inicial e continuada dos/as professores/as das licenciaturas, como também dos/as professores/as que atuam na EJA. Para tanto, há a necessidade de um olhar por parte da gestão pública de educação, de modo a proporcionar condições objetivas à mudança das práticas pedagógicas sobre sexualidades na EJA.
COSTA, 2015	Constatou-se que a política do PROEJA mostra-se, em sua configuração, apenas como mais uma das políticas educacionais que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital em tempo de reestruturação produtiva, no contexto de crise do capital e de reorganização do trabalho e das novas configurações de emprego e de desemprego.
OLIVEIRA, 2016	A pesquisa aponta para uma importante contribuição à reflexão acerca da inclusão educacional dos jovens e dos adultos alijados por diversos motivos da educação formal, bem como para melhoria da oferta e implantação do PROEJA.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2020.

O Quadro 4 indica resultados, tanto no que se refere à estudantes e professores/as, nos espaços do ensinar e aprender e da formação docente, assim como em relação às políticas de oferta e de organização curricular. O estudo revela que, mediante a análise das pesquisas desenvolvidas em Santa Catarina sobre o PROEJA, é possível identificar a compreensão dos/as estudantes sobre o próprio programa e a condição do sujeito estudante da EJA. Essa compreensão permite apontar para a necessidade de melhor estruturar a questão curricular, no entanto, os alcances constatados apontam a fim de assumir a concepção educativa do PROEJA como um novo paradigma no campo das políticas de EJA, particularmente por assumir o trabalho como princípio educativo.

Algumas considerações

No conjunto das análises realizadas capta-se que o PROEJA constitui uma política ainda em disputa e em constituição. Parte disso deriva da compreensão de que “os professores não são meros executores dos diferentes discursos que circulam no contexto escolar”, mas sim, que “eles movimentam e constroem saberes que são emergentes dos processos formativos e da experiência docente”, de modo que o currículo integrado ainda não se mostra como realidade (COELHO, 2012).

No que se refere à formação docente, há um esforço nas duas últimas décadas pela sua ampliação, sobretudo no que tange os/as docentes do PROEJA, o que ainda constitui-se como um grande desafio, principalmente na busca da integração entre educação básica e profissional.

Outro aspecto que a investigação indica é a existência de reflexões sobre áreas disciplinares, como matemática e ciências, por exemplo, áreas da educação básica. No entanto, não foram identificadas pesquisas que abordassem a questão da formação profissional, voltadas à atuação no PROEJA. Mesmo naquelas pesquisas realizadas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica o PROEJA ainda não constitui-se como o foco central de pesquisa para professores/as que atuam na formação profissional. Percebe-se, ainda, que no início da década de 2010 houve aumento significativo no número de trabalhos sobre o programa em questão, mas que estas foram diminuindo.

Em relação ao material didático, percebeu-se a importância de reflexões que considerem e problematizem a diversidade cultural, tanto regional quanto nacional, por eles apresentada, uma vez que, conforme demonstrado, no seu formato atual, esse material parece não dar conta das realidades dos sujeitos da EJA. Além da necessidade de discussões referentes à integração curricular entre a Educação Básica e Educação Profissional.

Por último, no que diz respeito às políticas do PROEJA, embora seja possível “visualizar alguns avanços nas políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e

Adultos”, tais políticas ainda se mostram aquém do desejável para uma “universalização do direito à educação (GÓES, 2013); revelando assim uma demanda ainda carente de reconhecimento e que disputa de espaço, tanto no que se refere aos organismos governamentais, como nas próprias instituições de ensino que ofertam o PROEJA e outros cursos. Dito isso, fica o alerta para uma vigilância acadêmica e política em relação à efetiva oferta do PROEJA e ao seu espaço de produção científica.

Recebido em: 06/03/2021 e Aprovado em: 19/05/2021.

Notas

- 1 <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: abr. \ 2014.
- 2 O Sistema S é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Social da Indústria – SESI, Serviço Social do Comércio – SESC, Serviço Social do Transporte – SEST Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE.

Referências

- ARAÚJO, Abelardo Bento & SILVA, Maria Aparecida da. O PROEJA e o estado: síntese a partir de teses e dissertações sobre o programa. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho 21 – *Educação de Jovens e Adultos: políticas de inclusão, trabalho e tecnologia*, [s.l: s.n], 2013.
- BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 jun. 2005. *Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*.
- BRASIL. Decreto n.5.840, de 13 jul. 2006. *Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências*.
- BRASIL. *PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. MEC, 2007.
- COELHO, Karine dos Santos. *Saberes docentes dos professores de ciências que atuam no PROEJA de Santa Catarina*. 2012.171f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – UFSC, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2012.
- COELHO, Juçara Eller & GONÇALVES, Aparecida Rocha. PROEJA: O desafio da integração. *Revista Técnico Científica do IFSC*, n. 3, p. 63, 2013.

GOES, Josiane Meyer de. *A educação de jovens e adultos na rede municipal de Joinville: caminhos e descaminhos na implantação das políticas públicas*. 2013, 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVILLE, Joinville, 2013.

MECHELN, Morgana Zardo von. *Estado do conhecimento do PROEJA no banco de teses da capes (2007 a 2011)*. Trabalho final apresentado à disciplina seminário de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n.1, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **ESPAÇO ABERTO**



Estranhamentos e homossexualidades: *professores homens nos anos iniciais e educação infantil*

Estrangements and homosexuality:
male teachers in the early years and early childhood education

Extrañamientos y homosexualidades:
maestros varones en los primeros años y la educación infantil

THOMAZ SPARTACUS MARTINS FONSECA*

Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, Juiz de Fora- MG, Brasil.

ANDERSON FERRARI**

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora- MG, Brasil.

RESUMO: Que estranhamentos emergem a partir da presença de professores homens nos anos iniciais? É essa questão que irá organizar nossas análises, interessadas nas articulações entre saberes, poderes e seus efeitos nos sujeitos que estão nas escolas e que levam para esse espaço educativo as organizações em torno das relações de gênero. Uma questão foco, resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada entre 2010 e 2011. Metodologicamente, trabalhamos com entrevistas com os dois professores homens cisgênero e com observação das aulas. A perspectiva teórico-metodológica que orienta as problematizações são os estudos foucaultianos e pós-estruturalistas. Um dos achados da pesquisa foi fortalecer o aspecto educativo de constituição dos sujeitos que estamos colocando em circulação nas escolas quando definimos espaços distintos para homens e mulheres

* Graduado em Licenciatura em Educação Básica pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição na qual é doutorando em Educação. Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – GESED. *E-mail:* <spartacusjf@gmail.com>.

** Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – GESED. *E-mail:* <aferrari13@globo.com>.

e como a presença de professores homens nos anos iniciais está atravessada por relações de gênero e sexualidade.

Palavra-chave: Homens. Anos iniciais. Gênero. Estranhamentos. Homossexualidades.

ABSTRACT: What estrangements emerge from the presence of male teachers in the early years? It is this question that will organize our analyses, interested in the articulations between knowledge, power, and their effects on subjects who are in schools and who take organizations around gender relations to this educational space. A focus issue, the result of a Master's in Education survey conducted between 2010 and 2011. Methodologically, we worked with interviews with the two male cisgender teachers and with classroom observation. The theoretical-methodological perspective that guides the problematizations are the Foucaultian and poststructuralist studies. One of the research findings was to strengthen the educational aspect of the constitution of subjects that we are putting into circulation in schools when we define different spaces for men and women, and how the presence of male teachers in the early years is crossed by gender and sexual relations.

Keywords: Men. Early years. Gender. Estrangements. Homosexuality.

RESUMEN: ¿Qué extrañamientos surgen de la presencia de profesores varones en los primeros años? Es esta pregunta la que organizará nuestros análisis, interesados en las articulaciones entre saberes, poderes y sus efectos sobre los sujetos que están en las escuelas y que llevan a las organizaciones en torno a las relaciones de género a este espacio educativo. Una pregunta de enfoque, resultado de una investigación de una maestría en educación realizada entre 2010 y 2011. Metodológicamente, se trabajó con entrevistas a los dos profesores hombres cisgénero y con observación de clases. La perspectiva teórico-metodológica que guía las problematizaciones son los estudios foucaultianos y postestructuralistas. Uno de los hallazgos de la investigación fue fortalecer el aspecto educativo de la constitución de los sujetos que estamos poniendo en circulación en las escuelas cuando definimos espacios diferenciados para hombres y mujeres y cómo la presencia de maestros varones en los primeros años está atravesada por relaciones de género y sexualidad.

Palabra clave: Hombres. Primeros años. Género. Extrañeza. Homossexualidades.

Introdução

Esse artigo é resultado de uma pesquisa mais abrangente de Mestrado em Educação, realizada entre 2010 e 2011, interessada nos efeitos da presença de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Juiz de Fora/MG. Uma pesquisa que nasceu da experiência e do incômodo pessoal de um dos pesquisadores com a formação inicial no extinto curso Normal. A inquietação era com a ausência do gênero masculino nesses espaços educativos, algo que foi reforçado na trajetória profissional como docente dos anos iniciais a partir dos discursos generificados que atravessavam sua atuação. Estamos entendendo gênero como um organizador social, como defende Joan Scott (2019), como resultado de construção histórica e de relações que se estabelecem na cultura. Ampliando esse entendimento, Judith Butler (2019) vai explorar a noção de performatividade de gênero, defendendo que os gêneros se constroem por atos e discursos reiteradamente repetitivos nos espaços sociais, de forma sutil e eficiente. Essas autoras nos inspiram a pensar a escola como um desses espaços em que vamos acionando discursos sobre homens e mulheres, de maneira que vamos colocando em funcionamento práticas reiterativas por meio das quais “o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia” (BUTLER, 2019, p. 16). Um processo de constituição de sujeitos nos seus pertencimentos de gênero e sexualidade que não envolve somente os alunos e alunas, mas também professores e professoras.

Nosso primeiro passo foi realizar um estado da arte sobre a produção acerca do tema, no qual foi possível encontrar pesquisas e artigos que estabelecem diálogo com nossa investigação. Diferentes estudos, como os de Benedito Medrado (1997), Sócrates Nolasco (1993) e Sandra Unbehaum (2000), iniciaram esse movimento de pensar os homens e as masculinidades como resultado de construção em meio às relações de gênero e sexualidade. Assim, foram colocando sob suspeita um modelo de homem típico e homogêneo, investindo na ampliação do olhar a partir de experiências concretas de construção do masculino em diferentes contextos sociais.

Desse primeiro movimento de pesquisas discutindo masculinidades até o momento da nossa investigação, o campo teve um desenvolvimento importante, de forma que foi possível encontrar 41 pesquisas, entre mestrado e doutorado, no campo da educação quando acionamos a palavra chave ‘masculinidade, docência’ no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trabalhos que analisam a temática da masculinidade na educação infantil e nos anos iniciais, apresentando as trajetórias profissionais e narrativas dos professores atuantes e daqueles que desistiram da docência, discutindo outros elementos que permitiram problematizar o trabalho docente na Educação infantil, dentre eles o corpo, a sexualidade, o cuidado, a diferença, o binarismo de gênero. (CARVALHO, 2007; FERREIRA, 2008; CARDOSO, 2009). Trabalhos que afirmam que são as concepções e saberes do senso comum,

que refletem posturas e práticas pedagógicas preconceituosas em relação ao homem, mulher, escola, profissão docente, e que estas representações são construídas na interação entre o indivíduo e a sociedade nas relações sociais.

O diálogo com essas pesquisas e nossas experiências com a formação docente e com as relações de gênero e sexualidade no contexto escolar contribuiu para organizar nossa pesquisa interessada nos discursos de homossexualidades masculinas advindos do estranhamento da presença de professores homens cisgênero na educação dos anos iniciais. Neste sentido, nosso primeiro procedimento de investigação foi construir o campo empírico a partir do contato com o Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG, interessados em saber sobre a presença de professores homens nos anos iniciais. Num total de 2 mil professoras mulheres que atuavam neste segmento apenas 10 professores eram homens nos anos iniciais, todos concursados. O passo seguinte foi entrar em contato com as escolas em que esses 10 professores estavam lotados para apresentar a pesquisa e convidá-los a participar. Nestes contatos ficamos sabendo que somente 03 deles estavam em sala de aula, sendo que os demais estavam cedidos e exercendo outras funções na Secretaria de Educação ou com atividades em projetos como, por exemplo, o 'projeto Teatro na escola', ou ainda licenciados para cursos de formação. Nossa intenção era trabalhar com esses 03 professores, sendo que um deles se recusou a participar, sem nenhuma justificativa, de maneira que a pesquisa foi realizado com os dois professores homens que aceitaram o convite: Geraldo e Joel¹.

Joel trabalhava em dois turnos na mesma escola. Pela manhã, com uma turma de quinto ano e, à tarde, com uma turma de terceiro ano. Geraldo atuava pela manhã como professor temporário de História, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que pela tarde trabalhava em outra escola com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Geraldo cursou pós-graduação em Psicopedagogia e Sociologia e Joel, o Normal Superior através do projeto Veredas². Ambos eram homens cisgênero, brancos e casados, sendo que Joel se entendia como homossexual e era casado com outro professor da rede pública de ensino e Geraldo, que se classificava como heterossexual, era casado e tinha dois filhos. Para a realização do trabalho foi adotado como procedimento metodológico as entrevistas abertas e semiestruturadas que ocorreram nas escolas nas quais os dois atuam, e a observação nas aulas para conhecer o relacionamento destes com seus alunos e alunas. Também foram entrevistadas as gestoras das escolas e duas professoras que trabalhavam diretamente com estes profissionais na mesma escola e na mesma etapa/ano, objetivando entrar em contato com os discursos que cercam a presença destes professores homens na escola. Para realizar as entrevistas, seguimos todos os preceitos éticos, tais como a participação voluntária e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No momento em que entramos em contato com os professores homens, deixamos claro que a participação seria absolutamente voluntária e que poderiam abandonar a pesquisa a qualquer momento. Além disso, mantivemos a privacidade e anonimato dos

participantes, de maneira que os nomes que aparecem são fictícios e não identificamos as escolas que lecionam. Todas as entrevistas eram gravadas, depois transcritas e encaminhadas para cada um ou uma das entrevistadas para que pudessem modificar o que achassem importante e aprovarem o texto final.

Nas entrevistas e observações, dois aspectos nos chamaram atenção por seu vínculo com a construção da subjetividade desses professores homens: o estranhamento da presença de homens nos anos iniciais e os discursos de homossexualidades que eram construídos a partir desta presença. O objetivo desse artigo, portanto, é problematizar esses dois aspectos como construções que dizem da organização da nossa sociedade em torno das relações de gênero, da distribuição de corpos e de espaços que dizem de uma forma de conhecer e construir sujeitos. Mais do que isso, vamos investir nas problematizações seguindo as trilhas de Michel Foucault (1988, 2014), destacando um conjunto de relações de saber-poder que nos conduzem também para a discussão da formação de professores/as em seus atravessamentos com as relações de gênero e sexualidade. São os interesses de Foucault sobre as relações de poder, ligadas aos saberes que vamos explorar nas nossas análises, considerando que o autor estudou as relações de saber-poder através das quais nos constituímos como sujeitos que atuam sobre os outros e sobre nós mesmos. Para nós, os atravessamentos entre gênero e presença de professores homens nas escolas se estruturam por essas relações de saber-poder aos moldes foucaultianos, principalmente no controle dos corpos e nas ações que os professores desenvolvem sobre si mesmos.

Procedimentos metodológicos

Nossos procedimentos metodológicos seguiram os caminhos pós-estruturalistas e as possibilidades que essas trilhas proporcionam no encontro com as pluralidades, de maneira que trabalhar com a perspectiva pós-estruturalista é admitir que a incerteza e a dúvida são partes da pesquisa e nos conduzem à formulações mais abertas. (LOURO, 2007). Interessados na produção discursiva dos sujeitos, naquilo que são capazes de dizer sobre si e sobre o contexto em que circulam, optamos pelas entrevistas abertas e semiestruturadas com os professores participantes e observações no contexto escolar.

Nesse tipo de entrevista, não temos questões fechadas, mas temas que são tratados numa conversa entre os sujeitos, sem uma ordem rígida. (PARAÍSO & CALDEIRA, 2018). Esses encontros foram combinados a partir dos melhores horários para os professores participantes. Depois de combinarmos os horários, questionamos em que espaço se sentiriam mais confortáveis para a entrevista e se poderíamos gravar com áudio. Os dois concordaram com a gravação e nos comprometemos em transcrever e retornar para eles para que pudessem ler novamente, alterar o que fosse necessário e aprovar as entrevistas. Ambos escolheram a escola como o local em que se sentiriam mais confortáveis

para entrevistas, já aproveitando que estaríamos na escola para as observações de suas aulas. No total foram 3 entrevistas individuais com cada um dos professores, totalizando 6 horas de gravação em que elencamos temas como a formação inicial, a formação continuada, o contexto familiar, a inserção na educação e na escola, os relacionamentos com as demais professoras no ambiente escolar, dentre outros, sempre com o atravessamento nas questões de gênero e sexualidade. Também nos dedicamos as observações na escola que ocorreram por três meses com o foco nas aulas dos professores participantes para conhecer o relacionamento destes com seus alunos e alunas, além de conversas em outros espaços como sala de professores, corredor, entrada da escola, pátio, enfim, espaços em que acompanhávamos os professores e depois anotávamos essas conversas no diário de campo. Também foram entrevistadas as duas gestoras das escolas e duas professoras que trabalham diretamente com estes profissionais na mesma escola e na mesma etapa/ano, objetivando conhecer os discursos que cercam a presença destes professores homens na escola.

Buscamos compreender como os discursos que circulam na escola, (trans)formam o sujeito professor-homem dos anos iniciais. Nosso propósito era pensar como este profissional é formado e como ele se forma, discursivamente. Segundo Louro (2007, p.3), a linguagem institui aquilo que se fala, de maneira que a linguagem que usamos não apenas reflete nosso modo de conhecer, mas cria um jeito de conhecer. Dessa forma, ao inserir esta pesquisa na perspectiva pós-estruturalista, procuramos problematizar a presença de homens em um território que, culturalmente e historicamente, não lhes pertencem. Assim, sentimos a necessidade de, como ensinou o filósofo, dar um passo para trás, o que significa libertar-se de seu objeto e estabelecer com ele uma relação de reflexão e problematização (MARSHALL, 2008, p. 31), porém nunca de afastamento ou imparcialidade. Pesquisar numa perspectiva foucaultiana é trabalhar com a experiência, já que para o autor somos sujeitos de experiência. (MEYER & PARAÍSO, 2012). A experiência de conhecer estes dois professores homens, suas vidas e suas histórias, possibilitou-nos reconhecermos a nós mesmos em nossas narrativas, também como professores homens. A pretensão deste artigo é agregar-se a outros estudos e pesquisas que busquem problematizar e acompanhar outras possíveis discussões acerca da formação das relações de gênero, da constituição dos sujeitos, das masculinidades e da formação de professores e professoras.

Estranhamentos e homossexualidades

Estranhamentos e homossexualidades foram dois aspectos que apareceram a partir das narrativas dos dois professores homens, mas também nas falas das professoras e gestoras que trabalhavam na mesma escola. Dois aspectos que se relacionam ou têm sua

origem nos processos de enquadramento que nos organiza e nos caracteriza como uma sociedade do enquadramento. Judith Butler (2018), preocupada com as vidas que são passíveis de luto, argumenta que as violências atingem, de maneira desigual, os sujeitos a partir dos enquadramentos epistemológicos. O que a autora quer dizer com isso é que algumas vidas são qualificadas como vidas e, portanto, passíveis de luto, enquanto outras são desqualificadas, sofrendo uma precariedade mais violenta e mesmo letal. O enquadramento está ligado ao conhecimento. Os nossos aprendizados vão enquadrando os sujeitos nos seus pertencimentos de gênero, por exemplo, que é um dos primeiros enquadramentos que nos atravessa. O gênero é resultado de conhecimentos que nos levam a identificar, nomear e adjetivar um corpo como masculino ou feminino a partir de uma matriz biológica. No entanto, esse corpo só ganha materialidade no cultural, na medida em que vamos colocando significados nele, construindo os sentidos dos gêneros que nos possibilita ler e enquadrar os sujeitos nos seus corpos. Com isso também vamos reservando espaços e atividades para esses sujeitos, seus corpos e seus gêneros (BUTLER, 2019).

As problematizações de Judith Butler (2018, 2019) nos instigam no sentido de colocar em discussão os processos de classificação que organizam os sujeitos a partir do que conhecemos como apropriado segundo algumas categorias como gênero, raça, classe, sexualidade. Os estranhamentos só parecem possíveis na medida em que homens e mulheres ocupam outros espaços, diferentes daqueles reservados para os seus gêneros, colocando os enquadramentos sob suspeita. Se para Butler (2018, p. 13-14) os enquadramentos são “as molduras pelas quais apreendemos ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdidas ou lesadas”, ela também chama atenção para o fato de que essas *molduras* ou enquadramentos estão, hoje em dia, saturadas. Enquadrar é colocar na moldura, é estabelecer fronteiras e limites, de forma que os sujeitos sejam vistos a partir dessas molduras. Mas todo enquadramento também mantém em aberto diversas maneiras de fugir ou mesmo ampliar esses limites e as imagens que vamos construindo sobre os sujeitos. Escapar do enquadramento causa estranhamento, visto que enquadramento e estranhamento são dois processos que se constroem no social, no exercício das relações de saber-poder e nos processos de subjetivação. Michel Foucault (1988) vai se dedicar a problematizar os modos como nos constituímos como sujeitos e como esses processos de subjetivação não ocorrem sem a objetivação, sem conhecimento e sem relações de poder. São esses processos que nos permitem falar e construir conhecimentos sobre nós mesmos. Isso acontece quando o professor Joel é convidado a falar da sua presença como professor homem nos anos iniciais. Para falar de si e desse lugar ocupado por um gênero que não é esperado, ele aciona os saberes e seus enquadramentos.

“Quando eu cheguei, alguns pais estranharam, ficaram assustados com um professor homem trabalhando com pré-escolar. Mas com o passar do tempo, fui cativando, gostaram muito do trabalho, viram que eu estava sempre presente, comprometido, conseguia alfabetizar as crianças, e assim criou um elo muito grande entre família e professor e alunos. Inclusive, os meus primeiros alunos, que hoje estão no Ensino

Médio, os pais me procuram... Pra poder dar uma orientação: 'Fulano tá preguiçoso, vai lá em casa, conversa com ele pra mim, porque você ele ouve'. Então tem essa ligação, esta relação se estreitou'" (Prof. Joel).

Professor Joel estabelece um recorte temporal entre um antes e um depois, se utilizando desses dois momentos distintos para dar lugar às mudanças em torno do conhecimento sobre professores homens nos anos iniciais. Ele utiliza as expressões 'quando' e 'mas' para dizer desse estranhamento e da necessidade de convencimento do seu trabalho para além do seu pertencimento de gênero. "Quando eu cheguei, alguns pais estranharam, ficaram assustados com um professor homem trabalhando com pré-escolar". O estranhamento e o susto são possíveis porque os pais acionam saberes sobre gênero e as ocupações dos espaços escolares, de maneira que 'sabem' que o trabalho com crianças no primeiro segmento do Ensino Fundamental é destinado ao gênero feminino. Isso porque eles estão atravessados por saberes sobre os gêneros e sobre os espaços. Podemos pensar que eles 'sabem' que o trabalho com crianças tão pequenas exige carinho, contato corporal, cuidado, enfim, um conjunto de ações entendidas como apropriadas ao feminino. Assim, quando se dão conta de que é um homem, também acionam 'saberes' sobre o envolvimento de homens com essas ações de carinho, contato corporal e cuidado com crianças, de maneira que esses saberes vão dando lugares a esses homens que estão fugindo do enquadramento ou colocando os enquadramentos dos pais em movimento. O estranhamento, que é resultado do enquadramento, vai buscando se adequar a partir de novas e outras molduras e saberes como, por exemplo, a suspeita sobre a sexualidade desses professores e mesmo a classificação e o enquadramento como homossexuais. O professor Geraldo, ao falar da sua relação com a escola, nos possibilita pensar os efeitos dos enquadramentos nos sujeitos: *"de um modo geral a relação é boa. Mas eu também sou um pouco fechado. Eu demoro um pouco a ficar à vontade. Mas assim, nunca tive problema não... A partir do momento que eu entro, fica tranquilo"*.

Demorar a 'ficar à vontade' parece ter ligação com o sentimento de não pertencimento ao espaço ocupado. Comumente ficamos à vontade quando sentimos que fazemos parte do espaço em que estamos. Em alguma medida o professor Geraldo incorporou o que cabe ao gênero masculino na escola, de forma que se classifica como *um pouco fechado*. As falas dos dois professores nos fazem pensar sobre a ideia da competência. Os pais estão preocupados com as questões de gênero ou, no final das contas, o que mais importa é a competência da escola, do professor, da educação? O modelo de educação que temos como aquele ligado a sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987), também vai servindo com formas de conhecer e enquadrar o trabalho dos professores e professoras como 'bom' ou 'mau'. Assim, para os pais, não basta saber ensinar, mas é necessário disciplinar, ter autoridade. Esses entendimentos do processo educativo acabam por transformar a presença de professores homens nos anos iniciais como paradoxal. Ao mesmo tempo em que causa

estranhamento e mesmo temor, também causa expectativa e agrado, uma vez que outro conhecimento e enquadramento vai definindo os homens como aquele que tem maior autoridade e mais capacitado para a disciplinarização. A partir do momento que conseguem convencer quanto a sua competência no exercício da docência, assim como afastar as ameaças de uma ligação entre as homossexualidades e a pedofilia, o gênero masculino passa a ser valorizado num modelo de disciplinarização que nos constitui. Neste ponto, o professor Joel aponta para além das obrigações esperadas de um professor, retratando situações nas quais ele agiria na vida não só de seus alunos e ex-alunos, mas da família, na constituição dos sujeitos: “Inclusive, os meus primeiros alunos, que hoje estão no Ensino Médio, os pais me procuram... Pra poder dar uma orientação: ‘Fulano tá preguiçoso, vai lá em casa, conversa com ele pra mim, porque você ele ouviu’”.

O que estamos demonstrando é que esses enquadramentos e estranhamentos têm efeitos nos sujeitos, nas maneiras como conduzem a si mesmos e aos outros, nas formas como entendem seu trabalho e compreendem a si mesmos como professores homens nos anos iniciais. Neste sentido, os estranhamentos em suas ligações com os enquadramentos de gênero surgem antes mesmo de chegarem as escolas, se constituindo desde o ingresso nos cursos de formação. O professor Geraldo nos conta sobre os estranhamentos que vivenciou na sua formação inicial e como isso vai dando lugares e enquadrando homens e mulheres. Percebeu o discurso social de que a educação de crianças não é lugar para homens desde a faculdade, guardando na memória, falas dos professores da faculdade sobre a presença deles no curso de Pedagogia: “*quando vocês vão vir de saia?*”, *questionando, até a própria condição sexual da gente, pelo fato de estar ali estudando com tantas mulheres*” (Prof. Geraldo).

Diante das situações que vão vivendo, os professores vão desenvolvendo táticas próprias para o enfrentamento das questões ligadas ao gênero e à formação. O professor Joel, por exemplo, ‘revelou’ sua orientação sexual e o fato de ter uma relação homossexual estável e duradoura com o mesmo companheiro desde o início. Em sua opinião, ser transparente e verdadeiro quebra preconceitos. O professor Geraldo, por sua vez, também ‘revelou’ ser casado e ter dois filhos. Neste caso a heterossexualidade é uma ‘revelação’, já que a homossexualidade é tida como a norma quando se tem professores homens nos cursos de Pedagogia. A sexualidade desses dois professores não deveria despertar tanto interesse, mas não é assim que perceberam. O que está em vigor nos cursos de formação de professores homens na Pedagogia não se limita às competências e habilidades para o exercício da docência, mas também às relações dos seus corpos, desejos e orientações no espaço escolar.

O professor Joel conta que conseguia ler nos olhos das pessoas, quer fossem da Educação ou não, que ele não ia dar conta, que não acreditavam que ele seria capaz de atuar em uma profissão tão feminina:

“Ah este cara não vai dar conta’, ‘profissão de mulher isso’, ‘ele não tem competência’, ‘homem não tem paciência’. E foi completamente ao contrário, que eu tinha mais paciência, a gente grita... Mas é diferente... É uma relação amigável, de carinho, eu sou muito exigente,

mas é 50% de exigência e 50% de carinho, ou 100% de exigência e 100% de carinho, bem equilibrado. A gente briga, a gente grita e tudo mais. Mas daqui a pouquinho o aluno tá te abraçando, tá te beijando... Não fica aquela picuinha, o ódio não aflora. Acho que bate na consciência deles que 'não, ele tá sendo bravo assim porque ele gosta de mim...'" (Prof. Joel).

A competência diz de uma exigência, de um entendimento de ensinar ligado a uma mistura entre cobrar com rigor, mas com carinho, com afeto, uma mistura entre o que é próprio do masculino (a autoridade, a disciplina, a exigência rigorosa) com o que é do feminino (o carinho, o abraço, o beijo). O que acionam não são apenas conhecimentos sobre o que é ensinar, mas também conhecimentos sobre o que é ser homem neste processo de ensinar misturado com disciplinar. Segundo Foucault (2014), nos tornamos sujeitos na medida que somos capazes de falar de nós mesmos, de construir conhecimentos sobre nós mesmos e isso ocorre a partir de três modos de subjetivação. Esclarecendo esses três modos de subjetivação de Foucault, Alfredo Veiga Neto nos demonstra como nos tornamos o que somos a partir dos saberes, dos poderes e das relações com os outros e conosco. "Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós mesmos aplicamos sobre nós mesmos" (VEIGA-NETO, 2007, p.111).

A citação acima nos ajuda a problematizar as falas dos professores participantes da pesquisa nos seus processos de constituição como professores homens nos anos iniciais. Para falar deles, dos seus trabalhos e das suas presenças nas escolas, eles acionam o tempo todo os discursos sobre os gêneros como organizadores sociais (SCOTT, 2019), assim como as relações com os outros (sejam professoras, gestoras, comunidade escolar, alunos e alunas) e consigo mesmos a partir desses atravessamentos com poderes e saberes. As falas dos professores, neste contexto, nos mostram o quanto somos constituídos por discursos, tanto dos demais sujeitos quanto por nossos próprios discursos. Segundo Veiga-Neto (2007), a prática discursiva é composta por um conjunto de enunciados.

O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (VEIGA-NETO, 2007, p. 95).

Foucault encontra na linguagem a relação constitutiva entre pensamento e o sentido que damos às coisas, em outras palavras, para o filósofo, damos ao mundo a interpretação de nossa relação, de nossa experiência com ele; e isto acontece através da linguagem. A linguagem exprime, não emitindo ou reduplicando as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam (FOUCAULT, 1998). O professor Geraldo aponta justamente esta relação, já que, segundo o professor, recebeu

também muito apoio. Questionado sobre como era a relação com as demais colegas de formação na Faculdade, ele responde:

“Era uma relação muito boa... Elas visitavam a gente no Seminário, a gente ajudava com matérias como Filosofia... Psicologia... E nas áreas mais práticas, a gente pegava ajuda com elas... Sempre... Havia sempre esta troca... Assim, tivemos problemas mais com professores do que com as colegas” (Prof. Geraldo).

Ele também cita uma professora do curso que tinha opinião e conceitos diferentes daqueles dos professores citados anteriormente: *“a gente tinha uma professora que ajudou muito também, ela sempre incentivou, dizendo que era uma área muito feminina... E que tinha que mudar isso” (Prof. Geraldo).*

Ao constituir-se como sujeito-professor homem dos anos iniciais, Geraldo, de certa forma, parece ter assimilado, segundo a relação descrita por Foucault, o discurso da professora e de suas colegas de faculdade. Falas que reforçam o entendimento de Judith Butler (2018) ao problematizar os enquadramentos e sua saturação, defendendo que o enquadramento também estabelece diversas maneiras de intervir, modificar e ampliar esses limites. Além de buscar opor-se aos discursos dos demais professores que buscavam minimizar ou mesmo ridicularizar a sua presença e dos demais companheiros homens, procurando demonstrar em seu trabalho a sua competência para a função.

Se na formação o quadro, por vezes, era de estranhamento e preconceito, na docência não foi muito diferente. A vice-diretora da escola em que o professor Joel trabalha, em consonância com a coordenadora e com a diretora, relembrou um acontecimento no qual uma família solicitou a troca de sala para o filho. Porém, ao mesmo tempo as gestoras buscaram ressaltar que o professor homem tem um papel muito importante, especialmente na questão disciplinar.

“Não querer o filho estudando com um homossexual. Achar que ser homossexual influencia... E de outro lado, a questão positiva, que alguns casos de alunos mais arredios, mais indisciplinados que o fato de ser um homem, o professor ajudou também. Não digo este ano, mas ao longo da história dele aqui” (Gestoras).

As homossexualidades surgem, dessa forma, como um fantasma que assombra a presença de professores homens dos anos iniciais. Se para a comunidade da escola de Joel aparentemente este fantasma não existe, já que o professor assume a sua homossexualidade e, portanto, há a certeza da orientação sexual do professor, fica evidente na fala do próprio professor e também da equipe de gestoras uma “vontade de saber” (FOUCAULT, 1988) que cerca a presença dele na escola. Porém, este fantasma está lá e ronda à espreita do preconceito e da intolerância. Fantasma este que vai existir mesmo com Joel declarando a sua homossexualidade. Assumindo, ele não potencializa a discriminação, mas o medo e outros discursos relacionados a homossexualidades estão presentes por colocarem em circulação um conhecimento organizado por outras instituições e discursos,

como a classificação das homossexualidades como doença, advinda do discurso médico do século XIX, como define Michel Foucault (1988). Segundo Anderson Ferrari (2010, p. 563), o “homossexual e as homossexualidades se constituem como tais através dos centros de poder que o definem e sancionam seus papéis, sejam as escolas, as relações pessoais, a mídia, os grupos gays ou o social”. Uma definição que nos convida a problematizar as homossexualidades, especialmente no ambiente escolar, uma destas grandes instituições que produzem e colocam em circulação discursos que, por fim, tomam caráter de verdades, pode-se lançar um outro questionamento: por que a sexualidade, tanto a nossa própria sexualidade, quanto a alheia, nos chamam tanto atenção?

Segundo Foucault (1988), somos herdeiros do período vitoriano e, ainda hoje, temos como padrão aceitável a sexualidade que se desenvolve no quarto do casal heterossexual e que se destina à procriação. O filósofo chama atenção afirmando que, para outras práticas, havia o *rende-vous* e a casa de saúde, que serviriam de espaços de tolerância, onde deviam ser escondidas e mantidas em segredo todas as outras práticas. Assim, constituiu-se a prática discursiva em torno do sexo, especialmente no século XIX, como ressaltam Elizabete Cruz e Anderson Ferrari (2010 p. 11) “nesse sentido, o século XIX foi o palco no qual se construiu, em torno da sexualidade, os binarismos da norma e da anti-norma, do que pode e do que não pode, do ‘certo’ e do ‘errado’”.

As homossexualidades são enquadradas nesta linha, nas sexualidades não aceitas, não permitidas, e que devem ser caladas e escondidas. Porém, como resalta Foucault, a sexualidade é um dispositivo. São dispositivos “as estratégias, as técnicas e as formas que o poder se serve para o assujeitamento, para os mecanismos de dominação” (FERRARI, 2010, p. 560). O uso do plural diz dessa heterogeneidade que constitui o dispositivo, “resultado de um conjunto de discursos, práticas, saberes, enfim, uma rede que se estabelece entre esses elementos que envolvem o dito e o não dito” (FERRARI, 2010, p. 560). Dispositivo é um conceito do arcabouço foucaultiano que explora esse entendimento para pensar como os diferentes dispositivos nos organizam.

Além de ser um dispositivo, a sexualidade é uma prática discursiva e, como sujeitos, somos frutos destes discursos. Portanto, o fato narrado pelas gestoras da escola em que Joel trabalha corrobora com a prática discursiva comum e que organiza a sociedade a respeito das homossexualidades e lança aos homossexuais um lugar, que, para aqueles pais, não deveria ser na docência dos anos iniciais. Em outra situação, a homossexualidade de Joel, novamente, constituiu-se em problema. Para as gestoras da escola, um dos fatos que pode ter cooperado para derrota da chapa encabeçada por Joel, foi justamente a sua orientação sexual, quando este professor se candidatou à direção da escola: “a comunidade tem certo preconceito sim. Até na nossa eleição tinha gente falando que homossexualidade é coisa do demônio. Mas no trato geral a comunidade aceita sim, só na eleição é que apareceu de forma clara e notória (Gestoras)³”.

Nesta fala das gestoras, podemos perceber que se criou a ideia da homossexualidade única, como se todos os homossexuais fossem iguais, especialmente ao deixar resquícios

do discurso religioso. A nossa sociedade é fruto da modernidade, que, em busca de discursos da verdade, do correto, associou a nossa 'verdade' à sexualidade e, a partir desta característica, todo mundo está interessado em conhecer os desejos e gostos de si e dos outros para saber quem somos e quem é o outro. São as práticas discursivas sobre a sexualidade que nos constroem e também constroem a nossa visão do outro, organizando os enquadramentos e, por consequência os julgamentos e os estranhamentos. Para tanto, o sujeito foi incessantemente instigado a falar, a falar de si e de sua sexualidade. Numa relação que Foucault nos leva a pensar de saber-poder-prazer. Assim, vamos construindo um arsenal de mecanismos, confissões, controle, capazes de nos mostrar e nos revelar a nós mesmos e aos outros. Em se tratando então de professores homens em um espaço dominado pelo feminino, isso desperta mais o interesse, fica a 'vontade de saber' ainda mais.

A educação, a dedicação e o bom relacionamento com os alunos e as alunas e com as famílias, tanto do professor Geraldo quanto do professor Joel, dispararam uma discussão sobre possibilidades, não só do trabalho, mas da presença de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em última análise, ao estranhar essa presença, estão colocando em dúvida algo para além da capacidade de ensinar, mas que diz da educação dos gêneros, nos seus embaralhamentos com as sexualidades. Estão nos dizendo que a educação no primeiro segmento e o trabalho com crianças envolvem o cuidar, como ação que aciona a ideia do feminino. Por fim, estão nos mostrando como somos resultados desses saberes que constitui os sujeitos, constitui os outros e a nós mesmos.

Considerações Finais

Ao longo do artigo, nos dedicamos a problematizar como os saberes vão constituindo os sujeitos, tanto os professores homens quanto os demais, que dizem do estranhamento desses professores e estão, de certo modo, trabalhando com o que Foucault nos ensinou, ou seja, com os modos de objetivação que produzem subjetivações. Nosso investimento, portanto, foi demonstrar que estamos olhando para um processo de educação dos sujeitos que está ocorrendo a partir dos lugares que estabelecemos para homens e mulheres. As relações de gênero e sexualidade dizem de um processo educativo que nos possibilita olhar para o mundo nos seus enquadramentos. Dizer desses processos, tomando o que ocorre nas escolas, tem uma intencionalidade que está na crença de que nossas formas de pensar e agir dizem de uma história do pensamento. Neste sentido, nosso investimento neste artigo, é colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir. Porque pensamos o que pensamos? Porque agimos da forma que agimos? São nas respostas possíveis a essas questões que apostamos, para que possamos pensar e agir de outras maneiras, da mesma forma que possamos pensar outras formas de ser, estar no mundo.

Recebido em:09/09/2020 e Aprovado em:31/05/2021.

Notas

- 1 Todos os nomes são fictícios, garantindo o anonimato, seguindo os protocolos éticos da pesquisa que conta ainda com o termo de consentimento autorizado assinado pelos professores. As falas deles irão aparecer em itálico, distinguindo das citações.
- 2 Trata-se de um Curso Normal Superior ministrado na modalidade de educação a distância para 14.700 professores das redes estadual e municipal do estado de Minas em efetivo exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2010.
- 3 As gestoras fazem menção ao processo de consulta à comunidade (eleição para diretor) no qual a chapa encabeçada pelo professor Joel foi derrotada pela atual diretora e vice-diretora.

Referências

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

CARDOSO, Frederico Assis. *Homens fora do lugar: Identidades de professores homens na docência com crianças*. Trabalho apresentado no GT Gênero e sexualidade durante a 30ª reunião anual da ANPED em outubro de 2007. Disponível em: <www.anped.org>. Acesso em 20/12/2009.

CARVALHO, Eronilda Maria Gois de. *Cuidado, Relações de Gênero e trabalho Docente na educação Infantil: Um estudo de caso na pré-escola pública*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007.

CRUZ, Elizabete Franco; FERRARI, Anderson. "Lidando com as homossexualidades" – A formação de professores em debate. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, 9:20, jul./dez. 2010.

FERRARI, Anderson. Mãe! E a tia Lu? É menino ou menina? – Corpo, imagem e Educação. *Revista Gênero*. Niterói: Editora UFF, 2010.

FERREIRA, José Luiz. *Homens Ensinando Crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB. 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 35. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

LOURO. Guacira Lopes. *Conhecer, pesquisar, escrever...* Educação, sociedade e culturas, Porto: Ed. Universidade do Porto, v. 25, 2007.

- MARSHAL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização In: PETERS, Michael. A. e BESLEY, Tina. *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MEDRADO, Benedito. *O masculino na mídia: repertório sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira*. Dissertação de mestrado em Psicologia Social, São Paulo: PUC-SP, 1997.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PARAÍSO, Marlucy Ales; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*, Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- UNBEHAUM, Sandra. *Experiência masculina da paternidade nos anos 1990: estudo das relações de gênero com homens de camadas médias*. Dissertação de mestrado em Sociologia. São Paulo: USP, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação inicial de professoras(es) de Pedagogia

Afro-Brazilian and African History and Culture in the initial training of Pedagogy teacher(s)

Historia y cultura afrobrasileña y africana en la formación inicial de docentes de pedagogía

 ALEXANDRE PAULO LORO*

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó- SC, Brasil.

 FLÁVIA BEZERRA DE SOUZA**

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó- SC, Brasil.

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são abordadas no currículo escolar da Educação Básica. Participaram do estudo gestores/as de dezenove escolas da região Oeste de Santa Catarina e, para tanto, utilizou-se como técnica para o levantamento de dados a entrevista. As diferenças étnico-raciais presentes no exercício da docência, por vezes, reforçam os processos coloniais e as relações de poder/saber vigentes. Conclui-se que uma das alternativas de superação é por meio da formação inicial de professores/as, capacitando-os/as/ para atuar na perspectiva da diversidade cultural, ao colocar sob tensão estereótipos e preconceitos étnico-raciais, apontando para a necessidade de pensar em outros paradigmas.

Palavras-chave: Formação docente. Relações étnico-raciais. Pedagogia Decolonial.

* Licenciado em Educação Física e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó). *E-mail:* <alexandre.loro@uffs.edu.br>.

** Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó). *E-mail:* <flaviasouza677@gmail.com>.

ABSTRACT: This study aims to analyze how Afro-Brazilian and African History and Culture are addressed in the Basic Education school curriculum. Managers from nineteen schools in the western region of Santa Catarina participated in the study and, for that, the interview was used as a technique for data collection. Ethnic-racial differences present in teaching practice sometimes reinforce colonial processes and current power/knowledge relations. It is concluded that one of the alternatives for overcoming this is through the initial training of teachers, enabling them to act in the perspective of cultural diversity, by putting strain on ethnic-racial stereotypes and prejudices, pointing out the need for thinking in other paradigms.

Keywords: Teacher Training. Ethnic-racial relations. Decolonial Pedagogy.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar cómo se aborda la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en el currículo escolar de Educación Básica. En el estudio participaron directivos de diecinueve colegios de la región oeste de Santa Catarina y, para ello, se utilizó la entrevista como técnica de recolección de datos. Las diferencias étnico-raciales presentes en la práctica docente pueden refuerzar los procesos coloniales y las relaciones de poder o conocimiento vigentes. Se concluye que una de las alternativas para superarlos es a través de la capacitación inicial de los/as docentes, que les permita actuar en la perspectiva de la diversidad cultural, ejerciendo presión sobre los estereotipos y prejuicios étnico-raciales, apuntando a la necesidad de pensar en otros paradigmas.

Palabras clave: Formación docente. Relaciones étnico-raciales. Pedagogía decolonial.

Introdução

A inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares do Brasil por meio de ações afirmativas é um contraponto à hierarquização da estrutura racial da sociedade e à sua representatividade no campo educacional, no qual a cultura e o conhecimento do homem branco europeu historicamente sempre estiveram em evidência. Considerando que os povos negros foram relegados a espaços estereotipados/subalternizados no currículo escolar, tradicionalmente eurocêntrico e

hegemônico, que lhes impôs a condição de inferiores, por meio da colonialidade do ser, o currículo necessita passar por um processo de constante revisão, permitindo a abertura de espaços para outras narrativas.

Com o intuito de desafiar e derrubar as estruturas hierárquicas permanentes (sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade) – “que mantêm padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 12) –, assumimos neste artigo uma pedagogia crítica e decolonial, ao problematizar o currículo escolar pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu, contrapondo-se à ideia da existência de um único fundamento (dominante).

No interior dessa concepção, na perspectiva da interculturalidade crítica de Walsh (2007), entendemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais, trazida pela inclusão da História e das Culturas Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, é de fundamental importância quando se almeja uma pedagogia decolonial, especialmente em tempos de direitos subtraídos.

Os permanentes e flagrantes ataques aos direitos humanos, à educação e à produção científica no Brasil gerarão consequências ainda difíceis de mensurar. O retrocesso social do governo *bolsonarista* na garantia de direitos fundamentais, especialmente em relação aos princípios da igualdade material e do direito à educação, tem demonstrado uma agenda bastante ativa. Como acontecimento recente, cabe citar a revogação da Portaria Normativa 13/2016 do Ministério da Educação (MEC), de 11 de maio de 2016, a qual dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação mediante a adoção de políticas de inclusão de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação em universidades e institutos federais. Esta portaria foi revogada pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub¹, ato que, após ser contestado no Supremo Tribunal Federal (STF) e no Congresso Nacional, foi tornado sem efeito pelo MEC², voltando a vigorar a Portaria 13/2016.

Os contornos desse tema adquirem especial significado quando analisados no interior da formação inicial de professores/as de Pedagogia em uma universidade pública e popular, localizada no Oeste catarinense, uma vez que é recorrente neste território a reprodução do discurso colonizador emitido pelos/as descendentes de italianos e alemães, incorporados desde meados do início do século passado. Neste cenário, o problema emergiu mediante a indagação se, no referido território, estaria sendo implementada a legislação pertinente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 03/2004).

Com o objetivo de analisar como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são abordadas no currículo escolar da Educação Básica, o estudo de campo também almeja contribuir com a formação intercultural das acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, bem como capacitá-las

para atuar na perspectiva da diversidade cultural, ao tensionar estereótipos e preconceitos étnico-raciais.

As discussões introdutórias ocorreram durante as atividades de ensino do Componente Curricular Optativo *Educação Escolar indígena e Educação das relações étnico-raciais*; e por meio da promoção de seminários e estudos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

À medida que ocorriam as reflexões e o aprofundamento sobre o tema, elaborou-se um roteiro de perguntas semiestruturadas, bem como orientações que deveriam ser observadas durante a coleta de dados na pesquisa de campo. O grupo, constituído por vinte e nove acadêmicas da sétima fase (noturno), do Curso de Pedagogia (UFFS), entrevistou gestores escolares de dezenove escolas (públicas e privadas) em cinco cidades do Oeste de Santa Catarina: São Carlos (1 escola), Guatambu (1 escola), Chapecó (12 escolas), Coronel Freitas (4 escolas) e Nova Erechim (1 escola).

Para operacionalizar o estudo, foram remetidas *Carta de apresentação* e *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) aos gestores escolares. Após a coleta de dados, promoveu-se debate em sala de aula e as sínteses foram sistematizadas, as quais serão apresentadas no decorrer deste artigo.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – um tema (im)pertinente para a gestão escolar

Refletir acerca da temática das relações étnico-raciais, relações de poder e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é desencadear permanentemente tensionamentos sobre a atual conjuntura político-social. Durante, e mesmo depois do período de colonização, os processos de dominação continuaram garantidos por interesses dos colonizadores, sob o único modelo estabelecido como universal, conforme afirma Maldonado-Torres:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a Colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A promulgação da Magna Carta (1988) representou avanços, contudo ainda não foi suficiente para romper com a colonialidade, enraizada em diferentes esferas do cotidiano, dentre elas, no contexto escolar. Verifica-se, por exemplo, que o currículo escolar apresenta resistências para efetivar mudanças nessa direção. Não raro, o campo de disputa curricular representa a inferiorização de negros e indígenas, mesmo com expressiva representatividade destes povos na população, excluindo os seus saberes, conforme afirmam Marques e Calderoni:

Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos tradicionais africanos e indígenas. Apesar da nossa Magna Carta de 1988 garantir os “Direitos Culturais”, na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, que dispõe sobre a cultura, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo no Brasil (MARQUES & CALDERONI, 2016, p. 301).

Nesse sentido, é fundamental que a formação docente, em relação às propostas curriculares, esteja centrada na educação antirracista, tendo como reconhecimento e valorização as contribuições reais destes povos para formação da nação brasileira, para obter o conhecimento acerca da Cultura e História Africana, Afro-Brasileira e Indígena como subsídio pedagógico para a atuação posterior como educadores. A formação pautada na educação antirracista possibilita aos alunos e alunas compreenderem a identidade dos povos brasileiros, reconhecendo sua importância e histórias de lutas, dimensão imprescindível para o pertencimento e empoderamento acerca do grupo social que lhes pertence.

Para que o povo brasileiro aprenda e se orgulhe de sua história é necessária uma revisão histórica, explicitada nos materiais didáticos. Nessa perspectiva, os e as docentes estão comprometidos com a educação democrática, sob práticas interdisciplinares, durante todo o ano letivo, promovendo a efetivação de aprendizagens voltadas à diversidade étnico-racial.

Passada mais de uma década da publicação da Lei n. 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003, que trata sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, determinando que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, Art. 26-A), ainda é possível identificar que a sua implementação não foi efetivada.

Os trabalhos de campo demonstram que, embora os/as gestores/as escolares conheçam a legislação, em maior ou menor grau, existem limitações na sua apropriação, conforme identificado no relato de João³:

“Penso que as escolas têm dificuldades em trabalhar esse conteúdo na sua plenitude, pois as questões étnico-raciais não são discutidas de forma clara e objetiva. Vivemos em uma sociedade extremamente preconceituosa, racista, na qual assuntos como a diversidade racial ou homossexualidade geram desconforto entre os docentes. Por falta de conhecimento ou mesmo por preconceito, eles não gostam e não trabalham com os respectivos temas. Temos

um patrimônio cultural brasileiro riquíssimo, do qual a cultura afro-brasileira faz parte da nossa raiz histórica. Resgatar essa cultura é fundamental para que possamos nos reconhecer enquanto povo brasileiro, assumir a nossa africanidade. Em nosso estado, Santa Catarina, temos um material específico sobre Africanidades Catarinenses” (JOÃO).

O material referenciado por João, intitulado *Africanidades Catarinenses: História e Cultura Afro-brasileira* (ROMÃO, 2010), trata de forma específica as contribuições dos povos africanos e seus descendentes na formação da população e da cultura do estado de Santa Catarina. No decorrer da obra são tratados temas relativos à contribuição recebida dos povos africanos em diversos setores da sociedade: educação, literatura, artes, música, dança e manifestações religiosas. São apresentadas características e discussões sobre a escravização nos diferentes períodos históricos, além de fornecer informações sobre a formação dos quilombos até os dias atuais. Aborda, também, a luta dos movimentos sociais, evidenciando as conquistas nas diversas regiões do estado.

O processo de colonização na região oeste de Santa Catarina trouxe as demarcações sociais das fronteiras entre os grupos da localidade (RENK, 2019), os quais tinham os efeitos do sistema de posse, ou seja, terras para plantar e criar e, em seguida, as áreas colonizadas pelas companhias, as quais vendiam as terras para os colonos, a maioria deles, migrantes gaúchos, descendentes de italianos e alemães. Durante o processo de colonização, com a descoberta das diferenças de outros povos, a população acabou sendo dividida entre ‘os de origem’ e ‘os brasileiros’. A classificação por diferenças étnicas resultou em grupos excluídos, estereotipados e estigmatizados. Nesse contexto, o polo negativo são os caboclos.

Contrariando a lógica da geopolítica hegemônica monocultural e monorracial que ainda permeia parte do imaginário coletivo, a Pedagogia Antirracista busca dar visibilidade à luta dos que foram silenciados pela colonialidade (MARQUES & CALDERONI, 2016). Porém, tal visibilidade não ocorre exatamente como desdobramento da importância que o negro exerce na sociedade brasileira, mas pela força de Lei, afinal a criação da legislação decorre da luta dos Movimentos Sociais para ir além das desigualdades vividas.

Não se pode perder de vista que a educação colonizada perpetua o pensamento e o conhecimento capitalista como único, eurocentrado e colonial, que deslegitima os saberes e conhecimentos do povo negro. Facilmente se percebe que as instituições públicas de ensino não cumprem a legislação de forma coerente durante todo o ano letivo, quer seja pela ausência dos conteúdos, desenvolvido na maioria das vezes de forma folclorizada e estereotipada, ou somente em datas específicas e/ou comemorativas, como um currículo turístico (SANTOMÉ, 1995, p. 173).

A partir dessa premissa, constatamos que os/as gestores/as escolares conhecem a legislação, mas esse assunto nem sempre tem espaço para ser trabalhado nas instituições; assim como o trabalho docente, que nem sempre é movido de maneira autônoma. Contudo, os/as docentes que buscam realizar os objetivos perante a Lei, enfrentam tensões e dificuldades estruturais, não havendo apoio acerca deste tema, como subsídios,

debates, palestras e/ou cursos, seja na formação inicial ou na formação continuada, conforme constatado por Oliveira:

O aspecto estrutural refere-se ao enfrentamento das condições objetivas da docência. Ou seja, se não há investimento e incentivo da parte do poder público e das gestões escolares no que tange à formação continuada, à pesquisa e à leitura docente, que muitas vezes são condicionadas também pela falta de tempo, a busca por formação que esses professores tentam realizar acaba ficando comprometida. Nesse sentido, o que se constata na maioria dos docentes que tentam aplicar a legislação são ações pontuais para driblar as condições objetivas e subjetivas na perspectiva de reflexão, criação e realização da temática, ou como alguns afirmam: *contextualizar a história da África nos conhecimentos históricos já consolidados no currículo, trabalhar analogias com a literatura, trabalhar pedagogicamente a lei nas escolas, para que esta faça sentido para os professores e os alunos* (OLIVEIRA, 2014, p. 85).

Parece-nos, portanto, ser primordial que a formação docente seja orientada sob a perspectiva decolonial. Não apenas para pensar criticamente em uma história e cultura após a colonização dos povos, mas sim *junto com*, tomando partido de que a história do País foi construída junto, fazendo assim reexistir a importância do protagonismo negro. Estes seriam os primeiros movimentos de aprofundamento sobre a teoria social, política e pedagógica para a concretização do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, rompendo com o racismo estrutural.

É necessária uma ampla compreensão sobre como a sociedade se organiza e reproduz a subalternidade para alguns grupos identificados racialmente, suas condições sociopolíticas e econômicas, criando posições antagônicas entre negros e brancos na estrutura social, nos fazendo compreender que não existe racismo que não seja estrutural, pois está ligado a todos os elementos da vida social, a economia, o direito, a política e a produção do imaginário social.

Se esses aspectos não são levados em consideração, de forma ampla, compromete o desenvolvimento da sociedade como a democracia, o desenvolvimento econômico e o fim da violência no cotidiano. No âmbito dessa teoria social é fundamental compreender o racismo como um ponto de construção da própria sociabilidade ligada à economia, pois o Estado estabelece relação sobre a naturalização no imaginário social, sobre o processo de reprodução econômica, naturalizando desigualdades e legitimando a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários (ALMEIDA, 2018).

A igualdade material configura a raça, pois ela se materializa em desigualdade, e na política se materializa como o poder organizado pela lógica do racismo, que reproduz as condições estruturais racistas.

As conseqüências de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Segundo Almeida (2019) o racismo é dominação, pois detém o poder, os grupos que exercem o comando sobre a organização política e econômica da sociedade, alicerçada em três concepções fundamentais: a concepção individualista - em que pode ser atribuído como discriminação direta sob um fenômeno ético ou psicológico individual ou em grupo; a concepção institucional - dinâmica de desvantagens e privilégios com base na raça, sendo hegemônicas por grupos raciais que usam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos; e a concepção estrutural - as regras e os padrões racistas são impostos a ordem social, pois primeiro é mantida pela questão individual, depois por poderes como elemento das relações raciais, poder de um grupo sobre outro e o aparato institucional.

Enriquecendo o olhar: o currículo, a didática e o debate escolar a partir da diversidade

As escolas têm promovido ações para se apropriarem do tema, por meio da promoção de formação continuada, geralmente realizada no período de férias escolares, contemplando, por exemplo, publicações que abordam a *Diversidade cultural e étnico-racial na educação infantil* e as *Práticas inclusivas na educação infantil*.

Em todas as escolas envolvidas no estudo, identificamos a presença de variados títulos no acervo de livros sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana. A utilização de literatura infantil que aborda a temática tem sido introduzida em sala de aula, como *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (Ática Editora, 2000).

Materiais didáticos têm sido adquiridos para os/as alunos/as, os quais são utilizados na hora de leitura (uma hora/aula - uma vez por semana), palestras, seminários, gincanas, festas culturais, mostras de vídeo, filmes e músicas têm sido promovidos, além do desenvolvimento de projetos.

As escolas, de modo geral, desenvolvem atividades que contemplam a diversidade étnico-racial, à medida em que esse assunto/conteúdo se apresenta na proposta curricular como conteúdo programático e/ou como projetos transversais. Contudo, nem sempre essa temática é aprofundada nas escolas, mas é abordada de maneira abrangente. Tal estratégia pedagógica gira em torno da pauta *diversidade* que, segundo os gestores entrevistados, “contemplam bem mais que a diversidade étnico-racial”. Por exemplo, conforme mencionado por Marta, “o planejamento do primeiro bimestre da área das humanas teve foco nas diversidades, como as danças, amostra de esportes, grafiteagem, competição de skate...”. Associada à diversidade das práticas corporais e artísticas citadas também estão incorporados nos projetos a diversidade da composição familiar, étnica e valores.

A maioria dos/as gestores/as entrevistados/as destacaram que o currículo foi elaborado a partir de metodologias que tratam positivamente a diversidade racial, sendo possível

visualizar as suas contribuições. Os/as gestores/as também afirmam que os/as professores/as que atuam nessas escolas reavaliam as suas práticas pedagógicas, ao refletirem sobre valores e conceitos do povo negro e a sua cultura, repensando suas ações cotidianas, embora sejam poucos/as os/as professores/as que investem nesse tema na formação continuada.

Paulatinamente o tema tem ingressado nos currículos escolares, embora recaia a responsabilidade predominantemente sobre as disciplinas das ciências humanas e sociais, sobretudo História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Religião. Verificamos que, em algumas escolas, o tema espalhou-se pelas Artes e Língua Portuguesa. Na Educação Infantil a discussão sobre diversidade étnico-racial também tem encontrado espaços, embora insipiente. Nas palavras de Maria:

“A escola tem conhecimento da existência da Lei que fala sobre a questão das culturas afro-brasileiras, da necessidade de ensinar ela no currículo; mas formação específica teve somente professores da área de história, geografia e ensino religioso; teve mais do que uma vez formação para essas áreas. Não quero dizer que todos os professores fizeram curso, mais foi disponibilizado para estas áreas” (MARIA).

Ou seja, segundo Maria, a temática está sendo discutida nos cursos de formação de professores/as que ocorrem durante o ano letivo, entretanto, precisa ser ampliada aos professores e professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais – aos pedagogos e pedagogas, e não somente em ‘disciplinas afins’. Na Educação Infantil a contação de histórias e as danças são estratégias citadas, capazes de criar situações que auxiliam o trabalho do/a professor/a.

A trajetória histórica do negro na escola também é estudada no decorrer do ano letivo “quando se estuda a formação da população brasileira”. Segundo Clarice, o recorte está centrado na escravidão e na abolição, bem como nas suas relações para a manutenção da ordem econômica e social. Enfatiza, com destaque, que este é um “ponto negativo da história”, que precisa ser estudado para que nunca mais aconteça, além de estimular a reflexão sobre as formas de escravidão na atualidade.

Segundo Pedro, não é possível ensinar História, Língua Portuguesa, Cultura, sem mencionar a inserção do negro no Brasil – “tudo o que temos e somos está ligado a cultura africana”. Assim, segundo Pedro, o tema é estudado em todo o conteúdo programático escolar. A narrativa presente entre os/as gestores/as, assim como a de Pedro, é a de que os/as professores/as incluam “o tema no cotidiano, nas relações entre as crianças”, “nos conteúdos desenvolvidos em sala”. Entretanto, os/as gestores/as admitem que em algumas instituições a abordagem muda de professor/a para professor/a, pois tradicionalmente esse tema é abordado somente em momentos culturais pontuais, como em “data comemorativa” (20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra); ou o ensino é restrito a algumas fases escolares (“7º Ano e 3º Ano Ensino Médio”); ou, ainda, é problematizado a partir das falas/conflitos que surgem entre os/as alunos/as, “conforme surge a necessidade dos professores em sala de aula”.

Se a cultura negra está enraizada na população, esta não pode ser separada das atividades pedagógicas. Portanto, precisa ser debatida com os/as alunos/as em todos os momentos, assim como ocorre com as culturas gaúcha e europeias (no caso, italiana e alemã, predominantes no Oeste Catarinense). Do contrário, reforçam os estereótipos, com as comidas (feijoada) e inserções em ‘momentos típicos’, em que ocorrem apresentações artísticas nas escolas.

A cultura negra tem sido estudada nas escolas como um dos componentes do *folclore brasileiro* e como ‘conteúdo escolar’. Segundo Sofia, esse tema é apresentado de forma modesta nos livros e nas aulas. Para ela, “não se aprofunda na questão de como essa cultura influenciou o desenvolvimento da cultura brasileira, falta muito disso, inclusive sobre a religiosidade e outros aspectos, é muito falha neste sentido!”.

Racismo na escola

O racismo nas escolas é considerado uma situação grave. Esse tema é um tópico presente no currículo em todos os anos, ao ser ‘tratado no conjunto de reflexões e orientações pedagógicas sobre o preconceito’, discutido com os/as profissionais em nível de rede, de maneira a valorizar o espaço para todos/as na igualdade, como seres humanos plenos/as de direitos. Sobre esse assunto, Mariana relata:

“O racismo é tratado com muita seriedade. Não se admite o racismo na prática escolar, pois aqui os alunos são, em grande parte, afrodescendentes. [...] O racismo é trabalhado de tal forma que não temos situações racistas e se acontecer os próprios alunos veem, relatam e as providências são tomadas imediatamente” (MARIANA).

Quando esse tema é tratado pedagogicamente nas escolas, de maneira a abordá-lo desde cedo com os/as estudantes, são maiores as chances de respeito às diversidades culturais e suas singularidades. Inclusive, segundo o relato de Mariana, os/as próprios/as estudantes enfatizam a importância da expressão verbal, pois a linguagem usada no cotidiano escolar tem poder de influência na superação do racismo e discriminação.

Em casos flagrantes de racismo, as escolas aplicam advertências. Protocolarmente, os pais e mães são chamados à instituição e os/as alunos/as são instruídos/as. A conscientização e a prevenção têm sido os caminhos delineados e percorridos para a inclusão de diversos grupos sociais. Entretanto, é consensual entre os/as docentes que o racismo está longe de ser superado na sociedade brasileira e no interior das escolas. Conforme a reflexão de Pedro:

“O racismo é mascarado, então geralmente as pessoas aprenderam a conviver; quando existe alguma brincadeira racista discriminatória, elas (as crianças) muitas vezes, não são levadas em consideração. Às vezes tem alguém que se dói, daí é chamada para conversar. A direção e a orientação pedagógica a chama, e a resposta dela é sempre a mesma: como é que vou

brincar com ela se meu pai, se meu tio é desta cor também?! [...]. Na verdade, eu acho que as pessoas estão muito acostumadas com o preconceito, dos mais diversos tipos, ou elas não querem se incomodar” (PEDRO).

Todos/as os/as gestores/as afirmaram que temas raciais são tratados de maneira contextualizada, pautada na realidade dos próprios alunos e alunas, levando-os a fazerem análises críticas da sociedade, a fim de conhecê-la melhor, comprometendo-se com sua transformação. Em relação a esse tópico, ao ser contemplado nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), os/as docentes afirmam que o racismo não é tão explícito, embora ele exista. Não se pode subestimar as crianças, pois mesmo sendo pequenas elas assimilam o que está acontecendo. Por esse motivo, os/as gestores/as destacaram que os/as docentes procuram tratar com cuidado as diversas situações do cotidiano. Nem sempre os pais e mães querem compreender ou tolerar a dimensão que envolve o racismo. Nesse sentido, ações simples, porém significativas, são criadas pelos professores e professoras, como mostrar todos os tons de peles para as crianças. Assim, pretendem quebrar esse tipo de paradigma que desde cedo as crianças trazem de suas famílias. Sobre este assunto, Claudia relata que na escola em que é gestora, episódios como estes são recorrentes quando chegam novos/as alunos/as provenientes de outras localidades. Destaca, então, que é preciso iniciar cedo e persistir, com uma proposta pedagógica desenvolvida desde os primeiros anos de vida das crianças, pois a mudança de mentalidade também é um processo histórico.

As diferenças entre grupos etnoculturais são compreendidas pelos/as gestores/as como uma possibilidade de reflexão, para rever posturas etnocêntricas e comparações hierarquizantes e como uma oportunidade para conhecer mais sobre a diversidade cultural brasileira. As situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade são tratadas pelos/as gestores/as com instrumentos pedagógicos para a conscientização dos/as alunos/as quanto à luta contra todas as formas de injustiça social. Acreditam, então, que para fortalecer o relacionamento interpessoal, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola precisa promover ações voltadas para o conhecimento das heranças culturais brasileiras, estimulando orgulho ao pertencimento racial, como afirma Marques e Calderoni:

As imagens e representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito dos negros e indígenas permaneceram e ainda permanecem no imaginário social. Os primeiros contatos das crianças com a linguagem presente nos livros didáticos, na literatura infanto-juvenil, influenciam na formação de seu conhecimento sobre os valores etnocêntricos das identidades dominantes e sobre a pseudoinferioridade do povo negro. Os livros didáticos e paradidáticos por muito tempo apresentaram exemplos e imagens carregadas de preconceito. O negro era desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor e as características eram consideradas antiestéticas; a cultura e os costumes africanos, primitivos (MARQUES & CALDERONI, 2016, p. 306).

Espera-se dos/as gestores/as, portanto, ações afirmativas capazes de proporcionar uma formação pautada a partir das reflexões acerca de como é o corpo desses indivíduos, em um mundo com a predominância da estética branca, tensionando e rompendo com visões pejorativas e estereotipadas, valorizando assim as heranças culturais e identidades negras, de forma empoderada, própria e única.

Considerações finais

Identificamos, a partir das falas, que os/as gestores/as escolares estão cada vez mais interessados/as na apropriação da História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, contando com o apoio e a participação significativa da comunidade escolar. Os/as gestores/as têm observado que os/as docentes estão abertos/as ao debate, pelo menos em determinadas etapas do ano letivo, incorporando paulatinamente o tema nas discussões de reuniões pedagógicas, bem como na formação continuada.

Ainda assim, estamos convictos de que é preciso investir na formação de base, valendo-se da efetivação da legislação para que os/as estudantes se apropriem das discussões desde o início de sua formação escolar, promovendo a conscientização política, ocupando espaços e ampliando o diálogo, problematizando os efeitos do racismo e o que ele produz (desigualdade, violência e morte), pois uma educação que não questiona/confronta o racismo, acaba por reproduzir e manter a normalidade da discriminação racial. Concomitante, outra alternativa de superação do racismo é por meio da formação inicial de professores/as, capacitando-os/as nas universidades para atuar na perspectiva da diversidade cultural, ao colocar sob tensão estereótipos e preconceitos étnico-raciais.

Recebido em: 17/07/2020 e Aprovado em: 20/05/2021

Notas

- 1 A Portaria Normativa 13/2016 foi revogada pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n. 545/2020, de 16 de junho de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 18 de junho de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-16-de-junho-de-2020-262147914>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- 2 Portaria Normativa do Ministério da Educação n. 559, de 22 de junho de 2020, publicado no DOU de 23 de junho de 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3197/portaria-mec-559>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- 3 Todos os nomes citados nesse artigo são pseudônimos.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 03/2004*, de 10 março 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática Editora, 2000.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central - IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OPSIS*, v. 16, n. 2, p. 299-315, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/37081>>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, v. 39, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- RENK, Arlene. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. *Cadernos do CEOM*, n. 23, p. 37-71. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/2100/1190>>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- ROMÃO, Jeruse Maria. *A África que está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades Catarinenses*. João Pessoa: Grafset, 2010.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.
- WALSH, Catherine. Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Desafios e possibilidades na formação de leitores/as: *a inclusão de estudantes com necessidades específicas*

Challenges and possibilities in the formation of readers:
the inclusion of students with specific needs

Retos y posibilidades en la formación de lectores/as:
la inclusión de estudiantes con necesidades específicas

✉ SILVIA RODRIGUES ROSA*

Secretaria da Educação de Goiânia, Goiânia- GO, Brasil

✉ CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA**

Universidade Estadual de Goiás UEG/UnU, Inhumas- GO, Brasil

RESUMO: Este artigo objetiva discutir o desafio da inclusão de estudantes com necessidades específicas, com destaque para a formação leitora. A abordagem do tema em questão se deu a partir da seguinte problemática: como podemos favorecer o desenvolvimento da leitura em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma a garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão de estudantes com necessidades específicas? Para responder a esta inquietação, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em vários/as autores/as de referência. Os resultados da pesquisa apontam que é possível realizar a formação de leitores/as com todos/as os/as estudantes de forma equitativa, desde que o/a professor/a busque metodologias inovadoras e conheça o perfil de aprendizagem de cada estudante para atendê-los/las dentro de suas especificidades.

* Mestra em pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Pedagoga. Especialista em Docência Superior; em Administração Escolar; Educação Física Escolar. Docente concorda da Secretaria de Educação de Goiânia e de Aparecida de Goiânia. *E-mail:* <silviaprof01@gmail.com>.

** Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Líbros; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) da UEG. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE. Docente efetiva da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. *E-mail:* <c.salome@hotmail.com>.

Palavras-chave: Leitura. Formação de leitores/as. Práticas docentes. Educação inclusiva.

ABSTRACT: This article aims to discuss the challenge in the inclusion of students with specific needs, with emphasis on reading training. The approach to the topic in question was based on the following issue: how can we favor the development of reading in the classroom, in the early years of Elementary School, in order to ensure learning and, consequently, the inclusion of students with specific needs? In order to respond this concern, we carried out a qualitative bibliographic research over several reference authors. The research results show that it is possible to train all students as readers in an equitable manner, as long as the teacher seeks innovative methodologies and knows the learning profile of each student to meet their needs within their specificities.

Keywords: Reading. Training of readers. Teaching practices. Inclusive education.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir el reto de incluir a estudiantes con necesidades específicas, con énfasis en la formación en lectura. El abordaje del tema en cuestión se basó en el siguiente tema: ¿cómo podemos favorecer el desarrollo de la lectura en el aula, en los primeros años de la escuela primaria, para asegurar el aprendizaje y, en consecuencia, la inclusión de alumnos/as con necesidades específicas? Para responder a esta inquietud, realizamos una búsqueda bibliográfica cualitativa en varios/as autores/as de referencia. Los resultados de la encuesta muestran que es posible formar lectores/as con todos los estudiantes de manera equitativa, siempre que el/la docente busque metodologías innovadoras y conozca el perfil de aprendizaje de cada estudiante para atenderlos/as dentro de sus especificidades.

Palabras clave: Lectura. Formación de lectores/as. Prácticas docentes. Educación inclusiva.

Considerações iniciais

A atividade de leitura em sala de aula vem sendo uma das principais preocupações do corpo docente. Não é raro, portanto, depararmos com discursos docentes enfatizando dificuldades na área, os quais, algumas vezes, chegam a espelhar certo despreparo por parte desses/as profissionais para ofertar esse atendimento,

principalmente no Ensino Fundamental – Anos Finais. Isso se agrava ainda mais quando se trata do atendimento a alunos/as com necessidades específicas (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades) que também frequentam as salas de aula comum na escola regular.

A compreensão leitora tornou-se uma das principais ferramentas de aprendizagem no ensino escolar. Ela perpassa todas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo/a docente em sala de aula no desenvolvimento de conteúdos formais do currículo, principalmente quando se trata de extrair informações da leitura e refletir sobre ela. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a leitura

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 69).

Essa variedade de possibilidades de leitura em sala de aula ainda levanta vários questionamentos sobre o trabalho pedagógico, pois o/a professor/a precisa estar fundamentado/a em práticas pedagógicas mais sólidas que visem não somente decodificar ou converter letras em sons, mas oferecer oportunidades às crianças de fazerem inferências a partir do que já trazem consigo das vivências sociais, e, com isso, construir novos significados na aprendizagem formal oferecida pela escola.

As políticas de inclusão promovem a garantia para que as crianças com deficiências sejam atendidas na escola, mas, em sala de aula, existem várias dificuldades que precisam ser enfrentadas e superadas. As metodologias voltadas ao trabalho pedagógico com a inclusão ainda não parecem ser capazes de realmente incluir. Tais metodologias demonstram, muitas vezes, promover mais exclusão, pois, em muitas ocasiões, essas crianças ficam totalmente alheias ao que se está sendo ensinado.

Além disso, os conteúdos propostos na BNCC (BRASIL, 2018) se voltam para o atendimento aos/as alunos/as sem deficiências, a fim de potencializar o seu desenvolvimento integral, o que acentua o trabalho do/a professor/a na adaptação e na adequação de conteúdos às especificidades e capacidades dos/as estudantes com deficiências ou outras condições que gerem necessidades específicas e a promoção da qualidade e equidade escolar.

Quando se trata da formação de leitores/as críticos/as, a escola não tem cumprido o seu papel para com os/as estudantes que têm necessidades específicas, por não atender às demandas básicas de leitura. Sendo assim, este artigo busca respostas para a seguinte inquietação: como podemos favorecer o desenvolvimento da leitura em sala de aula, no

Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de forma a garantir a aprendizagem e, consequentemente, a inclusão de estudantes com necessidades específicas?

No âmbito dessa inquietação, este artigo apresenta algumas reflexões acerca das práticas de leitura como espaço constitutivo do sujeito-leitor/a, orientadas pelos postulados da inclusão, especialmente pelos conceitos de leitura e inclusão no âmbito escolar.

Assim, reportamo-nos a uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em autores de referência da área, como Kleiman (1998, 2008), Silva e Reis (2011), Reis e Lopes (2016), Zapparoli (2014), Souza (2020), Reis e Alves (2021), entre outros, além de realizarmos consultas a documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010).

Tendo em vista uma melhor compreensão do/a leitor/a, este artigo apresenta, além desta introdução, três seções. A primeira parte discute brevemente algumas concepções presentes na literatura sobre a leitura, tendo em pauta aspectos para que se tenha uma leitura significativa. A segunda parte apresenta um estudo sobre a formação de leitores/as e as práticas docentes, por meio das quais buscamos analisar a leitura e a formação de leitores/as e sugerir quais práticas se fazem necessárias para que o ensino da leitura de fato aconteça em um nível satisfatório. A terceira seção apresenta a prática de ensino da leitura e a inclusão de crianças com necessidades específicas, com o intuito de abordar o ensino da leitura para essas crianças a fim de que a formação de leitores/as aconteça de forma equitativa em sala de aula.

Concepções de leitura

O cenário educacional atual vem discutindo com muita frequência a leitura e seus diversos elementos como meio de inclusão social no contexto escolar. Por ser um dos processos mais abrangentes em sala de aula, a formação de leitores/as envolve características socioculturais presentes nas interações entre os indivíduos, dando sentidos à vida em sociedade. Por isso, o ato de leitura requer o levantamento de construções de significados, o que vai muito além da decodificação de códigos da linguagem. Na perspectiva da BNCC, “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 73).

A base desse processo de interação com o mundo por meio da leitura é o conhecimento prévio, ou seja, um processo interativo com abertura a novas aprendizagens (KLEIMAN, 1998). Ainda, de acordo com a autora, “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 1998, p. 10). Sendo assim, a leitura deve ser desenvolvida para determinar os resultados de sentidos presentes no texto.

O processo de leitura, para ser significativo, exige um/a leitor/a que construa sentidos, favorecendo o avanço nos conhecimentos para que o/a aluno/a supere suas dificuldades. Assim, serão formadas pessoas comprometidas com a leitura e, conseqüentemente, com a formação escolar para a vida toda. Segundo a BNCC, esse processo requer

a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2018, p. 73).

A despeito disso, nossa prática docente tem mostrado que a compreensão leitora que ainda hoje temos na escola está muito aquém do que realmente se espera, o que, segundo Isabel Solé (1998), seria a formação de leitores/as autônomos/as, capazes de aprender a partir de textos. Isso significa a competência de se estabelecer relações entre o que se lê, de questionar seus conhecimentos e, por fim, de transferir o que se sabe nos vários contextos.

Segundo Eni Puccinelli Orlandi (1994), a leitura deve ser produzida em um momento privilegiado do processo de interação verbal, no qual se desencadeia o processo de significação, sendo que, no momento mesmo que se realiza a leitura, configura-se o espaço da discursividade. Dessa forma, não existe um sentido pronto no texto, isto é, ele permeia as interações sócio-históricas e, a partir da leitura, o/a professor/a vai atribuindo sentidos. Nas palavras de Helena Brandão,

a concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. [...] Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (1994, p. 89).

Nesse sentido, entendemos e corroboramos Brandão, pois, de fato, a leitura deve ser percebida como uma prática social que se inscreve em um caráter dialógico e não mecânico de codificação e decodificação de grafemas em fonemas. Assim, a leitura é o elemento fundamental para a aproximação do/a leitor/a com o mundo que o cerca, para a aprendizagem significativa em sala de aula e também para a compreensão, interpretação, produção e recriação a partir das suas relações dialógicas que vão se estabelecendo em suas vivências.

A formação de leitores/as e as práticas docentes

Percebemos com muita frequência nas escolas as dificuldades com o trabalho da leitura de forma significativa, até porque muitas vezes as avaliações externas demonstram

maior ênfase na escrita e, com isso, a leitura fica em segundo plano. Tal situação é facilmente percebida na escola, onde aparecem inúmeros/a estudantes que escrevem razoavelmente bem e apresentam dificuldades na compreensão da leitura.

Essa estrutura de trabalho – muitas vezes um ato inconsciente dos/as docentes – vem causando muita deficiência no alcance dos objetivos de garantia dos direitos de aprendizagem dos/as estudantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Essa lacuna presente no desenvolvimento da leitura assevera uma precariedade na educação e deixa muitos/as estudantes à margem da aprendizagem, seguida, inúmeras vezes, da evasão escolar no Ensino Fundamental – Anos Finais, não conseguindo nem mesmo chegar ao Ensino Médio.

Os discursos que circundam a docência, no que concerne à leitura, vêm muitas vezes ‘rotulando’ os/as alunos/as. Por isso, não é raro ouvir enunciados como: ‘Esses/as alunos/as não gostam de ler’, ‘Os/as alunos/as só leem se forem obrigados’, ‘Não sei o que fazer para esses/as alunos/as lerem’, ‘Esses/as alunos/as não conseguem entender nada do que leem’. Devemos superar esse tipo de enunciado negativista que se percebe no cotidiano escolar.

Para tanto, faz-se necessária a aprendizagem do/a próprio/a professor/a ao tentar reorganizar suas práticas e, principalmente, ao buscar novos conhecimentos. Afinal, acreditamos que o/a professor/a, preocupado/a com o fazer pedagógico e com a aprendizagem significativa, deve trabalhar de forma a problematizar a leitura e levar o estudante a superar suas dificuldades. Até porque o/a professor/a, como agente de mudança social, pode fazer com que o livro se torne parte da vida dos/as estudantes e que eles/as tomem o gosto pela leitura.

As ações docentes em sala de aula tornaram-se a principal ferramenta na formação de leitores/as, pois estabelece relações que ocorrem em um contexto materialmente mediado em que se constroem conhecimentos por meio de práticas discursivas. A análise da realidade mediada pelo olhar do/a professor/a pode estabelecer mudanças significativas para com as desigualdades de aprendizagem em sala de aula, acrescentando-se a isto uma proposta de ensino dinâmica, criativa e respaldada pela valorização da diversidade.

A leitura ou a falta dela deixa claro que a formação de leitores/as na escola precisa passar por mudanças, o que é corroborado por várias pesquisas. Trata-se de um desafio muito difícil de ser superado, até porque essa deficiência significativa na leitura só é percebida no Ensino Fundamental – Anos Finais, quando os/as estudantes já tomaram certa apatia pela leitura.

Inverter esse quadro não é tarefa fácil. Ao/à professor/a cabe a tarefa de introduzir a leitura desde os anos iniciais e, aos poucos, ir problematizando a leitura para que o aluno se comprometa com ela e não passe a ler somente por obrigação, mas que sinta prazer ao fazer isso.

Várias são as causas das falhas de compreensão e de apreensão quanto à leitura e, como consequência, no que diz respeito à produção de textos. Para se produzir bons textos, necessita-se ser um/a bom/boa leitor/a e, acima de tudo, necessita-se que esse/a leitor/a seja crítico/a para com suas leituras. Ainda segundo a BNCC, esse/a leitor/a deve ser formado/a nas escolas, pois,

durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta (BRASIL, 2018, p. 74).

Nesse sentido, as escolas precisam estar mais bem preparadas para atender às demandas educacionais existentes. Como a leitura é a porta de conhecimentos para compreender todos os conteúdos curriculares e atuar de forma participativa no mundo, ela precisa ganhar mais espaço no âmbito escolar, ou seja, mais importância na sala de aula e na vida do/a aluno/a.

Os/as teóricos/as que abordam a leitura defendem que o/a estudante/leitor/a faz, de forma recorrente, uma reconstrução de suas próprias leituras. Isso significa que ele/a deve fazer uma leitura dialógica, em uma concepção discursiva, a qual, vinculada à sua prática cotidiana, vai ampliando sua capacidade de compreensão, de conhecimentos e de experiências. Acerca disso, Maria José Rodrigues Faria Coracini (2002, p. 15) afirma ser o ato de ler

um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Nesses termos, as formas de compreensão da leitura, sob o aspecto crítico, se dão de modos distintos umas das outras, pois, em cada caso, analisa-se o meio social, ou seja, o contexto do qual o/a leitor/a participa. Seria interessante que a escola/professor/a, seguindo essa concepção, criasse convivências para que os/as estudantes/leitores/as pudessem fazer suas leituras, recontassem e reescrevessem suas histórias, para irem além de apenas uma leitura sem fundos didáticos/pedagógicos, ou seja, uma leitura vazia e sem compreensão.

E é na escola que essa formação deve ser garantida. Essa formação tem, no/a professor/a, o principal ponto de apoio no desenvolvimento da aprendizagem. Ao/à professor/a cabe ajudar o indivíduo com o desenvolvimento significativo das etapas de leitura e, assim, contribuir para a formação de leitores/as, uma vez que o desenvolvimento e a progressão das habilidades “não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos” (BRASIL, 2018, p. 74). Espera-se, também, do/a docente, o exemplo de leitor/a que irá fazer brotar o gosto pelos mais diversos tipos textuais presentes na sociedade, fazendo com que o/a aluno/a perceba que a leitura percorre a vida no dia a dia e no desenvolvimento das várias habilidades individuais de formação para atuar em sociedade.

A prática de ensino da leitura e a inclusão de estudantes com necessidades específicas

Os vários discursos que permeiam o ensino se relacionam com o respeito e a valorização da inclusão das diferenças. Partindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 20), fica assegurado ao/à estudante “o acesso à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidade educacionais especiais”.

Outro marco que garante a educação inclusiva é a Constituição Federal de 1988, que estabelece, no artigo 206, inciso I, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e o artigo 208, que garante, como dever do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2010).

Contudo, é recorrente, na prática escolar, perceber que ‘incluir’ significa apenas participar, brincar, estar junto com os/as demais, fazer as mesmas coisas que os/as outros/as alunos/as fazem. Os discursos presentes no corpo docente na escola tratam a educação inclusiva apenas no intuito de manter o direito ao convívio com a diversidade, mas, na maioria das vezes, esses/as estudantes são colocados à margem da educação. Isso justifica o fracasso escolar culpabilizando individualmente os/as estudantes que apresentam dificuldades específicas, segregando-os/as do direito de aprender.

Nesse cenário em que o movimento de inclusão se faz tão presente na escola, emerge a necessidade de “construir novos saberes, numa busca incansável pela organização de um trabalho pedagógico que reflita num ensino comprometido com as diversas características, estilos e ritmos de aprendizagem (SOUZA, 2020, p. 54).

É preciso compreender que, práticas pedagógicas ultrapassadas não dão conta de atender o ritmo de aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, deixando-os/as desmotivados/as para a leitura e, principalmente, na interação com os conteúdos curriculares. Muitas vezes, questionamo-nos: seria possível um ensino por meio do qual sejam criadas oportunidades para que os/as estudantes, inclusive os/as de Necessidades Educacionais Específicas (NEE), possam construir seus conhecimentos e se sentirem parte do processo?

As práticas pedagógicas inovadoras/provocativas e com ênfase na leitura dos mais variados gêneros textuais seriam um dos principais caminhos para a formação de leitores/as. Essa seria a principal função da escola: despertar leitores/as e incentivar a leitura. Seguindo esses pressupostos, Ângela Kleiman (2008) assinala que para o ensino da leitura não se deve unificá-la, atribuindo somente a leitura do/a professor/a, pois se trata de uma leitura subjetiva, em que o/a leitor/a carrega suas experiências ao ato de ler.

Não falamos aqui que os/as estudantes que possuem deficiência alcançariam as mesmas práticas leitoras que os/as estudantes sem as mesmas condições, mas consideramos os diversos caminhos para que a leitura flua, desperte a reflexão crítica e problematize

os diversos posicionamentos que vão sendo levantados em sala de aula, de acordo com a possibilidade que cada um apresenta. Para João Luiz Gasparin (2012, p. 47), a problematização “é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem”, o que deixa claro que o/a estudante precisa ser desafiado/a, provocado/a.

A falta de sequência didática no desenvolvimento das atividades de leitura também precisa ser discutida. Muitas vezes percebemos que o plano não sai da teoria e a prática fica aquém da proposta de desenvolvimento da leitura. O ato de interação com a leitura, como uma ferramenta no aprendizado dos/as estudantes é, sim, um grande avanço do ensino em sala de aula e é possível ir além, usando-a como distração e diversão, fazendo com que a leitura ‘deleite’ também seja usada para aprender continuamente.

Kelem Zapparoli (2014) preceitua que as atividades que envolvem o desenvolvimento da leitura e da escrita não podem ser desenvolvidas por meio de treinos repetitivos e sem sentido, pois tanto o/a estudante sem deficiência quanto o/a com deficiência necessita sentir prazer ao executar a atividade, além de necessitar perceber um significado, uma função real naquela ação.

De acordo com Nilza Sanches Tessaro (2005), as limitações maiores no trabalho com alunos/as com necessidades específicas não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade, os estímulos e as oportunidades que são oferecidas a essas pessoas. O/a professor/a deve utilizar da sua criatividade e proporcionar atividades atrativas que estimulem o interesse de todos/as, e, sobretudo, ter boas expectativas em relação à aprendizagem de todos/as os/as estudantes.

As matrizes curriculares das disciplinas, muitas vezes extensas, apontam cada vez mais para a necessidade da compreensão leitora. Para os/as estudantes terem sucesso na apreensão dos conteúdos, eles/elas precisam retirar informações e aplicá-las na prática de suas vivências. Lev Semenovich Vygotsky (1998) já defendia o convívio em sala de aula de estudantes mais adiantados/as com aqueles/as que ainda precisam de apoio para dar seus primeiros passos, pois, segundo esse teórico,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Esse seria o papel principal dos/as professores/as: partir dos conhecimentos que os/as estudantes trazem consigo e levá-los/as ao conhecimento formal, respeitando as especificidades de cada um/a, e atendê-los/as em suas especificidades, o que torna urgente a necessidade de rupturas de velhos paradigmas de uma educação padronizada, com a visão homogênea de estudantes classificados/as segundo padrões de normalidade.

Nesse sentido, entendemos que, a lógica do papel da escola na perspectiva inclusiva, requer docentes com formação ampla e específica sobre as diferentes necessidades que

emergem no contexto da Educação Especial. Corroboramos com Carla Salomé Margarida de Souza (2020, p. 84) ao defender que essa concepção de formação “seja necessária a todos os profissionais de uma instituição, uma vez que a inclusão é responsabilidade de todos”.

O/a professor/a tem o papel principal na formação de leitores/as. É ele/a que influenciará de forma negativa ou positiva os/as estudantes em seu processo de formação como leitores/as. Esse processo não pode ser reduzido somente ao ensino de regras gramaticais ou conteúdos impostos nos livros didáticos, ou seja, a prática de leitura não pode se resumir a uma leitura imposta, cobrada em provas e produções textuais, uma leitura reduzida, ‘engessada’, que ensina apenas conteúdos curriculares, priorizando os aspectos cognitivos.

A formação de leitores/as tem no/a professor/a o principal ponto de apoio no desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes, ou seja, no desenvolvimento significativo das etapas de leitura necessárias à formação de leitores/as competentes. Isso se reflete claramente na fala de Marlene Barbosa de Freitas Reis e Cristiane Rosa Lopes (2016), que chamam o/a professor/a à desconstrução de algumas concepções que engendram a educação, afinal, precisamos transcender a perspectiva monocultural e unilateral do pensamento do/a professor/a e optar por uma educação intercultural, interdisciplinar e inclusiva que rompa com os muros dos saberes.

Uma das maiores inquietações da educação inclusiva é, com certeza, a dificuldade que os/as estudantes com necessidades específicas apresentam para alcançar resultados na aquisição da leitura de forma equitativa, garantindo o direito de aprendizagem. A leitura é um instrumento de suma importância para o sucesso na aprendizagem, sendo pauta para intensas discussões no ambiente escolar, onde a heterogeneidade se faz muito presente e, notoriamente, as dificuldades se acentuam principalmente nas práticas docentes, por demandarem novos desafios para que suscitem no/a aluno/a o desejo de buscar novos desafios perante a sociedade.

Essa situação se reflete na sala de aula, na qual, muitas vezes, se encontra um/a professor/a sem a devida formação para o trabalho com a inclusão de estudantes com necessidades específicas, e que, na conturbada dinâmica de sala de aula, acaba por não atender tal demanda. Contexto, este, em que não se podem negar as diferenças e as múltiplas aprendizagens. É preciso que se tenha em vista a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos (SILVA; REIS, 2011).

Seguindo essa proposta de atendimento, percebemos que as habilidades e as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial devem ser respeitadas. Para tanto, são requeridas do/a professor/a habilidades para um trabalho diversificado no intuito de atender às especificidades educacionais para o ensino da leitura e práticas leitoras em todos os componentes curriculares – uma leitura significativa para a consolidação da aprendizagem. Isso se deve às novas concepções de leitura, de sujeitos/as e de identidade que perpassam a escola e a sociedade em geral.

O que temos notado em nossas experiências no ambiente escolar com estudantes com NEE é que o não alcance de objetivos propostos, tanto da leitura quanto da escrita, é quase sempre justificado com base na deficiência da criança. A escola precisa, de fato, e não apenas de direito, incluir a todos/as, com vistas ao desenvolvimento integral de seus estudantes. Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p. 15), “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”.

Para que a inclusão seja efetivada na escola, é preciso que esta se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra a pessoa com deficiência ou contra qualquer outro/a estudante. Conforme Anita Brito e Nicolas Brito Sales (2017), incluir não significa tentar ‘curar’ o/a educando/a ou adequá-lo/a a métodos já existentes e fossilizados. Incluir significa trabalhar com todos dentro de suas habilidades diferenciadas; aprimorá-las, desafiá-las... é respeitar e entender as capacidades de cada um sem esperar um modelo ideal. Nesse sentido, além de preparo por parte do/a professor/a, é fundamental criar espaços de reflexão que levem todos/as os/as estudantes a se beneficiarem com as diferenças.

A leitura, para se tornar significativa para todos/as os/as estudantes, é construída, também, no trabalho com o lúdico, no uso dos recursos mais variados, como jogos, brincadeiras, biblioteca, leitura de imagens e até brinquedos para desenvolver as potencialidades ainda não descobertas pelos/as estudantes. As atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com o/a estudante com deficiência. Ao brincar, diversas habilidades estarão sendo estimuladas: atenção, memória, coordenação motora, linguagem, entre outras (ZAPPAROLI, 2014).

O processo interpretativo da leitura se constitui de formas diferenciadas em cada pessoa, em função do tempo de consolidação da aprendizagem e sua forma de vida no meio social, o que demanda, do/a professor/a, ser maleável para respeitar todas as opiniões e valorizar a experiência de cada estudante. É preciso, sempre, planejar metodologias adequadas para propiciar estímulo ao desenvolvimento e não deixar com que eles/as se sintam aquém dos demais estudantes ali inseridos/as, como se não fizessem parte do grupo no geral, levando-os/as a se sentirem diferentes na turma.

Tais apontamentos são apresentados nos estudos de Silva e Reis (2011), quando asseveram que se espera que o/a professor/a seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto/a à práticas inovadoras/provocativas. Deve-se, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como melhor atender às características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências etc.) de cada estudante, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades. Além disso, de acordo com Reis e Alves (2021), o envolvimento e engajamento profissional, a empatia, e principalmente o senso de interatividade afetiva, deve ser permanente nas condutas do professor/a em sala de aula.

A leitura como prática social deve interagir com a vida pessoal de cada estudante, colocando em evidências seus sentimentos, frustrações e as emoções e, quando se trata de estudantes especiais, os/as profissionais envolvidos/as devem ser capazes de enxergar nas diferenças e nas singularidades as possibilidades de enriquecimento mútuo (REIS; LOPES, 2016) e fazer com que tudo isso seja expresso de forma a levá-los/as a despertar dentro deles/as a autoconfiança e a certeza de que suas capacidades pessoais e cognitivas podem ser desenvolvidas de forma igualitária às dos/as demais estudantes.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado evidencia que o trabalho com a leitura no ambiente escolar, de forma significativa, representa muito mais do que o simples desenvolvimento dos componentes curriculares. Perpassa a consciência de que a leitura deve se dar em uma perspectiva dialógica, em conexão com as práticas sociais do dia a dia de vida dos/as estudantes.

Os/as docentes são responsáveis diretos/as por mediar o conhecimento, fazer com que o/a estudante chegue à aprendizagem significativa, dando ao/a leitor/a o discernimento para que ele/a construa novos sentidos ao se deparar com os mais variados tipos de textos encontrados em circulação na sociedade e necessários para o fortalecimento dos saberes e competências de que um ser humano precisa ao longo da sua vida.

O estudo aponta que o desenvolvimento da leitura para os/as estudantes com necessidades específicas assegura a eles/as o direito de exercer sua cidadania e o desenvolvimento intelectual, para estimular a vida acadêmica e promover a descoberta de novas habilidades. A visão do/a professor/a para o trato da inclusão em sala de aula deve ser sempre em torno da superação e nunca da limitação. Por isso, este/a deve também estar preparado/a e atento/a às demandas apresentadas por cada estudante e trabalhar dentro das possibilidades expressas por cada um/a no intuito de ir sempre além do nível que ele/a se encontra, levá-lo/a a acreditar que ele/a sempre pode mais e fazer com que a leitura se torne um hábito prazeroso no ambiente escolar.

Notamos que existe uma contradição entre os vários discursos docentes e as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da leitura em sala de aula, principalmente quanto à inclusão de estudantes com necessidades específicas e o que realmente acontece no 'chão da sala de aula'. As práticas docentes se voltam, na maioria das vezes, para atender estudantes que não apresentam nenhuma dificuldade, o que reverbera uma pseudoinclusão. A boa notícia é que o/a professor/a, como agente de mudanças, pode também transformar suas práticas, tornando-as mais inclusivas e significativas para todos/as os/as estudantes.

Por fim, ao responder à inquietação que motivou este estudo, percebemos que, para favorecer o desenvolvimento da leitura em sala de aula, de forma a garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão de estudantes com necessidades específicas, as práticas de ensino da leitura devem ser diversificadas, apresentar um sentido real, uma função utilitária, numa concepção dialógica. Assim, o/a professor/a pode agregar a isto práticas lúdicas e atividades atrativas que despertem o interesse dos/as estudantes e respondam às suas necessidades específicas.

Recebido em:10/08/2020 e Aprovado em:05/07/2021

Referências

- BRANDÃO, Helena N. O leitor: co-enunciador do texto. In: *Polifonia*. n. 1. Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* [2018]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 maio 2020.
- BRITO, Anita; SALES, Nicolas Brito. *TEA e inclusão escolar: Um sonho mais que possível*. São Paulo: Editora do Autor, 2017.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórica-crítica*. 5. ed. rev. Campinas. SP: Autores associados, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; ALVES, Mirella D. Perspectivas inclusivas e as habilidades socioemocionais diante do transtorno do espectro autista. In: BATISTA, Cristiane Elisa Ribas; FERREIRA, Ezequiel Martins. (Org.). *Psicologia em foco: Fundamentos, práxis e transformações*. Vol. 1. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane Rosa. Educação e Diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. In: SUANNO, Marilsa Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti de. *Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares*. Anápolis: Editora UEG, 2016.

SILVA, Livia Ramos de Souza. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas* ISSN 1984-6576 – v. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. *A Educação Especial no Ensino Superior: o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Goiás*. Curitiba: CRV, 2020.

TESSARO, Nilza Sanches. *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAPPAROLI, Kelem. *Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

A voz cantada e falada: *uma pesquisa-formação com professoras da educação infantil*

The sung and spoken voices:
a training research with early childhood education teachers

La voz cantada y hablada:
una investigación de formación con profesores de educación infantil

 **ANA CARLA SIMONETTI ROSSATO TOMAZI***

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.

 **CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO****

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.

RESUMO: O presente artigo tem como centralidade a discussão de processos de educação músico-vocal de um grupo de professoras da educação infantil, fundamentando-se, teórica e metodologicamente, em princípios da pesquisa-formação. No desenvolvimento da pesquisa, parte das professoras mencionou a realização de algumas práticas musicais junto à infância. Contudo, elas ressaltaram que estas foram ampliadas e aprofundadas a partir da pesquisa-formação e pelos conhecimentos mobilizados no grupo. Ressalta-se ainda que as professoras estiveram engajadas em todo o processo, refletindo sobre suas práticas musicais junto à infância, por meio de experiências musicais e vocais vividas e problematizadas no espaço escolar. Como resultados, é importante destacar que as professoras mencionadas previamente estiveram mais envolvidas com a produção musical de suas próprias

* Possui graduação em Música (licenciatura plena) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma instituição, na Linha de Pesquisa 4 - Educação e Artes; e, bolsista Demanda Social (DS) - CAPES. É integrante do Grupo de Pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – FAPEM, desde 2014. *E-mail:* <aninhasrossato@yahoo.com.br>.

** É professora titular no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Possui graduação em Música e Pedagogia, e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é pesquisadora 1D do CNPQ, consultora *ad-doc* e membro GT 24 da ANPED. *E-mail:* <claudiabellochio@gmail.com>.

vozes e a de seus alunos e buscaram desenvolver práticas músico-vocais em sala de aula de educação infantil, baseadas nos cuidados da voz na infância e nas possibilidades musicais que decorrem de repertórios cantados, promovendo educação musical no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Musical. Voz. Pesquisa-formação. Educação Infantil. Docência.

ABSTRACT: This article focuses on the discussion of music-vocal education processes of a group of early childhood education teachers, based, theoretically and methodologically, on the principles of training research. In the development of the research, part of the teachers mentioned the performance of some musical practices towards children. However, they emphasized that these were expanded and deepened from the research-training and the knowledge mobilized in the group. It is noteworthy that the teachers were engaged throughout the process, reflecting on their musical practices in childhood, through musical and vocal experiences lived and problematized in the school's environment. As a result, it is important to highlight that the previously mentioned teachers were more involved with the musical production of their own voices and those of their students, and sought to develop musician-vocal practices in the early childhood education classroom, based on voice care in childhood and in the musical possibilities that arise from sung repertoires, promoting musical education in the school context.

Keywords: Music Education. Voice. Research training. Early childhood education. Teaching.

RESUMEN: Este artículo se centra en la discusión de los procesos de educación músico-vocal de un grupo de docentes de educación infantil, basado teórica y metodológicamente en los principios de la investigación formativa. En el desarrollo de la investigación, parte de las maestras mencionó la realización de algunas prácticas musicales con los/as niños/as. Sin embargo, enfatizaron que estas se ampliaron y profundizaron a partir de la investigación-formación y el conocimiento movilizado en el grupo. Es de destacar que las docentes estuvieron comprometidas durante todo el proceso, reflexionando sobre sus prácticas musicales con los infantes, a través de experiencias musicales y vocales vividas y problematizadas en el ámbito escolar. Como resultados, es importante resaltar que esas maestras se involucraron

más con la producción musical de sus propias voces y las de sus alumnos/as y buscaron desarrollar prácticas músico-vocales en el aula de educación infantil basándose en los cuidados de la voz en la infancia y en las posibilidades musicales que surgen de los repertorios cantados, promoviendo la educación musical en el contexto escolar.

Palabras clave: Educación musical. Voz. Investigación-formación. Educación infantil. Docencia.

Introdução

A escrita deste artigo focaliza dados de uma pesquisa desenvolvida com professoras da educação infantil¹, na qual investigamos como um processo de pesquisa-formação, mobilizado pelo estudo e desenvolvimento de usos da voz cantada e falada de professoras desse nível de ensino, pode potencializar suas práticas musicais em sala de aula. Buscamos também entender as contribuições do grupo de trabalho como dispositivo formativo e de produção de experiências musicais das professoras durante a pesquisa-formação; e, perceber como a voz pode ser por elas ressignificada no processo de formação musical e de ações metodológicas junto à educação infantil.

Entendemos que a relevância em pensar a educação musical na educação infantil se estabelece pela formação humana e integral da criança. Esta, de modo particular, produz e reproduz criativamente sonoridades com seus pares, na escola, por meio de brincadeiras (WERLE, 2017) e dos barulhães (LINO, 2010) intrínsecos à infância. Assim, potencializar ações músico-vocais junto às professoras da educação infantil é possibilitar um “processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003, p. 46) sobre e com sonoridades e seus diferentes modos de proposição na educação musical pelas professoras com as crianças, e destas entre seus pares.

O desenvolvimento da pesquisa-formação possibilitou às professoras outro olhar para a música em sala de aula e para o desenvolvimento musical das crianças, considerando ações unidocentes na educação infantil e os conteúdos musicais que estão envolvidos nessa prática na educação básica, articulados aos campos de experiências² que “têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira assegurando-lhes [às crianças] os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 40). Por outro lado, foi possível ressaltar os cuidados necessários para a produção vocal das professoras e os cuidados que elas deveriam ter para com as crianças de educação infantil. Assim, destaca-se a relevância do preparo vocal dessas profissionais, além da experiência do canto em grupo, o que possibilita explorar possibilidades como o canto em uníssono, em cânone, ou em composições a duas vozes.

A pesquisa foi organizada teórica e metodologicamente em princípios da pesquisa-formação (JOSSO, 2010a, 2010b), nos quais destacamos como elementos basilares para a sua composição, o grupo enquanto dispositivo formativo, as experiências músico-vocais na educação infantil, os diálogos e construções formativas entre professoras participantes e pesquisadora-formadora e suas respectivas narrativas orais e escritas (CHIENÉ, 2010), realizadas durante os encontros e registradas em diários da experiência das participantes envolvidas, que potencializam “voltar para si” (JOSSO, 2010a).

Destacamos que o grupo e as narrativas orais e escritas foram importantes na produção dos dados escritos e nos diálogos construídos ao longo da pesquisa-formação, ao possibilitarem às professoras, à pesquisadora-formadora e à professora convidada maior aproximação em processos músico-vocais que se ampliaram em relações de compartilhamento e de confiança em grupo.

A pesquisa-formação

A pesquisa-formação, a partir dos estudos desenvolvidos por Marie-Christine Josso (2010a), propõe uma importante fusão educacional, pensada a partir da tríade – prática, pesquisa e educação permanente de adultos –, destacando um modo de pensar a pesquisa de forma mais humana nas Ciências Sociais. Esse olhar empregado por Josso apresenta um caráter mais humanístico voltado às relações entre pesquisador/a e pesquisado/a, trazendo-os/as para o centro da pesquisa e entendendo-os/as como sujeitos que têm suas especificidades, mas que, juntos, são imprescindíveis para a constituição de um grupo de formação.

Lembramos que as pesquisas em educação, de caráter qualitativo, as quais demonstravam maior preocupação com as narrativas de vida e formação de professores/as, de constituição do humano, surgiram no primeiro terço do século XX, com a Escola de Chicago (ALMEIDA, 2019; MAFFIOLETTI & ABRAHÃO, 2017). Essas passaram a dar maior enfoque aos modos de ser professor/a, a perceber o/a profissional que está em docência, seja na educação básica, seja no ensino superior, como alguém que tem conhecimentos e experiências de vida, de formação e de docência para serem compartilhados, narrados.

Ao propormos a pesquisa-formação, percebemos ser necessária uma organização que estivesse transversalizada ao grupo, às narrativas construídas no coletivo e às práticas realizadas pelas professoras, as quais pudessem movimentar estudos sobre sua voz falada e cantada. Assim, aproximamo-nos da pesquisa-formação, como um método e também como um referencial teórico,

ao instituir-se como um movimento formativo no qual os sujeitos da formação – professoras e pesquisadora-formadora – [...] são trazidos para a centralidade investigativa da pesquisa, a fim de viver processos formativos, narrar e produzir

significados sobre suas experiências, impulsionando, dessa forma, o pensar e o agir na docência, compreendendo-os como sujeitos que aprendem e que ensinam, que trocam e ressignificam (TOMAZI, 2019, p. 63).

Ainda, reforçamos que esse modo de pesquisa se fortalece na complexidade de uma escuta atenta e sensível e em problematizações das práticas desenvolvidas pelas professoras em formação (TOMAZI, 2019). Desse modo, estar em pesquisa-formação “produziu uma competência importante para a docência: a escuta – aquela escuta atenta e preocupada, que busca compreender, interessada” (ALMEIDA, 2019, p. 32) que se interessa pela escola, pelos/as profissionais que nela atuam e pelas relações humanas que são estabelecidas na construção da docência.

Para tanto, este referencial teórico-metodológico, além de provocar e potencializar escutas e diálogos entre as participantes da formação, também permitiu-nos estabelecer relações músico-formativas, a partir das experiências musicais vividas no grupo de formação e em sala de aula, por estas profissionais, as quais narravam e, por vezes, problematizavam suas práticas junto à infância, tornando nossos diálogos mais ricos e significativos.

Com base nestes argumentos, entendemos que

a formação na pesquisa-formação é o aspecto mais evidente das aprendizagens: um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades que começam ou desembocam numa produção oral, socializada, posta em discussão. A formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida (JOSSO, 2010b, p. 247).

Neste processo de pensar pesquisa, formação, práticas músico-vocais e suas problematizações, tornamo-nos um grupo que compartilhava aprendizados sobre voz falada e cantada, conhecimentos, dúvidas, desejos comuns, mas também nossas particularidades, com relação à educação musical e à docência na educação infantil. O grupo aqui mencionado, para além das singularidades que emanam das relações afetivas construídas e dos conhecimentos partilhados, é entendido enquanto um dispositivo de formação, na perspectiva de Valeska Fortes de Oliveira *et al.* (2010).

O diferencial que encontramos no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, se experimenta, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 141).

Acreditamos que, através desse dispositivo grupal, foi-nos possível estabelecer relações e experiências, as quais impulsionaram a formação musical proposta, “potencializando momentos de discussão e de tomadas de consciência das experiências vividas no coletivo, sem deixar de lado as individualidades de cada um” (TOMAZI, 2019, p. 77).

Considerando fatores como o de pensar o humano, de pertencer a um coletivo e do interesse das professoras em continuar na escola para realizar a formação, além do tempo de serviço³, a pesquisa-formação se constituiu como uma importante orientação, justamente por apresentar elementos que foram essenciais para a sua existência, dentre eles, o próprio grupo de formação, os diálogos, as experiências construídas, significadas e ressignificadas pelas pessoas nela envolvidas. Para além do exposto, a fusão que compõe esse referencial está alicerçada em uma dimensão que considera as participantes da formação, suas aprendizagens e suas formações.

Mediante esse argumento, entendemos que a pesquisa-formação, desenvolvida junto às professoras da educação infantil, foi um exercício de pôr conhecimento à mesa (MASS-CHELEIN & SIMONS, 2017), o conhecimento da docência na e para a infância, articulado à música e às práticas que eram desenvolvidas pelas professoras e que poderiam ser potencializadas e ressignificadas por elas, em sua ação profissional. Esse conhecimento foi possível pelas narrativas de formação orais e escritas, destacadas em diálogos e problematizações durante os encontros. Sublinhamos que a narração, seja ela oral, seja ela escrita, “possibilita ao sujeito em formação entrar, ao mesmo tempo, em contato com suas memórias e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional” (SOUZA, 2008, p. 151). Referida possibilidade permitiu-nos acessar memórias e trabalhar com narrativas da formação músico-vocal em curso, dando autoria às subjetividades das professoras e também coautoria às produções grupais em relação ao trabalho que estava sendo construído para e na educação infantil.

Nossa base para a produção das narrativas voltou-se às dez fases da narrativa de Josso (2010b), trianguladas aos encontros formativos e à análise compreensiva-interpretativa, de Elizeu Clementino Souza (2014). Ao que concerne às fases da narrativa de Josso (2010b), destacamos a introdução à construção narrativa; a elaboração da narrativa; compreensão e interpretação das narrativas; balanço dos formadores e dos participantes: aprender a, aprender que, aprender a dar sentido a; o que aprendi como pesquisadora; palavras de conclusão; e, abertura.

Com relação às formações músico-vocais, realizamos oito encontros com temáticas inter-relacionadas e questões problematizadoras que foram problematizando práticas formativas e de ação profissional na educação infantil e, assim, deram materiais à produção das narrativas orais e escritas. Estas, por sua vez, foram analisadas a partir da proposta desenvolvida por Souza (2014) – Tempo I, pré-análise/leitura cruzada; Tempo II, leitura temática/construção das unidades de análise; Tempo III, leitura interpretativa do *corpus*.

Esse processo de construção e análise possibilitou compreender a imersão das participantes da pesquisa em suas construções músico-vocais e em educação musical na educação infantil. Essa imersão marca seus engajamentos em práticas músico-vocais coletivas, em narrativas orais e escritas, problematizando sobre si, sobre sua docência, e (re) pensando a formação profissional junto ao grupo. O grupo, por sua vez, foi fundamental

para o estabelecimento de relações musicais, profissionais e de amizade entre as participantes, considerando que elas eram colegas de trabalho e que, inevitavelmente, já trocavam ideias e compartilhavam conhecimentos entre si. No entanto, ao assumirem o compromisso coletivo, entre subjetividades, com a pesquisa-formação, as professoras compartilharam conhecimentos no coletivo, nas práticas musico-vocais, na escuta das narrativas e no diálogo sobre educação musical e docência.

As experiências músico-vocais de professoras da educação infantil

As experiências músico-vocais aqui discutidas constituem-se em possibilidades de pensar e aprofundar ações e práticas que são realizadas pelas professoras-referência, na educação infantil, bem como na forma de considerarmos que, nesse nível de ensino, temos um diferencial que é a chegada das crianças ao mundo da escola.

Ingressar na educação infantil é um momento de vida novo para a criança, que está saindo em tempo parcial, pela primeira vez, de seu ambiente familiar. Talvez, a novidade esteja localizada nas relações a serem estabelecidas neste espaço escolar e com as profissionais que ali atuam, pois as crianças em níveis de berçário, maternal e pré-escola são mais dependentes dos adultos que as recebem, tanto no sentido biológico – alimentação e higiene – quanto no sentido afetivo e educacional (PEREIRA, 2015).

Implicadas pelas leituras de Gert Biesta (2013), sentimos-nos convocadas a pensar que essa chegada da criança à escola de educação infantil é “uma questão educacional” e humana (BIESTA, 2013, p. 13), na qual há intervenções de profissionais que as recebem e modificam sua vida, afetam seus modos de relação com o mundo, educacionalmente e afetivamente. Esses processos são ativados através de experiências e de relações com o próprio corpo, com os/as colegas de sala, com os materiais a serem manuseados, com os sons, traços e gestos a serem experimentados, às invenções, dentre outros elementos.

Buscamos em Walter Omar Kohan (2017) um sentido para pensar essa chegada ao mundo da escola pelas crianças da educação infantil. E, a fim de entender a frase “inventamos ou erramos”, de Simón Rodríguez, Kohan sugere uma leitura a partir da etimologia da palavra inventar.

Partamos da etimologia: in-ventar (do latim inventus) se refere à preposição latina de lugar in, nosso ‘em’ e o particípio ventus do verbo venire, com o significado de chegado, vindo, aterrissado. Invento é, então, o que chegou dentro, é algo que vem de fora para dentro, e sugere uma espécie de atenção e hospitalidade, de sentidos abertos e dispostos a deixar entrar quem vem de fora (KOHAN, 2017, p. 22, tradução livre das autoras).⁴

Assim, entendemos as professoras da educação infantil como referências humanas para essas crianças que chegam nesse espaço fora do contexto familiar, espaço este que é

a escola. Justamente por receberem esses seres únicos e singulares, pelo cuidado e pelas experiências que são possibilitadas nesse espaço, essas professoras constituem-se como profissionais de intensa relevância para a construção escolar. Assumimos o termo professoras-referência, considerando-as como aquelas profissionais “que acompanharão os alunos no início de sua escolarização, convivendo com eles a maior parte de seu tempo escolar” (BELLOCHIO & SOUZA, 2017, p. 14).

Como professoras-referência, também salientamos que essas profissionais tornam-se referência humana para a criança, no sentido de Biesta, o qual entende que

o papel do educador em tudo isso não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos de responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, e em termos de responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença (BIESTA, 2013, p. 26).

Posto isso, estar em docência na educação infantil é assumir essa responsabilidade humana pela educação das crianças, pelo seu desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, sensível e também musical, considerando que as professoras que atuam nesse nível, por estarem com as crianças por maior tempo (em turno parcial ou turno integral), conhecem-nas de maneira mais profunda (BELLOCHIO & SOUZA, 2017) e desenvolvem diferentes práticas e relações com o conhecimento, possibilitando o desenvolvimento dos cinco campos de experiências inscritos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), etapa da educação infantil.

Com relação às experiências músico-vocais das professoras-referência que atuam na educação infantil, salientamos a importância de cantar em sala de aula e das possibilidades vocais que ecoam da infância, seja pelo barulhar (LINO, 2010) seja pelas canções ensinadas e cantadas no dia-a-dia escolar, por exemplo. Assim, pensar a voz como uma experiência músico-vocal da e na docência de professoras-referência fundamenta-se na relação diária dessas profissionais com as crianças, articuladas às sonoridades que emanam de suas vozes.

É possível que seu conhecimento musical não tenha o mesmo aprofundamento que tem o professor de música, mas participa de formações que potencializam seu fazer musical e pedagógico-musical em sala de aula, canta com as crianças, brinca, se envolve com as diversas possibilidades de expressão artística na infância, como cantar, dançar, dramatizar, desenhar, dentre outros, podendo deixar marcas significativas na formação e na vida da criança (TOMAZI, 2019, p. 48-49).

Assim, falar sobre essa experiência músico-vocal é “inventariar as práticas sociais e culturais constituídas ao longo da história para educar as crianças pequenas e autorizar que essas práticas estejam presentes no dia a dia” (BARBOSA & HORN, 2019, p. 27). Ao incentivarem as diferentes possibilidades de exploração da voz cantada e falada, dentre elas, o barulhar como uma expressão poética da infância (LINO, 2010), as canções da

tradição oral e as canções midiáticas, essas profissionais acabam promovendo práticas mais significativas, o que possibilita a criação de ricos momentos formativos para si mesmas e, principalmente, para as crianças.

Nesse sentido, as práticas musicais propostas e desenvolvidas na pesquisa-formação foram pensadas a fim de problematizar e potencializar o que já era desenvolvido pelas professoras em sala de aula, além de proporcionar outras formas de olhar para os processos de educação musical na educação infantil, especialmente aqueles voltados para a voz cantada e falada. Assim, esses processos de educação músico-vocal estão sendo entendidos como ações e práticas vocais realizadas de forma contínua e aprofundada, tais como os exercícios de aquecimento e preparação vocal para as professoras, as brincadeiras vocais para serem realizadas em aula, as canções que continham perguntas e respostas, dentre outras, as quais foram desenvolvidas ao longo dos oito encontros da pesquisa-formação.

A voz cantada e falada também “possui uma dimensão subjetiva, trazendo consigo marcadores que identificam e constituem o sujeito” (SOUZA, 2015, p. 43). Entendemos esses modos de produção músico-vocal como possibilidades que se articulam ao canto em sala de aula, mas, principalmente, como uma forma de mediação entre o conhecimento escolar e as relações estabelecidas pelas professoras-referência com as crianças, nas quais a educação musical se mostra como presença ativa no dia a dia da docência.

Ana Claudia Specht (2007, p. 19) destaca a relevância dos modos pelos quais professores e professoras se expressam em docência e se constituem como profissionais da voz: “ele precisa comunicar-se claramente não só em relação aos conteúdos, mas também na sua expressão verbal e corporal”.

Acreditamos que potencializar a voz cantada e falada em sala de aula, como experiência de docência e de experimentar-se vocalmente com a infância, extrapola o senso comum de uma prática musical ‘simples’ e de fácil realização, por não demandar outros elementos, além da voz, como muitas vezes é professado pelo senso comum. Pensar a voz “requer cuidados com a articulação das palavras a serem cantadas, com a tessitura⁵, a produção e a emissão vocal, também com a respiração. É preciso preparar a voz para cantar” (TOMAZI, 2019, p. 48) e para falar.

Para Teca Alencar de Brito (2003), cantar e brincar com a voz torna possível o estabelecimento dessa comunicação entre as professoras-referência e as crianças, além de ampliar o desenvolvimento de habilidades de fala que serão construídas na infância. Destaca a relevância de desenvolver um trabalho voltado à exploração vocal de diversas sonoridades, dentre elas: “imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais e das consoantes (com a preocupação de enfatizar a formação labial), entoar movimentos sonoros (do grave para o agudo e vice-versa), pequenos desenhos melódicos etc.” (BRITO, 2003, p. 89). Além disso, Cláudia Ribeiro Bellochio (2011, p. 65) convida-nos a olhar para essas sonoridades vocais e construções melódicas das professoras com as crianças e/ou das próprias

crianças, com inspiração schafariana, no sentido de “levar a sua voz para dar um passeio”, criando outros modos de pensar a produção músico-vocal na infância.

Assim, entendemos que a proposição desta pesquisa junto à professoras-referência que atuam na educação infantil foi um importante movimento, justamente porque proporcionou a elas experiências de explorações vocais para além de cantar canções em grupo.

Da construção investigativa à análise dos dados produzidos

A pesquisa-formação foi realizada com professoras da educação infantil do município de Nova Palma, estado do Rio Grande do Sul. Nosso grupo foi constituído por doze professoras que atuavam no berçário, no maternal e/ou na pré-escola, duas auxiliares, a diretora, a coordenadora pedagógica, a pesquisadora-formadora e uma convidada externa. Realizamos oito encontros de duas horas na escola onde essas profissionais estavam atuando. Iniciamos com encontros quinzenais, e, mais ao final da pesquisa, com encontros mensais, em um período de cinco meses⁶.

Nesses encontros de formação, realizamos práticas musicais com a voz e alguns exercícios corporais, na busca por estabelecer uma conscientização dos cuidados e da preparação vocal para a atuação com as crianças: exercícios de relaxamento corporal e facial a partir de massagens no rosto, e movimentos com demais partes do corpo (pescoço, ombros, tronco, cintura, pernas); exercícios de respiração (inspiração e expiração com ‘s’ longo, em *staccato*), pensando na respiração costo-diafragmática, que, com o tempo, percebemos ser assim conhecida e mais usual entre o grupo de professoras que praticavam pilates.

Após esses momentos de consciência corporal e conhecimento e exploração da voz, realizávamos alguns exercícios de técnica vocal com as professoras, um dos pontos no qual mais nos demorávamos, considerando a relevância para elas e para seu trabalho com as crianças. Assim, fazíamos glissandos através das vibrações com os lábios e com a língua, produzíamos sonoridades em boca chiusa, imitávamos algumas sonoridades de animais, realizávamos exercícios vocais com escalas ascendentes e descendentes, saltos entre notas distantes, notas longas, vocalizes com sílabas e vogais, na intenção de que essas profissionais percebessem e colocassem em prática outras formas de fazer música em sala de aula, que não se limitasse a um jeito específico de exploração vocal e, que as provocasse e as retirasse do lugar comum da reprodução de um ‘modelo ideal’ de música na escola.

Além da preocupação com a preparação e exploração vocal, construímos uma formação que considerou as narrativas acerca da atuação profissional das professoras junto à infância. Organizamos um repertório com músicas folclóricas infantis, com arranjos em uníssono e a duas vozes e outro repertório com cânones, para serem experienciados e para se constituírem como motivação para a docência. Além disso, desenvolvemos outras práticas musicais cantadas, pensando nas possibilidades do brincar musicalmente na

infância e das diferentes maneiras de abordar a educação musical em sala de aula, considerando que parte das participantes não havia tido o contato com a música durante a graduação. Tudo isso se constituiu em uma experiência interessante e que nos aproximou ainda mais das professoras.

Com relação às temáticas desenvolvidas a cada encontro, destacamos:

No primeiro encontro, a formação voltou-se mais ao uso e cuidados vocais, tais como hidratação, técnica vocal, o cantar e ao conhecimento da constituição do aparelho fonador, a partir da apreciação do vídeo *Fabrica de Voz*. O segundo visou a voz e os acalantos ou canções de ninar. No terceiro, houve uma retomada dos acalantos e acréscimo dos brincos, melodias simples e com poucas notas, empregando, geralmente, saltos melódicos de terça menor ou, também conhecida como terça materna, alternância melódica entre primeiro e terceiro grau da escala, e parlendas, que congrega texto e ritmo. O quarto e quinto encontros voltaram-se à voz cantada e às canções de roda. Nesses momentos, a pesquisadora-formadora sugeriu que as professoras apresentassem ao grupo, alguma canção desenvolvida por elas em sala de aula. Na sexta, sétima e oitava formações, o foco voltou-se mais propriamente ao cantar pelo cantar, numa proposta de tornar a voz das professoras ainda mais presente nas formações (REINICKE; TOMAZI & BELLOCHIO, 2019, p. 6).

Os encontros foram organizados entre as participantes a partir de temas trazidos que mobilizaram experiências em torno da voz falada e da voz cantada. Nesse sentido, as experiências musicais construídas a cada encontro foram tomadas como disparadores temáticos e organizacionais de trabalhos que se sucediam. Importante destacar que este processo organizou-se em questões problematizadoras que buscaram trazer a voz das professoras em situação de docência e seus desafios com a música em sala de aula.

Percebemos que esses movimentos de construção da pesquisa foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa-formação e para mostrarmos outras possibilidades de pensar e fazer música na sala de aula, não se limitando apenas a escutar músicas no rádio, ou que a música fosse pano de fundo durante as aulas, no desenvolvimento de outras práticas pedagógicas que constituem a ação profissional unidocente. Por outro lado, entendemos que essa não é necessariamente uma formação ideal, mas sim uma perspectiva para a continuidade das ações da música na escola pelas profissionais que estiveram envolvidas na pesquisa-formação.

Com relação aos aspectos apresentados, a professora Isabela, uma das participantes da pesquisa, constrói um esquema, em seu diário de experiência, fundamentado na experiência da pesquisa-formação, destacando a importância das diferentes formas de brincar com a música e da exploração dos sons do corpo; às trocas de experiências, diálogos e parcerias entre seus pares, na escola; a relevância do relaxamento, alongamento e preparação da voz destas professoras para o trabalho com as crianças (TOMAZI, 2019, p. 117). É possível sugerir que, com os elementos emergentes desse esquema, a professora tenha passado a produzir algumas significações a respeito da música e das práticas

músico-vocais a serem desenvolvidas em suas turmas, ressignificando assim o modo pelo qual percebe sua atuação articulada à música e à voz cantada e falada.

Para essa professora, a forma como pensava e produzia música em sala de aula foi ampliada. Isabela destacou que em sua turma de pré-escola, as crianças passaram a participar das atividades com mais entusiasmo, primeiro, por gostarem de fazer diferentes atividades com música, o que já era uma prática nessa turma, e, segundo, por experienciarem a música a partir de outros elementos que passaram a se fazer presentes na sala de aula, como as explorações sonoro-vocais e corporais, os exercícios de relaxamento articulados à voz. A isso, entendemos que

os processos de desenvolvimento e de aprendizagem propostos nesse espaço devem considerar a forma como a criança pensa e se relaciona com o mundo. Os olhares das crianças dessa idade são compostos por aspectos dirigidos pela ludicidade. A imaginação e o brincar se constituem em instrumentos de intervenção no mundo (PACHECO, 2005, p. 30).

Além disso, consideramos que essa aproximação com o fazer musical articulado à voz também possibilitou às professoras outros modos de pensar e propor a educação musical em suas salas de aula.

Em outro momento da formação, as professoras também fizeram destaques ao canto, tendo como um elemento importante o conhecimento da melodia a ser cantada. Em diálogo, as professoras Marta e Leila ressaltaram a necessidade de conhecer a melodia, para sentirem-se mais seguras ao cantar com as crianças: “É tudo de bom pra gente. Pelo menos tem um ânimo, né, pra saber que vai ter a melodia, que vai ficar com ela gravada” (Narrativa oral da professora Leila, 1ª formação, linhas 293-295). Nessa narrativa, é possível perceber a preocupação das professoras com o conhecimento melódico da música a ser trabalhada em sala de aula, além de todos os outros elementos textuais já trabalhados por ela.

O conhecimento teórico-musical também se articula aos nossos diálogos e preocupações, durante a pesquisa. Considerando que estávamos em uma formação musical, parecia ser necessário apresentar a linguagem musical, mesmo que de um modo simples. Assim, entregávamos as partituras de cada música a ser estudada e mostrávamos algumas formas de lê-la, ainda que sem o conhecimento formal de notas e claves utilizadas. Destacávamos para as professoras a importância de reconhecerem as alturas sonoras, as partes em que a melodia era ascendente e/ou descendente, os saltos, se ascendentes ou descendentes e se a fórmula de compasso era binária, ternária e/ou quaternária.

Em momento narrativo posterior, a professora Eduarda comentou que, na escola, as professoras já cantavam com as crianças. Elas desenvolviam algumas atividades musicais, mas “*não tinham essa parte mais técnica, esses outros suportes do cuidado, das formas de cantar, de diferentes formas de cantar. Então isso enriqueceu um monte, [...] tudo veio a somar, a dar qualidade para esse cantar*” (Narrativa oral da professora Eduarda, 8ª formação, linhas 134-141). Conforme Specht (2007), é relevante que os/as professores/as que atuam com crianças

pequenas ou com adolescentes e jovens, tenham conhecimento da voz e dos cuidados vocais, para que esses/as professores/as possam melhor orientar seus e suas estudantes e que tenham conhecimento também, da sua constituição vocal.

Assim, foi possível perceber que as professoras estavam mais preocupadas com a produção vocal na infância e, como destaca Maíra, *“a gente não vai sair cantando tudo daqui”* (Narrativa oral da professora Maíra, 6ª formação, linhas 299-302), mas o conhecimento construído durante a pesquisa-formação pode ter se constituído em um importante fundamento para aprimorar suas práticas músico-vocais na educação infantil.

Algumas considerações finais

Percebemos que as professoras mostraram-se mais engajadas com a formação no momento em que se sentiram pertencentes ao processo formativo e quando começaram a significar o vivido, através das práticas que eram realizadas durante a pesquisa-formação e pelas articulações que passaram a ser produzidas, considerando a educação musical e a docência escolar na infância, os diálogos e as narrativas construídas no coletivo da pesquisa-formação. Elas também demonstraram maior preocupação com a produção músico-vocal e com os cuidados e possibilidades de exploração da voz junto às crianças, o que foi modificando seus modos de estar em docência na sala de aula e apresentando outros elementos de desenvolvimento musical, os quais foram somados às práticas já desenvolvidas.

As narrativas produzidas no grupo tomaram uma dimensão formativa ímpar, ao possibilitar que as participantes da pesquisa se expressassem cada uma a seu modo. Não houve uma preocupação em descrever o que aconteceu de certo e/ou de errado, mas, simplesmente, experimentamos e experienciamos nossas escritas e nossos diálogos e retomamos algumas memórias formativas, desde a formação acadêmica até as ações profissionais atuais, a fim de compartilharmos nossos saberes.

Destacamos, também, que além de estar em uma posição de alguém que quer respostas, a função da pesquisadora-formadora foi a de aprendente. Na pesquisa-formação o pesquisador dispõe-se a aprender muito mais que ensinar, pois consideramos que, a disponibilidade ao novo possibilita ao mesmo tempo, emaranhar-se na pesquisa e vivê-la com intensidade, o que se reflete nas narrativas de todas as participantes nela envolvidas.

Compreendemos, com essa pesquisa, que as práticas desenvolvidas pelas professoras da educação infantil já manifestavam a presença da música em sala de aula. Contudo, a relação entre algumas professoras e a voz cantada era mais tímida no início. Com as formações, as professoras passaram a pensar a potência de usos da voz cantada e falada em suas práticas na sala de aula, o que possibilitou maior interesse das crianças pelas práticas musicais e pedagógico-musicais e, também das professoras, pela produção vocal na infância.

No contexto da pesquisa-formação, o grupo foi um importante dispositivo ao possibilitar às participantes o reconhecimento de um coletivo. Produzimos relações de amizade, de respeito e diálogos críticos, reflexivos e preocupados com processos de desenvolvimento junto à infância, associado ao desenvolvimento músico-vocal das docentes em sala de aula. Assim, *A voz cantada e falada: uma pesquisa-formação com professoras da educação infantil* reflete a nossa preocupação em potencializar práticas pedagógico-musicais já realizadas e em promover problematizações sobre educação músico-vocal na educação infantil produzindo outras experiências em educação musical junto com as professoras-referência.

Para além do exposto compreendemos que a experiência músico-vocal vivida permitiu-nos problematizar as práticas musicais desenvolvidas pelas professoras, construindo potências para pensar a educação musical na educação infantil. Frente a isso, a voz cantada e a voz falada apresentaram-se como importantes elementos de mediação para a docência, bem como de relação educacional e humana com os recém-chegados ao contexto educacional infantil.

Por fim, ressaltamos que a pesquisa-formação desenvolvida se constituiu como uma possibilidade potente para pensar a educação musical escolar e a voz cantada e falada dos professores de crianças que estão chegando à escola. Entendemos a pesquisa-formação e sua potência para modificar o pensamento e as práticas músico-vocais de um grupo de professoras atuantes na escola de educação infantil.

Recebido em: 04/04/2021 e Aprovado em: 21/06/2021.

Notas

- 1 A pesquisa que fundamenta este artigo foi submetida e aprovada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e à Plataforma Brasil, com base no Parecer Consubstanciado do CEP, sob o nº 3.108.848, CAAE 05059018.0.0000.5346.
- 2 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada e homologada em sua 4ª versão, em dezembro de 2017, estabelece os cinco campos de experiências para a educação infantil: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 25).
- 3 Organizamos as formações para serem realizadas após o horário de trabalho das professoras – das 17h30min às 19h30min, com base na proposição da própria escola e das profissionais participantes da pesquisa-formação.
- 4 Partamos de la etimología: in-ventar (del latín inventus) tiene que ver con la preposición de lugar latina in, nuestro “en” y el participio ventus del verbo venire, con el significado de llegado, venido, arribado. Invento es, entonces, lo que ha llegado adentro, es algo que viene de afuera hacia adentro, y sugiere una especie de atención y hospitalidad, de sentidos abiertos y dispuestos a dejar entrar al que viene de afuera (KOHAN, 2017, p. 22).
- 5 A tessitura vocal se refere ao “conjunto de notas que o cantor pode emitir facilmente” (SPECHT, 2007, p. 25).

- 6 Desenvolver uma pesquisa em oito encontros é um período curto se considerarmos as possíveis ressignificações que possam emergir. Mas foi importante ao possibilitar outro olhar para o canto em sala de aula, que não precisa se constituir em uma simples reprodução do vivido cotidianamente, mas na exploração criativa da voz cantada e falada e na proposição de algumas modificações nas práticas musicais desenvolvidas com as crianças.

Referências

- ALMEIDA, Jéssica de. *Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane Felipe & CORSO, Luciana Vellinho (Org.). *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 56-67, set. 2011.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro & SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-36.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal/São Paulo: UFRN/Paulus, 2010. p. 129-142.
- JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.
- KOHAN, Walter Omar. Formas, pedagógicas, de pensar y vivir la escuela. *Revista Pasajes*, México, n. 5, p. 15-25, jul./dez. 2017.
- LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, n. 24, p. 81-88, set. 2010.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa narrativa em educação musical: considerações de ordem epistemológica. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 55-76.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. Dispositivo de formação: vivências no espaço grupal. *Revista @ mbienteeducação*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 134-147, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eduardo Guedes. *Educação Musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PEREIRA, Joana Lopes. *Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

REINICKE, Priscila Kuhn Scherdien; TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato & BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Professoras, educação musical e unidocência: entrelaçamentos na pesquisa-formação*. In: VIII Congresso Internacional de Educação, (8.), 2019, Santa Maria. Anais... Santa Maria, 2019. p. 1-11.

SOUZA, Daniel Torri. *A formação [vocal] do sujeito [contratenor]*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: EGGERT, Edla (org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. p. 135-154.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SPECHT, Ana Claudia. *O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato. *Educação musical em pesquisa-formação: a voz cantada e falada de professoras da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

WERLE, Kelly. As músicas das culturas da infância: discutindo sobre o protagonismo infantil na escola. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre, Editora Sulina, 2017, p. 239-256.

Entre tensões e contradições: *a capilaridade do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica*

Between tensions and contradictions:
the capillarity of Integrated High School in Professional and Technological Education

Entre tensiones y contradicciones:
la capilaridad del bachillerato integrado a la educación profesional y tecnológica

 **DIEGO DOS SANTOS ALVES***

Instituto Federal de Alagoas, Santana do Ipanema- AL, Brasil.

 **BEATRIZ MEDEIROS DE MELO****

Instituto Federal de Alagoas, Viçosa- AL, Brasil.

RESUMO: Neste artigo discute-se a capilaridade da oferta do Ensino Médio Integrado – EMI no universo da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Metodologicamente, recorre à abordagem qualitativa e parte do estudo do caso do Instituto Federal de Alagoas – Ifal. Nesse trajeto, apresenta as concepções e traça um retrato histórico da efetivação do EMI no contexto de tensões e contradições das políticas públicas educacionais brasileiras. Em seguida, analisa a oferta do EMI no Ifal e na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2020. A análise conclui que tal oferta adquire prioridade no Ifal, em conformidade com a previsão legal da Lei

* Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Alagoas (ProfEPT/Ifal). Docente PEBTT do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Santana do Ipanema. E-mail: <diego.alves@ifal.edu.br>.

** Doutora e Pós-Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente Permanente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal). Docente Colaboradora no Programa de Mestrado em Sociologia da Ufal. Professora PEBTT do Instituto Federal de Alagoas *campus* Viçosa. Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Terra, Trabalho, Memória e Migração. E-mail: <beatriz.melo@ifal.edu.br>.

nº 11.892/2008, colaborando para a democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Formação integrada. Ensino. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT: This article discusses the capillarity of the offer of Integrated High School – EMI (Ensino Médio Integrado) in the universe of Professional and Technological Education – EPT (Educação Profissional e Tecnológica). Methodologically, it uses a qualitative approach and part of the case study of the Instituto Federal de Alagoas – Ifal. Along this path, it presents the conceptions and draws a historical portrait of the implementation of the EMI in the context of tensions and contradictions in Brazilian educational public policies. It then analyzes the EMI offer at Ifal and at the Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, based on data from the *Plataforma Nilo Peçanha 2020*. The analysis concludes that this offer acquires priority at Ifal, in accordance with the legal provision of Law nº 11,892/2008, contributing to the democratization of access to the Integrated Secondary Education.

Keywords: Integrated training. Teaching. Integrated High School. Professional and Technological Education.

RESUMEN: Este artículo analiza la capilaridad de la oferta de Educación Media Profesional (Ensino Médio Integrado – EMI) en el universo del Bachillerato Profesional – (Educação Profissional e Tecnológica – EPT). Metodológicamente, esta investigación utiliza un enfoque cualitativo y parte del estudio de caso del Instituto Federal de Alagoas – Ifal. En este camino, presenta los conceptos y traza un retrato histórico de la implementación del EMI en el contexto de tensiones y contradicciones en las políticas públicas educativas brasileñas. Luego analiza la oferta del EMI en Ifal y en la Red Federal de Educación Científica, Profesional y Tecnológica, con base en datos de la *Plataforma Nilo Peçanha 2020*. El análisis concluye que esta oferta es prioritaria en Ifal, de acuerdo con la Ley N. 11.892/2008, contribuyendo a la democratización del acceso a la Educación Media Profesional.

Palabras clave: Formación integrada. Enseñanza. Educación media profesional. Educación profesional y tecnológica.

Introdução

Neste artigo investigamos a capilaridade do Ensino Médio Integrado – EMI no universo formativo da Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo observando os compromissos subjacentes à nova institucionalidade da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica – RFECPT, inaugurada com a Lei nº 11.892/2008. Dessa maneira, observamos o atendimento quanto à oferta mínima de 50% das vagas ofertadas pelos Institutos Federais, na modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Assim, de um lado, voltamos nosso olhar para toda RFECPT, e, de outro, ao Instituto Federal de Alagoas – Ifal, mais detidamente.

Do ponto de vista metodológico, este estudo ancora-se na abordagem qualitativa. Nessa metodologia, o/a pesquisador/a parte para a investigação do contexto sócio-cultural, o que, segundo Menga Ludke e Marli André (1986), favorece o desenvolvimento dos estudos educacionais. Dentro do universo da pesquisa qualitativa, o estudo de caso emerge como instrumento privilegiado de análise dos contextos histórico-sociais (ANDRÉ, 1984), por colaborar para que o “pesquisador consiga compreender problemáticas relacionadas a indivíduos, grupos sociais, organizações, programas, políticas, quando permite realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de pesquisa” (TORMES, MONTEIRO & MOURA, 2018, p. 19).

Adotando tais pressupostos teórico-metodológicos, nesse estudo recorreremos à revisão da literatura, aos documentos oficiais do Ifal e aos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2020), ano base 2019, para apresentar o panorama quanto à oferta da modalidade do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, no Brasil e em Alagoas.

Nesse trajeto, inicialmente elencamos as concepções formativas que circundam a proposta de Ensino Médio Integrado, a exemplo da politécnica e do trabalho como princípio educativo, e tecemos um breve histórico acerca dos acontecimentos mais recentes, que marcaram o nascimento de uma nova proposta em EPT no Brasil. Analisamos ainda, a oferta do Ensino Médio Integrado em nível local, no Instituto Federal de Alagoas, mediante os dados oriundos da Plataforma Nilo Peçanha (2020), que sinalizam a prioridade no oferecimento dessa modalidade na instituição. Destinamos a última seção às considerações finais.

Descortinando o projeto de Ensino Médio Integrado no Brasil: concepções e história

A mercantilização da educação e seu afinamento ao ideário pedagógico do capitalismo produziram na história brasileira uma dualidade estrutural, traduzida na cisão entre o fazer *versus* o pensar, reservando à classe trabalhadora apenas a instrumentalização para a vida produtiva e negando-lhe o caráter humanista do ato de educar. Na virada

para o século XXI, na contracorrente da formação tecnicista, mecanicista e fragmentada, a Educação Profissional e Tecnológica brasileira passou a ter a formação integrada dos sujeitos como parte imprescindível de sua função social.

Produto de uma luta histórica dos movimentos progressistas e do trabalho de reflexão teórica e analítica de nomes como Demerval Saviani, Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto, desponta no horizonte brasileiro o projeto de Ensino Médio Integrado. Traçado para garantir a ampliação do acesso das camadas excluídas da sociedade à educação intelectual – por séculos destinada às elites nacionais –, o EMI visa consolidar uma proposta contra-hegemônica, que une educação e trabalho na perspectiva da humanização. Mas quais concepções formativas dão lastro ao aludido projeto?

Precipuamente, apresentamos o conceito de escola unitária, cunhado por Antonio Gramsci (1998), como condição *sine qua non* à superação da educação que aliena, que (con)forma os/as estudantes para a força de trabalho. Nesse sentido, sua proposta de escola unitária ou de formação humanista está imbricada com um projeto mais amplo, que se relaciona à defesa de uma sociedade promotora da igualdade social, superando a divisão por classes sociais. Assim, uma escola comum para todos/as passa de um ensino mecânico – que compreende o trabalho como finalidade última –, para um ensino autônomo, crítico e criativo, que relaciona os saberes profissionais aos gerais, ampliando as possibilidades de realização humana para além do trabalho em seu sentido estrito, histórico (GRAMSCI, 1998).

Ante a essa (re)construção, o conceito de trabalho como princípio educativo adquire centralidade. Nesse contexto, a formação no EMI dilata os sentidos do trabalho, vinculando-o a uma concepção emancipatória. Em vez de aprisionado ao seu caráter histórico, elitista e excludente, o trabalho passa a ser concebido em sua perspectiva ontológica, reunindo e considerando as relações que permeiam a vida do/a estudante em todos os contextos, para além de sua vida produtiva (CIAVATTA & RAMOS, 2011).

Na tessitura do Ensino Médio Integrado, a noção de politecnia também adquire lugar central. Retomado no Brasil por Demerval Saviani (1989), o ensino politécnico ancora-se na universalização do acesso à ciência e à cultura, negado na perspectiva formativa dual e anti-emancipatória que subordinou as políticas educacionais brasileiras à lógica das cifras, do lucro e da produtividade. Por meio da politecnia, espera-se que o EMI valorize a relação teoria e prática, aproxime cultura e ciência ao trabalho e dissocie-se dos interesses do capital (SAVIANI, 1989). Considerada sinônimo da politecnia, a educação *omnilateral* reafirma a urgência por uma educação humanista, desligada das demandas exclusivamente mercadológicas (RAMOS, 2001). Importante destacar, contudo, que tais conceitos não subtraem a relevância da formação para o domínio das técnicas exigidas pelo mundo do trabalho, mas visam expandir as potencialidades humanas, resignificando sentidos e significados numa perspectiva anti-capitalista (NOSELLA, 2011).

Do ponto de vista histórico, nas últimas quatro décadas, a proposta de formação integrada no Ensino Médio, inspirada na escola unitária ou de cultura geral, no trabalho

como princípio educativo, na politécnica e na *omnilateralidade*, flutuou aos interesses das instâncias do Poder Executivo, que se revezaram na gestão federal e manifestaram compromissos diversos com o capitalismo financeiro internacional.

Até configurar-se como proposta governamental, porém, o projeto de um ensino integrado enfrentou resistência de setores políticos e ensejou grandes lutas, sobremaneira empenhadas por instâncias progressistas do campo educacional, com vistas a garantir uma formação capaz de ressignificar o modo de vida de milhares de jovens brasileiros/as. Nessa análise, o Decreto nº 2.208/1997, promulgado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), evidencia o compromisso do Estado brasileiro com a educação instrumental e dual, em compasso com os princípios neoliberais. Em seu conteúdo, apresenta o Ensino Médio e a Educação Profissional em capítulos distintos, rompe com a perspectiva de integração e assume como função precípua a aparelhagem dos estudantes para inserção no mercado, negando-lhes o princípio educativo do trabalho:

Art 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular (BRASIL, 1997).

A ascensão da Esquerda ao Planalto, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (PT), em 2002, dá contornos outros à defesa de um projeto de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na perspectiva de transição do ideário pedagógico da formação para o trabalho simples para o trabalho complexo. Desse modo, o Governo Lula assume uma posição crítica frente à formação fragmentada destinada às classes trabalhadoras e adota medidas para a transposição do imobilismo que marcou as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, mormente nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Entre as iniciativas, destacamos a aprovação do Decreto 5.154/2004, que anuncia a possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado, indo ao encontro dos debates progressistas, que defendiam a reparação da invisibilização das classes populares brasileiras no que tange à educação intelectual. Se por um lado concordamos com as concepções de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2018), que indicam, no Decreto nº 5.154/2004, deficiências na produção de transformações efetivas, por outro consideramos esse instrumento legal um marco nas políticas públicas em EPT, representando, ainda, a gênese de sentidos educacionais emancipatórios nesta modalidade de ensino.

A expressão máxima na guinada histórica da EPT, no Brasil, dá-se com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008. O novo formato da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFECPT redimensiona a relevância do trabalho para a formação educacional, objetivando abandonar a alienação e garantir uma compreensão abrangente dos sentidos e significados do mundo do trabalho.

À luz da nova institucionalidade, a rede federal passa a sustentar um projeto educativo assentado na formação para a vida, valorizando as múltiplas dimensões constitutivas do ser. Em outras palavras, advoga-se uma formação para além da exclusiva inserção no mercado de trabalho, dissociada das demandas do grande capital. Nessa acepção, como ressalta Ramos (2001, p. 4), a educação passa a ser enxergada como “caminho para a produção da vida”. Expressando esse projeto educativo humanista, que une formação manual e formação intelectual, o Ensino Médio Integrado passa a ter sua oferta como prioritária, buscando seguir os passos da escola unitária de Gramsci (1998).

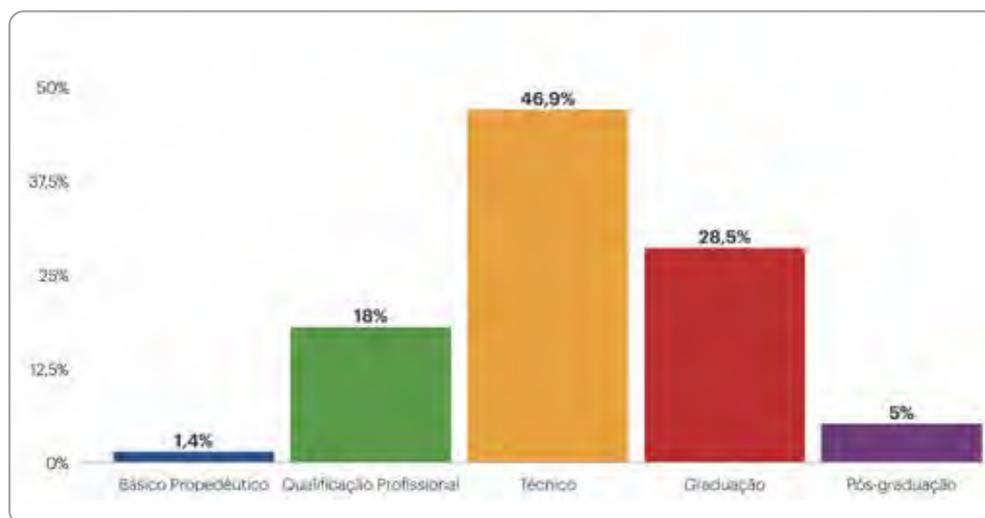
A concepção dos Institutos Federais, cercada de ineditismo, edificou-se à luz da ânsia pela desvinculação dos princípios exclusivamente neoliberais, para colocar-se a serviço da transformação, assumindo-se, ao menos na letra da lei, como política pública estratégica na construção de um *corpus* social com justiça, cidadania e democracia. Tal construção torna-se, como recorda Acácia Kuenzer (2017), ainda mais desafiadora frente aos arranjos do regime de acumulação flexível, que coloca a proposta de integração sob constates ataques.

Nessa perspectiva, ao reconhecer as realidades discrepantes das regiões brasileiras, lança luz sobre ações para diminuir esses desníveis, assumindo a interiorização como um de seus pilares. Nessa direção, o Programa de Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica, lançado em 2011, estabelece como um de seus objetivos “expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior” (BRASIL, 2011).

A missão de interiorizar o acesso à proposta de um ensino integrado, expressa, sobretudo, na modalidade do Ensino Médio Integrado, alterou drasticamente o alcance dos Institutos Federais em todo Brasil. De acordo com Sílvia Schiedeck e Maria Cristina Caminha de Castilhos Franca (2019), entre 1909 e 2002, a rede federal era constituída por 140 escolas técnicas federais, estendidas pelas cinco regiões brasileiras. Com base em dados levantados na Plataforma Nilo Peçanha (2020), a nova institucionalidade da rede federal conta atualmente com 653 *campi*, o que representa um aumento de mais de 400% em relação à composição anterior. A partir das informações do ano base 2019, disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2020), podemos observar também a capilaridade dos cursos e matrículas na modalidade do EMI, indicada na Lei nº 11.892/2008 como prioritária.

Ancorados na nova institucionalidade, os Institutos Federais passam a ofertar cursos em várias modalidades, que vão desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, com os Mestrados e Doutorados Profissionais. Conforme observamos no Gráfico 1, a centralidade da oferta recai sobre os cursos técnicos (46,9%), seguidos pelos cursos de graduação (28,5%), Pós-graduação (5%) e Básico Propedêutico (1,4%). Com base nesses dados e considerando que o Ensino Médio Integrado está inserido nos cursos técnicos, podemos interpretar erroneamente que há maior oferta de cursos na modalidade integrada, conforme previsão legal. Há de se pontuar, porém, que a categoria está constituída, ainda, pelas modalidades concomitante e subsequente.

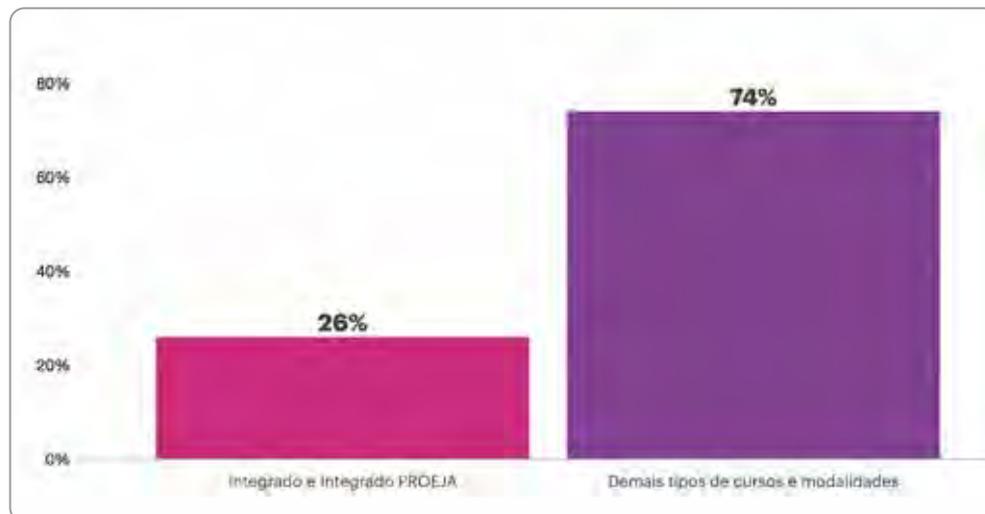
Gráfico 1 - Oferta por tipo de curso na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Elaborado pelo autor.

Assim, ao refinar a pesquisa sobre os cursos técnicos, selecionando as modalidades Integrado e PROEJA Integrado, percebemos entraves relevantes na oferta do EMI, que, ao rigor da lei, deveria ter a primazia sobre as demais. Nesse sentido, percebemos que dos 10.888 cursos ofertados em toda a rede, apenas 2.438 estão inseridos na modalidade integrada, o que representa apenas 23% do total. Considerando o número de vagas ofertadas, em consonância com o Gráfico 2, notamos que das 1.023.303 milhão de matrículas ativas na RFEPCT, apenas 261.865 mil estão na modalidade integrada, seja nos cursos regulares ou PROEJA, o que representa apenas 26% do total de vagas ofertadas. Desse modo, os dados apontam um descompasso entre a realidade de oferta do EMI na rede e a previsão legal, que estabelece a oferta de pelo menos 50% das vagas no IF's “na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008).

Gráfico 2 - Oferta de vagas no Ensino Médio Integrado em relação aos demais tipos de cursos e modalidades na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica



Fonte: Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pelos autores.

Apesar dos dados apontarem para a necessidade de melhorias na expansão da oferta do Ensino Médio Integrado, em atenção às prerrogativas legais, notamos que o público alcançado pela rede revela a ampliação do acesso das classes populares à educação intelectual, historicamente restrita a elite brasileira. Um importante indicador desse progresso reside no fato de que 74% dos/as estudantes possuem renda familiar inferior a 2,5 salários mínimos, conforme atestam os dados da análise socioeconômica, dispostos na Plataforma Nilo Peçanha (2020). Desse modo, se de um lado nos filiamos ao pensamento de Dante Henrique Moura (2013) quando este indica numerosos limites na universalização do acesso à formação integrada, de outro, podemos indicar o êxito das políticas públicas voltadas à EPT, especialmente com a gênese dos Institutos Federais. O permanente esforço pela democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado, no entanto, deve fazer parte do repertório de lutas dos/as educadores/as brasileiros/as, no afã de realizarmos a travessia para uma sociedade mais justa, na qual a educação é vista para além do capital, numa expressão cunhada por Mézaros (2005).

Capilaridade do ensino médio integrado: um estudo do caso do instituto federal de alagoas

Em Alagoas, os efeitos da criação dos Institutos Federais também foram sentidos. Até 2008, o estado contava com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – Cefet/AL, ao qual se vinculavam as unidades descentralizadas em Maceió, Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios, e com a Escola Agrotécnica Federal de Satuba – EAFS). Com a Lei nº 11.892/2008, as instituições, até então independentes administrativamente, fundiram-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, o Ifal, vinculado ao Ministério da Educação. No lastro da interiorização dos IF's, o Ifal passou por dois momentos de ampliação das suas unidades. Em 2010, uniram-se aos 4 *campi* pre-existentes, mais 7 unidades: Arapiraca, Maragogi, Murici, Penedo, Piranhas, Santana do Ipanema e São Miguel dos Campos. Encerrada a primeira fase de sua expansão, a instituição passou a atender às macrorregiões do estado, do sertão ao litoral. Entre 2014 e 2016, o Ifal amplifica sua interiorização, com a instalação de mais 5 *campi*, nos municípios de Batalha, Coruripe, Rio Largo, Viçosa e o campus avançado do Benedito Bentes, vinculado à unidade em Maceió.

Figura 1 - Capilaridade do Ifal em Alagoas



Fonte: Com base em dados extraídos de IFAL, 2020. Elaborado pelos autores.

Mais de uma década após sua implantação, o Ifal estendeu substancialmente sua oferta, contando hoje com 16 unidades, 184 cursos e 20.820 mil matrículas (Plataforma Nilo Peçanha, 2020). Para além do seu alcance territorial, já relevante, a instituição compreende

sua proposta educacional em atenção às bases conceituais em EPT, que se vinculam à educação enquanto processo emancipatório, autônomo e democrático, ao menos sob seus marcos documentais. Em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (2013) registra os principais vocábulos que orientam as práticas educativas em consonância com a humanização, presente em Karl Marx (1983). Assim, a instituição assenta sua missão em termos como *trabalho como princípio educativo*, *politecnia* e *omnilateralidade*, que dão sustentação para pensar uma formação integrada que permita

ao trabalhador o enfrentamento das diferentes alternativas de tecnologias e diferenciadas possibilidades de trabalho, em um contexto de rotatividade de empregos e ameaça de desemprego, bem como alarga os horizontes dos indivíduos sobre o mundo do trabalho, e prepara-os para a totalidade da vida social (IFAL, 2013, p. 28).

Acompanhando o movimento de toda RFECPT, apresentado em seção anterior, o Ifal concentra a maior parte dos seus cursos (69,33%) no ensino técnico, com mais de 14 mil matrículas ativas, conforme apresenta a Tabela 1.

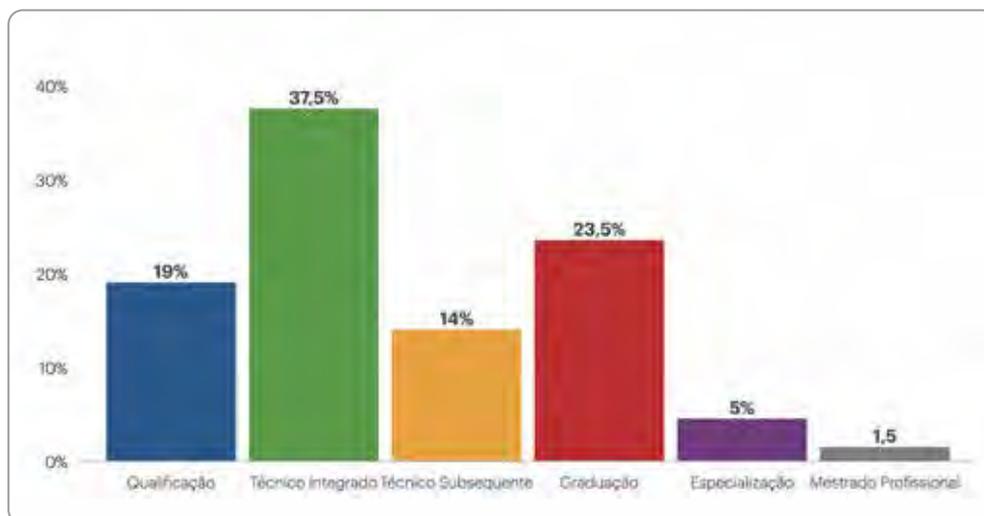
Tabela 1 - Quantidade de Cursos, Matrículas e Vagas do Instituto Federal de Alagoas ofertadas em 2019

Tipo Curso	Cursos	Matrículas	Vagas ofertadas em 2019
Qualificação Profissional (FIC)	35	1.276	1.279
Técnico	95	14.434	4.409
Bacharelado	10	1.417	471
Licenciatura	20	1.731	313
Tecnologia	13	1.447	380
Especialização	9	407	160
Mestrado Profissional	2	108	45
Total	184	20.820	7.057

Fonte: Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborada pelos autores.

Se considerarmos o percentual da oferta de cursos na modalidade integrada, a exemplo do quadro geral da rede, o Ifal apresenta uma inadequada distorção na comparação com os percentuais das demais modalidades. Assim, a distorção assistida em nível nacional, reproduz-se também no contexto do Ifal, com a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado representando pouco mais de 1/3 do total, conforme indica o Gráfico 3.

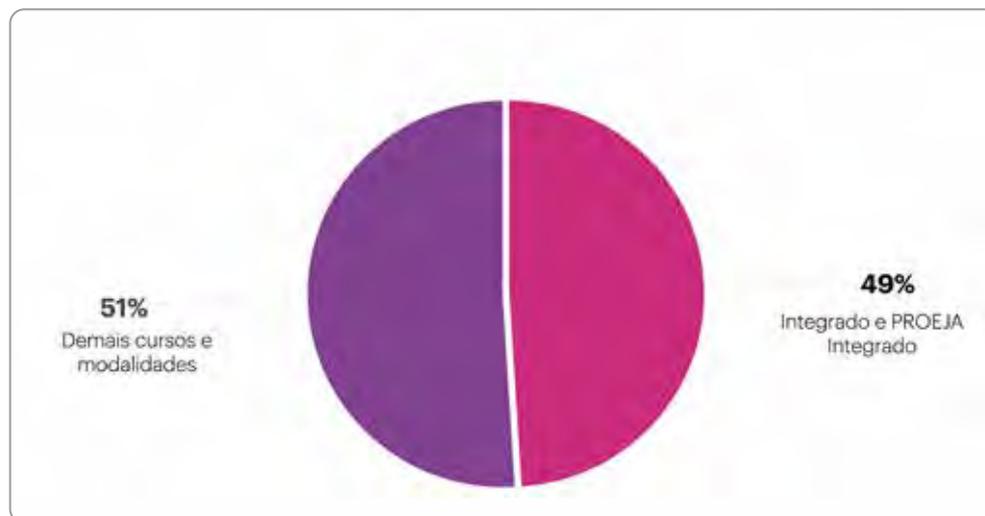
Gráfico 3 - Oferta de cursos de Ensino Médio Integrado em relação aos demais tipos de cursos e modalidades no Ifal



Fonte: Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pelos autores.

A despeito desses dados, percebemos que a oferta do EMI no âmbito do Ifal apresenta maior percentual, alcançando 37,5% do total, o que torna a capilaridade da modalidade bastante razoável, sobretudo se comparada ao índice nacional (23%). Nesse sentido, a atuação da instituição pode ser compreendida dentro de um alinhamento e de um compromisso com a expansão do alcance da formação integrada, *omnilateral* e politécnica, busca incessante da nova institucionalidade da EPT, à luz de suas legislações. O cenário torna-se ainda mais positivo se compararmos o número de matrículas ativas na modalidade integrada ao total geral de matrículas, conforme apresentado no Gráfico 4, critério considerado na Lei nº 11.892/2008, que exige no mínimo 50% das vagas ofertadas pelos IF's para a modalidade do ensino médio integrado à educação profissional.

Gráfico 4 - Matrículas ativas na modalidade Ensino Médio Integrado em comparação ao total de matrículas no Ifal



Fonte: Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha , 2020. Elaborado pelos autores.

Tomando como parâmetro a quantidade de matrículas ativas na modalidade integrada, que alcança o patamar de 49%, representando 10.226 estudantes, identificamos que a estrutura de oferta do Ifal avança e amplia o acesso da juventude e dos/as trabalhadores/as brasileiros/as, excluídos/as do processo de educação formal, ao Ensino Médio Integrado. Percentualmente, a instituição praticamente atende aos indicadores mínimos previstos na Lei nº 11.892/2008. Sob essa perspectiva, recorreremos ao trabalho de Moura (2013) para valorizar esse retrato, que contribui para a produção de re-existências nas vidas de milhares de brasileiros/as, que têm sua inclusão negada não apenas no trabalho, mas também a partir dele.

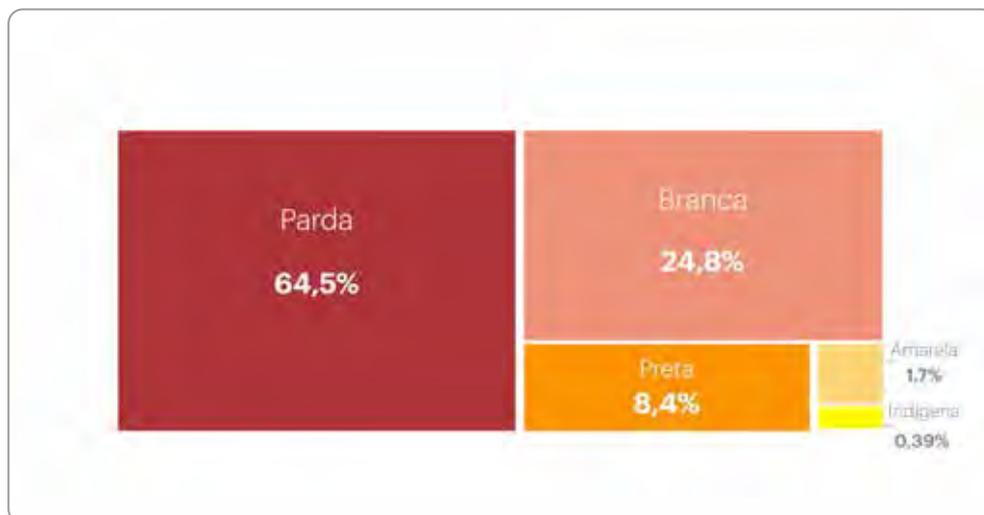
Dessa maneira, o Ifal dá corpo a uma função social humanista, à medida que traz à escola atores que têm suas trajetórias marcadas pela exclusão histórica, pela alienação e negação de direitos mais básicos para uma construção cidadã, a exemplo do acesso à educação politécnica.

Outros indicadores demonstram o acerto na expansão e interiorização dos Institutos Federais, tomando por base o caso do Ifal, ainda que observemos limites. Destacamos entre eles, a contribuição dada para a formação de professores/as mediante a oferta de licenciaturas e o processo de verticalização do ensino, culminando com os Mestrados Profissionais, que integram a cartela de cursos oferecidos pela instituição em Alagoas.

Além disso, os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020) anunciam a democratização do acesso ao Ifal para as populações indígena, afro-brasileira e africana, historicamente marginalizadas e excluídas da sociedade brasileira, especialmente no processo de

educação formal. Nesse sentido, desponta como bastante relevante o fato de a maioria do corpo discente do Ifal estar inserida na população Parda (64,5%), Preta (8,4%) e Indígena (0,39%), conforme apresenta o Gráfico 5. Contudo, é importante perceber que tal cenário é produto da luta dos movimentos sociais, negros e indígenas, que após décadas de reivindicação conseguiram impelir os entes políticos à aprovação da Lei nº 12.711/2012, obrigando as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio a reservarem 50% de suas vagas para candidatos/as egressos/as do ensino fundamental e médio, considerando recortes econômicos e étnico-raciais.

Gráfico 5 - Classificação étnico/racial declarada por estudantes ingressantes no Ifal



Fonte: Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pelos autores.

Apesar dos inúmeros desafios do cenário atual, a exemplo dos sucessivos cortes orçamentários, da adoção do Ensino Remoto Emergencial em razão da COVID-19 e do controverso processo de reestruturação curricular – que diminuiu a duração mínima dos cursos na modalidade de EMI, de 4 para 3 anos – podemos compreender, com otimismo, o horizonte para a consolidação e expansão da oferta do Ensino Médio Integrado no âmbito do Ifal, fortalecendo a defesa de uma formação integrada, *omnilateral* e politécnica.

Considerações finais

Diante da análise apresentada, consideramos a oferta do Ensino Médio Integrado, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, como condição indispensável à travessia

para outra lógica societária, contribuindo para a efetivação de um projeto ético-político, numa perspectiva emancipatória, contra-hegemônica e humanista.

Para garantir a materialização desse programa de educação humanista, que se assenta numa base de ensino unitário, a observância à previsão da Lei nº 11.892/2008 torna-se imperativa, consoante seu compromisso de tornar prioritária a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, no contexto da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, observando o contexto nacional, percebemos um largo distanciamento entre o que propõe a lei e a realidade da RFECPT, na qual a oferta do EMI representa menos de 1/3 do total geral de vagas, ferindo o percentual mínimo exigido de 50%.

Na contramão da realidade nacional, o Instituto Federal de Alagoas vem conseguindo dar corpo à oferta do Ensino Médio Integrado, sob os auspícios da formação humana *omnilateral*, aproximando-se dos percentuais mínimos exigidos em lei. Desse modo, tendo em vista os indicadores da Plataforma Nilo Peçanha (2020), como classificação racial e renda, a oferta do EMI no Ifal sinaliza a ampliação da democratização do acesso à formação integrada, sobretudo considerando a projeção de que tal modalidade destine-se aos filhos e filhas das classes trabalhadoras, historicamente excluídos/as do acesso à formação intelectual.

À guisa de conclusão, o caso do Ifal pode servir, em grande medida, como um exemplo bem sucedido da oferta do Ensino Médio, resultado de uma gama de fatores, dos quais destacam-se: a interiorização – apesar das críticas à qualidade da expansão da rede –, as políticas afirmativas destinadas a grupos socialmente fragilizados e a política de assistência estudantil. Ainda que identifiquemos acertos importantes no caso do Ifal, cumpre-nos lembrar que a consolidação da oferta do EMI passa pela manutenção e ampliação das estratégias adotadas pela nova institucionalidade da rede, gestada em 2008.

Por último, vale destacar que a efetivação do Ensino Médio Integrado não se materializou a partir ‘das boas intenções do poder público’, mas é fruto de lutas e embates tensos em defesa de uma educação integrada, *omnilateral*, politécnica e unitária, como contracorrente à exclusão e fragmentação histórica de um ensino pensado para o mercado. Em tempos nos quais a lógica do regime de acumulação flexível impele a escola à oferta de um ensino que tem como primazia a empregabilidade, pulverizando o pensamento crítico-reflexivo, fragmentando o conhecimento e restringindo o Ensino Médio à mera instrumentalização para o trabalho simples, a defesa por um projeto ético-político que una formação humana, científica e tecnológica ganha contornos outros. Destarte, cremos que os/as educadores/as brasileiros/as precisam olhar pelo retrovisor, (re)conhecerem as resistências de ordem político-jurídica enfrentadas para a concretização do EMI e manterem-se ativos/as na luta pela manutenção das conquistas até alcançadas, aqui revisitadas, visando ampliá-las. A Educação Profissional e Tecnológica pública, gratuita, integrada e de qualidade virá a contrapelo da lógica excludente do capital.

Recebido em: 09/12/2020 e Aprovado em: 05/07/2021.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 18 de abril de 1997.
- BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Circulo do livro, 1998.
- IFAL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. *Projeto Político Pedagógico Institucional*. 2013. Disponível em: http://www.reditec.ifal.edu.br/portal/ifal/reitoria/conselho-superior-1/resolucoes/2013/PPP%20APROVADO%20DIAGRAMADO_21_02.pdf/view. Acesso em: 19 fev. 2020.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de Acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, junho de 2017.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MÉSZAROS, Iván. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subscrição aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, setembro de 2013.
- NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, pág. 1051-1066, dezembro de 2011.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/> Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

SCHIEDECK, Sílvia; FRANCA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. *Amazônica - Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 17-35, jul. 2019. ISSN 2176-0675.

TORMES, Jiane Ribeiro; MONTEIRO, Luana; MOURA, Luiza Cristina Simplicio Gomes de Azevedo. Estudo de Caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. *Revista Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 18-25, 2018.



Gênero, sexualidade e currículo oculto em disputa: *reflexões sobre a denúncia sofrida pelo NGS do Ifes- Vitória*

Gender, sexuality, and hidden curriculum in dispute:
reflections on the complaint suffered by the NGS of Ifes- Vitória

Género, sexualidad y currículo oculto en disputa:
reflexiones sobre la denuncia sufrida por el NGS del Ifes- Vitória

LOHAN GALVÃO DE OLIVEIRA*

Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

JOEL ALMEIDA NETO**

Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

EDMAR REIS THIENGO***

Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

RESUMO: Este trabalho tem o intuito de discutir e compreender as motivações e o conteúdo da denúncia sofrida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade Sexual – NGS, em função do conteúdo do curso ‘Cidadania, Gênero e Raça na Sociedade Contemporânea’, ofertado pelo Núcleo, no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, câmpus Vitória. Pretende-se também analisar os esclarecimentos prestados pelo NGS. Para tanto, utiliza-se como suporte teórico o conceito de currículo oculto de Silva, a discussão sobre gênero

* Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, câmpus Vitória. Graduação em Química pela Ohio University e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Diversidade – Ifes. *E-mail:* <lohan_galvao@hotmail.com>.

** Professor de Ciências e Biologia na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Graduado em Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal de Viçosa. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Diversidade – Ifes. *E-mail:* <joel.almeidaw@gmail.com>.

*** Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciado em Ciências e Matemática. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva – Ifes e do Grupo de Pesquisa Educação, História e Diversidades – Ifes. *E-mail:* <thiengo.thiengo@gmail.com>.

e sexualidade de Foucault, a discussão de gênero e sexualidade na escola de Louro e documentos oficiais que regem a educação brasileira. Para a análise, utilizou-se o método comparativo de dados, bem como a realização de uma entrevista semiestruturada. Por fim, aponta-se a falta de suporte teórico na denúncia e uma tentativa de silenciar os estudos de gênero e sexualidade no curso em questão.

Palavras-Chave: Sexualidade; Gênero; Currículo Oculto; LGBTfobia; Educação.

ABSTRACT: This paper aims to discuss and understand the motivations and content of the complaint suffered by the *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade Sexual – NGS*, based on the content of the course *Cidadania, Gênero e Raça na Sociedade Contemporânea* (Citizenship, Gender and Race in Contemporary Society), offered by the NGS, at the Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, at the campus in Vitória. It is also intended to analyze the clarifications provided by the NGS. To do so, it uses as theoretical support Silva's concept of hidden curriculum, Foucault's discussion of gender and sexuality, the discussion of gender and sexuality in Louro's school, and official documents that govern Brazilian's education system. For the analysis, the comparative data method was used, as well as a semi-structured interview. Finally, there is a lack of theoretical support in the complaint, and an attempt to silence gender and sexuality studies in the course in question.

Keywords: Sexuality. Gender. Hidden Curriculum. LGBTphobia. Education.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo discutir y comprender las motivaciones y contenido de la denuncia sufrida por el Centro de Estudios e Investigaciones sobre Género y Diversidad Sexual – NGS, a partir de la asignatura 'Ciudadanía, Género y Raza en la Sociedad Contemporánea', ofrecida por el Núcleo en el Instituto Federal de Espírito Santo – Ifes, campus Vitória, ES- Brasil. También se pretende analizar las aclaraciones prestadas por el NGS. La investigación utiliza como soporte teórico el concepto de currículo oculto de Silva, la discusión de Foucault sobre género y sexualidad, la discusión de género y sexualidad en la escuela de Louro y los documentos oficiales que rigen la educación brasileña. Para el análisis se utilizó el método de datos

comparativos, así como una entrevista semiestructurada. El estudio indica una falta de sustento teórico en la denuncia y un intento de silenciar los estudios de género y sexualidad en el curso en cuestión.

Palabras clave: Sexualidad; Género; Currículo oculto; LGBTfobia; Educación.

Introdução

Nos últimos anos, o Brasil tem demonstrado, segundo Luiz Mott *et al.* (2017), um crescente número de casos de LGBTfobia que, de acordo com Luiz Mello *et al.* (2012), é o preconceito, a discriminação, a intolerância e o ódio, que atingem pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros) por questionarem a ordem sexual e de gênero de maneiras afins, mas diferentes. Em 2017, 445 pessoas LGBTs foram mortas em consequência do preconceito, gerando, em média, uma morte ou suicídio por conta da LGBTfobia a cada 19 horas. Entre os estados da região sudeste, o Espírito Santo demonstrou ter o maior índice de morte de pessoas LGBT – considerando-se a proporção de mortes por habitantes: 4,23 mortes de pessoas LGBT por milhão de habitantes (MOTT *et al.*, 2017).

Além disso, de acordo com Dimas Enéas Soares Ferreira “o que se vê atualmente no Brasil é um retrocesso enorme no debate público, no fomento das pesquisas científicas e na formulação de políticas e programas em torno de questões de gênero e sexualidade” (2020, p. 134). De modo que, atualmente, vivemos num país LGBTfobico, que rejeita e tenta apagar/silenciar expressões de gênero e sexualidades que distinguem-se dos padrões heteronormativos predefinidos. E, estes padrões, estereótipos, rótulos e preconceitos influenciaram a sociedade ao ponto desta adotar posicionamentos retrógrados, que causam prejuízo ao processo civilizatório.

O crescimento do conservadorismo e a multiplicação de discursos fundamentalistas, identitaristas, anti-gênero e anti-sexualidade fizeram com que, nos últimos anos, no Brasil, espaços antes ocupados por pautas progressistas, como por exemplo os debates de gênero e sexualidade na escola, foram ‘demonizados’ e enquadrados no que se costuma chamar de ‘ideologia de gênero’.

Segundo Diego Schibelinski (2020), a ideologia de gênero é um termo cunhado inicialmente pela igreja católica para combater os estudos feministas e de gênero que aconteceram em meados dos anos 1990. A partir disso, o termo começou a ganhar força, sendo, atualmente, amplamente utilizado pelo governo conservador de Jair Bolsonaro para caracterizar as questões feministas, de gênero e sexualidade como um projeto de poder que teria a finalidade de destruir a família, os valores morais, sociais e cristãos e

perverter uma suposta ordem natural biológica entre homens e mulheres. De modo que este termo passa a ser utilizado pelas instituições e pela ala dos/as políticos/as de direita e conservadores/as para atacar e desmerecer os debates públicos que acontecem acerca de gênero e sexualidade (FERREIRA, 2020).

Estas tentativas de restringir/apagar a sexualidade e o gênero e controlar os debates acerca destas temáticas permeiam não somente as instituições políticas e sociais, mas também as educacionais. Sendo assim, a falta de debate sobre estas questões nestes ambientes exemplificam as tentativas de apagamento e controle que o gênero e a sexualidade sofrem nas escolas. Além disso, segundo Guacira Lopes Louro (2003) estas questões são utilizadas nestes ambientes para controlar os conteúdos ensinados, as vestimentas, os modos de agir e expressar dos discentes. À vista disso, a escola tornou-se local onde a LGBTfobia é produzida e reproduzida.

Portanto, faz-se necessário reconhecer que o ambiente escolar é perpassado pela LGBTfobia, bem como pelo machismo, sexismo e pela misoginia, para que se possa discutir tais questões neste ambiente, e combater a perpetuação de ações discriminatórias. Afinal, “as desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução” (LOURO, 2003, p. 121). Dessa maneira, estes debates não podem ser alheios à escola e à educação, pois estes locais exercem papel fundamental na construção social dos discentes ali presentes.

De acordo com Schibelinski (2020), é primordial que estas discussões aconteçam no ambiente escolar, já que é na escola que se ensina acerca da cidadania e que se fomenta o desenvolvimento da criticidade. Por ser o primeiro espaço de transformação da sociedade, privar a educação e o ambiente escolar de debates como estes é corromper este papel de desenvolvedor crítico e de dissolutor de desigualdades sociais, transformando-os em local de produção/reprodução dessas desigualdades.

Por estar inserido nesta realidade escolar brasileira, o Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes é também local de disseminação e perpetuação deste tipo de preconceito. Além disso, o Ifes apresenta agravantes a esta realidade, já que segundo José Cândido Rifan Sueth *et al.* (2009), a escola foi construída aos moldes masculinos, e era destinada a atender às pessoas do sexo masculino. O se manteve até 1965, tempo em que ainda não era pretendida a presença de mulheres, de feminilidades e de sexualidades não normativas neste ambiente. Mesmo depois que as mulheres entraram no câmpus, elas não podiam cursar todos os cursos, reforçando assim, os preconceitos de gênero.

Por ainda manter bases nestes moldes masculinos, como bem perpetua o hino da instituição, que grita a plenos pulmões a forja de homens viris e que denomina o Ifes como uma escola de jovens titãs (SUETH *et al.*, 2009), faz-se necessária a ação de trabalhos, projetos e discussões a fim de contrapor esta estrutura sexista que não colabora com as discussões acerca de sexualidade e de gênero.

Para contribuir com o rompimento dessa lógica hegemônica, houve em 2019 a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade Sexual – NGS, no Ifes do câmpus de Vitória.

O NGS tem a finalidade de promover ações que visam uma educação inclusiva e que não sejam sexistas; que busquem a equidade e igualdade entre os gêneros e as sexualidades; que promovam o combate à violência e à discriminação ao público LGBT e a todas as orientações sexuais e diversidades de gênero minoritárias (IFES, 2019a). Além disso, o núcleo objetiva a educação inclusiva, estimulando produções científicas que se relacionam com a temática abrangida, a participação de mulheres e LGBTs no campo da ciência e na carreira acadêmica; acompanha e propõe ações para que sejam cumpridas as legislações que garantem o direito a vivência de identidades de gênero e sexualidade diversa. Promovendo assim, ações que sejam inclusivas e não sexistas, que contribuam para a equidade, igualdade e respeito das diversidades de gênero e de sexualidade, que fomentem e estimulem a produção/divulgação científica de trabalhos que estimulem políticas de promoção da diversidade da equidade de gênero e que garantam a permanência de alunos/as que sofram alguma discriminação de gênero ou de orientação sexual na escola.

Também compete ao NGS a atribuição de promover o diálogo sobre gênero e sexualidade nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão; criar campanhas permanentes de conscientização e informação sobre as questões acerca de gênero e sexualidade; trabalhar em conjunto com a ouvidoria do Ifes no levantamento e no tratamento de denúncias relacionadas a gênero e orientação sexual; criar, fomentar e organizar ações que combatam e conscientizem sobre as violências de gênero e de sexualidade, entre outras (IFES, 2019a).

Foi tendo isso em vista que o NGS organizou um curso de extensão de formação continuada denominado *Cidadania, gênero e raça na sociedade contemporânea* que teve o intuito de abordar a promoção da equidade de gênero e do reconhecimento da diversidade de orientação afetivo-sexual e/ou identidade de gênero, a fim de fornecer elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela/na escola, valorizando o respeito à diversidade étnico-racial, o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência relacionados ao racismo, ao sexismo e à LGBTfobia (IFES, 2019b).

Em virtude dessa proposta, o NGS e o curso foram denunciados ao Ministério da Educação – MEC e à ouvidoria do Ifes. A denúncia pedia esclarecimentos sobre o conteúdo, organização, programa e a comissão de seleção do curso. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo discutir as motivações e o conteúdo da denúncia sofrida pelo NGS, além de analisar os esclarecimentos prestados pelo mesmo. Para isso, a denúncia e a resposta formal foram analisadas na íntegra, bem como foi entrevistado um membro/responsável do núcleo.

Referencial teórico

Até o final do século XVIII, de acordo com Michel Foucault (1999) no que concerne às práticas sexuais, a sociedade ocidental era regida principalmente pela influência das instâncias religiosas e jurídicas, ao ditarem o limite entre o lícito e o ilícito. Circunscrevendo o discurso da sexualidade, majoritariamente, nessa lógica das relações matrimoniais. Havia uma ênfase discursiva nesse arranjo primordialmente heterossexista, com uma íntima relação com a procriação, enquanto as demais manifestações de sexualidade tinham o devido tratamento jurídico quando necessário, mas não se faziam tão presentes nos discursos sobre a sexualidade.

Enquanto há uma noção geral de que o assunto sobre o sexo é visto como algo que foi e ainda é reprimido pela sociedade, sendo considerado um tabu irrevogável, Foucault (1999) defende que a partir do século XVIII verificou-se um movimento de incitação dos discursos sobre o sexo, sem desprezar as ações proibitivas que agiram e agem sobre as manifestações das sexualidades. Ou seja, ao invés de ações estritamente proibitivas, houve uma explosão discursiva em torno do sexo.

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-no e obrigam-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou (FOUCAULT, 1999, p. 34).

Essa expansão da discursividade em torno do sexo, provoca duas consequências. Ao passo que a monogamia heterossexista fica cada vez mais discreta, as demais expressões de sexualidade como a das crianças, a dos loucos e dos que se relacionam com pessoas do mesmo sexo, chamadas sexualidades periféricas, são expostas, descritas, medidas e controladas (FOUCAULT, 1999). E à medida que os discursos sobre a sexualidade vão sendo criados e apropriados pelas mais diversas áreas e instituições como medicina, biologia, economia, psicologia e também pela pedagogia, intensificam-se as exposições sobre as sexualidades periféricas. Dessa maneira, o que antes se restringia às questões jurídicas sem muita especificidade, agora são vastas categorias sexuais identificadas, com diversos mecanismos de vigilância, que acentuam a forma pela qual o poder se relaciona com o sexo e com o prazer.

É importante pontuar que o poder vai além de uma instância repressora que apenas diz não. Trata-se de uma rede que atravessa o corpo social e produz saberes, prazeres e discursos (FOUCAULT, 2011). Isso não significa dizer que há um ponto fixo exercendo um poder inteiramente repressor sobre o outro, mas sim, que há múltiplos discursos que também

induzem e produzem prazeres. Sendo assim, torna-se problemático, a partir dessa lógica, pensar em um único pólo estável detentor do poder, de modo que deve-se pensar no exercício do poder, em que pode haver resistência, contestação, absorção, aceitação ou transformação. Dito de outro modo, há também múltiplos sujeitos, que atuam nessa relação de poderes e que detém possibilidade de criação de diversas ações, inclusive de reação (LOURO, 2003).

Ao considerar essa explosão discursiva em torno da sexualidade, o surgimento das sexualidades periféricas e, em conjunto, a permeabilidade do poder e sua ação, percebe-se a formação de múltiplas tensões, conflitos e relações de poder que vão sendo construídas e reconstruídas. E, se tratando das instituições de ensino, como em outras entidades, ao invés de não se falar sobre o sexo, o que se fez foi codificar os conteúdos e a qualificar os locutores. Em outros termos, conforme ocorria essa prolixidade discursiva sobre o sexo, concomitantemente, haviam mecanismos de controle que atuavam, elegendo o que deve ser dito e, principalmente, como deve ser dito. Ou seja, o sexo não é proibido, ele é controlado (FOUCAULT, 1999).

Para além do que é dito e feito oficialmente pela escola, há também o que se aprende por meio das relações sociais, da organização do espaço escolar, da gestão do tempo e demais fatores, os quais compõem o currículo oculto e que, segundo Tomaz Tadeu Silva (2009), contribuem para aprendizagens sociais relevantes, ainda que não integrem o currículo formal. Afinal, as hierarquias, a arquitetura e os ritos internos das instituições escolares induzem a produção das diferenças, ao ponto que são “implantadas as formas de uma sexualidade não conjugal, não heterossexual, não monogâmica”; ainda que mediante classificação, isolamento e consolidação das sexualidades periféricas em perversões (FOUCAULT, 1999, p. 46). Dessa forma, a escola (mas não somente ela), com os seus mecanismos de regulação e controle, atua, produzindo essas sexualidades periféricas, perversas porém prazerosas, fortalecendo a perpetuação do poder ao colocar a sexualidade sempre em questão.

No entanto, a preocupação das escolas com a sexualidade nem sempre se apresenta de maneira tão aberta (LOURO, 2003). Embora haja diversos mecanismos de controle, em conjunto com uma prolixidade dos discursos sobre o sexo e a ação de um poder produtor, há uma tentativa de ação velada por parte da instituição escolar em remover a sexualidade deste espaço, o que é impraticável, porque a escola reproduz e produz concepções de gênero e de sexualidade, afinal, como nos lembra Foucault (1999, p. 30), nos colégios, “essa sexualidade [também] existe: precoce, ativa, permanente”. Não somente existe, como há os diversos mecanismos de controle e vigilância em torno dela, que ao mesmo tempo a delimita e lhe proporciona sua perpetuação.

Ao se considerar o modelo de sociedade no qual a escola está circunscrita, torna-se perceptível seu objetivo em constituir sujeitos masculinos e femininos heterossexuais (LOURO, 2003). Os moldes heteronormativos, como padrões de sexualidade e gênero a serem seguidos pela sociedade, podem agir sobre a escola de maneira direta ou de

maneira implícita – pelo currículo oculto; Afinal, conforme afirma Silva (2009), o currículo oculto é constituído por aspectos que circundam o ambiente escolar e que não estão inclusos no currículo formal, mas que contribuem para o processo de aprendizagem na escola. É por meio deste currículo que se aprendem comportamentos, valores, orientações, normas, regulamentos, regras e aspectos de gênero e sexualidade, e que, por sua vez, ensinam aos discentes a se enquadrarem nas normativas e padrões culturais e sociais pré estabelecidos na/pela sociedade.

Ao ensinar os/as discentes a ajustarem-se às pautas normativas da sociedade, o currículo oculto se torna mecanismo de organização e controle para regular a sexualidade na escola, de modo que é necessário desocultar o currículo oculto na escola, trazendo à tona as questões que o currículo tradicional sufoca e julga como desnecessárias (SILVA, 2009). Em suma, tanto currículo quanto a escola têm potencial para desconstruir os valores normativos e preconceitos que são passados pelo currículo oculto, inclusive àqueles de gênero e sexualidade. Além disso, as próprias leis educacionais estabelecidas no Brasil dão abertura para que a escola desenvolva estes temas.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio tem por função orientar as políticas públicas para a elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições de ensino do país (BRASIL, 2012), o projeto político pedagógico das instituições de ensino deve estar aberto à várias questões, entre elas, a diversidade sexual e de gênero, pois, de acordo com tais diretrizes:

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] Valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2012, p. 7).

Tal objetivo pode ser concretizado de diferentes formas, sendo a formação continuada em gênero e sexualidade uma delas. Para isso, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), em sua 16ª meta, pretende garantir que haja formação continuada para os professores da educação básica. Sendo assim, tanto o PNE quanto as DCN estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que institui em seu artigo 3º, princípios de pluralismo de ideias, de respeito à liberdade e de apreço à tolerância. Ou seja, as leis que regem o sistema educacional brasileiro incentivam reflexões que valorizam pesquisas, cursos, discussões que envolvam as questões de gênero e sexualidade no ambiente educacional.

Daí o porquê da importância de se levar a cabo pesquisas de cunho científico que problematizem as políticas públicas tendo como interface a questão não só de gênero, mas também de sexualidade. Pesquisas estas que permitam observar e avaliar as ações desenvolvidas através de políticas e programas, levando em consideração os critérios usados para a liberação de verbas orçamentárias para a execução

das mesmas; os materiais produzidos como cartilhas, manuais e livros; as propostas de formação político-educacional por meio de encontros, seminários, cursos e workshops (FERREIRA, 2020. p. 132-133).

Deste modo, é fundamental que as escolas promovam materiais, cursos e programas que tragam à tona os debates e as questões relacionadas a gênero e sexualidade, que seja um ambiente seguro para que estas temáticas possam ser desenvolvidas e debatidas.

Metodologia

A análise da denúncia recebida pelo NGS, bem como das respostas fornecidas pelo núcleo a tal denúncia, foi realizada a partir do método comparativo que, segundo Odília Fachin (2005), fundamenta-se na investigação de fatos, explicando-os a partir de suas semelhanças e/ou diferenças. Além disso, essa abordagem permite analisar, de forma indireta, dados concretos, deduções de elementos concretos, abstratos e gerais a partir de fenômenos, fatos e objetos.

Assim, à medida que a denúncia e as respostas do núcleo forem sendo apresentadas no corpo do texto, se utilizará da base teórica da pesquisa para discutir e comparar os contrastes e as discordâncias existentes entre a própria denúncia e as discussões de gênero, sexualidade e currículo oculto utilizadas como fundamentação teórica neste trabalho.

Na sequência, com o intuito de compreender os desdobramentos da denúncia, foi realizada uma entrevista semiestruturada com um dos responsáveis/participantes do NGS na instituição. Segundo Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987), a entrevista semiestruturada consiste num conjunto de perguntas que guiam a pesquisa e que permitem a formação de novos questionamentos a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Sendo assim, os questionamentos norteadores foram: *Qual fim foi dado à denúncia? Qual foi o posicionamento oficial da instituição em relação a denúncia? Como foi a recepção da sociedade ao curso?*

Com a finalidade de preservar a integridade e a identidade do entrevistado, não foram realizadas perguntas em que as respostas pudessem identificar o participante. Por conta disso, não ficará explícito seu nome, função e/ou grau de participação/comprometimento.

Discutindo a denúncia

No dia 23 de setembro de 2019, o Núcleo de Pesquisa de Gênero e Sexualidade – NGS do Ifes foi denunciado à ouvidoria do instituto e ao Ministério da Educação por oferecer

o curso *Cidadania, gênero e raça na sociedade contemporânea*, que teve seu edital aprovado em 13 de agosto daquele mesmo ano.

Inicialmente, o denunciante apresentou a denúncia e pediu esclarecimentos dos seguintes pontos: 1) Quem é a comissão de seleção do curso *Cidadania, gênero e raça na Sociedade contemporânea*? 2) Quem são os professores que irão ministrar o curso, tendo em vista que o edital é omissivo quanto à composição da comissão responsável pela execução do curso?

ONGS, ao responder, esclareceu que tanto os/as professores quanto a comissão responsável pela execução do curso e a comissão de seleção são os/as servidores/as elencados/as no Processo 23148.000600/2019-17 – proposta de curso de extensão. Na sequência, o denunciante questionou o programa do curso:

3. O Programa do Curso ‘Cidadania, gênero e raça na Sociedade contemporânea’ consta de 200 horas de aula, porém os assuntos não estão discriminados, o que atenta contra o princípio da publicidade e eficiência que deve pautar os atos administrativos. Por essa razão requero que a Matriz Curricular, que consta no item 1.1 do Edital, seja efetivamente discriminada a fim de dar publicidade ao conteúdo programático do curso, especificando quais são os subtemas do Curso ‘Cidadania, gênero e raça na Sociedade contemporânea’ (Denunciante).

O núcleo respondeu que os conteúdos estavam descritos no processo 23148.000600/2019-17 – Proposta de Curso de Extensão, que foi aprovado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDU. Além disso, o IFES (2019b) apresentou em seu edital DIREX Nº 06/2019 a matriz curricular do curso oferecido, discriminando as disciplinas a serem ministradas, bem como suas cargas horárias.

Ao analisar estes três questionamentos iniciais, observa-se que eles alegam haver omissão no edital em relação aos/as profissionais responsáveis e ao conteúdo do curso. Porém, estas questões são apresentadas sem embasamento legal, evidenciando uma tentativa de depreciar e desqualificar o curso oferecido e um possível incômodo inicial do denunciante com a estrutura e o conteúdo do curso.

A seguir, o denunciante aprofundou sua crítica ao curso, questionando especificamente a disciplina de *Igualdade de Gênero na Escola: Políticas Educacionais e Currículo Oculto* e perguntou “4.1. Qual é o objetivo e qual seria o assunto tratado nas aulas sobre CURRÍCULO OCULTO?”. A intenção é de criticar o conteúdo desta disciplina, sua validade, finalidade e obrigatoriedade. Há uma preocupação explícita com o conceito de currículo oculto quando associado à igualdade de gênero na escola. O denunciante demonstra, implicitamente, desconfiança com relação a tratar de igualdade de gênero no ambiente escolar em aulas sobre currículo oculto.

Para Silva (2009), é através do currículo oculto que é ensinado atitudes e valores próprios de diferentes esferas sociais, incluindo as dimensões de gênero e sexualidade, ou seja, aprende-se pelo currículo oculto como ser mulher ou homem e também como ser heterossexual e homossexual. Além disso, as questões relacionadas à sexualidade e ao

gênero se fazem presentes na escola porque elas são intrínsecas aos sujeitos, ou seja, não é possível desligá-las enquanto se está na escola (LOURO, 2003). Sendo assim, é fundamental que sejam feitas discussões de gênero e sexualidade também por meio das teorias de currículo oculto. Por isso, em resposta, o NGS explicou:

Neste módulo serão abordados temas relativos ao conceito de gênero; gênero e classificação social; o aprendizado de gênero e os papéis da família e escola; a construção social da(s) identidade(s) adolescente/juvenil e suas marcas de gênero; diferença de gênero na organização social da vida pública e da vida privada; discriminação de gênero em contexto de desigualdade social e étnico-racial; movimentos feministas; violência de gênero e Lei Maria da Penha; o debate em torno do aborto, aspectos da participação feminina no mercado de trabalho; bem como ambiente escolar, comportamento e diferenças de gênero (Resposta do NGS).

O denunciante, então, pede esclarecimento sobre a finalidade de ensinar currículo oculto, desconfiando do objetivo apresentado pelo edital ao dizer, claramente, que haveria uma tentativa de ocultar o gênero e diversidade sexual da sociedade, insinuando uma possível ilegalidade dos temas tratados pela disciplina, como pode ser visto por meio dos questionamentos reproduzidos abaixo:

4.2. Qual a finalidade de um Instituto Federal dispender 40 HORAS/AULA e aplicar o dinheiro público para ensinar CURRÍCULO OCULTO?

4.3. O objetivo seria OCULTAR o currículo de gênero e diversidade sexual da sociedade?

4.4. A existência de uma matéria de CURRÍCULO OCULTO em um curso destinado a professores da rede pública de ensino está conforme dos ditames constitucionais e legais? (Denunciante).

O NGS respondeu aos questionamentos 4.2 e 4.4 apresentando as leis e diretrizes educacionais que apontam a necessidade e a obrigatoriedade de debater temáticas de gênero e de sexualidade na escola:

Atender as legislações. A saber: I - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); II - Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014); III - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, com atenção especial às considerações do Art. 16. inciso XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas); IV - o Artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012); V - o Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; VI - Decreto presidencial 8.727 de 28 de abril de 2016; VII - Planejamento de Desenvolvimento Institucional do IFES (2014-2019). VIII - PORTARIA Nº 511, DE 11 DE JUNHO DE 2019; VIX - PORTARIA Nº 512 - 2019 - Estabelece regulamentação Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade Sexual (Resposta do NGS).

Ao checar as leis citadas na resposta do NGS, foi possível constatar que estas realmente apontam a necessidade e a obrigatoriedade de trabalhar temáticas ligadas ao gênero e à sexualidade na escola. As DCN, por exemplo, ao apontarem a necessidade de promoção dos direitos relacionados as questões de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, bem como de combate à violência; e o PNE (BRASIL, 2014) que, em sua estratégia 23, por meio da meta 7, visa garantir o combate a violência de gênero e sexual. Sendo assim, por conta da importância destas temáticas citadas nestes documentos, é fundamental que a formação continuada dos profissionais da educação, referenciada pelos documentos mencionados na resposta da denúncia e assegurada pela LDB (BRASIL, 1996), que no artigo 63 diz que os institutos superiores de educação devem manter programas de formação continuada, seja implementada abrangendo também as temáticas relativas ao gênero e à sexualidade. A este modo, verifica-se que as leis educacionais são explícitas em diferentes âmbitos quando apontam a necessidade de tratar dessas temáticas na escola.

Ao analisar o questionamento 4.3, fica evidente que o denunciante desconhece o significado de currículo oculto que, por sua vez, “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2009, p. 78). Sendo assim, ao distorcer o significado do objetivo da disciplina, citando que trabalhar currículo oculto com temáticas de gênero e sexualidade seria uma tentativa de ocultar o gênero e a sexualidade na sociedade, o denunciante demonstra não compreender que abordar estas questões pode ser um meio de questionar os dispositivos e as formas de discurso que foram impostos ao sexo, mesmo que, segundo Louro (2003), não seja possível transformar toda essa sociedade a partir destas discussões na escola ou destruir as relações de poder estabelecidas.

Segundo Foucault (1999), se impôs sobre o sexo uma realidade discursiva na qual os discursos sobre ele se multiplicam, ao mesmo tempo que as formas e meios de controlá-lo. Ou seja, fala-se do sexo cada vez mais, cria-se mais dispositivos e formas para organizá-lo e controlá-lo, enquanto se tenta transformá-lo em segredo.

Dessa maneira, se o currículo oculto trata e ensina comportamentos, valores, orientações, normas, regulamentos e regras, que tentam impor um padrão aos sujeitos, inclusive quando se trata de gênero e sexualidade, é também por meio deste currículo que alguns dos discursos e dos meios de controle, que se multiplicaram em torno do sexo, serão proliferos. Por conta disso, ao tentar impedir que o debate acerca de currículo oculto aconteça, o denunciante corrobora com a perpetuação dessa rede discursiva em torno do sexo.

O denunciante apresenta ainda quatro questionamentos sobre a disciplina *Raça, Etnicidade, Mestiçagem e Indigenismo: Políticas Educacionais e Currículo Oculto*. Tais questões são semelhantes às levantadas sobre a disciplina de *Igualdade de Gênero na Escola: Políticas Educacionais e Currículo Oculto*. Por meio deles, o denunciante novamente enfatiza seu conceito errôneo e distorcido sobre currículo oculto. A resposta fornecida pelo núcleo foi semelhante àquelas relacionadas a disciplina envolvendo gênero e currículo oculto.

O questionamento 5.3, por exemplo, questiona “*O objetivo seria OCULTAR o currículo de gênero da sociedade?*”, chamando nossa atenção para o fato de que, ao invés de questionar o conteúdo de raça e etnicidade, como pretendido inicialmente pelo denunciante, questiona novamente um suposto currículo de gênero que não aparece nesta disciplina.

Por meio das perguntas 5.3 e 4.3, o denunciante demonstrou que seu real questionamento e incômodo não era em relação a discussão étnica e racial proposta pelo curso, mas sim, com o fato do curso estar promovendo debates sobre gênero e sexualidade; utilizando de uma interpretação distorcida do conceito de currículo oculto, com a intenção de excluir e silenciar a discussão sobre gênero e sexualidade no Ifes. Ao fazer isto, o denunciante propicia a manutenção dos dispositivos de controle que favorecem a disseminação do próprio poder por meio do sexo, afinal, se concebemos que a sociedade está atravessada por uma multiplicidade de relações e de redes de poder, seria impossível atuar fora dessa rede (LOURO, 2003).

Segundo Foucault (1999), a variedade de dispositivos de controle e organização em torno do sexo não poderia deixar de ter consequências. É a partir da ação destes dispositivos e do próprio poder que as sexualidades periféricas se consolidam e se multiplicam. Ao passo que isso é feito, também ramificam-se as relações entre o poder e o sexo, que possibilitam a disseminação de centros de poderes, já que estas sexualidades periféricas se multiplicam onde o poder se exerce. Em outras palavras, a repressão, a organização e a discursividade em torno do sexo possibilitaram a multiplicação do próprio poder, enquanto a sexualidade e suas multiplicidades serviram de meio para sua disseminação. Dessa maneira, ao tentar reprimir o debate sobre gênero e sexualidade, o denunciante favorece a consolidação de um discurso que, ao contrário do pretendido, não vai silenciar o sexo, mas sim fortalecer a rede discursiva de ação e disseminação do poder.

Considerando, então, que estas redes de poder estão disseminadas por toda sociedade e por todas as instituições; que o cerceamento do sexo é um dos propulsores para o exercício do próprio poder; e que a denúncia realizada pode ser fruto/instrumento para que a discursividade imposta ao sexo se estabeleça, é possível traçar um paralelo entre a crescente onda conservadora cristã que assola a política atual no Brasil, com o período que a denúncia ocorreu e com a tentativa de silenciar os debates de gênero e sexualidade na escola.

As pautas progressistas no Brasil da atualidade, principalmente as que envolvem gênero e sexualidade, têm sofrido ataques constantes, que são consequência do preconceito/conservadorismo enraizados na sociedade e cultura política brasileira; e de um momento político retrógrado e reacionário em que o congresso nacional e o poder executivo nacional são compostos por uma maioria conservadora. Dessa maneira, toda e qualquer pauta progressista que envolva gênero e sexualidade tem sofrido uma tentativa de censura/apagamento por estas instituições (FERREIRA, 2020).

Além disso, de acordo com Schibelinski (2020), esta ala política conservadora e, principalmente, o atual governo de Jair Bolsonaro, tem utilizado com mais frequência e ênfase

o termo ideologia de gênero, que teria por função enquadrar estes debates como um projeto de poder, dominação e destruição da moral, da família e do cristianismo. Sendo assim, o receio dessa ala no Brasil atual é de que os debates acerca de gênero e sexualidade passem a compor, de maneira regular, a própria sociedade, o currículo e o ambiente escolar.

Portanto, é possível sugerir que possa existir uma relação entre a denúncia sofrida e o conservadorismo cristão crescente nas instituições nacionais, já que essa denúncia utilizou o mesmo discurso empregado por este movimento conservador; aconteceu um ano após (2019) a eleição de Jair Bolsonaro como presidente e a ascensão dessa ala conservadora aos locais de poder; e utilizou uma argumentação pautada na ideologia de gênero para atacar de forma direta os estudos sobre gênero e sexualidade oferecidos pelo curso, como pode ser visto durante toda a denúncia. Dessa forma, a multiplicação dos discursos conservadores na sociedade e na política atual brasileira, tem também contribuído com a proliferação de discursos na escola que tentam cercear o debate sobre o sexo.

A denúncia é finalizada questionando a integridade do processo seletivo, na época realizado por meio de sorteio. Sem nenhum documento oficial, o denunciante termina afirmando que fala em nome da sociedade capixaba quando pede esclarecimentos sobre a realização deste curso, já que, segundo ele, esta seria uma sociedade que se posiciona contra o ensino da chamada ideologia de gênero:

6. Qual a justificativa para que a seleção do Curso 'Cidadania, gênero e raça na Sociedade contemporânea' seja exclusivamente por SORTEIO? Assim, solicito que tais questionamentos sejam esclarecidos e devidamente divulgado os esclarecimentos para a sociedade capixaba que por numerosas vezes já se posicionou contra o ensino da ideologia de gênero para as crianças e adolescentes (Denunciante).

Em resposta, o núcleo esclareceu que o critério de seleção do curso foi por sorteio para que houvesse imparcialidade no processo. Fica evidente, contudo, que o foco desta pergunta não estava relacionado ao sorteio, mas sim à suposta ideologia de gênero que, segundo o denunciante, seria ensinada para crianças e adolescentes.

Conforme nos lembra Ferreira (2020), a expressão ideologia de gênero é utilizada erroneamente para atacar e desmerecer o debate público em torno das questões de gênero e sexualidade e os trabalhos de instituições, cursos e organizações que se propõem a debater estas questões, dificultando o árduo trabalho dos/as professores/as e da própria escola no seu cotidiano.

Tarefa árdua para professores e educadores em geral, pois precisam ainda, em pleno século XXI, convencer uma parcela da sociedade brasileira de que não há promiscuidade alguma quando a escola aborda temas relacionados a gênero e sexualidade. Há sim uma preocupação legítima da escola em preparar a criança e o adolescente para a vida adulta, de modo que sejam capazes de reconhecer e respeitar as diversidades, combatendo todo tipo de preconceito e ódio, do bullying na infância à homotransfobia, quando adultos (FERREIRA, 2020, p. 128).

A este modo, ao tentar falar em nome da sociedade capixaba e ideologizar o debate de gênero e sexualidade, o autor da denúncia demonstra uma motivação sexista/LGBT-fóbica implícita no ato da denúncia e em seu conteúdo. Ao analisar o texto da denúncia, isso se evidencia principalmente quando o autor tenta argumentar que o interesse do curso é utilizar os estudos sobre currículo oculto para implantar, de maneira oculta, a chamada ideologia de gênero na instituição. O que, por sua vez, demonstra não só o preconceito do denunciante, mas também seu interesse em corroborar com a destruição, demonização e ataque às pautas e às discussões de gênero e sexualidade na escola, propostas por esse conservadorismo cristão que invade e tenta dominar atualmente as instituições e a política brasileira.

Cabe ressaltar ainda, que após esta denúncia e a resposta do núcleo a ela, não foi registrado nenhuma outra ocorrência com relação ao curso oferecido e nem ao próprio NGS. Além disso, também foi investigado qual o posicionamento e as ações realizadas pela instituição após o ocorrido. Para tal, foi realizada uma entrevista semiestruturada com um dos participantes/responsáveis pelo núcleo. A pergunta inicial foi sobre o posicionamento oficial da instituição com relação à denúncia.

O participante disse que não existiu posicionamento oficial, que se limitou a responder a denúncia por meio do próprio NGS e que não houve nenhum encaminhamento ou outro fim além dessa resposta, tal como é possível perceber por meio do relato:

“Então a gente respondeu naquela denúncia que não teve réplica e não teve nenhum encaminhamento do Ministério da Educação e nem da ouvidoria. Mas aí a gente fala do currículo oculto né, as coisas acontecem, estão escancaradas, mas não estão descritas. A gente viu um desmantelamento muito grande do NGS. Eu precisei de apoio para poder fazer uma pesquisa no campus sobre o tema, com bolsa e eu não tive apoio da comunicação social, não tive apoio da direção de ensino. Apesar do diretor geral na última reunião, semana passada, ter se comprometido a colocar o núcleo para andar. Mas é assim, né... senta lá e aguarda; mais ou menos isso. Então, teve essa manobra de apagamento do núcleo. Foi isso que aconteceu depois desse evento aí, teve um apagamento do núcleo, um apagamento das forças que mobilizavam o núcleo, um desgaste muito grande efetivamente. E morreu aí. Durante o evento veio uma pessoa da Reitoria do IFES para acompanhar, para ver o que a gente tava falando, o grau de comprometimento que a instituição estava se propondo naquele evento (Membro do NGS).

Segundo o entrevistado, o NGS passou a ser negligenciado pela instituição, havendo uma tentativa de apagamento do núcleo, bem como falta de suporte para que projetos que envolvessem a mesma temática tivessem o andamento necessário para sua realização. O entrevistado também realça que esta falta de suporte por parte da instituição seria um exemplo do próprio currículo oculto, tema trabalhado durante o curso oferecido.

Para Silva (2009), o currículo oculto é constituído por aspectos que circundam o ambiente escolar e é por meio dele que são aprendidas normas, regulamentos, regras e aspectos de gênero e sexualidade que moldam os alunos para se enquadrarem num padrão masculino, branco, cis, heteronormativo considerado ótimo pela sociedade. Dessa

maneira, é possível sugerir, como feito pelo entrevistado, que apesar de ter havido uma resposta formal à denúncia, a instituição não propôs ações efetivas que visem o debate, a reflexão e a desconstrução das normativas sobre gênero e sexualidade que perpassam o ambiente escolar e que corroboram com a motivação da denúncia realizada, contribuindo assim, com a perpetuação dos padrões implícitos no currículo oculto.

Além disso, o entrevistado relata que um servidor da reitoria da instituição acompanhou a execução do curso para se certificar do grau de comprometimento do próprio curso e de seus realizadores com relação ao conteúdo ali discutido. Segundo Foucault (1999), desde o século XVIII, a explosão discursiva em torno do sexo criou dispositivos para que este fosse inquirido, vigiado, normatizado e forçado a viver uma existência discursiva não fora do alcance do poder, mas aonde ele se exerce. Sendo assim, ainda que possa ser um procedimento padrão após uma denúncia, como a que foi sofrida pelo curso e pelo núcleo, a presença de um servidor da reitoria pode corroborar com os dispositivos de controle, que colocam o sexo em uma existência discursiva.

O entrevistado foi questionado ainda sobre a participação do público no evento:

“O público foi muito participativo. Teve um retorno e uma avaliação extremamente positiva. E é isso que dá força a gente. Inclusive solicitaram a realização de outros eventos. É isso que dá força para a gente continuar. Porque é o que eu falo: se você toca uma pessoa, se você defende uma pessoa e ela se sente importante nesse processo, ela se vê reconhecida, valorizada... É suficiente para a gente continuar. Principalmente quando se trata de dados qualitativos, que a quantidade não é importante, mas sim ver que você consegue mobilizar” (Membro do NGS).

Como se vê, o público teve grande aceitação ao curso, havendo até mesmo a solicitação de outros eventos como o realizado. O que, por sua vez, ressalta, assim como aponta Schibelinski (2020), a necessidade de levantar o debate acerca destas temáticas, já que não podemos privar as escolas e a própria educação de promoverem tais discussões, porque esses são os primeiros espaços de transformação da sociedade. Fazer isto seria perverter o papel de transformação e dissolução das desigualdades sociais desses locais em papéis de produção e reprodução dos preconceitos.

Considerações finais

A análise da denúncia e das explicações feitas pelo NGS apontam para uma intencionalidade do denunciante de invalidar e desqualificar a execução do curso, bem como o seu teor, ao solicitar esclarecimentos quanto à sua estrutura, seu funcionamento e sua organização. No entanto, fica evidente que estes questionamentos estruturais foram utilizados como pretexto para trazer à tona o real incômodo do denunciante: a discussão de gênero e sexualidade na escola. Dessa maneira, houve a tentativa de provocar o silenciamento

das discussões de gênero e sexualidade na escola, o que corrobora com a manutenção de discursos sobre o sexo que propiciam a disseminação e o exercício do poder. O denunciante também não compreendeu a importância, a relevância, a amplitude e a seguridade por lei de tais temáticas. Sendo assim, em resposta, o NGS apresentou todas as diretrizes legais que não somente permitem a discussão de gênero e sexualidade, mas também as regulamentam como obrigatoriedade no ambiente escolar.

Para mais, o autor da denúncia demonstrou não compreender o conceito de currículo oculto, distorcendo-o ao tentar utilizá-lo para questionar o debate de gênero e sexualidade. Em virtude disso, o denunciante alegou uma suposta intenção dos organizadores do curso de tentar esconder da sociedade a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas. Ao fazer isso, sugerindo que a intenção do curso era implantar a ideologia de gênero na instituição, o denunciante corroborou com as intenções do conservadorismo cristão que atualmente invade as instituições nacionais e os poderes políticos tentando privar a sociedade, a escola, o currículo e a educação das discussões que envolvem gênero e sexualidade.

Por fim, a entrevista semiestruturada com um participante/responsável pelo NGS e pela realização do curso denunciado apontou que não houve um posicionamento oficial da instituição perante os ocorridos. Além disso, evidenciou-se uma tentativa de desmantelamento e de descaso com o núcleo após a denúncia. Entretanto, mesmo que o curso e o NGS tenham sido denunciados e que tenha havido uma tentativa de apagamento dos mesmos, o núcleo resistiu e suas ações realizadas gozam de grande acolhimento e participação do público, que demanda outros eventos envolvendo tais temáticas.

Recebido em: 30/10/2020 e Aprovado em: 23/07/2021.

Referências

- BRASIL. CNE/SEB. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acessado em: 15 jan. 2020.
- FACHIN, Odília. *Fundamentos da Metodologia*. 5. Ed. São Paulo: Editora Saraiva. 2005.

FERREIRA, Dimas Enéas Soares. Quando a resistência é o que nos resta. In: BARBOSA, João Paulo Silva (Org.). *Gêneros socioafetivo: do sexismo às práticas discursivas insurgentes*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 123-138.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

IFES. DIRETORIA GERAL. *Portaria nº 512, de 11 de junho de 2019*. Estabelece regulamentação Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade Sexual. Vitória, 2019a. Disponível em: <https://gedoc.ifes.edu.br/documento/FC2DB381DA8EDAF7AF2222E72F2AEF7C?inline>. Acessado em: 12 jul. 2021.

IFES. DIRETORIA DE EXTENSÃO. *Edital Direx nº 06/2019, de 13 de agosto de 2019*. Processo seletivo simplificado para o curso cidadania, gênero e raça na sociedade contemporânea. Vitória, 2019b. Disponível em: https://vitoria.ifes.edu.br/images/stories/Edital_curso_cidadania_genero_raca.pdf. Acessado em: 14 jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MELLO, Luiz *et al.* Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, v. 6, n. 07, p. 99-122, nov. 2012.

MOTT, Luiz *et al.* *Mortes Violentas de LGBT no Brasil: Relatório 2017*. Grupo Gay da Bahia. Salvador: Wordpress, 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>. Acessado em: 08 nov. 2019.

SCHIBELINSKI, Diego. “Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 15-38, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUETH, José Cândido Rifan *et al.* *A Trajetória de 100 Anos dos Eternos Titãs: da escola de aprendizes artífices ao instituto federal*. Vitória: Ifes e Bios Editoração, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ DOCUMENTO



Nota Pública

Em 16 de julho de 2020 tomava posse, como Ministro da Educação, o pastor Milton Ribeiro. A tarefa em suceder Abraham Weintraub e Ricardo Vélez Rodriguez, respectivamente, num governo negacionista e genocida nunca gerou grandes expectativas na sociedade. Mas a falta de compromisso com a coisa pública e a incompetência para o exercício do cargo são marcas indeléveis de mais uma gestão de fracasso na história da educação brasileira.

Em um ano de gestão à frente do MEC, o ministro Ribeiro demonstrou total alinhamento e subserviência à política ultraneoliberal, conservadora e antirrepublicana de Bolsonaro, Paulo Guedes, Damares e demais asseclas. Manteve os cortes nos orçamentos das universidades, dos institutos federais, das agências de pesquisa e dos programas de cooperação com estados e municípios para atendimento a quase 40 milhões de matrículas escolares na educação básica pública. Atuou contra o novo Fundeb permanente – e perdeu graças à mobilização social que pressionou o Congresso Nacional a aprovar a Emenda 108! – e continua investindo em políticas contraproducentes e antipedagógicas, como a Educação Domiciliar, a Lei da Mordaça (em apoio ao movimento extremista denominado Escola sem Partido) e a Militarização escolar.

Na área orçamentária, apenas neste ano, o MEC sofreu cortes de R\$ 1,55 bilhão em sua receita anual, e nos últimos 12 meses (período da gestão do pastor Ribeiro), o Ministério deixou de investir mais de R\$ 1,2 bilhão em programas de reestruturação das escolas públicas. Vale destacar que essa trajetória de cortes e contingenciamentos na educação se inaugurou com o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, e desde então só se intensificou, sobretudo depois da aprovação da Emenda 95 (teto de gastos). Segundo estudos do prof.^o Nelson Amaral (UFG), entre 2014 e 2021, o MEC perdeu R\$ 37,7 bilhões em receitas. No mesmo período, a Função Defesa Nacional teve aumento de R\$ 37,6 bilhões (apropriação quase total dos recursos da educação). A Ciência e Tecnologia teve rebaixamento de 57,1% em seu orçamento (reduzindo de R\$ 12 bilhões para R\$ 5 bilhões). As despesas correntes das universidades foram reduzidas de R\$ 9 bilhões para R\$ 5,5 bilhões (queda de 38,9%) e os investimentos nessas instituições caíram 96,4% nos últimos 8 anos (de 2,9 bilhões para 100 milhões!). Os recursos da CAPES despencaram entre 2015 e 2021, de R\$ 10 bilhões para R\$ 2,8 bilhões, e o CNPq sofreu cortes de 69,4% (caindo de R\$ 3 bilhões para R\$ 918 milhões entre 2014 e 2021). No tocante à educação básica, os recursos do FNDE (gerenciados pelo governo federal) sofreram redução de R\$ 20 bilhões (saindo de R\$ 45 bilhões em 2014 para R\$ 20 bilhões em 2021). Todos esses valores foram atualizados para janeiro de 2021.

Embora não se possa esperar quase nada de positivo de pessoas que se alinham ao projeto de destruição em curso no país, especialmente na área da educação, esperava-se, ao menos, uma atitude humanitária de um pastor na gestão do MEC neste momento ímpar da pandemia do coronavírus. Mas nem isso se viu do ministro Ribeiro. O Brasil está entre as nações que menos investiram na educação durante a crise sanitária. Mais de 20 milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso a nenhum tipo de conteúdo pedagógico, nos últimos 18 meses, por falta de equipamentos e de acesso à internet. Estima-se que a evasão escolar já atinja mais de 5 milhões de crianças e jovens.

E a ação mais recente do governo Bolsonaro – com o aval de seu ministro (sic) da educação – foi de requerer perante o Supremo Tribunal Federal a inconstitucionalidade da Lei 14.172, que destina R\$ 3,5 bilhões para estados e municípios poderem investir em conectividade para mais de 18 milhões de estudantes e cerca de 1,5 milhão de professores. Tragicamente, a gestão do MEC na pandemia se assemelha às demais áreas de governo que se pautam no negacionismo, na afronta à ciência e no descaso com a sociedade.

Por tudo isso, e por muitos outros absurdos, a CNTE defende o impeachment de Jair Bolsonaro, Hamilton Mourão, Paulo Guedes e todos os membros do atual (des)governo, incluindo o pastor Milton Ribeiro, um dos ministros mais ineptos da história do Brasil.

Brasília, 16 de julho de 2021
Diretoria da CNTE

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



Condições para submissão

R*etratos da Escola* (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista só publica manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplágio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevista), bem como de textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos –o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

É desejável o título de mestre para todos os autores e autoras que assinam os artigos, relatos de experiência e resenhas. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais.

Categorias de artigos:

A *Retratos da Escola* está aberta ao recebimento de *artigos acadêmicos* vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à Educação Básica), *relatos de experiências* (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e *resenhas* (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão entregues para apreciação prévia do Comitê Editorial. Se aprovadas, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (*blind review*), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes, os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Mesmo após aprovação, o manuscrito pode estar sujeito a alterações eventualmente sugeridas pelo Comitê Editorial. A *Retratos da Escola* se reserva ao direito de rejeitar, por motivos justificáveis, um manuscrito aprovado em qualquer etapa do processo editorial.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugeridos pelos templates de artigo e resenhas disponíveis no site da revista;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos sob pena de o artigo *não ser considerado*.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).

5. Deverá ser observado prazo de *um ano* entre as submissões de um mesmo autor, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, *como documento suplementar e não junto ao texto*, uma carta de identificação do(s) autor(es) ou autora(s), contendo os seguintes dados:
 - a. título e subtítulo do artigo;
 - b. nome(s) do(s) autor(es) ou autora(s);
 - c. endereço, telefone e e-mail para contato;
 - d. titulação e vínculo institucional;
 - e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.
 - f. a concessão dos direitos de publicação do manuscrito.

As submissões realizadas *sem* o documento suplementar serão *arquivadas*

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;

- d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
- e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência:

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos obedecendo à norma padrão da língua e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).
3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres (já considerando os espaços).
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões. Não devem haver referências nos resumos.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidos em arquivos separados do texto, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas, em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens ou indicar se gozam da condição de Domínio Público. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em preto e branco.

8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex., “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
- a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo *Times New Roman*, tamanho 10 e sem aspas, trazendo sempre ao final referência completa;
 - c. Não é preciso empregar o uso de [...] para iniciar e finalizar citações curtas ou recuadas. No entanto, tal recurso deve ser mantido quando empregado no meio das citações com intenção de sinalizar supressões;
 - d. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - e. *itálico* para palavras estrangeiras, neologismos, destaques e títulos completos de obras e publicações. O recurso do **negrito** não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - f. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - g. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto, em estilo AUTOR/ano da publicação, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89).
 - h. Nas primeiras menções realizadas no corpo do texto, os nomes dos/as autores/as devem constar em sua forma completa. Ex.: “De acordo com **Leda Scheibe** (2014), a política para formação”;
 - i. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação;
 - j. j) entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op.cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999;
 - k. k) as siglas devem ser separadas por travessão – parenteses devem ser usados apenas para as referências. Ex.: Base Nacional Comum Curricular – BNCC.
10. As referências bibliográficas *efetivamente citadas* ao corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. a lista final de referências bibliográficas, o nome e prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;

- b. até três autores, todos poderão ser citados. Para dois autores: AUTOR/A1 & AUTOR/A2 &. Para três autores/as: AUTOR/A1; AUTOR/A2 & AUTOR/A3).
- c. nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
- d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo a/os autoras/es para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo o padrão especificado pela ABNT a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10)

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). *Marcadas a ferro: violência contra a mulher*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN; OLIVEIRA, 2005, p. 28)

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. *O conceito de História*. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97)

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227)

Dissertações e teses:

FERREIRA JR., Amárico. *Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227)

Artigo de periódico científico

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COELHO, 2008, p. 19)

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. Economia & Negócios, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1)

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018)

Artigo de jornal (não assinado)

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Matéria de revista (não assinada)

CONFRONTO de números. *Carta Capital*, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. *Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970*. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7

Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. *Le droit à la parole*. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les griles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1)

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44)

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762)

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Monn Drawnings. In: *The Galileo Project*. Disponível em: <http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CERVANTES, Miguel de. *Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer*. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. nas referências, deve-se indicar o primeiro nome de autores e autoras, mas a partir do segundo recomenda-se a abreviação. Manter o padrão ao longo das referências;
- c. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7 ou p.455-457);
- d. são permitidas as expressões S.l. (*sine loco*, sem local indicado de publicação) e s.n. (*sine nomine*, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- e. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- f. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.

RETRATOS DA
ESCOLA

► Educação com conteúdo em um clique

www.esforce.org.br



Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: www.esforce.org.br.

A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza os textos de todas as edições, separados por artigos.

Basta clicar para ter acesso à versão online.
Boa leitura!



Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site www.esforce.org.br.

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.


ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

 Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br

 Fórum CUT

 CUT
Confederação dos Trabalhadores em Educação

Brasil

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Setembro de 2021.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br

Brasil

Filada à
CUT

Associação
de Estudantes

C
M
A

FNPE
Fórum Nacional de Políticas de Educação



RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

O centenário de Paulo Freire e as lutas em defesa da educação brasileira
Comitê Editorial

DOSSIÊ

Educação de Jovens e Adultos: políticas, pesquisa e práticas educativas
Maria Herminia Lage Fernandes Laffin, Marinaide Freitas e Sita Mara Lopes Sant'Anna

Agenda política global: invisibilidade do analfabetismo e desinvestimento na alfabetização de adultos
Carmen Cavaco

Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real
Sônia Vieira de Souza Bispo, Edite Maria da Silva de Faria e Elisete Enir Bernardi Garcia

O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos
Roberto Fernandes Sousa, Tânia Regina Dantas e Ana Paula Silva da Conceição

Avaliações em larga escala: influências na juvenilização da Educação de Jovens e Adultos
Flávia Covalesky de Souza Rodrigues, Thaianie Bonaldo do Nascimento e Nara Vieira Ramos

Como desenvolver uma formação emancipatória? Indústria 4.0, uberização e trabalho digital no pós-pandemia
Márcia Castilho de Sales

Indícios para se pensar a permanência escolar: memórias narradas do Programa de Educação Integrada do Mobarl
Marinaide Freitas, Jailson Costa da Silva e Andressa Marques Torres

Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva Freireana
Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Priscila Costa Soares Leite e Isabell Theresa Tavares Neri

Artefatos político-pedagógicos de combate à desigualdade de gênero e sexualidade nos processos educativos
Samira de Moraes Maia Vigano e Maria Herminia Lage Fernandes Laffin

A docência nos dizeres de professoras/as da Educação de Jovens e Adultos
Catiana Dias Gafforelli e Sita Mara Lopes Sant'Anna

A formação docente nos projetos de intervenção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
Ana Célia Dantas Tanure, Graça dos Santos Costa, Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira e Patrícia Lessa Santos Costa

O currículo na Educação de Jovens e Adultos: um estado do conhecimento nos periódicos da Educação
Anderson Carlos Santos de Abreu e Joaquim Luis Medeiros Alcoforado

Vínculos entre cidadania e Educação de Jovens e Adultos: um olhar a partir das pesquisas em Educação
Adriana Regina Sanceverino e Rodimar Garbin

Pesquisas sobre o Proeja produzidas no estado de Santa Catarina
Sandra Aparecida Antonini Agne e Andréa Isensee Lopes

ESPAÇO ABERTO

Estranhamentos e homossexualidades: professores homens nos anos iniciais e educação infantil
Thomaz Spartacus Martins Fonseca e Anderson Ferrari

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação inicial de professoras(es) de Pedagogia
Alexandre Paulo Loro e Flávia Bezerra de Souza

Desafios e possibilidades na formação de leitores/as: a inclusão de estudantes com necessidades específicas
Silvia Rodrigues Rosa e Carlo Salomé Margarida de Souza

A voz cantada e falada: uma pesquisa-formação com professoras da educação infantil
Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi e Cláudia Ribeiro Bellochio

Entre tensões e contradições: a capilaridade do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica
Diego dos Santos Alves e Beatriz Medeiros de Melo

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gênero, sexualidade e currículo oculto em disputa: reflexões sobre a denúncia sofrida pelo NGS do Ifes-Vitória
Lohan Galvão de Oliveira, Joel Almeida Neto e Edmar Reis Thiengo

DOCUMENTO

Nota Pública
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS