

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

QUESTÕES E PERSPECTIVAS

Elionaldo Fernandes Julião & Osmar Fávero
Organizadores



Educação de Jovens e Adultos: questões e perspectivas



O livro contou com o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), através do Auxílio Programa Jovem Cientista do Nosso Estado Edital Faperj nº 10/2019.

Elionaldo Fernandes Julião
Osmar Fávero
Organizadores

**Educação de Jovens e Adultos:
questões e perspectivas**
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2023



NAVEGANDO

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa:

Copyright © by autor, 2023.

Ed831 – Julião, E. F.; Fávero, O. Educação de Jovens e Adultos: questões e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023.

ISBN: 978-65-6070-004-8



10.29388/978-65-6070-004-8

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Pós-Graduação em Educação 3. Educação Popular I. Elionaldo Fernandes Julião. Osmar Fávero. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFTM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria Ciavatta – IFF – Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Caggio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias – Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba – Cuba

Sumário

Apresentação.....	6
Formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique: aspectos sociopolíticos e pedagógicos.....	11
André Joaquim Gonçalves Xavier	
Qual o papel da experiência na formação docente em EJA? Memória e narração em processos de autoformação.....	32
Jacqueline Monteiro Pereira	
Poder e negociação como relações pedagógicas.....	53
Renato Pontes Costa	
História e lições de uma escola de trabalhadores.....	72
Anderson José Lisboa Baptista	
Leitura: um direito de jovens e adultos à procura de políticas públicas.....	91
Jorge Teles	
Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro – Intersecções entre vulnerabilidades, vitimizações e atos infracionais.....	114
Soraya Sampaio Vergilio	
Criminalização da juventude: uma análise do “perfil” dos adolescentes e jovens ouvidos pelo ministério público do estado do Rio de Janeiro sob acusação de prática de ato infracional (2017-2019).....	132
Renan Saldanha Godoi	
Prisões sem polícia? Uma análise da proposta educacional e de reintegração social da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (Apac) no Brasil.....	151
Sergio Grossi	
Notas sobre os Autores.....	174

Apresentação

O Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos – Nedeja, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, desde a sua criação em 2000, tem visado, dentre os seus principais objetivos, organizar referências documentais e dados sobre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, propiciando condições de pesquisa aos estudiosos do tema, especialmente alunos dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, bem como interessados oriundos de outras entidades.

Concebido como espaço de interlocução entre as diferentes linhas de pesquisa em que se estrutura o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, o Nedeja, em uma perspectiva de diálogo e reflexão transdisciplinar e interinstitucional, tem investido na capacitação de profissionais, pesquisadores e educadores para atuar no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Estabelecendo intercâmbio e permuta com outros centros e núcleos congêneres, instalados em universidades ou funcionando como organizações não-governamentais no Brasil e no exterior, tem atuado, em sua esfera de ação, como importante interlocutor tanto no âmbito da formulação de propostas de atuação quanto na definição de políticas públicas para a área.

Dentre suas várias atividades de ensino, extensão e pesquisa, tem procurado, por meio da produção acadêmica, dialogar com a sociedade, possibilitando maior aprofundamento dos estudos sobre EJA no país, principalmente organizando cursos e eventos, participando de discussões interinstitucionais, realizando pesquisas e orientando estudos de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Compreendendo o papel da universidade pública na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área de educação no país, principalmente contribuindo para a melhoria na qualidade do ensino público, e do importante papel da Universidade Federal Fluminense para o estado do Rio de Janeiro, o Nedeja tem envidado esforços para contribuir na construção de conhecimento sobre o tema.

Como indutor de estudos e pesquisas no campo da Educação Popular e da EJA, contemplando a perspectiva historiográfica e o campo teórico-metodológico, bem como o âmbito das políticas públicas, ao longo da sua história, comprometido com a socialização das informações e do conhecimento produzido em mais de duas décadas de trabalhos realizados, organizamos este livro reunindo os principais estudos de doutorado

desenvolvidos sob nossa orientação nos últimos anos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFF¹.

Os artigos que fazem parte desta obra não são meras reflexões teóricas sobre a educação popular e a educação de jovens e adultos. São resultados de estudos realizados sobre o tema que tivemos a oportunidade de participar como orientadores.

Avanços como o reconhecimento da educação como direito ao longo da vida e da EJA como modalidade da educação básica estiveram sob ameaça nos últimos anos, no cenário político brasileiro. Embora contemos com importantes marcos legais que fundamentam a educação como direito humano fundamental e subjetivo, ainda precisamos avançar na efetivação e consolidação desse direito; na ampliação da discussão que envolve o reconhecimento da diversidade e das especificidades dos sujeitos demandantes da política; de questões que envolvem, dentre outros, o currículo, as propostas político-pedagógicas, a formação e a prática docente.

Os estudos realizados para produção das teses abordam a formação de educadores e o papel da experiência na formação docente em EJA; dialogam sobre diversas questões que envolvem educação popular e leitura no Brasil; e refletem sobre adolescentes, jovens e adultos que estão em situação de restrição e privação de liberdade, demandante da política de educação.

No primeiro capítulo, “Formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique: aspectos sociopolíticos e pedagógicos”, André Joaquim Gonçalves Xavier propõe refletir sobre os aspectos sociopolíticos e pedagógicos da formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique, especialmente analisando a experiência de formação implementada pelos Institutos de Formação de Educadores de Adultos no período de 2010 a 2017. O ensaio é fruto da sua tese de doutorado², defendida em 2019, na qual o autor, visando refletir sobre a política de formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique, principalmente sobre as suas perspectivas sociais, políticas e pedagógicas, desenvolveu uma pesquisa de abordagem qualitativa, centrando-se na análise de documentos e de entrevistas com os principais sujeitos envolvidos na política de formação de educadores do país.

No segundo capítulo, “Qual o papel da experiência na formação docente em EJA? Memória e narração em processos de autoformação”, Jacqueline Monteiro Pereira analisa as relações entre experiência, memória e narração e suas contribuições para o campo da

¹ Exceto a tese de Renato Pontes Costa, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.

² Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito da parceria bilateral entre os Governos do Brasil e de Moçambique (CNPq-MCT/Mz).

formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Sua tese, defendida em 2018, consistiu em uma pesquisa ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem autobiográfica, com ênfase nas narrativas docentes e que, ao pensar a EJA como um campo de ressignificação da experiência nas trajetórias de vida e formação docente, objetivou apreender a importância da reflexão sobre o lugar da experiência na formação das professoras e dos professores.

Contribuindo com a memória da educação popular no país, no terceiro capítulo, “Poder e negociação como relações pedagógicas”, Renato Pontes Costa reflete sobre a experiência de pesquisa realizada pelo Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação – Sapé, entre 1987 e 1990. Seu ensaio é fruto da sua tese de doutorado “Poder e negociação como relações pedagógicas. Memória da Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”, defendida em 2018 no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que visou analisar documentos do acervo do Sapé e de relatos da memória oral de um conjunto de educadores representativos da educação popular no Brasil.

No quarto capítulo, “História e lições de uma escola de trabalhadores”, Anderson Baptista apresenta o resultado de sua pesquisa de doutoramento, defendida em 2018, cujo objetivo principal foi refletir sobre as relações entre educação, trabalho, política, sentidos e possibilidades para sujeitos jovens e adultos do tempo presente, tomando como campo de análise a educação popular através da experiência do Centro de Apoio e Desenvolvimento Técnico Social – CADTS. Além do resgate histórico da experiência do CADTS, o autor, considerando memórias de sujeitos que passaram pela escola e relatos obtidos em diversos documentos, realizou uma análise da experiência em si.

No quinto capítulo, “Leitura: um direito de jovens e adultos à procura de políticas públicas”, Jorge Teles apresenta os resultados da sua pesquisa de doutorado, defendida em 2018, sobre políticas públicas de leitura no Brasil contemporâneo frente à questão dos jovens e adultos de baixa escolaridade. Sua pesquisa consistiu na análise do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e dos planos nacionais de leitura na América Latina, sob a ótica do lugar dos jovens e adultos de baixa escolaridade nesses planos.

No sexto capítulo, “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro – Intersecções entre vulnerabilidades, vitimizações e atos infracionais”, Soraya Sampaio Vergilio apresenta parte dos resultados da sua pesquisa de tese de doutorado, defendida em 2020, cujo objetivo foi analisar as intersecções entre as vulnerabilidades experimentadas, vitimizações sofridas e atos infracionais praticados por

sujeitos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no estado do Rio de Janeiro. Como questão principal, a autora indaga se as vulnerabilidades territorial, escolar e comportamental seriam preditoras da vitimização e do ato infracional evidenciados nas trajetórias dos jovens.

O sétimo capítulo, “Criminalização da juventude: uma análise do ‘perfil’ dos adolescentes e jovens ouvidos pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro sob acusação de prática de ato infracional (2017-2019)”, é uma síntese da pesquisa de doutoramento de Renan Saldanha Godoi, defendida em 2022, em que o autor se debruçou sobre os dados das oitivas informais promovidas pelo Ministério Público (MPRJ), a fim de traçar e analisar o ‘perfil’ dos adolescentes e jovens acusados de prática de ato infracional no Rio de Janeiro. Apoiado em um vasto referencial teórico, o estudo adotou as categorias de análise vulnerabilidade, vitimização e criminalização, buscando compreender processos de criminalização da juventude e suas possíveis interfaces com experiências de vulnerabilidade e violações de direitos que os sujeitos vivenciaram em suas trajetórias de vida.

No oitavo e último capítulo, “Prisões sem polícia? Uma análise da proposta educacional e de reintegração social da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados --Apac no Brasil”, fruto da sua tese de doutorado defendida em 2021³, Sergio Grossi analisa a experiência de um modelo de prisão privada definida como um sistema educacional de reintegração social moderno e que aspira ser uma alternativa ao encarceramento no Brasil e no mundo, propondo uma redução na taxa de reincidência com um baixo custo financeiro.

Levando em consideração as diversas questões e discussões que emergem nessa obra como possibilidade de diálogo para os estudos sobre educação popular e a educação para os sujeitos adolescentes, jovens e adultos, esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para reflexão sobre a política de educação no Brasil. Que não fique restrito ao universo acadêmico, mas que seja usufruído por profissionais, professores, estudantes e gestores que atuam na área.

Agradecemos aos autores que aceitaram participar deste projeto, produzindo ensaios sobre o resultado final dos seus estudos. Sentimo-nos orgulhosos de ter feito parte da trajetória acadêmica e profissional de cada um. Acreditamos que os trabalhos produzidos são importantes contribuições para a área. Como servidores públicos,

³ Tese defendida em sistema de cotutela entre o Departamento de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia da Universidade de Pádova e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

professores de uma universidade pública e militantes do direito à educação pública de qualidade, defendemos que a nossa produção acadêmica tem que ser uma contribuição social para a produção do conhecimento.

Agradecemos, ainda, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) que vem financiando os trabalhos dos integrantes do Nedeja ao longo da sua história, inclusive com o financiamento desta publicação.

Boa leitura a todos!

Elionaldo Fernandes Julião
Osmar Fávero

Formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique: aspectos sociopolíticos e pedagógicos

André Joaquim Gonçalves Xavier

O presente ensaio tem como objetivo analisar a experiência de formação de educadores de jovens e adultos implementadas pelos Institutos de Formação de Educadores de Adultos (IFEA) em Moçambique. Para tal, a análise se focou nas políticas públicas adotadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos pressupostos sociais, políticos e pedagógicos dos IFEA, bem como nos principais desafios enfrentados nessa formação.

Segundo os dados oficiais, logo após a proclamação da independência, a taxa de analfabetismo era de cerca 97% em Moçambique. No ano 1997, os dados indicavam que 5.133.778 habitantes com idade igual ou superior a 15 anos (cerca de 33,6% da população moçambicana) não sabia ler e escrever, sendo que as mulheres constituíam 66,1%, quase o dobro em relação ao número de homens nas mesmas condições, o que revela que as mulheres eram as mais desfavorecidas no acesso às oportunidades educativas em Moçambique (INE, 1999). Dados recentes revelam que a taxa de analfabetismo hoje é 50,4% (publicados no portal oficial Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MEDH], s/d)¹.

Reconhecendo a necessidade de promover a EJA e atendendo às suas especificidades, em 2010 o Governo de Moçambique criou cinco IFEA's, distribuídos geograficamente pelas três regiões do país, sendo dois no sul (Matola em Maputo e Chongoene em Gaza), dois no centro (Beira em Sofala e Quelimane na Zambézia) e um no norte (Mutaunhana em Nampula). Destes, somente um chegou a funcionar de forma plena – o IFEA de Chongoene, oferecendo de forma regular cursos de formação inicial. Os demais se dedicaram à ações de capacitação e formação continuada de educadores de jovens e adultos.

No final de 2015, os IFEA foram extintos, transformando-se em Institutos de Formação de Professores (IFP). Tradicionalmente, os IFP destinam-se à formação de professores que irão atuar no ensino primário, ou seja, é uma formação orientada para crianças. Na altura, o Vice-Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, Armindo

¹ Disponível em <http://www.mec.gov.mz/DN/DINAEA/Pages/Taxa-de-analfabetismo-por-prov%C3%ADncia.aspx>, acessado aos 12.05.2015.

Ngunga, revelou que “várias ações estão em curso para que se tenha uma formação integrada de modo a permitir que os futuros docentes sejam capazes de trabalhar com as pessoas de todas as idades”².

É com base nessas questões, que se assumiu como pergunta central de pesquisa: como se efetiva a formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique?

Para dar seguimento com a pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, o que permitiu ter em conta o contexto natural em que a formação de educadores de jovens e adultos decorre, tentando dar sentido a ou interpretar fenômenos, em termos dos significados que as pessoas envolvidas na política lhes dão.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. A fase exploratória se constituiu no levantamento bibliográfico e na análise documental, além da participação nas discussões desenvolvidas nos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA) e Observatório Jovem do Rio de Janeiro, ambos diretórios de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), o que culminou com algumas modificações em relação ao enfoque inicialmente proposto, particularmente após a extinção dos IFEA.

Por se tratar de uma pesquisa descritiva, conforme recomendado por Andrade (2010) e Michel (2005), o pesquisador se dedicou a estudar o cenário da formação de educadores de jovens e adultos tal como ela se apresenta, sem interferir na sua dinâmica, buscando as conexões, os símbolos e os significados nesse processo.

Foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas, abrangendo gestores educacionais (um especialista em EJA e um Diretor do IFEA), cinco formadores³ e três formandos⁴. Todas as entrevistas, após autorização verbal do entrevistado, foram gravadas em áudio e depois transcritas pelo próprio pesquisador.

Na interpretação de dados, procuramos manter um foco holístico, como indicado por Della Porta e Keating (2008) para pesquisas qualitativas. Assim, as transições foram submetidas à análise de conteúdo.

No entendimento de Bardin, a análise de conteúdo é 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 permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN (2012, p. 48).

² In *Jornal Notícias*, edição de 21 de dezembro de 2015.

³ São professores que atuam nos institutos de formação.

⁴ São os alunos dos institutos de formação.

Para assegurar a ética na pesquisa, foram considerados os seguintes aspectos fundamentais: anonimato (proteção da identidade dos entrevistados por meio da codificação); respeito e honestidade; negociação (participação voluntária dos entrevistados); e autenticidade (as interpretações dos dados foram feitas com base nos procedimentos metodológicos aceitos no campo acadêmico).

A formação inicial de educadores de jovens e adultos em Moçambique

A nossa reflexão em torno da formação inicial de educadores de jovens e adultos em Moçambique teve como base os documentos oficiais que orientam o sistema educativo moçambicano.

Oficialmente, em Moçambique, as primeiras iniciativas da administração colonial para a formação de professores remontam da década de 1930, ainda no tempo colonial, com a criação da Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor (NIQUICE, 2014). Anteriormente, a formação de professores era realizada em Portugal.

Após cerca de 30 anos, foram criadas as Escolas do Magistério Primário da Cidade de Lourenço Marques, em 1962, e da Cidade da Beira, em 1966. Paralelamente, a partir de 1965, Missões Católicas criaram as Escolas de Habilitação dos Professores do Posto Escolar.

No período, a política educativa colonialista se sustentava na ideia de civilizar os pretos africanos, ou seja, aos olhos da ideologia colonialista os povos africanos viviam no estado de barbárie e selvajaria.

É por essa razão que o modelo de formação de professores adotado pelo regime colonialista valorizava a capacidade de modelar o comportamento do aluno africano aos padrões portugueses, valendo-se até da força de castigar e de todas as medidas. A formação de professores se limitou ao treinamento de habilidades em que cabia ao candidato a professor seguir os passos do mestre-formador, na medida em que “o ensino de pedagogia será todo prático, ministrado [pelo formador] e em lições executadas [pelo formando] na escola anexa” (NIQUICE, 2014, p. 28).

No período colonial, a formação de professores seguia um modelo de formação tradicional e assentava em uma orientação prática. A formação de professores era discriminatória e antidemocrática, na medida em que não só desvalorizava a identidade cultural dos formandos africanos, também impunha-lhes valores europeus com base em uma prática autoritária, concebida para fortalecer a dominação colonialista. Portanto, estava-se perante um modelo não progressista.

Com a proclamação da independência de Moçambique, em 25 de junho de 1975, verificou-se a necessidade de mudança das políticas educativas para corresponder as aspirações do povo moçambicano. Assim, a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) introduziu uma série de cursos e ações de formação de professores para fazer face as necessidades educativas do país, em um momento em que a taxa de analfabetismo estava em torno de 97%.

Inicialmente, os cursos de formação de professores tinham a duração de 1 a 3 meses. De 1976 a 1980, esses cursos passaram a durar de 6 a 10 meses e, posteriormente, chegaram a durar 1 ano.

De acordo com Niquice (2014), esses cursos compreendiam duas fases principais: a primeira correspondia à formação teórica (português, matemática, história, geografia, ciências naturais) e a segunda era composta de práticas pedagógicas. Nesses cursos, as disciplinas de formação geral e teórica ocupavam a maior parcela de tempo.

Com a consolidação de cursos com a duração de 1 ano, em 1982, foi introduzido um novo modelo de formação de professores primários designado 6^a+1 , uma vez que se exigia ao candidato a conclusão da 6^a classe (correspondente, no momento, ao ensino primário completo) como condição para frequentar o curso de formação de professores.

Ao analisar a estrutura curricular do curso 6^a+1 , é possível observar que abarcava três áreas principais: sociopolítica (educação política e ética) com a duração anual de 112 horas; psicopedagógica (pedagogia, psicologia e legislação) com a duração anual de 224 horas e; formação metodológica (português, matemática, educação física, geografia, história e as respectivas didáticas), correspondente a 924 horas anuais. Para além das atividades letivas, a formação de professores compreendia o estudo individual, atividades produtivas e atividades desportivas.

Em 1983, com a aprovação do Sistema Nacional de Educação (SNE), através da Lei n° 4/83, de 23 de março, a formação de professores sofreu alterações profundas, introduzindo-se o curso 6^a+3 , na medida em que se observavam muitas lacunas nos graduados da 6^a classe e se acreditava que a extensão da duração dos cursos de formação de professores compensaria a formação geral.

O curso 6^a+3 apresentava quatro áreas de formação: político-ideológica, psicopedagógica, formação geral e especialidade. Na área político-ideológica, com 206 horas distribuídas pelos três anos de formação, eram abordados conteúdos que visavam a consolidação da política Marxista-Leninista adotada pela Frelimo na construção do Estado Moçambicano. A área psicopedagógica compreendia as disciplinas de pedagogia e

psicologia (450 horas). O componente de formação geral comportava português (490 horas), matemática (358 horas), história (152 horas), geografia (152 horas), física (152 horas), química (152 horas) e biologia (150 horas).

O componente de especialidade correspondia às metodologias de ensino específicas para cada uma das disciplinas de formação geral, bem como questões relacionadas à ligação escola-comunidade. No total, o curso 6^a+3 tinha a duração de 3.692 horas, distribuídas em três anos. As práticas pedagógicas se realizavam durante o estágio de nove semanas letivas, programado para o último semestre do curso (sexto semestre).

Os cursos de formação de professores 6^a+1 e 6^a+3 adotaram um modelo de formação tradicional, em que a teoria se encontrava separada da prática docente. Particularmente no curso 6^a+3, é possível observar que a componente teórica ocupava os primeiros cinco semestres, ao passo que a componente prática apenas se verificava no estágio, durante nove semanas do último semestre do curso.

Garcia (1999), apoiando-se em Joyce (1975) e Pelberg (1979), observou que o modelo tradicional se caracteriza fundamentalmente pela separação entre a teoria e a prática através de um currículo normativo e orientado para as disciplinas.

Olhando a estrutura curricular dos cursos 6^a+1 e 6^a+3, pode-se afirmar que também foi adotado o modelo da racionalidade técnica. De acordo com Oliveira (2012), no modelo da racionalidade técnica a formação inicia com a aprendizagem dos conhecimentos científicos culturais da área de estudo, para depois se aprender os conteúdos didático-pedagógicos. Evidentemente, concordamos que essa estrutura desarticula os conhecimentos teóricos e a prática docente, o que contribui de forma significativa para o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os estabelecimentos escolares onde esses professores irão atuar.

Oliveira (2012) e Mizukami *et al.* (2002) alertam que o modelo da racionalidade técnica trata as questões educacionais como problemas teóricos, cuja resolução se dá pela aplicação de um conjunto de princípios, regras e procedimentos próprios da prática docente, ignorando-se, assim, outros fatores que influenciam o processo educativo, como o conhecimento do aluno, as infraestruturas escolares.

Em 1991, foi adotado o curso de formação de professores 7^a+3, em um momento em que o país, como resultado da Constituição de 1990, já não se orientava por uma concepção política baseada no Marxismo-Leninismo e foi consagrado o pluralismo partidário, o que levou ao surgimento de outros partidos políticos e à consolidação das estruturas democráticas.

Portanto, a formação de professores deixa de ser orientada segundo os princípios políticos e propostas pedagógicas associadas ao Partido Frelimo.

Como destaca Niquice:

O futuro professor deve ter [...] conhecimentos e [...] capacidade e habilidades que lhe permitem desempenhar os papéis de educador, facilitador do saber, dinamizador da integração escola-comunidade, profissional de ensino (NIQUICE, 2014, p. 39).

Com a consolidação do Sistema Nacional de Educação e as consequentes reformas curriculares no ensino básico (correspondente às primeiras sete classes) em Moçambique, o nível de ingresso nos cursos de formação de professores primários passou a ser a 10^a classe (Ministério da Educação [MINED], 2004). Nesse contexto de mudanças, particularmente a partir de 2004, foram experimentadas várias propostas de formação de professores primários: 10^a+1 (com duração de 1 ano), 10^a+1+1 (com 1 ano correspondente à parte curricular, acrescido de 1 ano de estágio), 10^a+2 (com duração de 2 anos) e, atualmente, 10^a+3 e 12^a+3 (ambos com a duração de 3 anos).

Estes cursos ocorrem em instituições especializadas. Na sua maioria, são públicas – os Institutos de Formação de Professores – e algumas privadas, em particular as escolas de formação da Associação de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP).

É importante observar que os Institutos de Formação de Educadores de Adultos, com a sua extinção em 2015, foram transformados em Institutos de Formação de Professores.

Apesar dessas mudanças curriculares, a formação de professores primários continuava a ocorrer segundo modelos tradicionais, da racionalidade técnica e de competências.

De Oliveira (2012), baseando-se em Maldaner (2007), observa que o modelo das competências privilegia um saber fazer rígido e repetitivo próprio dos profissionais das indústrias, por isso, contrapõe-se ao processo educativo, caracterizado por contextualização, flexibilidade e integração das diferentes áreas de conhecimento.

Contrapondo-se a esses modelos de formação de professores, Pérez Gómez (1992 *apud* MIZUKAMI *et al.*, 2002) defende que os problemas da prática social não podem ser considerados problemas meramente instrumentais, sequer a tarefa profissional se limita a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. Para esse autor, na prática, não existem problemas, tratam-se de situações problemáticas que muitas vezes constituem casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes.

Paralelamente à formação técnico-profissional, em Moçambique, a formação de professores também se dá no nível universitário. Inicialmente, a Universidade Eduardo Mondlane foi autorizada a criar cursos de formação de professores (Diploma Ministerial nº 39/86, de 23 de julho).

Em 1985, foi criado o Instituto Superior Pedagógico (Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de dezembro), vocacionado a formação de professores para todos os níveis do SNE e de quadros do setor da educação.

Em 1995, o Instituto Superior Pedagógico foi transformado em Universidade Pedagógica (Decreto nº 13/95, de 25 de abril). A Universidade Pedagógica se expandiu pelo país. No início de 2019, o Governo de Moçambique decidiu reestruturar a instituição, tendo sido extinta e transformada em cinco universidades, designadamente: Universidade Rovuma, na zona norte; Universidade Licungo e Universidade do Púnguè, ambas no centro; Universidade Save e Universidade de Maputo, ambas na zona sul.

Para além das universidades públicas, podemos destacar a Universidade Católica de Moçambique, com instalações em todo país; a Universidade Pedagógica Sagrada Família, resultante da parceria entre a Universidade Pedagógica e a Congregação Sagrada Família da Maxixe, situada no Distrito da Maxixe (zona sul do país); o Instituto Superior Maria Mãe de África e o Instituto Superior Dom Bosco, ambos situados em Maputo (zona sul do país).

Breve histórico da formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique

No levantamento realizado, foi possível observar a existência de cursos de níveis médio e superior destinados a formação inicial de educadores de jovens e adultos. O nível médio estava na alçada dos Ifea (instituições de ensino público), enquanto no ensino superior existiam dois cursos de licenciatura, sendo um na Universidade Pedagógica e outro na Universidade Católica de Moçambique, ambas em Nampula (região norte do país) e dois cursos de mestrado, sendo um na Universidade Eduardo Mondlane (região sul do país) e outro na Universidade Católica de Moçambique (região norte).

Inicialmente, para atender as necessidades de formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique, em 1977, foram criados os Centros Provinciais de Formação e Reciclagem de Quadros de Alfabetização e Educação de Adultos (CPFRQAEA). Esses centros foram implantados em todas as províncias do país, oferecendo cursos de curta duração, de 15 a 30 dias, que consistiam na

[...] leitura e interpretação de textos do manual como procedimento didático em detrimento das práticas pedagógicas para a docência na Educação Básica de Adultos, tendo como disciplinares nucleares do curso Português e Matemática (UAMUSSE, 2015, p. 2).

Nesses cursos também eram abordadas temáticas ligadas à agropecuária, à água e ao saneamento, à saúde e ao desenvolvimento comunitário.

Com a implantação do SNE, observa-se a consolidação do subsistema de educação de adultos, o que exigiu uma nova dinâmica na formação de educadores de jovens e adultos. Assim, em 1984, foram introduzidos cursos com a duração de 30 a 45 dias, compreendendo as disciplinas de Metodologia de Português (78 horas), Metodologia de Matemática (64 horas), Educação Política (18 horas), Aperfeiçoamento de Português (17 horas), Aperfeiçoamento de Matemática (17 horas), Organização Geral (16 horas) e Pedagogia Geral (12 horas), totalizando 223 horas de curso (UAMUSSE, 2015).

Tal como na formação de professores primários, também se observa o modelo tradicional na formação de educadores de jovens e adultos. Como se pode ver, nesses cursos a prioridade era a aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática. Essa abordagem dá a entender que esses cursos procuravam capacitar os educadores a desenvolver habilidades e competências destinadas a levar os jovens e adultos a aprender a leitura, a escrita e os cálculos básicos.

Essa abordagem se baseia na ideia de que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. Nessa época, esse era o entendimento generalizado sobre a educação de jovens e adultos no país. Face a esse equívoco, o Ministério da Educação e Cultura ([MEC], 1983, p. 4) alerta que “a alfabetização não é a simples leitura de uma palavra, de um conjunto de sílabas e sons, mas um exercício de compreensão e transformação ativa e crítica da realidade socioeconômica à qual os "analfabetos" pertencem”.

Como se pode notar, com o país recém independente, os desafios eram enormes na arena socioeconômica, daí a grande preocupação de se ultrapassar a ideia de aprendizagem básica da leitura, da escrita e do cálculo para se adotar a uma filosofia da educação de jovens e adultos orientada para compreensão e transformação das condições de vida das comunidades.

Nesse contexto, o MEC (1983) propunha uma formação capaz de desenvolver nos jovens e adultos o hábito de observação e pesquisa, partindo da situação concreta de cada educando, tendo em conta a sua profissão, a sua família, a sua comunidade, a sua cultura e seus hábitos, as suas expectativas, aspirações e potencialidades, bem como aspectos relacionados com as suas atividades (manuais, mentais, sociais e afetivas). Portanto, a

política vigente defendia uma educação de jovens e adultos orientada para a satisfação das reais necessidades dos educandos.

Com o desenrolar da guerra de desestabilização (1976-1992), fomentada pela Resistência Nacional Moçambicana (Renamo), o país enfrentou uma série de dificuldades de ordem socioeconômica, o que levou o Governo a dar maior atenção às questões bélicas em detrimento de outros setores.

É importante observar que a guerra de desestabilização durou 16 anos (de 1976 a 1992), tendo provocado a morte de milhões de moçambicanos, particularmente nas zonas rurais, onde os conflitos armados eram bastante intensos. Nesse contexto, também se observou a destruição de importantes infraestruturas públicas, como estradas e pontes, escolas, hospitais, redes de abastecimento (água, luz e telefone). Diante desse cenário, obviamente, verificou-se a saída maciça da população dessas zonas em busca de refúgio nas vilas e cidades consideradas seguras, bem como a emigração para os países vizinhos (África do Sul, Malawi, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábwe).

Por outro lado, também se destaca a atuação dos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, que propunha políticas educacionais pouco favoráveis para a educação de jovens e adultos. Como indicado por Torres (2009), o Banco Mundial recomendou aos países da África Subsaariana a dar maior importância à educação de primeiro grau, desvalorizando as construções escolares, e a privilegiar a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial de professores.

Nesse contexto, observa-se o encerramento gradual dos CPFRQAEA e a proliferação de programas de formação de curta duração, de três a dez dias, oferecidos por organizações da sociedade civil por todo país, bem como através da articulação interna ao nível das direções distritais (UAMUSSE, 2015).

Como resultado dessas políticas educacionais, a alfabetização e a educação de jovens e adultos passou a ser assegurada por muitos educadores sem a devida formação psicopedagógica – alfabetizadores voluntários.

Perante esse cenário, foi criado o Centro de Formação da Manga, localizado na Cidade da Beira (região centro do país). Inicialmente, o centro ofereceu cursos com a duração de seis meses, cujo nível de ingresso era a 6ª classe (correspondente ao ensino primário completo no antigo sistema de educação). Posteriormente, o curso passou a ter a duração de um ano (UAMUSSE, 2015).

Com o tempo, o centro passou a ser uma peça-chave na formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique, o que culminou com a sua transformação em

Instituto Nacional de Educação de Adultos (Inea), passando a oferecer cursos de nível básico, entre 1994 e 2005, e de nível médio, entre 2005 e 2008.

Em 2010, o governo decidiu apresentar uma nova abordagem na formação de educadores de jovens e adultos e criou cinco Institutos de Formação de Educadores de Adultos (Ifea) na Beira (antigo Inea), Chongoene, Mutauanhana, Quelimane e Matola. É a partir da criação dos Ifea's que foi implantada a formação inicial no nível médio.

Em termos práticos, somente o Ifea de Chongoene é que conseguiu funcionar na sua plenitude, oferecendo de forma efetiva e regular cursos de formação de educadores de jovens e adultos. É com base nesse entendimento que se mostra imperioso destacar a experiência do Ifea de Chongoene. Contudo, há que se iniciar pela análise dos aspectos curriculares da formação inicial de educadores de jovens e adultos em Moçambique.

É importante ressaltar que, em 2015, os Ifea's foram extintos e transformados em Institutos de Formação de Professores. A partir de 2019, os cursos superiores também foram descontinuados por várias razões, destacando-se o facto de serem cursos pouco atrativos no mercado moçambicano devido à falta de enquadramento profissional.

A experiência do Instituto de Formação de Educadores de Adultos de Chongoene

O Regulamento Geral dos Ifea's estabelece que os órgãos de direção do Ifea são a Direção do Instituto, o Coletivo de Direção e o Conselho Pedagógico. Contudo, abre espaço para a existência de órgãos de coordenação visando o fortalecimento da participação comunitária ou de parceiros.

O Conselho Pedagógico é um órgão de apoio técnico, científico e metodológico composto pelo diretor do instituto, os diretores adjuntos pedagógicos e os chefes de departamentos que têm a responsabilidade, dentre outras, de organizar o processo docente, metodológico e educativo, promover o estudo e a análise de currículos, programas, livros, manuais e outros documentos de natureza pedagógica e analisar e aprovar as propostas de projetos de investigação e projetos pilotos de autossuficiência.

Os formadores estão lotados nos departamentos conforme a sua área de atuação científica. Em termos de organização pedagógica, estão divididos em cinco departamentos: Ciências da Educação; Comunicação e Ciências Sociais; Atividades Práticas e Tecnológicas; Matemática e Ciências Naturais; e Formação em Exercício. Cabe aos departamentos elaborar os planos analíticos de todas as disciplinas, analisar os problemas da prática

docente dos formadores, analisar o aproveitamento por disciplina e selecionar a bibliografia obrigatória para cada disciplina.

Por fim, na estrutura do instituto, temos o Conselho dos Formandos. Esse conselho é constituído pela totalidade dos formandos, que tem a função de avaliar periodicamente o processo de sua formação, bem como se pronunciar sobre o envolvimento dos formandos na gestão, funcionamento e melhoramento das condições da moradia estudantil. Esse conselho é liderado por um Chefe-Geral eleito por democracia direta de entre os formandos

O recrutamento e seleção de formadores era realizado pelo Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Chongoene e pela Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) de Gaza, o Ifea de Chongoene não participava no processo. Na prática, era um recrutamento interno dirigido aos professores que atuam nas escolas públicas moçambicanas.

De acordo com Michel (2007 *apud* Xavier, 2012), o recrutamento interno incentiva a permanência e a fidelidade dos funcionários da organização, uma vez que não requer socialização organizacional de novos membros e é ideal para situações de estabilidade e pouca mudança ambiental.

Contudo, o recrutamento interno pode gerar um sentimento de injustiça e desmotivar os professores que não foram convocados para atuar no Instituto, além de gerar uma vaga na escola de proveniência do professor destacado para o Instituto e reduzir a possibilidade de renovação do pessoal com ideias novas.

Com base nos dados recolhidos no campo, foi possível constatar que os formadores não passam por uma preparação prévia para atuarem na formação de educadores de jovens e adultos.

Em Moçambique há um grande déficit de cursos de formação de formadores. A maioria dos cursos da área de educação visa a formação de professores, mas poucos cursos formam professores para formar outros professores. É nesse contexto que, recentemente, a Universidade Pedagógica introduziu o curso de Mestrado em Formação de Formadores.

Para responder a essa lacuna, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) apenas promoveu a formação em exercício, através de seminários de capacitação, particularmente nos aspetos ligados à aprendizagem baseada em problemas e à Andragogia.

Para Hamze a Andragogia é

Um caminho educacional que busca compreender o adulto, podendo ser considerada uma teoria, mas também um método de ensino, que se reflete em um somatório de trocas de conhecimentos entre o facilitador de conhecimento e o estudante adulto e suas experiências de vida. Hamze (2008 apud Carvalho et al., 2010, p. 82).

A formação em exercício é uma das políticas educacionais amplamente promovidas pelos organismos internacionais, com interesses na educação dos países em desenvolvimento, na medida em que essa modalidade de formação contribui para a redução das despesas com o pessoal docente, bem como favorece a otimização dos custos, uma vez que ocorrem em pouco tempo e o pessoal docente não precisa ser substituído durante o período de formação.

O Banco Mundial parte da ideia de que “docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos” (TORRES, 2009, p. 161-162), daí que desaconselha aos países da África Subsaariana a investir na formação inicial dos professores e recomenda a dar prioridade à capacitação em exercício, considerada mais efetiva em termos de custo.

Como se pode ver, a atuação das instituições financeiras internacionais segue a lógica econômica do custo-benefício e, muitas vezes, optam pela via que representa o menor custo, o que nem sempre é equivalente a um ganho sob ponto de vista político-educacional.

Nesse sentido, compreende-se que, sem sombra de dúvida, essa é uma abordagem econômica do fenômeno educativo.

Também foi possível constatar que a avaliação dos formadores segue o modelo aplicável aos funcionários e aos agentes do Estado, instituído pelo Sistema de Gestão do Desempenho na Administração Pública (Decreto nº 55/2009, de 12 de outubro).

O modelo usado não engloba os aspetos técnicos do trabalho docente, deixando de lado os elementos que podem influenciar na melhoria da qualidade de educação em Moçambique, particularmente na formação docente.

Infelizmente, os formandos não tinham participação nesse processo, tornando-se difícil perceber a relação entre o trabalho docente e os processos de ensino-aprendizagem.

O ingresso no curso de formação de educadores de jovens e adultos se dá por meio de exames de admissão, sob gestão direta do Ministério de Educação e Direitos Humanos (MEDH). Trata-se de um processo centralizado.

O Regulamento Geral dos Ifea's estabelece que 25% das vagas do curso de formação de educadores de jovens e adultos são destinadas aos alfabetizadores voluntários, selecionados em reconhecimento do seu trabalho. Contudo, no último curso, iniciado em

2015 e encerrado em 2017, não houve alfabetizadores voluntários. Por se tratar de um processo sob gestão superior, o Ifea de Chongoene não pôde intervir.

O MEDH é responsável pela concepção dos currículos de vários subsistemas, com exceção do ensino superior, tarefa exclusiva das instituições de ensino superior, e do ensino técnico-profissional, sob alçada do Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Ensino Técnico-Profissional (MCTESTP).

Assim, os currículos implementados pelos Ifea's foram concebidos pelo MEDH, em parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV)⁵.

Foi concebido um currículo organizado por quatro módulos: Fundamentos de Psicopedagogia e Andragogia; Alfabetização, Desenvolvimento e Empoderamento das Comunidades; Comunicação e Ciências Sociais; e Matemática e Ciências Naturais (MINED, 2010, 2011a, 2013).

O módulo de Fundamentos de Psicopedagogia compreendia quatro unidades modulares: Introdução à Psicopedagogia; Concepção da Personalidade; Educação e Desenvolvimento da Personalidade; e Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem. Nesse módulo, os formandos desenvolviam competências para aplicar métodos e técnicas facilitadoras da aprendizagem de jovens e adultos; diagnosticar as condições e situações de ensino-aprendizagem, a fim de melhorá-las; avaliar o desenvolvimento dos educandos no processo de aprendizagem; e planejar o modo de trabalho pedagógico adequado à aprendizagem de jovens e adultos.

O módulo de Alfabetização, Desenvolvimento e Empoderamento das Comunidades compreendia três unidades modulares: *literacia*; *numeracia*; e desenvolvimento e empoderamento das comunidades. Neste módulo, os formandos desenvolviam competências para gerir as situações de aprendizagem de forma adequada no trabalho com adultos; problematizar a realidade, usando métodos e técnicas participativas de análise social; dominar as estratégias, métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem da *literacia* e *numeracia* e aplicar algumas técnicas de DRP/REFLECT⁶.

O módulo de Comunicação e Ciências Sociais compreendia cinco unidades modulares: Língua Portuguesa; Ciências Sociais; Língua Inglesa; Educação Moral e Cívica; e educação bilíngue e línguas nacionais. Nesse módulo, os formandos desenvolviam

⁵ Organização alemã que atua na área de educação de jovens e adultos.

⁶ *Reflect* é uma sigla inglesa que significa *Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques* (Alfabetização Freireana Regenerada através de Técnicas de Empoderamento Comunitário). *Reflect* é uma abordagem que trabalha a alfabetização de adultos por meio de uma perspectiva que problematiza as relações de poder e de percepção social da realidade, que envolve o uso de técnicas de Diagnóstico Rural Participativo (DRP) e educação popular (AMÂNCIO; AMÂNCIO, s/d).

competências para dominar a metodologia de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ciências sociais; dominar a língua inglesa para a comunicação básica e; manifestar uma postura ética e deontológica como formando e futuro formador.

O módulo de Matemática e Ciências Naturais compreendia três módulos: Matemática; Ciências da Natureza; e Educação Visual. Nesse módulo os formandos desenvolviam competências para dominar as metodologias de ensino-aprendizagem da matemática, das ciências da natureza e das artes visuais e aplicar os conhecimentos de matemática na prática diária.

Com a revisão curricular de 2011, foi introduzida uma unidade modular independente, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Nessa unidade modular, o objetivo era dotar os formandos de domínio das TICs como recurso didático. Basicamente, os formandos aprendiam a usar os processadores de texto e as folhas de cálculos. A unidade modular previa o uso da internet. Contudo, a sala de informática do Ifea de Chongoene não tinha acesso à rede de internet.

Em 2013, foi feita revisão mais recente do curso de formação de educadores de jovens e adultos, passando a se oferecer o curso 10^a+3. Desse modo, o curso passou a ter três anos de duração, sendo os dois primeiros dedicados a aulas presenciais e o último ano destinado ao estágio pré-profissional.

De modo a facilitar a integração dos formandos na comunidade, no Ifea de Chongoene eram realizadas diversas atividades extracurriculares que se desenvolviam nas áreas desportiva, cultural e de produção escolar (agropecuária), que podiam ocorrer internamente, bem como através de intercâmbios com outras instituições de formação e na interação com outras comunidades.

Na área cultural, as atividades extracurriculares privilegiavam o canto coral e as danças tradicionais, como *makwaela*⁷, *xigubo*⁸ e *xingomana*⁹, com o propósito de fortalecer e aprimorar o relacionamento interpessoal na comunidade acadêmica.

A atuação cultural dos formandos não se limitava aos espaços internos do Ifea de Chongoene, também eram convidados para atuar nas cerimônias do Estado, especialmente em datas comemorativas e visitas presidenciais.

⁷ Essa dança, inicialmente, era executada por mineiros moçambicanos que trabalhavam na África do Sul, é por isso que se alega que é originária daquele país. Posteriormente, passou a ser praticada por homens no geral, acompanhada de cantos em que se satirizam aspectos da vida social.

⁸ É um desfile guerreiro que representa a resistência contra o colonialismo.

⁹ É uma dança praticada por mulheres ao ritmo de um pequeno batuque.

Os planos curriculares propunham a adoção de uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada no Método do Arco (MINED, 2010, 2011a, 2013). Maguerrez sinaliza que, no método do arco:

Partimos da realidade (observação da realidade), passamos por um amplo processo de estudo e reflexão (discussão sobre o teórico e o empírico etc.) e retornamos para a realidade (execução efetiva na realidade), com algum grau de intervenção. (MAGUERREZ,1970 *apud* Berbel, 2012, p. 116)

Na entrevista, um dos formadores realçou:

O formador quando está na sala de aula não está para transmitir os conhecimentos, mas está para orientar como estes [os formandos] têm que ir trabalhar no terreno. Nós usamos as metodologias que fazem o próprio formando ser o sujeito da sua aprendizagem. Então, tem que partir da própria apresentação do formando.

Outro formandos revelou:

A elaboração do conteúdo não pode estar só baseada no formador, devem ter uma interligação com os formandos. Por exemplo, o formador lança uma questão e deixa que os formandos exponham as suas ideias. Por fim, o formador vê o que cada um disse. Em conjunto, vão ver a solução mais adequada de acordo com aquele conteúdo a ser lecionado. Eu acho que a metodologia é muito boa porque o aluno tem a possibilidade expor as suas ideias.

Freire (2006, p. 47), ao se debruçar sobre a formação docente, alerta que é preciso ter em conta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É com base nesse entendimento que, no Ifea de Chongoene, adotavam-se métodos que buscavam criar as condições que permitissem a participação dos formandos.

Nesse contexto, as aulas decorriam em forma de sessões, em que o formador e os formandos debatiam os tópicos, gerando situações que estimulavam a participação ativa dos formandos. Por isso, as aulas tinham lugar no período da manhã para permitir que os formandos usassem o período da tarde para fazer a investigação.

Considerações finais

A educação de jovens e adultos é uma das áreas que mereceu especial atenção da Frelimo, uma vez que o Estado herdou um sistema educativo com uma taxa de analfabetismo de quase 97% da população, dado que o sistema educativo colonialista era elitista e excluía a maior parte da população africana.

Em Moçambique, a educação de jovens e adultos foi pensada como uma política nacional. Contudo, a formação de educadores teve o mesmo destaque. As políticas públicas moçambicanas sempre privilegiaram a formação de professores para atuarem no ensino geral. Para perceber essa situação basta olhar para os documentos normativos em vigor no país. O primeiro aspecto que parece relevante é a existência de estabelecimentos direcionados à formação de professores primários em todas as províncias, diferentemente dos Ifea's que existiam apenas em cinco províncias.

A grande aposta sempre foi a formação de professores primários, particularmente com a implantação dos Institutos do Magistério Primário (Imap), em 1994, que, depois, passaram a designar-se Instituto de Formação de Professores (IFP), enquanto só existia um Instituto Nacional de Educação de Adultos (Inea), que não oferecia cursos de forma ininterrupta. Os Ifea's somente foram criados em 2010 e não chegaram a funcionar na sua plenitude. Apenas o Ifea de Chongoene conseguiu oferecer cursos de forma ininterrupta.

Como se sabe, a formação de educadores de jovens e adultos é, em menor escala, comparada à formação de professores do ensino primário, uma vez que os IFPs oferecem continuamente os seus cursos.

O mesmo cenário se verificou no ensino superior. Existe uma larga oferta de cursos de licenciatura destinados à formação de professores para atuarem no ensino geral e somente foi possível identificar dois cursos de licenciatura e dois de mestrado voltados para a educação de adultos, que acabaram sendo descontinuados a partir de 2019. Na prática, a oferta formativa nessa área não é suficiente para satisfazer as reais necessidades do país, com taxa de analfabetismo ainda em torno de 48%.

Como se pode observar, essa situação constitui uma lacuna no campo da educação de jovens e adultos, na medida em que acaba tendo pessoal docente para atuar nessa área sem a devida formação para o exercício da profissão docente – é o caso dos alfabetizadores voluntários, bem como de alguns com uma formação docente não orientada para a educação de jovens e adultos. Os alfabetizadores voluntários não têm formação em educação de jovens e adultos. Em razão disso, as metodologias utilizadas acabam não correspondendo às necessidades educativas dos jovens e adultos, que requerem uma abordagem que se fundamenta na andragogia.

Ao analisar as propostas curriculares implementadas pelos Ifea's, conseguimos perceber que duas perspectivas revelam as disputas filosóficas por trás do processo de sua concepção. Enquanto a proposta curricular pretende apresentar uma abordagem progressista, capaz de criar as bases para implantação da educação emancipadora, com

condições para estabelecimento da liberdade de pensamento, espírito crítico-reflexivo e a pesquisa na busca pelo conhecimento, por outro lado, não está isenta da influência dos organismos internacionais. O próprio documento enaltece a participação da Unesco e da DVV (agência alemã que atua na educação de jovens e adultos).

Com base na análise da experiência do Ifea, observou-se que a política de formação de educadores de jovens e adultos é fragmentada. É uma política pública de governo e não de Estado. Como se sabe, os Ifea's foram criados em 2010, quando se dá início ao último mandato de governo de Armando Guebuza.

Coincidentemente, os Ifea's funcionaram até 2015, altura em que se dá o início do primeiro mandato do governo do atual presidente da república, Filipe Jacinto Nyussi. Portanto, o atual Governo de Moçambique extinguiu esses estabelecimentos de ensino, criados pelo seu antecessor, sem ter feito uma avaliação da experiência dos Ifea's.

Os Ifea's compreendem um marco importante no sistema educativo moçambicano, principalmente na política de formação de educadores de jovens e adultos do país, na medida em que permitiram a profissionalização de professores para atuarem exclusivamente com jovens e adultos, bem como pela introdução de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras e progressistas, contrariamente ao ensino geral, em que se usam métodos tradicionais, instrumentais e conteudistas.

A questão da autonomia é um dos aspectos que chamou a atenção na análise da experiência do Instituto. O Ifea está no nível de execução, praticamente sem muita margem de mudança. Ao analisar o currículo de formação de educadores de jovens e adultos, foi possível observar que o Ifea não teve participação na sua concepção, tudo foi realizado pelo nível central (Ministério). O que também sucedeu com as revisões que culminaram com a introdução do curso 10^a+3. Nesse momento, os Ifea's já estavam em funcionamento e não foram respeitados.

A mudança da política de formação de educadores de jovens e adultos tem que ser questionada também tendo em vista a atual conjuntura socioeconômica do país. Em 2015, por exemplo, Moçambique mergulhou em uma crise socioeconômica sem precedentes, que ditou a desvalorização da moeda nacional em 100%. Essa crise se deve ao escândalo das dívidas ocultas, que é um conjunto de empréstimos bancários realizados de forma ilegal pelo governo cessante e que vieram a ser transformadas em dívidas soberanas na atual legislatura. Essa situação gerou um clima de desconfiança nos doadores internacionais, que deixaram de apoiar o Orçamento Geral do Estado (OGE). Desse modo, o atual governo teve que reduzir os investimentos em muitas áreas estratégicas e tomou algumas medidas

administrativas de grande impacto como o cancelamento de concursos públicos para o provimento de vagas na função pública.

Para voltar a conquistar a confiança dos doadores internacionais, o governo teve que ceder algumas exigências da comunidade internacional, o que culminou com a nomeação de um novo Governador do Banco Mundial, Rogério Zandamela, economista e funcionário do Fundo Monetário Internacional.

Como se sabe, as instituições financeiras internacionais que têm investido na educação nos países da África Subsaariana defendem a primazia do ensino primário. É fácil observar isso no campo prático, visto que em Moçambique ainda não se tem escolas exclusivamente concebidas para oferecer educação de jovens e adultos. Pelo contrário, a educação de jovens e adultos é oferecida em espaços improvisados e, muitas das vezes, subordinada a um escola do ensino primário.

O que se constata é que a educação de jovens e adultos tem funcionado em escolas de ensino primário, geralmente em espaços improvisados, disponibilizados segundo o entendimento do diretor da escola. Portanto, o investimento na educação de jovens e adultos é residual. Com a criação dos Ifea's esperava-se que essa realidade tivesse outro rumo.

Sem sombra de dúvidas, a extinção dos Ifea's constitui um retrocesso, visto que significa o fim dos cursos de formação de ensino médio exclusivamente de educadores para atuar na educação de jovens e adultos. Contrariamente a todas expectativas e justificativas que levaram ao encerramento dos Ifea's, vive-se um momento de incertezas quanto à profissionalização de professores para atuarem na educação de jovens e adultos, na medida em que somente está em vigor a formação de professores primários preparados para lidar com o ensino de crianças e adolescentes, sujeitos que se diferem em vários sentidos do público da educação de jovens e adultos.

Para finalizar, fica evidente que, com a consagração do neoliberalismo em Moçambique, após a entrada em vigor da Constituição de 1990, a educação de jovens e adultos deixou de se fundamentar na realidade concreta do país, passando a ser influenciada pelos ditames dos organismos internacionais.

Referências

Amâncio, C. O. G.; Amâncio, R.. *Educação popular e reflect-ção*: contribuições desta abordagem para a reflexão sobre empoderamento e capital social em uma comunidade rural da zona da mata norte pernambucana. Disponível em <http://www.sober.org.br/palestra/6/1089.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

Andrade, M. M. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª reimpressão da 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2012.

Berbel, N. A. N. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 12, n. 35, p. 101-118, jan./abr. 2012.

Carvalho, J. A.; Carvalho, M. P., Barreto, M. A.; Alves, F. A. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. In *Ensino, Saúde e Ambiente*, volume 1, número 1, Abril. 2010.

Creswell, Jhon W. *Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2007.

Della Porta, D.; Keating, M. How many approaches in the social sciences? An epistemological introduction. In: DELLA PORTA, D.; KEATING, M. *Approaches and methodologies in the Social Science: a pluralist perspective*. New York: Cambridge University Press, 2008.

Oliveira, R. L. Formação Docente: traçando modelos que subjazem à prática. *Quiçus*, ano 1, n. 1, dez. 2011/maio 2012.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2006.

Garcia, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

Instituto Nacional de Estatística. *II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997: resultados finais*. Maputo: INE, 1999.

Michel, M. H. *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. São Paulo: editora Atlas S.A, 2005.

Mizukami, M. G. N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

Moçambique, Assembleia da República. Lei n. 4/83, de 24 de março. *Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação*.

Moçambique, Assembleia da República. Lei 6/92, de 06 de maio. *Reajusta o quadro geral do sistema educativo.*

Moçambique, Conselho de Ministros. Decreto n° 13/95, de 25 de Abril. *Cria a Universidade Pedagógica.*

Moçambique, Conselho de Ministros. Decreto 21/2015, 9 de setembro. *Aprova a Estrutura Orgânica do Governo Provincial.*

Moçambique, Ministério da Educação e Cultura. Diploma Ministerial n° 73/85, de 4 de Dezembro. *Cria o Instituto Superior Pedagógico.*

Moçambique, Ministério da Educação e Cultura. Diploma Ministerial n° 39/86, de 23 de julho. *Confere poderes a Universidade Eduardo Mondlane para a criação de cursos de formação de professores do ensino secundário.* Publicado no Boletim da República I Série, n° 30

Moçambique, Ministério da Educação e Cultura. *Manual do instrutor: programas de formação de alfabetizadores do 1º e 2º ano.* Maputo: MEC (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 1983, 250p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Estratégia para formação de professores (2004-2015): proposta de políticas.* Maputo: MINED (Direção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação), 2004, 24p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique 2010-2015.* Maputo: MINED, 2011.

Moçambique, Ministério da Educação. *Proposta curricular para a formação de educadores/as jovens e adultos/as.* Maputo: MINED (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 2010, 39p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Diploma ministerial n° 180/2010*, de 3 de novembro. *Cria os Institutos de Formação de Educadores de Adultos.*

Moçambique, Ministério da Educação. *Plano curricular para a formação de educadores de jovens e adultos.* Maputo: MINED (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 2011a, 47p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Educadores de Adultos.* Maputo: MINED, 2011b, 37p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Plano curricular para a formação de educadores de jovens e adultos.* Maputo: MINED (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 2013, 45p.

Moçambique, Ministério da Função Pública. *Manual de Procedimentos do Sistema de Gestão de Desempenho na Administração Pública (SIGEDAP).* Maputo: Instituto Superior de Administração Pública, 2011, 70p.

Niquice, A. F. *Formação de professores primários: construção do currículo.* 2ª ed. Maputo: Textos Editores, 2014.

Pérez Gómez, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Torres, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução Mónica Corullón. *In: Haddad, S.; Warde, M. J.; Di Tommasi, L. O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Uamusse, D. L. *Formação de alfabetizadores e educadores no contexto educativo moçambicano.* 2015.

Xavier, A. J. G. *Análise da Formação do Guarda da Polícia na Escola Prática de Polícia de Matalana.* 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Adultos) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2012.

Qual o papel da experiência na formação docente em EJA? Memória e narração em processos de autoformação

Jacqueline Monteiro Pereira

Qual o lugar da experiência na formação docente?

Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e de tristezas (BARCELOS, 2006).

Uma geografia da formação de professoras e professores da EJA. Migrações de tempos e seus rastros de memórias de toda uma vida dedicada ao magistério. Um mapa dos caminhos percorridos e a percorrer, uma cartografia das experiências vividas e das que virão. Trajetórias de vida-profissão que me levaram a reflexões sobre a formação docente em EJA, considerando a experiência como caminho de autoformação. Essas experiências foram registradas em memoriais formativos por professores e professoras para a pesquisa de doutorado que inspira a produção deste texto.

Como pesquisadora e tecelã deste texto, dediquei-me à leitura de 16 memoriais de professores e professoras da EJA. Aqueles educadores aceitaram o desafio de escrever sobre seus itinerários formativos em meio a uma agenda de urgências de todas as ordens. Uma agenda que sufoca experiências, sonhos e esperanças que insistem em serem reeditados em processos de autoria, como este, na escrita de memoriais, por professores e professoras da EJA. Ao lado de seus alunos e alunas, (sobre)vivem na corda bamba entre abismos de fechamento de escolas, de currículos distantes da realidade desses sujeitos, ameaçados por novos processos de exclusão de uma educação historicamente negada e atualizada por políticas públicas cruéis de manutenção das desigualdades.

Segui os conselhos de Barcelos (2006) e acompanhei, com cuidado e atenção, as trajetórias formativas desses “andarilhos da educação brasileira”, com maior concentração no período de encontro destes com a EJA. Realizei um estudo das experiências construídas na convivência com jovens e adultos trabalhadores, registradas por esses professores e professoras em seus memoriais de formação, tendo a convicção de que estes, também, desenvolveram significativos estudos sobre suas trajetórias docentes.

Certamente isso exigiu desses narradores fazer de suas escrituras um trabalho alquímico, que consiste em retorcer, dar novo sentido às palavras, de fazê-las dizer “algo sensível”, inclusive nas entrelinhas. Como leitora-pesquisadora, segui nessa refinada arte de ler nas entrelinhas e tentar “pescar a não-palavra”¹. No presente texto, socializo, então, um pouco desse percurso, dando visibilidade às experiências narradas como movimentos potentes de autoformação.

Como a autoformação aparece nos memoriais docentes através das reflexões desses professores e professoras sobre as experiências na EJA?

A autoformação na formação docente em EJA significa, essencialmente, considerar os saberes desses alunos e alunas: suas experiências. Suas experiências de vida e de trabalho. Experiências de fracassos e exclusões. Experiências de discriminações vivenciadas em um mundo cada vez mais letrado. Experiências de afirmação de suas identidades como “leitores do mundo”, em suas estratégias de sobrevivência. Experiências como homens e mulheres em suas diversidades sociais, raciais, etárias e de gêneros.

Freire alerta que “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 1998, p. 33). Essa exigência, em EJA, vai muito além do que adequar o conteúdo à realidade desses alunos e alunas. Exige que esses docentes se descubram sujeitos da experiência.

Como colocado por Passeggi (2008), o processo de reflexão biográfica nos memoriais formativos permitiu colocar o coletivo dentro de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia).

Considerarei a abordagem (auto)biográfica como opção teórico-metodológica, visto que possibilitou um movimento de investigação sobre o processo de formação docente e, por outro lado, permitiu, pelas narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e os sentidos das professoras e dos professores sobre os seus processos de formação, no exercício da profissão.

A abordagem (auto)biográfica pode ser entendida, nesse contexto, “[...]como uma forma de mediar estratégias que permita ao professor tomar consciência de suas

¹ “Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente” (LISPECTOR, 1980, p. 21).

responsabilidades pelo processo de sua formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (SOUZA, 2006, p. 262).

A escrita das suas memórias e experiências revela a concepção que cada professor tem do magistério na EJA, de sua identidade, de seus saberes e compromissos ao longo das suas trajetórias docentes. A elaboração da narrativa sobre a experiência pedagógica por si só já se constitui em poderoso instrumento de formação pessoal e profissional, além de desencadear o questionamento de competências e ações, a tomada de consciência de saberes. Além disso, cabe destacar que a narrativa se recompõe a cada vez que é enunciada.

Dessa forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores e suas trajetórias de formação e profissionalização, com base na utilização de biografias e autobiografias, revelam-se como importantes caminhos de compreensão, pois potencializam recolocar os professores como centro do debate sobre as pesquisas educacionais (NÓVOA, 1992).

Atentando, portanto, para o objeto e os objetivos delimitados nessa investigação, ancorei-me em uma metodologia de cunho qualitativo, por se tratar de um processo de reflexão minucioso das trajetórias de *vida-formação-profissão* dos professores e professoras da EJA, apoiando-me nas discussões teóricas e metodológicas de Delory-Momberger (2006, 2012); Josso (2004, 2010); Cattani (1997), Dominicé (2010), Benjamin (1994), Larrosa (2014), Bragança (2012), Ricouer (1978, 1996, 1997), Pineau (1988), Souza (2006, 2008, 2011) e Freire (1994 e 1998).

Com essas questões nas mãos, busquei, prioritariamente, refletir sobre a experiência como princípio para a formação docente na EJA, por meio das memórias e narrações das trajetórias formativas dos professores e das professoras dessa modalidade de ensino, registradas nos memoriais. Dentro dos limites impostos, a pesquisa realizada procurou atender aos seguintes objetivos: investigar a percepção que os professores da EJA têm sobre a relação formação docente e experiência; compreender como as experiências docentes aparecem nas memórias e narrações dos professores da EJA; identificar nas narrativas dos professores da EJA as suas memórias reveladas e reveladoras das suas trilhas identitárias, e entender a importância da experiência para a formação e a construção das identidades docentes na EJA (como cada um se tornou o professor que é hoje?).

A escolha da abordagem (auto)biográfica possibilitou revelar modos de apropriação do “ser professor”, inscritos nas trajetórias de *vida-formação-profissão*. Nos memoriais formativos, os professores e professoras teceram seus próprios percursos, revisitando suas referências, suas leituras, e pessoas que contribuíram para a construção de

suas identidades docentes. Para tanto, cada professor e cada professora teve o papel de protagonista e observador de sua formação docente e um olhar bastante apurado sobre suas trajetórias.

Nesse sentido, o trabalho apontou que, ao retomar suas trajetórias pela via da memória, os docentes potencializaram suas experiências (autoformação) transformando-as em um dispositivo para refletir sobre a realidade da EJA, construindo, assim, formulações teóricas sobre as suas trajetórias e apontando implicações práticas de existência.

Com base nesse processo de reflexividade sobre a vida e a profissão, os professores e professoras da EJA, participantes da pesquisa, revelaram que há uma importante relação entre a práxis docente e as experiências ligadas a suas trajetórias de vida-formação-profissão.

A palavra escrita traz à tona o que foi capturado pela reminiscência no mar do esquecimento. Assim, é na rede narrativa que ficam presas as memórias docentes. O tecido narrativo é composto pela recordação – que é a trama – e pelo esquecimento – que é a urdidura. É com esse movimento que se constrói uma nova concepção de experiência. Portanto, escrever memoriais significou um desafio de recuperar momentos marcantes da vida docente e, se são lembrados, mais do que isso, merecem registro e ganham o status de experiência formativa.

Aceitar o desafio de construir um memorial acerca da minha experiência na EJA é ao mesmo tempo gratificante, pois possibilita reviver momentos que marcaram a minha formação enquanto sujeito social e enquanto docente, mas é também uma tarefa difícil, haja vista a diversidade de momentos vividos que podem ser esquecidos em trechos dessa sistematização. No entanto, buscarei de forma sucinta apontar as experiências mais instigantes e colaborativas. (Thiago)

A tensão entre o esquecimento e a memória está na luta para livrar do silêncio um passado que a história oficial não contou, esses possíveis esquecidos, o que poderia acontecer e não aconteceu. Não é a descrição do passado tal como ele de fato ocorreu. A narração vê na experiência sua essência.

As professoras e os professores colaboradores desta pesquisa param suas rotinas de vida e laborativas para escrever seus itinerários docentes em processos de *ressurreições da memória*, lutando contra os inimigos da experiência: o excesso de informação, a falta de tempo, o esquecimento. Um esforço de recolher das ruínas do esquecimento outra historiografia que foi silenciada pela força da história dos vencedores (BENJAMIN, 1994).

As professoras e os professores participantes, ao darem um sentido próprio às suas experiências vividas nas suas trajetórias docentes, ressignificaram sua formação docente,

marcando sua singularidade nesse processo. Cada professor e cada professora participante fez esse resgate de suas experiências formativas como algo pessoal, individual, intransferível, não-repetível, incontável, único e aberto a interpretações.

Sou quem sou por ter vivido várias experiências nos vários estados que morei... pelos cursos e leituras que fiz e faço. Sempre busquei melhorar, seja profissional, conjugal, maternal... Embora saiba que muitos erros cometi... estou aprendendo. (Carla Souza).

Como leitora, ponho-me no lugar daquele que interpreta essas experiências, mediada pelas leituras que fiz para este trabalho e por minha própria trajetória formativa como professora da EJA. Dessa forma, tanto como professores e professoras da EJA que escreveram seus memoriais formativos ou como pesquisadora e professora da EJA que os leu, são considerados sujeitos da experiência, pois viveram a experiência da escrita e da leitura desses memoriais, de forma única, intransferível e ontológica. Portanto, mesmo que ocorram outras leituras e escrituras, essas serão sempre únicas, já que a repetição se daria em outros contextos, instaurando novos sentidos; já que a experiência narrada, por meio do texto é como uma nova experiência, na medida em que sempre se acrescenta algo novo ao que se escreveu ou leu. O texto *recria* a experiência, no plano da linguagem, cada vez que se faz a escrita dele, cada vez que se faz sua leitura.

Portanto, na qualidade de escritores e leitores dessas trajetórias docentes somos, reafirmo, sujeitos da experiência. Para Larrosa (2002), sujeito da experiência, seria algo como um princípio de passagem, algo como uma superfície sensível, em que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz algumas transformações, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. O sujeito da experiência não se define por sua capacidade de ação, produção ou habilidade. Não é um sujeito ativo nem passivo. Ele se define por sua receptividade, ou seja, por sua abertura.

As professoras e os professores participantes são sujeitos da experiência, tiveram essa disponibilidade, essa entrega e essa outra visão do tempo ao escreverem seus memoriais. Eles estão prontos para mudanças, para se conhecerem mais. Estão comprometidos com um saber que não vem da informação e com uma prática desligada das formas de produção na sociedade capitalista.

Reviver momentos que marcaram a sua vida sempre é bom, mas também nos faz ir ao encontro de adversidades que foram marcadas por muita dificuldade e por vezes superadas. Nunca tinha parado e refletido de forma tão profunda o meu percurso de vida até chegar ao ponto em que estou. Refletir sobre a prática docente creio que seja algo que acompanha o cotidiano de nós professores, mas confesso que as reflexões feitas por

mim ficavam restritas as metodologias de ensino, ou seja, como ensinar e por que ensinar. Atualmente eu parei e refleti... Para quem ensinar? (Caio)

Quais as implicações da escrita e da leitura dos memoriais na construção das experiências docentes?

Nóvoa (1992) nos ajuda a entender algumas das atribuições que o ato de escrever e ler memoriais exigiu dos professores e professoras participantes dessa pesquisa. Uma delas é que quem escreve memoriais faz, antes de tudo, uma leitura, entre outras, das suas trajetórias. Ao ler, constrói histórias que serão contadas e lidas e provocarão novas escrituras. No caso dos professores da EJA, seus relatos revelam suas escolhas e desistências e a forma como foram contadas ou silenciadas, em um processo essencialmente formador por suas possibilidades de afirmação das identidades docentes.

No ato de ler e escrever memoriais, temos um convite ao diálogo entre o escritor e o leitor. A experiência da escrita do texto já implica a presença do sujeito leitor. O olhar do leitor intervirá com suas posições e opiniões com a possibilidade de trazer ao trabalho novas questões, ainda não consideradas. A escrita do memorial, no entanto, é realizada por um segundo sujeito. Ainda que pareça se tratar do mesmo sujeito, aquele que escreve já não é mais o sujeito da experiência, situado no plano do vivido, mas trata-se de um sujeito da linguagem, um sujeito que escreve sobre o vivido. Portanto, outro em relação a si mesmo.

Contar suas experiências em EJA como docentes e se deixar atravessar por elas foi um trabalho artesanal, de rigorosidade metódica, de criticidade, de curiosidade, de disponibilidade, de doação, de compromisso ético e estético, de cumplicidade e que solicitou desses professores e professoras, como escritores, total dedicação, porque, como nos ensina Clarisse Lispector, escrever é uma aventura de elaboração muito difícil, de luta intensa, desafiadora e árdua do sujeito com as palavras: “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados” (LISPECTOR, 1998, p. 19). Cada leitor desses memoriais será atingido por esses estilhaços. Em cada um se espelham as memórias de uma vida inteira, que a essência da experiência é a vida narrada e narrar a vida é vocação humana².

Dessa forma, essas professoras e esses professores tiveram em suas trajetórias de vida os principais elementos para a construção de sua formação docente, por meio de

² “E nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por quê, foi esta que eu segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós.” (LISPECTOR, C. As três experiências. <https://claricelispector.blogspot.com.br/2008/01/as-trs-experincias.html>- acessado em 05-05-2018.)

processos próprios de elaboração de saberes, na perspectiva da autoformação, ou seja, assumiram-se como protagonistas na construção de conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo permanente de sua formação.

Ao refletir as experiências como dispositivos de formação docente em EJA é necessário considerar a especificidade dessa modalidade de ensino para que esse saber experiencial contribua, de fato, para essa formação. Nesse sentido, a autoformação é entendida como ação em direção à produção do conhecimento que foi construído por essas professoras e esses professores decorrentes de suas experiências vivenciadas na EJA como docentes. Eles registraram essas experiências formativas dentro do tempo e do espaço da narração, em que puderam, como coloca Larrosa (2002, p. 24), “[...]parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar...”.

Volto àquela sala na semana seguinte. Pretendo escutá-los. Entender suas histórias para que construamos conhecimentos que possam ser úteis para eles. Para que pode servir a escola negada? Fora dos espaçotempos esperados, o que oferecemos a essas pessoas? Exercito meu pensar/fazer educação diante daquele acontecimento. Invisto e tento entrelaçar nossos tempos naquele espaço. Insisto, provooco suas falas, mas ainda não contam suas histórias, preservam-na de mim? Sugerem escrever. Nos seus textos expressam memórias, marcas e significados. (Lorena)

Na EJA, ouvir sempre foi o mais interessante. Muitas histórias, muitas experiências. Cresci absorvendo o muito que meus alunos tinham a falar, a expressar. (Deise).

A autoformação aconteceu no momento em que essas professoras e professores, ao chegarem à EJA, tomaram consciência de suas necessidades e dificuldades diante das diversidades existentes, consideradas como limites, e transformaram esses limites em possibilidades de formação. A autoformação foi o caminho encontrado para essa formação.

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados com diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado “fracasso escolar”. A trajetória de vida dos sujeitos da EJA é marcada pela inserção precoce no mundo do trabalho e pelo acesso tardio ao processo de escolarização. Refletir sobre os sujeitos da EJA é levar em consideração a diversidade.

Em seus memoriais, os professores e as professoras da EJA registraram o quanto foi difícil dialogar e acolher essa diversidade, além de combater toda forma de exclusão e desigualdade. Inseguros e despreparados esses docentes experimentaram, no encontro com a realidade da EJA, situações limite³.

³ Para Freire, situações-limite são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade, ou seja, são obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, superadas frente ao mundo.

Mas a minha maior paixão no magistério, se tornou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade da Educação Básica, onde a princípio os professores são jogados sem nenhum preparo, mas não há quem passe por ela que não saia de alguma forma modificado. A Educação de Jovens e Adultos é o lugar onde cabe tudo, e o professor deve ser capaz e encontrar a maneira mais adequada de cativar e entusiasmar estes sujeitos, os quais a vida só mostrou derrotas. Onde o fracasso é traço comum em suas vidas. (Denise)

Para mim a experiência na EJA foi um misto de emoção, superação e vivência de uma nova realidade como docente, pois tive que despir da personalidade do professor que tinha controle de suas ações e me deixar levar pelas circunstâncias cotidianas dos meus alunos, a fim de compreendê-los e refletir sobre a minha prática docente. Dessa forma, entendendo como esses sujeitos se expressavam e o que ansiava foi o que me fez refletir um pouco mais sobre esta modalidade de ensino, além de me desvincular de pré-conceitos formados anteriormente. (Caio)

O desafio lançado e sem qualquer preparo para atuar com este grupo, sou defrontada com inúmeras questões: Em que perspectiva devo atuar? Por onde começar, se minha referência era o trabalho pedagógico direcionado às crianças? Em meio a estes questionamentos uma coisa era certa, aqueles trabalhadores que adentravam aquela sala de aula, todos com idade superior aos 30 anos, já tinham enfrentado um longo dia de trabalho e estavam cansados, portanto, a aula jamais poderia ser monótona, deveria sim, apresentar uma certa dinâmica, envolvendo a todos, de forma que o “espírito sonolento” não tivesse espaço e os assuntos abordados, além de contextualizados, deveriam de alguma forma, buscar seus interesses. Neste período, fui encaminhada a formação continuada e as leituras sobre Paulo Freire e sua metodologia de trabalho passaram a ser fundamentais em minha formação/atuação. (Simone)

O ser humano é assim, um ser criativo, inacabado, inconcluso e que, portanto, diferente do animal, possui a capacidade de refletir e agir diante da realidade objetiva, com vistas a transformá-la. Por isso, ao deparar-se com uma situação limite, o ser humano é o único ser capaz de ultrapassar o obstáculo imposto. As professoras e os professores da EJA, como seres das práxis, tiveram a oportunidade de refletir e agir sobre essa realidade, tanto no seu aspecto material, quanto no tocante às ideias, às concepções, superando essas situações limite presentes no cotidiano da EJA.

A realidade da EJA tocou, mexeu, atravessou essas professoras e esses professores de tal forma que deixou marcas nas suas trajetórias formativas. Logo, as peculiaridades e necessidades colocadas pelos jovens e adultos da EJA obrigaram esses docentes a buscar novas formas de ensinar e, como já foi dito, provocaram, também, o aprofundamento em estudos, em um processo refinado de rigorosidade metódica⁴, que acentuou, ainda mais, o caráter formador dessas experiências.

⁴ Novamente, recorro a Freire para alertar que essa rigorosidade metódica, que aqui é entendida como autoformação, vai muito além de uma concepção bancária da relação ensino-aprendizagem. Não há transmissão de conhecimento, mas sim a possibilidade de uma construção de saberes entre alunos e professores.

A escola (Educação Básica) não oferece ao aluno da EJA muita condição essa troca, esse plus que vai além do conteúdo de cada disciplina. A escola é distante da vida. Da vida laboral mais ainda, posto que na vida real sejam poucas as chances de repetir erros. É nada complacente, pouco colaborativa e quase o tempo todo competitiva. É pouco tolerante a descumprimento de regras e a escola é o oposto disto. Além do mais, os conteúdos ensinados não atendem a essa ansiedade imediata. O que atende, e muito, é a troca professor aluno no decorrer das aulas com orientações e colocações de situações problemas. (José Geraldo).

Essa experiência me levou a refletir que os alunos da EJA não estão ali simplesmente pela obtenção de certificação, como o discurso hegemonico prega, vai além. Eles desejam, sonham, buscam querem mais o saber. Essa última turma me tocou bastante, sejam as histórias de vida de alguns alunos que se abriram comigo, sejam a realidade social que eles eram expostos. (Caio)

Nesse sentido, refiro-me ao autoformação como consequência desse pensar político da prática pedagógica, realizado por esses docentes e registrado em seus memoriais. A autoformação na formação docente em EJA é mais do que um caminho didático. É resgatar o caráter formador da experiência, fortalecendo uma identidade docente para a militância, entendida como capacidade do educador em refletir sobre seus atos no processo caracterizado pela ação-reflexão-ação.

Naquela época eu estava em fase de reconhecimento do terreno de ação. A escola pública, para mim, deixou de ser somente um lugar de estudo e de fazer amigos, passava a ser também campo de trabalho e de atuação política consciente e participante. (Elaine)

Essas experiências reafirmam a mim cotidianamente a necessidade de um processo contínuo de formação acadêmica e humana, mas corroboram com a minha posição de lutar incansavelmente por um mundo melhor e, sobretudo mais justo. (Thiago)

Dentro da concepção autoformativa da formação docente, ensinar na EJA é muito mais do que treinar habilidades e competências necessárias ao fazer pedagógico. Implica responsabilidade política, crítica, ética e humana para realizar um trabalho que parta de uma disponibilidade para o diálogo com esses jovens e adultos trabalhadores, sendo essa, segundo Freire (1998) uma das exigências para se ensinar com autonomia, um dos saberes necessários à prática educativa.

Indagar as dimensões da pobreza, dos espaços, tempos e corpos, trabalho, gênero, classe social, migrações. E, em se tratando de turmas de EJA, as dimensões étnica e geracional; as especificidades ligadas à subjetividade, sexualidade, religiosidade, pertencimento étnico-racial etc. O currículo precisa, portanto, ser humanizado na presença de mulheres e homens concretos, lhes ajudando a ver, analisar, compreender e avaliar a si próprios como pessoas que vivendo os desafios vindos do mundo, criam seu mundo histórico-cultural. Sujeitos corresponsáveis por intervenções sociopolíticas, visando à construção de uma sociedade mais humana e democrática. Nesses dois anos de trabalho com a EJA, foram quatro turmas e em todas ouvi questões trazidas pelos educandos

e, a mais incômoda é a falta de nexos entre a vida escolar e a vida cotidiana. (Lucimeire)

Como vivemos numa sociedade desigual! Principalmente, quando nos referimos a EJA, quando vejo alunos, por inúmeras razões de sua trajetória na vida, não conseguem frequentar a escola no período regular, por assumirem os cuidados da família, exercendo profissões de informalidades e encontrando-se à margem do sistema, sem a oportunidade de uma estabilidade profissional. Por essa e outras razões me coloquei no compromisso de fazer a diferença para essa categoria desprovida de alguns privilégios. (Maria José).

A autoformação considera as experiências vividas por esses professores e essas professoras nessa modalidade de ensino, que atende a determinado público pertencente à classe de trabalhadores oprimida, excluída e marginalizada pela sociedade, quando se refere aos processos de escolarização dentro dos padrões sociais. Historicamente no Brasil, a EJA sempre foi vista como uma prática fragmentada, como um suplemento de programas.

O fato de não haver exigência de formação específica de seus docentes, ficando a cargo do próprio educador a busca de sua formação, colabora ainda mais para que esses professores e essas professoras assumam uma atitude autoformativa frente aos desafios de lecionar para jovens e adultos trabalhadores, dentro de um cotidiano escolar que está mais adequado às características de outros perfis de alunos.

É interessante perceber como, em seu memorial, Lorena recorre às suas memórias de vida e de formação, ao mesmo tempo em que recorda suas vivências na EJA como professora. Nesse mosaico existencial, percebe-se que foi em suas experiências formativas que ela foi buscar referências para compreender as especificidades desse cotidiano escolar.

Suas histórias abrem a possibilidade de aproximação. Compartilho com eles também minha trajetória. Não como pura estratégia pedagógica, mas como possibilidade de intercambiar experiências. E começo a ser Lorena, para Paula, Andréia, Jéssica, Claudio... Lendo Walter Benjamim entendi a necessidade de recuperar o sentido de ensinar e aprender como experiência de cultura, tomando a narrativa de professores e alunos como o reativar de nossa capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas. (Lorena)

Lucimeire constrói sua formação docente em EJA baseando-se em suas experiências de estudos e práticas de currículos escolares. Vai construindo na sua trajetória um currículo para a EJA que veja esses alunos e alunas nas suas diversidades, valorizando suas experiências.

Quanto ao currículo, venho refletindo de forma mais aprofundada acerca do modelo existente e, o aspecto mais inquietante é a irrelevância dos conteúdos para a vida dos educandos. O estudante adulto leva para a escola toda sua experiência – o trabalho, suas trajetórias de vida, suas relações sociais, e esses aspectos rompem com a lógica vigente nos processos de escolarização. Essa experiência deveria ser fundamental para se

pensar os tempos, os espaços, os métodos de ensino, a organização do conhecimento, enfim, o currículo. (Lucimeire)

As histórias de vida de seus alunos certificam à EJA uma identidade que a distingue da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (SOARES, 2011). É pensando e agindo dessa forma que Simone procurou contextualizar suas aulas, reconhecendo a importância do saber desses alunos e alunas de diferentes gerações em seu trabalho docente em EJA, quer no canteiro de obras ou na rede pública de ensino.

Compreender os processos geracionais que atravessam uma sala de EJA significa compreender que as histórias vivenciadas por cada sujeito, em seus diferentes processos de produção da existência, devem levar em conta seu tempo, seu espaço de atuação, suas formas de apropriação das experiências historicamente vivenciadas. A continuidade do próprio processo de alfabetização, tendo em vista assegurar a experiência com o conhecimento obtido, principalmente para os mais idosos, já que como a maioria deles construiu sua história, produziu sua existência sem qualquer experiência de letramento com o processo de leitura e escrita, muitos não a incorporam em seu cotidiano, como a escrita de um bilhete ou a leitura de jornal. Para os mais jovens, que na maioria das vezes necessitam dos conhecimentos escolares para uso social e, principalmente, pela necessidade demandada pelos avanços tecnológicos, este uso e a continuidade nos estudos tem outra conotação, comprometendo este sujeito com o conhecimento de forma diferenciada. (Simone)

Nos seus encontros com a EJA, esses professores e essas professoras são desafiados a construir uma prática pedagógica de acolhimento das vivências desses sujeitos, de respeito aos seus saberes e seus modos diversos de enfrentamento, de resistência e de se recolocarem no mundo de forma empoderada. Esse compromisso ético exigiu desses docentes saberes indispensáveis a uma prática educativa-crítica. Saberes que foram elaborados nessas experiências formadoras, nas quais esses docentes assumiram-se, junto com seus alunos e alunas, na coerência de uma atitude autoformativa perante a vida, como sujeitos do saber e do saber ser inacabado. Quando os professores, em uma atitude de humildade⁵, abriram-se aos saberes desses alunos e alunas para entender a lógica da docência em EJA, eles elevaram a experiência educativa a uma condição formativa e construíram sólidas pontes para uma relação dialógica com esses discentes.

⁵ A humildade representa a aceitação do outro, a capacidade de ouvi-lo e um profundo respeito por suas ideias e pensamentos. Abrir-se ao outro não significa em absoluto se deixar perder, nem implica subserviência e abdicação do poder que lhe é inerente e necessário. Esses professores e professoras tiveram suas ações docentes marcadas pela humildade “[...] a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros. A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo.” (FREIRE, 2003, p. 55).

Quanto a mim, o fato mesmo de estar numa situação de ensino-aprendizagem com educandos que, além da já esperada defasagem idade/série, trazia, entre outros elementos, uma dose de dificuldade em frequentar regularmente as aulas (seus empregos e vida familiares mais jogavam contra que a favor), promoveu um crescimento. E esta dificuldade, por comparação, ultrapassa a de outra experiência que venho tendo, a EaD – ainda, claro, que guardadas as particularidades sobre cada uma destas modalidades de ensino. (Marcelo)

Em 2003 tornei-me regente nas turmas do 2º ciclo (4º e 5º anos). Nessas turmas, tive a alegria de ver alunos da EJA, que voltando aos estudos depois de longo tempo, concorrerem em Concursos de Poesias da FME (Fundação Municipal de Educação), e sendo premiados. Isso depois de incentivá-los e desafiá-los a escrever, pois diziam constantemente que não eram capazes, que não sabiam. Os alunos embora cansados, não faltavam à aula. Queria aprender, tinham sede do saber. E eu estava sendo estimulada a compartilhar os saberes. Dava voz a cada um dos alunos, pois eles também nos ensinam... e muito. (Ana)

Foi na convivência com esses alunos e alunas da EJA que esses professores descobriram o valor dado às experiências de vida como ponto de partida para novas aprendizagens. Como esses alunos e alunas tiveram, ao longo de suas vidas, atitudes autoformativas para superarem as dificuldades por uma escolaridade negada e, por isso, mesmo eles têm outras concepções sobre a relação existente entre teoria e prática, entre ensinar e aprender.

Em termos metodológicos, é frequente a não consulta aos estudantes a respeito do que querem e precisam aprender. Convivo com idosos, adultos e, crescentemente jovens, todos das classes populares que viram negado o direito de frequentar a escola em idade adequada ou por algum motivo viram-se obrigados a abandoná-la. Trabalhadores empregados, subempregados, desempregados, aposentados, pensionistas etc. Vindos de todas as partes do país, mas principalmente dos municípios de Niterói e São Gonçalo. Alguns deles há tempos no mesmo ano escolar, outros que retornam à escola depois de adultos ou nela ingressam pela primeira vez. Considerá-los sujeitos culturais capazes de apontar demandas, tomar decisões e, cujas experiências têm muito a nos dizer é promover no mínimo mudança de perspectivas visando inversão metodológica com base em suas realidades e interesses. (Lucimeire)

Os nossos alunos da EJA, pela experiência de vida, são plenos deste saber sensível. O encantamento com os procedimentos, dos saberes novos e experiências proporcionadas pela escola é extremamente positivo e precisa ser cultivado e valorizado pelo professor. No caso da EJA, podemos referir a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Embora, eu perceba que alguns colegas não estejam valorizando esse saber e até mesmo vi muitas vezes alunos que indo para o sexto ano iam reclamar comigo sobre alguns colegas educadores que estavam subestimando a capacidade deles. (Ana).

Arroyo (2006, p. 35) destaca a importância de uma formação docente de valorização dos saberes anteriores dos alunos jovens e adultos para a construção do espaço de ensino e aprendizagem:

Quando só os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como um diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Os alunos e alunas da EJA não são quaisquer indivíduos vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim um público exclusivo e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar; sujeitos que possuem certas particularidades socioculturais; indivíduos que já fazem parte no mundo do trabalho; sobretudo, indivíduos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância.

Foi lecionando na EJA que descobri uma outra aptidão que vejo como especial que é o trabalho com adultos e idosos. A história de vida dos alunos idosos é um material muito rico que deve ser compartilhado como recurso didático para as aulas, pois me fascina. As inúmeras experiências que demonstram a sabedoria e conhecimento sobre a vida. Muitos idosos veem no espaço escolar um lugar onde ele pode estabelecer um diálogo, pois, muitos deles moram sozinhos e não tem com quem conversar. (Maria José)

Lecionei durante o primeiro semestre de 2013 e logo depois não tive mais oportunidade de trabalhar com esses alunos. Eu vivi duas experiências muito marcantes. A primeira turma era formada por adolescentes que tinham uma postura não muito amigável à primeira vista. Eles se posicionavam de maneira mais agressiva, tento acreditar, como forma de se reafirmarem em um contexto sociocultural totalmente degradado. Mas, a conquista vem aos poucos. Pena que o tempo foi muito curto para termos uma relação mais favorável. Porém, vejo que muitos tinham vontade de aprender, mas as relações estabelecidas naquele ambiente eram mais convidativas e influenciavam negativamente nas escolhas daqueles alunos. Naquele ano perdi um aluno da turma vítima de um assalto que ele tentou praticar. Em meio a tantas dificuldades acredito ter oferecido aquilo que tenho de melhor e não desisti daqueles alunos que para muitos não tinham mais solução. (Caio)

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire enfatiza que uma das exigências de ensinar é conhecer com clareza as diferentes dimensões da prática pedagógica através de uma ação dialética entre o “fazer e o pensar sobre o fazer”, ou seja, um uma reflexão crítica sobre a prática. Nos memoriais os professores e as professoras da EJA enfrentaram essas duras realidades na reflexão sobre essas experiências entrelaçadas com seus estudos e leituras, na convivência com outros colegas e com as experiências em outras modalidades de ensino.

Neste cenário desolador era comum eu conversar com professores mais experientes para saber como eles resolviam os seus problemas. Eu recebia mais que histórias. Eu recebia parcelas de vidas. Em outras palavras, era impossível um professor, ao relatar “seu método”, separar-se do seu cotidiano. Dessa forma eu acabava conhecendo as famílias dos colegas de profissão. Dessa forma eu acabei fazendo intensas amizades. Amizades que duram até hoje. (Franklin)

Os alunos e alunas da EJA, em seus processos de desconstrução de realidades opressoras e de resgate de suas identidades de estudantes, acabam por exigirem de suas professoras e de seus professores uma reflexão crítica sobre as suas práticas docentes, sobre a relação teoria e prática, registrada em seus memoriais.

O levantamento das palavras geradoras nos permitiu dialogar a respeito da realidade concreta e expressarmos nossos sonhos possíveis. Compreendi com cada educando que o universo vocabular deve ultrapassar a realidade social. Certa vez ouvi de uma senhora que trabalhava como cozinheira, que não estava na “escola” para aprender a escrever panela, fogão, feijão, cozinha e sim poemas para seus filhos e netos. Compreendi na prática o poder de libertação do oprimido! De forma simples aquela senhora me mostrou sua capacidade crítica e o seu desejo estético. Também sofri críticas por partes dos educandos que diziam não querer “perder” tempo ouvindo música e lendo histórias. Eles estavam ali para aprender a escrever seus nomes, suas listas de compras. Aprender a fazer contas no papel, a pegar o ônibus... Para deixarem de serem “cegos”. Percebi então a importância do constante diálogo entre prática e teoria. A ressignificar a prática a partir da construção conjunta do trabalho docente. Ao longo do curso fui aprendendo a lidar com as conquistas e as adversidades. Reconhecendo os avanços, a lidar com as dificuldades. Compreendi o prazer de viver e conviver com a pluralidade de ideias. (Lucimeire)

Assumo também uma turma de Ensino Médio à noite, formada por alunos trabalhadores. A lição aprendida com a experiência anterior é facilitada por um grupo mais falante. Logo produzimos um roteiro temático juntos, a partir de seus interesses. Neste primeiro dia querem falar sobre globalização, definem como tema importante, já que é amplamente anunciado nos meios de comunicação, “assunto de vestibular”. Registro o que já sabem do assunto no quadro. Até que alguém intervém: “Professora sua aula vai ser sempre assim, você deixa a gente falar o que acha? Se interessa pelo que a gente pensa? Não tem texto onde procurar, respondemos do nosso jeito?” Gosto da indagação dessa vez, perceberam minha intenção, até que outro aluno: “Acho assim complicado. Aposto que na prova vai querer a resposta certa. Aliás aí fora é assim, na escola pública tinha que ser também.” Desestabilização novamente. Ao trazer uma proposta pretensamente democrática sou confrontada com o discurso aparentemente “conservador” e absolutamente pertinente do meu aluno. Sinal toca. Arrumam rapidamente suas coisas, amanhã a luta diária os espera. E fico eu, só, agora assombrada com o poder de suas vozes, naquela sala “vazia”, meu lugar de luta diária. (Lorena)

Muitas vezes, tive a impressão de estar repetindo uma “deliciosa” receita pronta para bolo, onde todos os ingredientes se misturam e não mais se distingue a farinha do fermento, somente uma grande massa bruta a se transformar no caos de um bolo. Eu não queria ver aquelas pessoas viverem iludidas que estavam aprendendo, confesso, muitas vezes, fui abatida por desânimos na minha atuação em sala, preocupava com a realização pessoal dos alunos de minhas classes. Eu temia que não aprendessem e se o meu planejamento estava coerente com as necessidades da classe. Qual o verdadeiro sentido de educar, e até que ponto a Escola poderia fazer a diferença na vida delas. Queria ir em busca de um sentido maior que pudesse mudar. (Almeriza)

Esses professores e essas professoras, no relato de suas trajetórias como docentes na EJA, viram-se em situações-limite de como atender a esses jovens e adultos trabalhadores que não tiveram oportunidades de estudar e permanecer na escola e reconheceram, de forma crítica, a situação de oprimidos destes que se voltam a um projeto

de escolaridade para a elaboração de um presente mais justo, e isso passa, também, em resgatar suas identidades discentes. A autoformação convoca a experiência docente não como mero resultado de competência técnica, mas a consciência de que a relação teoria e prática na EJA abre caminhos emancipatórios e norteadores para a formação de sujeitos empoderados.

Houve várias situações em que conversávamos sobre vários temas devido às contextualizações que traziam para a sala de aula, muito eu aprendi. Sempre iluminada pelos ensinamentos de Paulo Freire ficava atenta para ouvi-los e trazer para a sala de aula de matemática diálogos em que pudéssemos, em comunhão, aliar o conhecimento formal aos conhecimentos informais que possuíamos. Naquela época, a dificuldade que encontrei para isso foi atenuada devido ao interesse que os alunos tinham em frequentar as aulas. Assim, procurei por exercícios que pudessem nos ajudar (a mim e aos alunos) a pensar em outros caminhos que fossem relacionados às expectativas e vivências deles. Inicialmente, por sorte, a frequência dos alunos era bastante expressiva, porque nossas aulas ocorriam nos dois primeiros tempos do horário noturno. Com o passar do tempo, por meio dos diálogos e do trabalho criterioso que empreendemos, nossa relação cotidiana foi se estreitando e dificilmente algum aluno faltava ao compromisso de estar em sala de aula e participar ativamente do trabalho. (Eliane)

Desta forma, fomos descobrindo produções em oralidade e escrita, sem que abandonássemos os conteúdos mínimos do ciclo. Inicialmente, essas atividades eram tímidas, poucos gostavam de falar, no entanto, à medida que foram se habituando e amadurecendo esses hábitos, grande parte tornou-se participativa, sendo possível trabalhar momentos de oralidade, superando as dificuldades e as diferenças, sobretudo, levando em conta a história de vida de cada um, principalmente dos alunos mais idosos. Por vezes, me surpreendi com a bagagem de riquezas e experiências de vida, pude notar as transformações no dia a dia da sala, todos cresciam em aprendizagem cada um no seu potencial e no jeitinho de ser... (Almeriza)

A autoformação valoriza as experiências vividas na construção de identidades e da ocupação de papéis sociais ao longo da vida desses professores e professoras. Uma decisão que parte de um processo de autoconhecimento e autorreconhecimento. Reconhecem nesses jovens e adultos outros modos de aprender, sentir e pensar; de saberes que voltam a ser valiosos, porque provocam nesses educadores da EJA novas formas de se relacionar com o conhecimento e, ao mesmo tempo, propõem novas veredas para a formação docente.

Portanto, ingressei na rede municipal de Duque de Caxias no ano de 1999. Em 2002 assumi minha primeira turma de jovens e adultos. Turma do ciclo II que tinha por objetivo a conclusão do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Desde então, passei a ministrar aulas na rede apenas à noite. Costumo dizer que aprendi muito mais do que pude ensinar. Aprendi com a perseverança do seu João sapateiro, a força da Marlene faxineira e da Marli que exaltava com muito carinho os feitos de Tenório Cavalcante e com todas as Marias que sonhavam um dia ler a Bíblia. A partir do afetuoso relacionamento compreendi que Educação e Afeto precisam estar juntos. Passei a valorizar pessoas que apresentavam poucos anos de escolarização e um grande capital cultural adquirido ao longo da vida. (Deise)

Nesse sentido, a experiência é considerada uma didática no processo formador do professor e da professora da EJA. Ao considerar a experiência como caminho didático da formação docente em EJA, reforça-se a autonomia desses professores nos seus processos de formação. Com base nos pressupostos de Freire, afirmo que há uma pedagogicidade indiscutível na experiência quando está associada à formação docente. Nesse sentido, os conceitos de autonomia e de experiência dão suporte a autoformação docente em EJA, que valoriza as experiências docentes e discentes nos seus processos de formação, em que ensinar não passa por uma mera transmissão de conhecimentos, como lembra Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao apreender” (FREIRE, 1998, p. 25).

Majoritariamente, o professor só tem para oferecer os conhecimentos inerentes à sua disciplina de sua formação. A minha vida profissional anterior, conforme coloquei vale ouro para o aluno da EJA (principalmente). Isso sim me trouxe prazer de lecionar para a EJA. É aí que consigo nas discussões da minha própria disciplina (Geografia) que tem um cunho “técnico” e outro “político/social”, despertar nos alunos horizontes profissionais possíveis para que eles melhor se inserirem no mundo produtivo e consequentemente social. Finalmente, eu acabava atuando com o treinamento e seleção de pessoas para o trabalho. (José Geraldo)

Alguns minutos se passam e eu me dirijo à sala de aula. Uma turma completamente diferente do que eu imaginei. Vi cigarros. Vi casais. Vi sono. Vi maquiagem. Porém quase não vi caderno. Me apresentei: “Oi, Sou Franklin Medrado. O novo professor de ciências”. Vi desinteresse. Ali eu percebi que não adiantaria ser tradicional, seja lá o que essa palavra signifique de fato. Como nessa época o currículo não era tão controlado pelo Estado eu tinha a liberdade para conduzir a aula da maneira que eu quisesse. “Bem, vou repetir. Sou Franklin Medrado, o professor de vocês. Gostaria de conhecer vocês, mas não quero que apenas me digam os nomes. Quero que vocês escrevam porque vocês estão na escola e o que gostariam de estudar”. Vi olhos. Munido com todas as fichas de identificação percebi que todos, ou quase todos, tinham interesse em temas relacionados à sexualidade. Assumo que a princípio achei que não conseguiria corresponder às expectativas dos desejos dos alunos, afinal não é possível trabalhar o ano letivo inteiro com apenas um tema. Minha saída foi usar a sexualidade como gancho para outros temas que eu achava fundamental. (Franklin)

Uma das tarefas dos educadores da EJA é a de garantir uma formação política que lhes permita entender e refletir sobre a sociedade em que vivem e, ao mesmo tempo, contribua para o engajamento prático na luta social e a discussão do modelo de educação que desejam para os sujeitos com os quais trabalham.

A autoformação docente parte do pressuposto, como vimos nos memoriais dos professores e das professoras participantes, de que não se pode desprezar o vasto conhecimento dos alunos e alunas da EJA criado durante suas trajetórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já formados, e é por meio do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno da EJA pode

se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, ampliando sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo. Tal concepção de formação docente é defendida por Freire (1998, p. 85-86):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Para a autoformação, é fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, trabalhando o processo ensino aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais o reduzindo à simples transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, nos seus memoriais formativos os professores e as professoras destacam a importância de descobrirem a melhor forma de diagnosticar os saberes trazidos, estabelecer diálogos, gerenciar conflitos, propor desafios, mostrar possibilidades e caminhos. Também precisam estar abertos para aprender com os educandos, a dar oportunidades para que haja troca entre os envolvidos. Nesse sentido, o professor e a professora da EJA têm uma ação aprendente⁶.

Essa experiência me possibilitou compartilhar diversificadas aprendizagens e saberes com diferentes gerações de estudantes professores, pais e comunidade principalmente porque cada um traz, para as aulas dentro e fora da escola, suas experiências de vida, do trabalho na roça, do manejo dos animais, das tecnologias de plantar, de fazer o canteiro, de cercar a roça, de comercializar os produtos, de cuidar da natureza, do lixo na caatinga, da tecnologia de captação e armazenamento de água da chuva na cisterna, de se localizar geograficamente pela posição do sol, dos pontos cardeais, de ver o sol nascente e poente e não se perder no mato, de mesmo sem bússola saber a localização da estrada e sair da caatinga etc. Essas e tantas outras aprendizagens foram adquiridas não nos livros didáticos e científicos mais sim pela troca de experiências com os estudantes, pais, avós, professores leigos da região e de demais trabalhadores do Semiárido Nordeste da região Massaroca. (Márcia)

Qual a contribuição que as experiências vivenciadas na EJA trouxeram na construção dessas identidades docentes?

O carácter temporal da experiência humana deixa-se narrar, e a narrativa, seja histórica ou ficcional, é figuração e reconfiguração dessa mesma experiência. Assim, a

⁶ Uma abordagem de formação do ponto de vista do *aprendente*, termo usado por Josso (2004) para dar evidência ao ser que aprende, diferenciando-o de *aprendiz* – um dos graus de aprendizado das corporações de ofício medievais. Os memoriais formativos apresentaram diferentes experiências formadoras em EJA que ocorreram por meio de aprendizagens que articularam fazeres e conhecimentos em situações dialógicas entre alunos e professores.

narrativa é o melhor meio de conhecermos a nós próprios. Na mediação da própria narração o si encontra a sua própria identidade, reconhecendo-se simultaneamente a si mesmo através do reconhecimento da sua identidade ao longo das suas mutações temporais. É também pela narração que o ser humano percebe a alteridade do outro, o outro como outro, outro-eu e, só então, o ser humano é pessoa.

Ao contar as suas experiências de escolarização da EJA, os professores e as professoras contribuíram para a visibilidade de seus sujeitos. Portanto, esses memoriais formativos se configuram como lugar de reconstrução de seus saberes identitários, sendo que dimensão heurística se construiu à medida que esses docentes se percebem como sujeitos da transformação, capazes de reinventar e reconstruir pensamentos, atitudes, modos de pensar a formação, a profissão e as condições de trabalho docente.

Quando solicitei aos professores e as professoras da EJA os memoriais ainda não sabia o significado que o ato de ler memoriais envolveria. Como leitora desses memoriais, comecei a refletir sobre o lugar do leitor na produção de sentidos para a prática de escrita dos itinerários formativos docentes. A leitura desses memoriais envolveu um olhar atento sobre o conteúdo que é enunciado e sobre a forma como é enunciado. Ou seja, quais os caminhos escolhidos por esses professores e professoras para contar suas experiências formativas? O que foi contado? O que foi esquecido? Autores como Nóvoa (2010), Dominicé (2010) e Josso (2004), Bragança (2012), Catani (2003), Mignot (2008), Souza (2006), entre outros, alertam para a urgência de observar os dizeres dos professores sobre sua formação, como modo de apropriação desse processo.

Nesse intuito, escrever sobre esse percurso pode se constituir em uma oportunidade de devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem de conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional). Nos memoriais, os professores e as professoras construíram um sentido próprio para seus estudos e suas trajetórias. Na escrita desses memoriais, enfrentaram o desafio da produção de textos autorais, de se colocarem na escrita como sujeitos de saberes, de recriarem as rotas de suas experiências formativas. Não é uma tarefa fácil, é um entregar-se sem garantias, acordar lembranças, rever lugares, tempos e pessoas que estavam tão distantes e agora voltam para esse tempo de lembrar e esse lugar do texto. É saber que esses textos são como as águas de um rio, como escreveu Maria José em seu memorial, fazendo referência ao filósofo Heráclito:

Fiquei pensando em como começar a escrever; as ideias borbulhavam, mas, não se concretizavam. O que escrever? Como escrever? Foi aí que comecei a lembrar das águas de um rio. Heráclito um dia disse: ninguém

“pode banhar-se duas vezes no mesmo rio,” pois na segunda vez já não será o mesmo rio, uma vez que aquela água já se foi, é outra...

Assim como a água de um rio que passa por uma pequena região, numa pequena cidade, ao longo de diversas gerações, somos nós. A cada dia temos novas experiências acerca de nós mesmos e estas experiências fazem com que sejamos diferentes, momento a momento. (Maria José)

Ao escolherem e delimitarem rotas de seus percursos de formação em um texto, os professores e as professoras da EJA exerceram a autoria de suas histórias. Portanto, como leitora enfrentei o desafio de interpretar esses textos, de me colocar como sujeito-leitor (com minhas memórias, meus saberes e minha trajetória como professora da EJA) desses memoriais e seguir essas rotas, consciente de que, nos textos autobiográficos, o que é nomeado passa a ter existência para quem nomeia e para quem lê. Sobre esse processo de nomear aquilo que nos aconteceu, para dar sentido à própria existência e a dos outros, Larrosa (2002) nos alerta:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21).

Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos afeta, que nos toca, que produz os rumos no momento mesmo de seu acontecimento. Assim, a experiência escolhida pelo sujeito que escreve é aquela que foi marcante, que fez sentido em seu percurso, como atesta Denise Carvalho em seu memorial:

Ao tentar escrever esse pequeno memorial, lembrei fatos que me tocaram profundamente e que através de toda essa emoção com certeza me levaram a ser uma melhor profissional. Não há dúvidas que quando escrevemos nossa trajetória nos tornamos juízes de nós mesmos e melhoramos como pessoas e como profissionais. Enfim, a reflexão da minha trajetória através deste memorial me levou com certeza a mergulhar na minha história e experimentar de um conhecimento singular.

Ler esses memoriais foi reconhecer nessas trajetórias experiências formativas criadas pelas memórias desses docentes e pela forma como foram registradas. O sentido dado ao percurso foi o de refletir sobre as vivências registradas, relacionar, produzir singularidades, identificar nesses escritos como as professoras e os professores teceram suas experiências e com qual intensidade estas marcaram essas trajetórias.

Para Josso (2004), as vivências sobre as quais há reflexão assumem o *status* de experiências que são significativas na ação de se formar. Logo, elevar essas vivências à categoria de experiências foi um trabalho de parceria entre professor/professora – escritor/escritora da EJA e a professora da EJA/pesquisadora/leitora. Trabalho de cumplicidade, que gerou grande prazer e responsabilidade, para quem escreveu e para quem leu.

Dessa forma, trabalhar com o fragmentário, o inesperado, considerando o outro como parceiro, significou, nessa pesquisa, manter o equilíbrio dentro da imprevisibilidade que a atividade de colher memórias traz, com suas complexidades, insustentabilidades e perigos, elementos próprios da experiência humana, na qual nos arriscamos em um jogo de aproximações e distanciamentos.

Referências

Arroyo, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In: SOARES, L.(org.). Formação de Educadores da Educação de Jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC, /UNESCO, 2006.

Barcelos, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Bragança, I. F. S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

Catani, D. B.; Vicentini, P. P. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. *In: Mignot, A. C. V.; Cunha, M. T. S. (Orgs.). Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

Dominicé, P. O que a vida lhes ensinou. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 2010. p. 189-222.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Josso, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

Larrosa, J. Notas sobre narrativa y identidade (A modo de presentación). *In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

Lispector, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Lispector, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Nóvoa, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Cadernos de Formação, 2010.

Mignot, A.C.V. (Org.) *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet / Faperj, 2008.

Passeggi, M. C. Barbosa, M. N. (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

Soares, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, v. 27, n. 2, p.303-322, ago. 2011.

Souza, E. C. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006 a.

Poder e negociação como relações pedagógicas¹

Renato Pontes Costa

Gênese do problema e definição do objeto de pesquisa

Este texto apresenta a tese de doutorado, intitulada: “Poder e Negociação como relações pedagógicas. Memória da Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio em fevereiro de 2018, sob orientação do Prof. Ralph Ings Bannell (PUC-Rio) e coorientada pelo Prof. Osmar Fávero (UFF). A referida tese realizou a recuperação e a análise de uma experiência de pesquisa, realizada pelo Sapé – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação, na década de 1980, intitulada: “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”.

A realização deste estudo objetivou, por um lado, contribuir com o registro de uma experiência datada, que guarda estreita ligação com um período pouco estudado na história da educação popular no Brasil – as décadas de 1970 e 1980; e, por outro lado, a possibilidade de revisitar conceitualmente as concepções que fundamentam a investigação realizada por essa instituição.

Os conceitos presentes na “Pesquisa Confrontos”²: “poder” e “negociação”, materializam algumas das inquietações presentes no campo da educação popular e educação de jovens e adultos desde o início dos anos 1960, referentes à produção de conhecimento por adultos não escolarizados.

O estudo relatado filia-se à compreensão do caráter dinâmico e criativo que caracteriza os estudos sobre a memória contemporâneos: Halbwachs (1990), Le Goff (1990), Nora (1993), Burke (2005) e, nesse sentido, o encontro com a experiência do Sapé recompõe etapas e discussões importantes na história da educação popular no Brasil.

A natureza jurídica do Sapé era de uma Organização Não Governamental (ONG).

¹ Este texto reúne trechos de duas apresentações feitas sobre a tese: a primeira, intitulada: “Análise documental na EJA: reflexões sobre um processo de pesquisa em Alfabetização de Jovens e Adultos”, no VI Seminário Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), promovido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2018, em Porto Alegre – RS; e a segunda intitulada: “A ‘Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular’ – uma contribuição à memória da alfabetização de adultos e educação popular no Brasil”, no GT-18 – Pessoas Jovens e Adultas, na 40ª Reunião Nacional da ANPED, 2021.

² Para facilitar a leitura, ao longo do trabalho passarei a usar a expressão abreviada: “Pesquisa Confronto”, para me referir à Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular”.

Essa instituição funcionou por mais de 20 anos e, nesse período, atuou de forma prospectiva e criativa nos campos da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. A sua fundação, em 1987, é marcada pela realização da “Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”, que se configurava como uma investigação/ação com alunos jovens e adultos, numa situação de aprendizagem de leitura e escrita (alfabetização). A pesquisa tentava captar a forma como esses jovens e adultos em processo de alfabetização se colocavam diante dos temas apresentados nas aulas e criavam pensamentos próprios frente aos desafios da aprendizagem da leitura e da escrita, subjacente a esses temas.

Nesse trabalho, os pesquisadores eram também os alfabetizadores. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita foi orientado com base nos pressupostos da pesquisa e, passo a passo, registrado em diários de campo. Foram também realizados alguns seminários sobre alfabetização de adultos, com o intuito de aprofundar a compreensão da temática, direcionar a atuação em sala de aula e redimensionar constantemente o trabalho de pesquisa.

O projeto de investigação desenvolvido pelo Sapé foi finalizado em 1990 e a equipe tinha intenção de trabalhar os dados e os desdobramentos por ele apontados, mas devido à falta de financiamento isso não foi possível. Apesar de o Sapé não estar mais em atividade, todo o acervo da pesquisa – relatórios, diários de campo, transcrições dos seminários, produções dos alunos, entre outros – encontrava-se arquivado e em perfeito estado, o que possibilitou a realização do estudo.

Com a proposta de entender o processo de elaboração do pensamento de um grupo de adultos em processo de aprendizagem da leitura e escrita, a pesquisa chega como resultado do processo de investigação a duas grandes categorias que, de alguma forma, revelavam temáticas bastante presentes nas discussões em torno da educação popular nos anos 1980: a relação entre “poder” e “conhecimento”, conforme Rocha (1980), Garcia (1985), e Garcia (1986), nas experiências educativas e, na sequência disso, a relativização desse poder expressa na prática dos educadores, numa relação de “negociação de saberes” em sala de aula. Assim, “poder” e “negociação” foram as categorias pelas quais o Sapé buscou entender a relação pedagógica entre os diferentes sistemas de conhecimento que entram em “confronto” no contexto da sala de aula. (BEZERRA e RIOS, 1995)

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida pelo Sapé propôs-se a investigar o tema da aprendizagem por um caminho que vai na contramão da padronização do conhecimento, procurando reconhecer a singularidade dos processos de aprendizagem implementados por

jovens e adultos em processo de alfabetização e apostando na afirmação da diferença como aspecto potencial para a produção de novos conhecimentos. Isso parece demonstrar que a pesquisa desenvolvida por essa instituição e as questões por ela investigadas não só estavam antenadas com as perguntas historicamente formuladas no campo da educação popular como são ainda pertinentes, mesmo tendo se passado quase 30 anos da sua formulação original.

A recuperação da pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular” representa, então, uma opção metodológica que se insere na “ética e responsabilidade com o campo pesquisado”, no sentido bakhtiniano do termo (Amorim, 2007). Dessa forma, recuperar a experiência do Sapé, no contexto de reestruturação do campo da educação popular nos anos 1980, configura-se como um ato político que discute relação existente entre “história e poder” (NEVES, 2004).

Esse trabalho também se propõe a dar visibilidade a essa importante experiência de investigação e às questões que ousou enfrentar. Uma experiência que, por mais relevante que seja, tenderia a desaparecer da memória histórica do país – algo, aliás, muito recorrente no campo da educação popular. Por isso, recuperar a experiência de pesquisa do Sapé, representa, como na alegoria apresentada por Walter Benjamin, o desafio de “fazer história com os cacos da história” (PEREIRA, 2012), com aquilo que está esquecido, com o que não teve a visibilidade nos espaços de reconhecimento acadêmico.

O percurso do trabalho de campo: entre a pesquisa com documentos e a memória oral

Antes de apresentar como se deu o processo de pesquisa propriamente dito, é necessário fazer algumas considerações que revelam traços importantes no desenvolvimento desse estudo. A primeira delas diz respeito ao trabalho com os documentos do acervo do Sapé. Trata-se de um volume grande de documentos que se encontravam apenas guardados, sem qualquer forma de catalogação. Isso demandou um “mergulho” no material empírico (usando aqui toda a dimensão que a figura de linguagem propicia). Esse “mergulho” gerou uma espécie de contato íntimo, processual, lento e cuidadoso com todo esse acervo.

Esse contato representou uma primeira forma de entrada no universo da “Pesquisa Confronto”. Foi preciso criar toda uma ordenação, organização e classificação que resultou numa codificação própria para cada documento, visando possibilitar seu manuseio e referência. Esse contato foi fundamental para a primeira fase da pesquisa, denominada de

fase exploratória. De acordo com Munteal Filho, é nesse contato lento e processual que a pesquisa vai se desenhando, tomando forma e indicando quais elementos podem e devem ser considerados como relevantes:

O rompimento com a frieza dos arquivos se dá em parte com o interesse do pesquisador pelo seu tema, aliado a uma espécie de sensibilidade para a leitura das fontes, para o que nelas está contido, fazendo com que o investigador aos poucos estabeleça uma relação de intimidade/distanciamento crítico. Sobre essa dimensão do problema o historiador Luciano Figueiredo oferece uma contribuição muito rica: “mesmo com toda a frieza que carregam normalmente os documentos históricos, em alguns deles – decerto poucos – o tempo não consegue amenizar o impacto. E quanto maior a identificação que com ele estabelecemos maior é também o choque, pois, afinal, nossa sensibilidade está em jogo. (MUNTEAL FILHO, 1998, p. 279)

A análise documental envolve um processo que vai do simples contato ao mergulho profundo no material para proceder à organização do acervo. Nesse sentido, a catalogação do acervo documental passa a ser mais que um dado frio de arquivo para ser um instrumento de entrada na pesquisa e de construção de uma relação com o material empírico. Chamo atenção, nesse momento, para o fato de que não se trata de uma catalogação mecânica, que poderia ter sido feita, sem maiores problemas, por um arquivista. A ordenação do material representou uma etapa importante do processo de pesquisa, pois possibilitou a construção de caminhos e opções que influenciaram não só as etapas posteriores, mas o próprio delineamento do estudo a ser desenvolvido.

A segunda consideração a ser feita é que o trabalho de recuperação da “Pesquisa Confronto” não se deu apenas através da análise documental. Valeu-se também do registro oral da memória de pessoas que viveram um processo mais amplo do que o escopo da pesquisa propriamente dita, mas que têm relação com a proposta de investigação feita pelo Sapé. Essas pessoas foram, de alguma forma, responsáveis pela configuração desse campo de conhecimento, que hoje se chama educação popular no Brasil, e pelas mudanças e reconfigurações ocorridas nele ao longo dos tempos.

Esses registros de memória oral foram coletados de diferentes maneiras. A primeira delas, e talvez a mais significativa, ocorreu durante a etapa de organização dos documentos. Como todo o acervo da pesquisa encontrava-se guardado na casa de Aída Bezerra³, foi inevitável acontecerem muitas “conversas espontâneas” com ela durante o

³ Maria Aída Bezerra Costa, pode-se dizer afoi umas das fundadoras do Sapé e idealizadora da Pesquisa Confronto. Aída é pernambucana de Recife e concluiu, ainda na década de 1950, o curso de Serviço Social. Trabalhou na organização das comunidades rurais no interior do estado de Pernambuco e posteriormente, foi coordenadora estadual do MEB nesse estado. Depois de 1964, por conta da repressão criada pelo Governo Militar, viveu na França, onde fez um curso equivalente a um doutorado em Sociologia. Voltou ao Brasil em

processo de catalogação do material. Chamo de “conversas”, porque não se tratava de entrevistas previamente pensadas. Algumas vezes tentei gravar, mas Aída ficava pouco à vontade. Quando ligava o gravador a conversa não fluía bem.

Esses encontros foram registrados em tópicos em um caderno de campo que, claro, carregam a marca da subjetividade. Mas os registros foram importantes para trazer à tona alguns aspectos que direcionaram o curso desse estudo. Um deles, talvez o mais explícito, foi a questão dos antecedentes da “Pesquisa Confronto”.

A pesquisa não é só o que foi feito na pesquisa. As questões não nasceram ali. Ela estava cheia de muita coisa. Tinha muitas experiências que vinham atrás dela. Ou seja, a “Pesquisa Confronto” não começa com a sua formulação nos anos 1980. Ela carregava muitas perguntas que vinham sendo feitas desde os anos 1960 e que não encontravam lugar nas experiências desenvolvidas desde então para se aprofundar, visualizar, responder, a essas perguntas (Diário de campo, jan. 2016).

Nessas “conversas”, Aída, falava bastante da vivência e da experimentação de caminhos feita no Movimento de Educação de Base (MEB) e, posteriormente, de como surgiu, nas assessorias em alfabetização de adultos desenvolvidas pelo Nova Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, a ideia de que as antigas perguntas forjadas no campo da educação popular se transformassem em uma experiência de pesquisa.

Por meio dessas “conversas” foi ficando mais claro que não se poderia falar sobre a “Pesquisa Confronto” apenas a partir de sua formulação nos anos 1980. Era necessário voltar um pouco no tempo e recuperar uma trajetória anterior em que se forjaram questões sobre alfabetização de adultos e sobre como se processava, de fato, o pensamento de um adulto que se aventurava nessa relação com a escola e no aprendizado da leitura e escrita. Passei a chamar esse recuo na história de “antecedentes da pesquisa do Sapé”.

A aproximação com os antecedentes do trabalho do Sapé se constituiu, então, como parte fundamental da recuperação da “Pesquisa Confronto”. Não seria possível entender plenamente a proposta construída pelo Sapé sem recorrer ao percurso feito pelas pessoas que integravam sua equipe e sem entender as questões construídas historicamente no campo da educação popular e que a pesquisa tentou enfrentar. Portanto, a tentativa de recuperação desses dois momentos históricos, por meio de duas experiências

1970 e em 1971 participou da articulação de um seminário nacional que congregou militantes da educação popular no Brasil e que deu origem ao Nova Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, do qual também foi uma das fundadoras e onde atuou até meados dos anos 1980. Quando saiu do Nova, junto com Rute Rios, criou o Sapé e, com ele, levou a cabo a realização da Pesquisa Confronto. Atuou no Sapé durante toda a existência dessa instituição, entre 1987 e 2007. Depois disso, integrou por um tempo a equipe de formadores da Capina – Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa, em projetos de formação de assessores de empreendimentos de economia dos setores populares.

específicas – o MEB e o Nova – representam parte fundamental desse trabalho e que recupera, por outros vieses, a história da educação popular no Brasil.

As “conversas espontâneas” com Aída mostram muito claramente a importância do relato oral e da memória sobre o processo vivido, para a configuração do roteiro dessa proposta de tese, embora isso não estivesse previsto. O contato com a memória oral que recupera esse período se deu também através de outros três materiais: dois deles publicados durante o último ano de realização deste estudo e mais um que, embora tenha sido produzido há algum tempo atrás, foi publicado somente em 2016.

O primeiro desses materiais foi um livro organizado por José Ricardo Ramalho e Neide Esterici, publicado em 2017: “Militância política e assessoria: compromisso com as classes populares e resistência à ditadura” (2017). O livro de 358 páginas, construído com base na Comissão Nacional da Verdade, reúne um conjunto de entrevistas com educadores que viveram o auge das experiências dos anos de 1960, os confrontos com a ditadura e o desenho de novas estratégias de resistência à repressão.

O segundo material, intitulado “Nos bastidores da memória: 50 anos de educação popular no Brasil – 1965/2015” é, também, um conjunto de entrevistas publicadas em forma de DVD, contendo cerca de três horas de gravação editadas. Organizado por Osmar Fávero e Gerson Tavares (2017), esse material é resultado de um projeto feito pelo Cremeja – Centro de Referência e Memória da Educação de Jovens e Adultos, sediado na UENF – Universidade Estadual do Norte-Fluminense e na UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, através do edital PROEXT 2013/SESU/MEC. O projeto buscou registrar a memória de educadores populares envolvidos nos movimentos de educação e cultura popular desde a década de 1960.

Um terceiro material menos utilizado, mas que igualmente contribuiu para uma retomada da memória histórica da educação popular, foi a tese de Maria Clarisse Vieira, defendida em 2006 e publicada em livro em 2016: “Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil”. Nesse trabalho, a autora revisita a história da educação popular nos anos de 1960, por meio das memórias de cinco educadores nela envolvidos: Osmar Fávero, Vera Barreto, Luiz Carlos Barreto, Aída Bezerra e Renato Hilário.

Por fim, uma terceira consideração importante a ser feita é que o processo de construção deste estudo foi se desenhando pela imersão no campo, na interação com os documentos e no contato com o registro recente de todas essas memórias. Isso significa dizer que o caminho proposto inicialmente se configurou como uma projeção do que devia

ser feito mas, à medida que o contato com o material empírico foi avançando e o aprofundamento teórico sendo feito e refeito, foi ficando claro o caminho metodológico a seguir. Nesse momento percebi que o trabalho de pesquisa, mais que qualquer outra coisa, estruturava-se como uma contribuição à memória da educação popular no Brasil.

Organização do material documental existente no acervo do SAPÉ

Como dito anteriormente, do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolvida se baseia em grande parte na análise de documentos existentes no acervo do Sapé sobre a “Pesquisa Confronto”, complementada com relatos orais sobre a pesquisa e sobre a história da educação popular no Brasil.

A interação com o material documental e ordenação do acervo da Pesquisa Confrontos foi feita em três etapas distintas, a saber:

(a) Identificação de dez categorias de documentos que passaram a ser chamados de séries

Havia, no acervo do Sapé, 12 caixas-arquivo com uma etiqueta de identificação, nas quais se lia: “Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”. Esse material foi guardado no momento em que o Sapé tomou a decisão de desmontar a sede localizada no Prédio da Associação Palácio das ONGs (Palong), no centro da cidade do Rio de Janeiro, no final do ano de 2006 e início de 2007. Na ocasião, o Sapé tinha finalizado as atividades de seu último projeto: o *Almanaque do Aluá* nº 2 e, com isso, achou por bem encerrar a atuação dessa instituição, depois de 20 anos de existência. A sala onde funcionava o Sapé foi cedida a outra instituição.

Devido ao grande volume de material existente, encerramento das atividades da instituição, todo o acervo teve que ser revisado para identificar o que era importante guardar e o que podia ser descartado. Depois, esses materiais foram alocados em caixas-arquivo, identificadas com etiquetas contendo o nome dos projetos. Havia, ainda, o desejo de organizar uma ação que envolvesse a catalogação, digitalização e disponibilização do acervo, o que não aconteceu. Todo o material ficou, desde então, guardado na casa de Aída Bezerra.

O fato de existirem 12 caixas identificadas como materiais referentes à pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular” não significava que os materiais encontrados nessas caixas eram, de fato, referentes à pesquisa. Eles estavam

apenas armazenados, guardados da forma como foi possível, considerando o momento de decisão sobre o fechamento do Sapé e a urgência de entrega da sala para outra instituição.

Feito esse pequeno histórico de como foram armazenados os documentos, fica óbvio dizer que antes de pensar qualquer proposta de estudo desse material ele precisaria ser identificado, organizado e categorizado. Para tanto, a primeira etapa do trabalho de campo foi a catalogação de todos os documentos existentes nessas 12 caixas, o que se constituiu como fase exploratória da pesquisa. Um trabalho longo, mas extremamente necessário. Essa ordenação teve como objetivo não apenas facilitar o manuseio dos documentos, mas também servir de base para o reconhecimento e a identificação de cada material, ajudando na seleção de quais seriam mais importantes explorar em cada etapa.

A realização dessa fase possibilitou a identificação de todo o material existente no acervo do Sapé sobre a “Pesquisa Confronto”; o reconhecimento de materiais em duplicidade (inclusive aqueles que estavam em caixas diferentes) e a criação de uma primeira etapa de categorização.

Para facilitar a guarda e o manuseio dos documentos, cada um deles foi colocado numa folha de papel A3 – 90 gr., dobrada ao meio, formando uma espécie de pasta, indicando-se nela o tipo de documento ali encontrado. Esse trabalho exigiu bastante atenção e cuidado, pois se tratava de documentos antigos que necessitavam higienização (retirada de grampos ou clips enferrujados etc.). Além disso, o trabalho precisou ser, algumas vezes, refeito.

À primeira vista, o documento parecia fazer parte de uma série, mas no decorrer do trabalho de catalogação ele na verdade pertencia a outra e, por isso, ficaria melhor localizado em outra caixa. Nessa fase da pesquisa, não era possível ler os documentos na íntegra, mas uma leitura dinâmica de cada um foi necessária. Era preciso reconhecer o tipo de material existente no acervo e fazer uma primeira classificação.

Outra observação importante é que, em um primeiro momento, o trabalho foi feito caixa por caixa, uma de cada vez. Mas, depois de passar por todas elas, foi preciso juntar o material todo e, então, reordenar as caixas para montar os conjuntos de documentos afins, pois estavam dispersos em diferentes caixas, sem um critério previamente definido.

De imediato, duas caixas foram descartadas. Elas continham fitas K7 usadas para o registro de áudio das entrevistas realizadas com professores e alunos do processo de alfabetização e dos seminários realizados ao longo do trabalho. Todo esse material já havia sido transcrito e as transcrições encontravam-se no acervo. As fitas, devido ao tempo, já

não estavam mais em condição de uso. Desse trabalho resultou a classificação do material em dez caixas, cada uma delas com um grupo de documento, de acordo com as categorias abaixo elencadas:

Tabela 1 – Classificação do material empírico da Pesquisa Confronto, por séries

SÉRIE A	A pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”: gênese e primeiras formulações, desenvolvimento do processo e sínteses produzidas
SÉRIE B	Registros de reunião de equipe e transcrições das entrevistas com alunos e professores
SÉRIE C	Diários de campo
SÉRIE D	Produções dos alunos e avaliações
SÉRIE E	Seminários de alfabetização de adultos
SÉRIE F	Mapeamentos temáticos
SÉRIE G	Pesquisa Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular – Vertente: Educação Política
SÉRIE H	Pesquisa Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular – Vertente: Produção Associada
SÉRIE I	Relações Institucionais, Assessorias e Projetos do SAPÉ
SÉRIE J	Documentos históricos do SAPÉ

(b) Montagem de dez tabelas relacionando e caracterizando cada tipo de documento

Passado esse primeiro momento de contato e reordenação do material, os documentos precisavam ser listados para que se pudesse ter uma visão global do acervo, a fim de dimensionar, de forma precisa, o volume real do material existente. Foram, então, criadas as séries e os documentos descritos de acordo com a Nbrade-Norma Brasileira de Descrição Arquivística, reunindo o maior número possível de informações sobre cada documento, a saber: número de ordem; tipo de documento; título; autor (se houver); data; número de páginas; observações.

A realização desse trabalho possibilitou ajustes na identificação dos documentos feita inicialmente, reunindo materiais iguais que ainda estavam em pastas separadas. Nesse momento, foi possível também perceber que o nome e a numeração das caixas, bem como

a forma como se nomeavam os documentos (ou seja, aquilo que havia sido escrito na folha A3), também precisavam de ajustes. Viu-se que seria importante escrever na folha A3 exatamente o título que se encontrava no documento e não tentar dizer com as próprias palavras de que material se tratava. Esses ajustes foram sendo feitos à medida em que eram produzidas as séries.

Tabela 2 – Classificação dos documentos catalogados nas séries

SÉRIE – C		Diários de campo					
Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁG.	INFORM. ADICIONAIS	
01.	Diário de campo Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular” – vertente: alfabetização de adultos	01.			1997	164	
			Diário de campo 1 ⁴ : com início dos registros em 05/11/1997				
		02.			1998	390	
			Diário de campo 2: com início dos registros em 26/2/1988				
		03.			1988	361	
			Diário de campo 3: com início dos registros em “matrícula em 8/3”				
		04.			1988/1989	379	
	Diário de campo 4: com início dos registros em 17/3/1988						
	05.			1988	375		
	Diário de campo 5: com início dos registros em 12/10 – quarta-feira						
	06.			1989	62	Páginas de 391 a 453	
	Diário de campo 6: com início dos registros em 19/6/1989						
	07.			1989	82	Páginas de 380 a 462	
	Diário de campo 7: com início dos registros em 5/6/1989 (*)						

⁴ Numeração feita para identificação dos diários na tese. Não é uma numeração original feita na pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular.

02. Diário de campo Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular” – vertente: Educação Política	01. Diário de campo 1: com início dos registros em 6/10/1988	1988	42
	02. Diário de campo 2: com início dos registros em 18/3/1989	1989	100

(c) Criação de uma codificação própria para a pesquisa

Além de todo o trabalho de ordenação e classificação do acervo foi necessário também criar uma codificação própria para possibilitar a identificação dos materiais no momento em que fosse necessário os referenciar ao longo do trabalho. Para tanto, foi usada, em caixa alta, a letra que identifica a série, indicando assim em que caixa o material se encontrava; em seguida o número correspondente ao tipo de documento e, então, o número do título do documento.

Além disso, para fazer-se qualquer referência a um desses materiais no corpo do trabalho, acrescentou-se a essa codificação o nome do Sapé, a fim de indicar que se tratava de um documento do acervo dessa instituição. Por exemplo, o documento (SAPÉ, C.01.03), refere-se à série C: “Diários de Campo”; ao tipo de documento 01: “Diário de campo – Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular” – vertente: alfabetização de adultos”; e ao título do documento 03: “Diário de campo 3: com início dos registros em matrícula em 08/03”.

Análises e resultados do processo: confronto de saberes e negociação cultural

Depois desses dois anos de trabalho de campo, a equipe do Sapé se debruçou sobre todo o material produzido no processo e, com isso, foram identificadas sete fontes de coleta de dados sobre o percurso da pesquisa, como apontam Bezerra e Rios (1995, p. 14): os diários de campo; entrevistas iniciais com alunos no momento da matrícula; reuniões semanais dos alfabetizadores-pesquisadores; seminários temáticos e avaliações do percurso da pesquisa; a produção dos alunos em sala de aula – que foi chamado de linguagens expressivas; avaliações do rendimento escolar; entrevistas com alunos/histórias de vida.

Todo esse material, a começar pelos diários de campo, foram analisados no ano seguinte e, com base neles, elaborado um “índice unificado das fontes de registro”⁵ (SAPÉ, F.013.01-03), ou seja, uma listagem de questões ou temas que apareciam em cada um desses documentos.

No caso dos diários de campo foi elaborado um índice para cada diário e, depois, um índice geral fundamentado em todos. O índice geral dos diários de campo serviu de base para a codificação das demais fontes de registro. Em seguida, foi feita a junção de todas as codificações temáticas que deram origem a um único índice contendo um conjunto de temáticas representativas do trabalho desenvolvido nos dois anos de atividades. Esse índice apontava nove grandes temas presentes no desenvolvimento da Pesquisa Confronto. São elas: o sentido da alfabetização; a questão do método na alfabetização; as linguagens expressivas diversificadas; o ritual escolar; a construção da identidade; os frutos do confronto: nosso “enraizamento”; a rotatividade; educação popular; o tratamento da pesquisa.

Não é possível, neste artigo, explorar todas as análises feitas sobre cada um desses temas. Destaco, então, apenas o item 6 – Os frutos do confronto, como forma de apresentar, ainda que brevemente, os resultados que este estudo foi capaz de produzir.

Os frutos do confronto

Pelo menos dois grandes eixos de discussão e aprendizagem surgiram das atividades de expressão das identidades dos alunos: a questão racial e a cultura de origem dos alunos.

(a) a questão racial

No momento inicial, quando os alunos escreveram seus nomes e, junto deles, colocaram um adjetivo que os identificasse, a aluna Amélia se caracterizou com a frase: “Sou mulata e bonita”. Essa frase gerou muitas discussões pelos alunos referente à questão da cor e, nessa direção, à questão racial.

Aí rolaram dois temas: cor e namoro. Cor é que foi a discussão interessante. Ninguém gostava de preto. Nem Amélia mesmo já se assumindo preta. Afirmou que não gosta-

⁵ Todos os índices temáticos construídos nessa etapa encontram-se no acervo do Sapé. Na catalogação feita em nossa pesquisa, os índices temáticos correspondem à série F, contendo 13 tipos de documentos e 35 títulos de documentos. Esse material soma 281 páginas de análises feitas com base nos materiais de coleta de dados.

na de sua cor. Isaias também não gostava de preto. Amélia enfrentou-o perguntando se eles estivessem numa dança, se ele não a tiraria para dançar só por que ela era preta. Ele consentiu: não gosto é de homem preto. Diário de Campo 02, 21/3/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.22)

A frase de Amélia sintetizava um conteúdo de aprendizagem tanto no campo da alfabetização propriamente dita, pois era uma frase de sílabas simples; quanto um conteúdo mais amplo em relação às questões raciais. Isso levou o grupo de professores a pensar bastante no caso, como vemos no debate durante o I Seminário.

Rute – E antes disso houve outra situação em que a gente ficou perdido, sem saber como encaminhar. Mesmo em março quando começou a pintar a questão do racismo, a questão da cor, constatamos e ainda nos perguntamos como a gente poderia entrar nisso. Mas, na verdade, a gente não deu sequência a coisa. Negro, branco, mulato, o que isso significa e como isso está presente na vida deles?

Aída – É, constatávamos que estava muito presente. Aí foi o primeiro dado de identidade que eles afirmaram negando. Isso ficou descontínuo na minha cabeça. Dentro desse começo e a descontinuidade, um começo que foi marcado, pela gente notar que toda uma série de afirmações que não tinham, nada a ver na cabeça da gente com a cultura deles, uma negação quase, a luta pelo reconhecimento na cidade, portanto, uma negação da fase das origens, e o final do trabalho. Agora, a questão do número, que é o contrário. Que era a afirmação da cultura e origens. Então você começa negando e termina afirmando. (...) I Seminário de Alfabetização de Adultos, 11 a 13/7/1988 (SAPÉ, E. 03. 02, p. 3)

A maneira de lidar com essa situação está relatada por Bezerra e Rios (1995, p. 20):

Tínhamos assim sintetizado numa única frase (Amélia é mulata e bonita) um assunto controverso que, trabalhado sob a ótica da pedagogia da conscientização, seria certamente objeto de longos debates permeados de informações sobre a formação racial brasileira, sobre a igualdade de direitos dos seres humanos, sobre o que diz a legislação vigente a respeito da discriminação racial, etc.

Este não era o nosso caminho. O reconhecimento das diferenças ali presentes nos impulsionava a investir numa alternativa distinta da conversão intelectual a um ponto de vista condizente com os princípios éticos/políticos que fundamentam uma relação democrática. Ou seja, diante do preconceito, da intolerância e da autorrejeição manifestadas não nos convencia a resposta da substituição de um discurso por outro, ainda que esse outro fosse produzido pela via do debate amplo em sala de aula.

Os professores abandonaram o lugar de “conscientizadores” e instigaram à discussão da questão e o conflito de ideias do próprio grupo, até que se chegasse a um consenso, uma negociação sobre o tema.

(b) A cultura de origem dos alunos

Como dito anteriormente, havia todo um investimento na identidade e na expressão dos alunos. A oralidade e o pensamento deles eram transformados em matéria de aprendizagem e de discussão de conceitos no desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, havia uma preocupação com o registro dessa oralidade, que se encontrava sempre atravessada pela cultura de origem dos alunos: histórias, sabedorias ancestrais, remédios caseiros, recordações, músicas, receitas, entre outras.

A maior expressão desse trabalho se deu na organização da festa junina. Os alunos participaram ativamente do processo, pensando toda a festa e, a certa altura, assumiram a organização e a condução das atividades. Um exemplo disso está relatado sobre o ensaio da quadrilha:

Isaias gritando a quadrilha e eu e Cleide ajudando. Anarriê!. Tradução: é para todos os pares andarem para o cumprimento no meio do salão (marcado por uma lista de giro). “Cada quem nos seus lugá”. Volta. De novo: “anarriê!”. Isaias diz que tem que ser “três vez”. Ai Chico só fica reclamando. “Tá tudo errado”. “Tá uma vergonha”. “Não é assim”. Chico é de um autoritarismo ímpar, incômodo. (...)

Eu comecei a anotar no quadro o caminho deles.

Anarriê – balancê – cumprimento de cavalheiros – cumprimento de damas – balancê. E lá vai – Cleide anota tudo.

Eles não estão satisfeitos com o desempenho.

Para mim, naquela ocasião, o importante era recuperar a quadrilha que tinha na cabeça deles. Por exemplo, preparar para a chuva é com os braços esticados sobre a cabeça, de frente. Agora se gritar choveu, não sei qual é o gesto. A cobra, uma hora cai pelo chão e volta o caminho da roda... outra hora dá uns pulinhos mas continua a dançar no mesmo sentido.

Outra coisa: o galope atravessa na transversal, mas dançando.

Vamos criar o grande galope. Bouquet de rosas, bouquet de espinhos. Não foram ensaiados.

Muito caracol.

10 horas. Todos cansados. Encerramos. Estão achando muito pouco só mais dois ensaios. Vamos ver. Diário de Campo 02, 16/6/1988 - (SAPÉ, C.01.02, p. 86-88)

A festa junina virou aula e a aula virou festa. As histórias, as receitas, a própria quadrilha e suas marcações foram alvo de muitas aulas, baseadas nos relatos feitos pelos alunos.

Resolvemos juntar a turma toda.

Consultamos, nenhuma reação, mais cara de assentimento. Que tal a gente trabalhar sobre a festa de S. João. A nossa cabeça está em festa. Não há mais nada a combinar, disse Cleide. É.

Mas trabalhar como? Ai eu segui: vamos trabalhar e ver com a festa de S. João. Vale tudo inclusive, as lembranças de infância de nossa vida no lugar que a gente nasceu.

Pronto. Animação. Ai lá vem palavras: canjica, milho, pamonha, fogueira, pé de moleque, roupa nova, balão, bandeirinha, fogos, forró, sanfoneiro, chapéu, quadrilha, bombinha, pandeiro, zabumba, triangulo, casamento, noiva, noivo buscapé, sorte, bacia d'água, comadre de fogueira, bolo e batata. Mas foi tudo saindo devagar, entremendo histórias de sorte, tradições, lembranças. Nete disse: roupa nova. Alguns estranharam. Ela confirmou, faz parte sim. Na festa de S. João lá no meu lugar é tempo de fazer roupa nova. Eu reafirmei. Diário de Campo 02, 21/6/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.96)

Depois ela e outros lembraram a tradição da "comadre de fogueira" Chamei ela pro centro da sala pra gente fazer pra todo mundo ver. Fogueira no meio (imaginária), uma de um lado da fogueira e a outra do outro; dar-se as mãos e dizem juntas: " – São João pediu, São Pedro confirmou, que nós fosse comadre que Jesus Cristo mandou". Pula a fogueira de um lado pra outro. "Boa noite, comadre – boa noite, comadre (ou bom dia se for no outro dia, nas cinzas)". José também sabia, todo mundo deu pitaco. E José acrescentou, quando ele disse que se tivesse labareda não dava pra atravessar. Cada um pega um pau da fogueira, faz uma cruz, dá-se as mãos, diz a s palavras e dá uma volta em torno da cruz. E o último cumprimento o compadre: "Ó - boa noite compadre! – boa noite compadre!". Depois cada um pega o seu pau e devolve para a fogueira.

Depois veio Cândida com a história da bacia d'água e do espelho, ajudada por Ailton. A bacia com água – olhe a cara – se não ver, no S. João do ano seguinte não está vivo. Você tem que colocar dentro da bacia uma brasa da fogueira. O espelho tem que ser virgem. Meia noite acende uma vela e olha no espelho, contou Cleide. Macabro, não?

Apareceu a história da aliança no copo d'água. Pega um copo d'água (pode ser de Sto. Antônio), amarra a aliança numa corda (linha) e fica segurando com a mão paradinha a aliança dentro do copo sem tocar na água. O número de vezes que a aliança tocar no copo é o que falta em anos para a pessoa casar. Cleide disse que deu certo para ela. Diário de Campo 02, 21/6/1988 (SAPÉ, C.01.02, p. 97-99)

Contei a história da moeda que aconteceu com minha mãe, aproveitando que eles lembraram. É assim: apanha uma moeda (antigamente era um vintém) joga dentro da fogueira e no dia seguinte procura nas cinzas. Se não achar é porque não vai casar. Se achar, guarda a moeda e espera o primeiro pedinte e dá de esmola. Procura saber o nome do pedinte (homem), e o que ele disser vai ser o nome do futuro marido. Com a minha mãe deu certo.

Também tem a história da faca enfiada na bananeira. Meia noite enfia uma faca virgem no tronco da bananeira. No outro dia, a seiva da bananeira deve haver letras. Ali tem que ser lido as iniciais ou o nome do futuro marido. Diário de Campo 02, 21/6/1988 (SAPÉ, C.01.02, p. 100)

Os itens acima apresentados representam algumas das dimensões presentes no trabalho de pesquisa desenvolvido pelo Sapé. Nelas a questão do confronto e da negociação aparecem como parte do cotidiano da prática educativa implementada no trabalho de campo. Nos trechos acima relatados, pode-se perceber que uma qualidade outra de relações pedagógicas foi estabelecida com esse grupo de alunos, considerando-os como parte ativa da construção do conhecimento.

As questões de aprendizagem interpelavam simultaneamente os dois polos de conhecimento imbricados na experiência, professores e alunos, fazendo emergir suas maneiras de pensar, de desalojar crenças e de expressar vontades, desejos e afetividades. A relação de poder foi relativizada dando espaço para a construção de alianças e negociações em relação ao que estava sendo aprendido-ensinado-descoberto.

Em uma reflexão breve sobre o trabalho de alfabetização desenvolvido nessa experiência, poderíamos nos perguntar sobre eficácia das ações e seus resultados, ou seja, ao final de dois anos esse grupo de alunos foi alfabetizado? Sem tentar responder a essa indagação, pois essa pergunta abre muitas nuances a respeito da questão da alfabetização, é preciso lembrar, em primeiro lugar, que esse trabalho se inscreve num horizonte de pesquisa.

A sala de aula era um universo no qual se estava tentando experimentar uma prática educativa que se ocupava em entender a possibilidade de uma qualidade outra nas relações pedagógicas, diferente de um programa de alfabetização que tem como finalidade última ensinar a ler e escrever. O Sapé não estava em busca de uma metodologia de alfabetização que fosse capaz de resolver o problema do analfabetismo no país. Tampouco desejava criar uma teoria ou um conceito de alfabetização.

O Sapé estava preocupado em entender a ação educativa, considerando os sujeitos e os saberes que nela entram em relação. Estava apostando com radicalidade no conhecimento do outro como algo capaz de criar aprendizado e mudar os poderes, como tão bem no lembra Antônio Cícero de Souza, Ciço, lavrador de Caldas-MG⁶:

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que faz assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso?

Como o senhor mesmo disse o nome: “educação popular”, quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lbe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber? (BRANDÃO, 1980, Prefácio)

⁶ Essa fala de Ciço foi publicada originalmente como prefácio, no livro *A questão política da educação popular*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão e cuja primeira edição data de 1980. O texto inspirou a construção do I SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio em 2010 e na publicação se originou desse seminário Brandão (2010), descreve o contexto em que conheceu Antônio Cícero e pôde gravar esse depoimento dele sobre educação.

Dando ênfase à fala de Ciço e pensando na negociação como uma relação pedagógica possível, recoloco a pergunta como encerramento das reflexões acerca da “Pesquisa Confronto”: “será que não é esse o saber que está faltando pro povo saber?”.

Considerações finais

O estudo aqui relatado trouxe à tona algumas reflexões instigantes para o campo da EJA e educação popular, dentre elas podemos citar: a explicitação da potência que têm os estudos da memória no campo da Educação Popular; o caráter inovador da pesquisa implementada pelo Sapé e o uso da pesquisa-ação como metodologia alternativa de trabalho que questiona o próprio campo da pesquisa em educação.

Contudo, a questão principal que trago para discutir na finalização desse trabalho diz respeito ao objeto da pesquisa do Sapé. O trabalho de investigação feito representa uma espécie de síntese de muitas questões que vinham sendo exploradas no campo da educação popular desde muito tempo, e que buscavam entender, em última instância, a qualidade da relação pedagógica que se estabelece na produção/transmissão de conhecimento nesse campo. Nesse sentido, a ideia da “negociação” como relação pedagógica discutida nessa pesquisa é bastante atual porque nela estão presentes duas dimensões importantes da prática educativa: as relações de poder e a negociação cultural (ACEVEDO, GÓMEZ Y ZÚÑIG 2016; MEJÍA, 2013).

Essas dimensões estavam presentes no debate sobre a produção de conhecimento por adultos não alfabetizados desde os anos 1960, e desafiavam as experiências de educação e cultura popular. Estava claro que toda relação pedagógica é permeada por uma relação de poder e que o conhecimento científico superpõe o conhecimento próprio das camadas populares. Do mesmo modo estava claro que, se reconhecemos que os grupos populares produzem um pensamento sobre o mundo e sobre as coisas, é preciso que a relação pedagógica seja capaz de abrir espaço de expressão para esse pensamento, deslocando o lugar de poder que o conhecimento científico ocupa nessa relação.

Embora todas essas questões já estivessem postas, elas não estavam resolvidas. Esses temas foram mais explorados em uma etapa posterior, fundamentados nos contextos que se seguiram nos anos 1970 e 1980. O estudo aqui apresentado nos ajuda a entender, por exemplo, como a noção de diálogo, tão bem trabalhada por Paulo Freire, assume outros contornos e avança na perspectiva do confronto de saberes e como essa discussão

abre espaço com base nos estudos culturais na América Latina, para a noção de negociação cultural.

A atualidade dessas questões nos convoca, hoje, a pensar na possibilidade de novas formas de aprendizagem, de conhecimento e de vivenciar as relações de poder por um outro prisma.

Referências

Acevedo, M.; Gómez, R.; Zúñig, M. Pedagogía popular: una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. *In: Candales, L.; Mejía J. M. R.; Muñoz, J. Pedagogías y metodologías de la educación popular – “se hace camino al andar”*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo: CEAAL, 2016.

Amorim, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In: Freitas, M. T.; Jobim; Souza, S; Kramer, S. (Orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

Bezerra, A.; Rios, R. La negociación: una relación pedagógica posible. *In: DAM, A.; Martinic, S.; Petter, G. (Orgs.) Cultura y Política en Educación popular: principios, pragmatismo y negociación*. La Haya: Centro para el Estudio de la Educación Popular en países en vías de desarrollo (CESO), 1995 – (CESO – Paperback: nº 22) – versão em português (mimeo).

Brandão. C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. – 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Brandão. C. R.. Um lavrador um dia em Minas. *In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. “... e uma educação pro povo, tem?”*. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

Burke, Peter. *O que é história cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Costa, R. P. *Poder e negociação como relações pedagógicas: memória da pesquisa Confronto de sistemas de conhecimento na educação popular*. 2018. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Fávero, O.; Tavares, G. *Nos bastidores da memória: 50 anos de educação popular – 1965/ 2015*. [Recurso eletrônico - DVD]. Campos dos Goytacazes: UENF, CREMEJA – Centro de Referência e Memória da educação de Jovens e Adultos, 2017.

Garcia, P. B. O Olho de Outro: algumas anotações sobre alfabetização de adultos. 3. ed. *Cadernos de Educação Popular, n. 8*. Petrópolis: Editora Vozes/Nova - Pesquisa e Assessoria em Educação, 1985.

Garcia. P. B. Saber popular/Educação popular. *Cadernos de Educação Popular, n. 3*. Rio de Janeiro: Vozes; NOVA – Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, 1986.

Halbwachs. *A memória coletiva*. São Paulo: Vertice, 1990.

Le Goff, J. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

Mejía, M. R. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D. ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Munteal Filho, O. O historiador e os arquivos. In: Mattos, I. R. (Org.). *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

Neves, M. S. História, memória e memorialística. *Esboços – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC*, v.11, n. 11, 2004.

Nora, P. Entre a memória e a história. A problemática dos lugares. In: *Les lieux de mémoire*. I La République, Paris: Gallimard, 1984. Tradução de Yara Aun Khoury – (autorizada pelo editor). Departamento de História da PUC-SP. Proj. História. São Paulo. 1993.

Pereira, R. M. R. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: Pereira, R. R.; Macedo, N. (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

Ramalho, J. R.; Esterci, N. (Orgs.). *Militância política e assessoria: compromisso com as classes populares e resistência à ditadura*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

Rocha, R. Educação Popular e Poder. In: *Cadernos CEDI nº 6*. Rio de Janeiro: CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1980.

Vieira, M. C. *Memórias-testemunhos de educadores: contribuições da Educação Popular à Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: CRV, 2016.

História e lições de uma escola de trabalhadores¹

Anderson José Lisboa Baptista

Apresento, neste texto, uma síntese de alguns dos resultados obtidos em minha tese de doutoramento, cujo objeto de análise foi uma escola de trabalhadores que funcionou no município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, entre os anos de 1984 e 2008: Centro de Apoio e Desenvolvimento Técnico Social (CADTS). Trata-se de experiência com origem no interior de uma fábrica no Rio de Janeiro, na qual trabalhadores assumiram a responsabilidade e o protagonismo de suas próprias formações e se perceberam como construtores, proponentes de realidades diferentes daquelas que lhes impunham sem os consultar, sem ouvi-los.

Uma pergunta que geralmente surge quando me deparo com estudos que resgatam experiências históricas, conforme aqui proposto, é sobre a contribuição que tal tipo de trabalho pode trazer para comunidade acadêmica e, especificamente, para o campo da educação. Pensar nas inquietações que motivaram a pesquisa tende a ser um caminho interessante para apreendermos a sua relevância, e é o que lhe convido a fazer agora.

Com o objetivo principal de refletir sobre as relações entre educação, trabalho, política, sentidos e possibilidades para sujeitos jovens e adultos do tempo presente, tomando como campo de análise a educação popular através da experiência do CADTS, a problemática norteadora da pesquisa foi a seguinte: Que elementos podemos extrair da relação entre a proposta de uma formação crítica e emancipatória oriunda da educação popular e de uma crítica sobre o papel do trabalho na sociedade contemporânea? Quais os princípios e elementos que fundamentam as propostas de formação de uma escola de trabalhadores? Qual a efetividade prática na experiência de sujeitos que por lá passaram? De que forma o olhar mais aprofundado sobre uma experiência como a do CADTS pode iluminar nossa visão para um tema tão fundamental na vida contemporânea: educação e trabalho? Isso ainda considerando “ingredientes” como educação popular, emancipação, formação crítica etc.

Duas figuras foram fundamentais para as reflexões desenvolvidas. Não as abordo em perspectiva iconográfica, mas como imagens que de certa forma falam à imaginação,

¹ Este texto foi apresentado em uma primeira versão na XX Reunião da Anped, ampliado e adaptado para este livro.

mobilizam memórias, sentimentos, despertam esperança e utopia. A primeira, mobilizo por meio de um poema de Vinícius de Moraes: “O operário em construção”.

Não tenho o objetivo de analisar tecnicamente a obra, cuja riqueza literária dispensa comentários. De qualquer forma, peço licença ao poeta para escrever em prosa algumas partes de seus versos. A imagem é de um operário que em algum momento de sua vida se descobre como construtor. Percebe boa parte do “mundo” ao seu redor, naquele instante, como “objeto” de sua construção: mesa, prato, garrafa, facão, vidro, janela. Diante de tal constatação, é tomado por grande percepção de si mesmo, dos outros, das coisas. Percebe em suas mãos, instrumentos de seu fazer, beleza ainda não observada. Em sua grande descoberta aprende a dizer “não”, e assim procede em relação a tudo que o nega na qualidade de gente, como construtor em construção.

Já a segunda figura é a de um camponês que teve seu diálogo com um educador, narrado por Freire (2014). O acontecimento ocorreu no Chile, em um “círculo de cultura”.

Imagino esse camponês como um homem de mãos calejadas e pele enrugada, castigada pelo sol. Certo dia resolve compartilhar uma descoberta filosófica: “não há mundo sem homem”. Sua afirmação é provocada pelo educador ao perguntar-lhe se todos os seres humanos morressem e restasse apenas a natureza e os animais, não seria isso ainda mundo? Enfaticamente o camponês responde que faltaria quem dissesse: “Isso é mundo”.

Assim como não fiz análise literária do poema, não trago essa história para propor uma discussão sobre o conceito de consciência em Paulo Freire, contexto no qual foi narrada. Entretanto, destaco que o mundo é mundo devido aos sentidos que os homens lhe dão, por meio de sua intervenção nas condições de existência; caso contrário, como diria Arendt (2014), seria um amontoado de coisas. Por isso, chamo a atenção à sábia e filosófica constatação daquele trabalhador rural: o ser humano é quem constrói sentidos.

O camponês, em sua posição de humano, tem importante papel na relação com o mundo e com a realidade. Sua descoberta é um passo significativo para que assuma o seu protagonismo na história. Afinal, se os sentidos são construções, a história é possibilidade, pode ser transformada, resignificada.

A realidade não é estática, pode ser transformada. Contudo, como o próprio Freire (2014) alerta, uma constatação só se torna transformadora à medida que se converte em práxis.

As duas imagens narradas convergem para um ponto comum em relação ao estudo realizado: a percepção e a atuação de trabalhadores como protagonistas, construtores, agentes capazes de intervir na realidade, propor mudanças, dizer “não” quando necessário,

reconhecer a potencialidade de seus valores que são insistentemente “apagados” em um sistema que tenta os programar apenas para fazer a máquina girar.

Infiro que, assim como o operário do poema e o camponês citado por Paulo Freire, os trabalhadores do CADTS e das demais escolas que serão apresentadas resolveram dizer “não” ao sistema e a uma série de “ofertas” as quais descobriram que não precisavam aceitar. Propuseram uma nova práxis educativa, cuja perspectiva estava além de prepará-los para o simples exercício de uma atividade profissional; envolvia o conjunto mais amplo de suas vidas como humanos trabalhadores. E, certamente, podemos extrair importantes lições de suas vivências.

O meu desafio neste texto é compartilhar com você não só a história do CADTS, mas compartilhar algumas dessas “lições” que pude apreender ao realizar essa gratificante pesquisa e, quem sabe, levá-lo a apreender questões que não pude.

Por isso, além dessa introdução, o texto que segue está dividido da seguinte forma: Apresentação dos aspectos metodológicos utilizados para construção dos dados abordados, resgate da história do CADTS no contexto de outras escolas de trabalhadores que coexistiram em determinado momento, as concepções de educação que fundamentaram as práticas da escola e aspectos de um possível diálogo de resultados obtidos na pesquisa com a educação contemporânea.

Caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa

Infelizmente a educação no Brasil se constituiu historicamente, desde seus primórdios, como marcadora de diferenças. Embora o processo de massificação², intensificado na década de 1990, tenha ampliado consideravelmente o número de matrículas, sobretudo no ensino fundamental, não foi suficiente para romper com as lógicas de desigualdade de nosso modelo educacional. A desigualdade, outrora demarcada pelo acesso ou não à escola, a partir da presença do povo nos bancos escolares, passou a se manifestar não pelo acesso, mas pelo tipo de escola e de formação disponibilizados para cada seguimento social específico.

Uma das premissas que ajudaram a construção do problema da pesquisa foi a de que, apesar da diferenciação exposta acima, a educação na sociedade capitalista direta ou diretamente aponta para a lógica do trabalho alienado. Isso tanto aos que ocuparão

² Chamo, aqui, processo de massificação o momento em que a escola passa a receber contingente maior da população, deixando de ser uma escola de poucos, passando a ser uma escola de massas, tendo seus bancos ocupados por alunos das camadas populares.

“postos” mais elevados no âmbito da divisão do trabalho em vigor, quanto àqueles que serão “preparados” para vender sua força de trabalho, inclusive aos treinados para simplesmente viver da exploração da mão-de-obra alheia.

Meu olhar sobre a escola de trabalhadores se deu no sentido de entender o que esses trabalhadores construíram como proposta alternativa de formação profissional voltada para eles próprios. Se era um modelo alternativo, a que se contrapunha? Uma rápida resposta a esta questão seria: contrapunha-se à formação oferecida pelo Senai.

Resposta corretíssima, porém, não dá conta da amplitude do paradigma criado pelos trabalhadores, que ia além da formação profissional, do empoderamento por meio do domínio de um ofício, envolvia a vida em amplitude maior. Por isso, foi um modelo alternativo não apenas à formação do Senai, mas a uma lógica de vida “imposta” aos trabalhadores, que seguia o enredo do que se entendia e se propunha como formação da classe trabalhadora no Brasil.

A formação da classe operária brasileira ocorreu em paralelo à criação do imaginário urbano-industrial. Fomos um país majoritariamente agrário até mais da metade do século passado. A introdução do trabalho industrial no Brasil teve que lidar com mentalidades que ainda associavam o trabalho braçal, manual, a princípios da escravidão. E não foi de um dia para o outro o “convencimento” de nosso povo sobre a necessidade obtenção de “formação profissional” nos moldes que o Estado propagava.

Nossos trabalhadores nunca foram meramente passivos ao que queriam lhes impor, pois aliado ao discurso de formar trabalhadores estava o do estabelecimento de uma ordem social específica. Sob a influência de operários estrangeiros, temos registros, do início do século XX, de iniciativas de escolas de trabalhadores, geralmente ligadas a sindicatos e a movimentos anarquistas, socialistas e comunistas. Essas escolas não têm relação direta com a que foi estudada, mas apontam para uma disposição de resistência presente em nosso proletariado.

O modelo de formação profissional que se estabeleceu oficialmente no Brasil desde as primeiras iniciativas de criação de uma Rede Federal de Educação Profissional, até o seu estabelecimento, chegando inclusive aos moldes atuais, passando pelo Sistema S em sua amplitude e pelas escolas privadas, foi construído de modo a colocar interesses dos empresários acima dos trabalhadores. Alguns programas de governos “mais progressistas” avançaram um pouco em prol do atendimento de pautas dos trabalhadores e de grupos que militam no campo da formação profissional, mas logo viram as poucas, porém importantes, efetividades conquistadas serem abafadas ou até mesmo desconstruídas.

O exercício aqui empreendido foi o de buscar, na vivência do CADTS e de outras escolas de trabalhadores, elementos que contribuíssem para a efetivação de um modelo educacional no sentido mais amplo, não se limitando apenas à educação profissional, que se contrapunha a formas excludentes e desumanizadoras em vigor e alcancem sentido para nossos jovens e trabalhadores em geral.

A hipótese principal utilizada para desenvolver o estudo foi a de que nenhuma forma de trabalho, nem mesmo no sentido ontológico, esgota os elementos da formação emancipatória, pois o trabalho está diretamente relacionado ao reino das necessidades que, no caso da sociedade capitalista, atinge grau altíssimo de exploração, com a lógica da mercadoria transformando o viver em uma corrida em prol da subsistência. Os trabalhadores construíram vivências de educação próprias, cujo processo histórico se desenvolveu em paralelo, porém não alienado do que acontecia no país, mas como alternativa e resistência dos trabalhadores ao lugar social e à forma de educação que lhes tentavam impor.

A metodologia realizada foi de análise qualitativa, com aportes do método indutivo, cuja escolha se enquadra na definição expressa por Guerra (2006, p. 22), caracterizando-o como aquele no qual a intenção dos investigadores não parte de hipóteses pré-definidas, que apenas precisam ser reafirmadas, mas “identifica as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência”. Consequência direta desse princípio metodológico é a de que os objetos de análise, assim como as hipóteses, passam por um processo de construção contínuo.

Os dados apresentados foram produzidos principalmente por meio de pesquisa documental e entrevistas. Pelo fato de existir pouquíssimo material publicado sobre o CADTS, lidei, quase exclusivamente, com fontes primárias. Os documentos a que tive acesso foram disponibilizados do acervo de antigos coordenadores da escola e relatam o cotidiano do CADTS durante seu funcionamento. O trabalho com os documentos foi desenvolvido em três etapas: análise exploratória e catalogação, digitalização e trato direto com os documentos.

As entrevistas (em total de sete) foram realizadas com gestores, monitores e ex-alunos do CADTS, com objetivo de conhecer a fundo suas trajetórias, experiências em relação ao tempo em que passaram no CADTS e as possíveis marcas oriundas da proposta de formação da escola, tanto em relação aos ex-aprendizes, quanto aos ex-monitores. Considerando as trajetórias de vida dos entrevistados como fator fundamental para compreensão dos problemas de pesquisa, privilegiei uma abordagem que mobilizou a

construção e o uso de memórias. Foram organizadas conforme roteiros semiestruturados e gravadas.

Escolas de trabalhadores e o CADTS: história, historicidade e resistência

Em tempos de apagamentos e destituição de direitos dos trabalhadores, resgatar memórias como a do CADTS é, por si só, um movimento de resistência contra “esquecimentos” oficiais geralmente impostos a experiências de educação popular.

As escolas de trabalhadores não caíram de paraquedas e nem existiram em um mundo à parte; foram paralelas e, em muitos momentos e aspectos, desenvolveram-se à parte dos rumos legados pelo Estado à formação profissional. Por estarem no mesmo “mundo”, no mesmo quadro sócio-histórico responderam, em muitos casos, às mesmas demandas e lidaram com desafios parecidos. Entretanto, como bem diria Paulo Freire, não há imparcialidade em um modelo educacional e, assim, responderam a essas demandas com base no ponto de vista e interesse dos trabalhadores, que se reconheceram como sujeitos, construtores de mundos.

Segundo Lara (2001), no final da década de 1970, período do governo ditatorial, ganharam corpo no Brasil iniciativas de trabalhadores que assumiram a responsabilidade pela própria formação. Escolas de trabalhadores surgiram ou se firmaram nesse período. Para Fávero (2013), apesar do duro contexto de repressão militar, essas escolas foram criadas como alternativa ao modelo de educação profissional em vigor, principalmente aquele seguido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

Em 1979, no Rio de Janeiro, ocorreu um seminário que reuniu 12 escolas de trabalhadores de distintos estados da federação, o primeiro de uma série que se sucedeu em anos posteriores. Esse movimento culminou na articulação entre essas escolas, dando origem, posteriormente, ao Conselho de Escolas Operárias em 1989 que, depois, passou a ser chamado de Conselho de Escola de Trabalhadores (CET). O CADTS foi uma das escolas que compuseram o CET; entre outras, estava o Centro de Trabalho e Cultura (CTC), que funciona até hoje em Recife, sendo uma experiência muito bem estudada e documentada.

Lara refere-se ao período de funcionamento do CET da seguinte maneira:

Desde então, essas escolas em conjunto, têm tratado de temas como: a proposta dos trabalhadores, os conceitos de trabalho, conhecimento e cidadania, o papel do estudo da história vista especialmente como história do trabalho e das técnicas, a dimensão políti-

ca nas escolas de trabalhadores, a reestruturação industrial, o desemprego, alternativas de trabalho associativo etc. (LARA, 2001, p. 168)

A coletividade foi uma marca fundamental do CET e de suas escolas, cuja participação era sempre com voz ativa. Isso desde o funcionamento das escolas ao CET, ou vice-versa, o que possibilitou ao conselho uma produção riquíssima de materiais³ que fundamentaram as práticas e a organização das escolas. Organismos internacionais, principalmente ligados às igrejas católica e protestantes, contribuíram com apoio e financiamento, viabilizando o funcionamento dessas iniciativas em boa parte do tempo.

O CADTS teve sua origem em uma iniciativa de trabalhadores de uma fábrica no Rio de Janeiro, na década de 1970, cujos operários criaram o hábito de se reunir no refeitório, com objetivo de estudar juntos. As reflexões eram voltadas, principalmente, para aspectos que envolviam suas práticas profissionais.

Em tempos de totalitarismo, esses trabalhadores logo foram proibidos de se reunir na fábrica. Receberam a orientação de estudar nos cursos oficialmente oferecidos pela empresa, junto ao Senai. Porém, não estavam dispostos a abrir mão do direito de serem protagonistas de suas próprias formações. O grupo foi acolhido por setores da igreja católica e passou a se reunir no porão de igrejas da Baixada Fluminense. Em 1984, organizaram-se como escola de trabalhadores.

O contato com a documentação aponta que, ao longo da sua existência, o CADTS não furtou de dialogar com as demandas de cada período histórico, sem, contudo, abrir mão de sua proposta original que dava voz ativa ao trabalhador. Sua esfera de ação foi além de uma formação apenas teórica; pelo contrário, culminou na criação de cooperativas e ações de trabalhadores que se organizavam em busca de relações distintas das impostas pelo modelo oficial.

Um exemplo disso foi a Associação de Trabalhadores do Campo e da Cidade (APAC), criada em 1985, que seguiu uma proposta de produção autônoma e autogestionada, com o objetivo fortalecer a relação entre o campo e a cidade, por meio do fornecimento de equipamentos produzidos por metalúrgicos, muitos dos quais eram monitores e ex-alunos da escola.

Os cursos oferecidos no CADTS ao longo dos anos foram: ajustagem, bobinagem, elétrica, reparos, serralheria, tornearia, eletrônica e informática. Nem todos funcionaram concomitantemente; foram sendo criados ou extintos ao longo dos anos. Seguiram o

³ Muitos desses materiais, senão todos, estão reunidos no DVD Educação Popular II, que compõe coleção organizada por Fávero e Motta (2015).

esforço de dar aos trabalhadores a possibilidade de viverem com dignidade em meio ao contexto social, geográfico e à conjuntura econômica, sem perder de vista o olhar crítico e o comportamento transformador.

A história do CADTS, do início ao fim, pode ser entendida como um movimento de diálogo e questionamento à ordem, à forma das condições materiais e de existência em vigor, sem, contudo, deixar-se determinar por ela. Ao mesmo tempo em que propunha uma nova forma de vida, pautada na horizontalidade e na solidariedade, não prescindia da necessidade de existência de cada trabalhador diante do desafio de sobreviver dignamente em um sistema constituído para apagá-los, inclusive em seus sentidos de humanidade. Buscavam-se meios para o “bem viver”, termo usado em alguns dos documentos.

O CADTS passou por distintas fases em sua história, justamente por estabelecer esse diálogo com a realidade, com cada momento específico. Ações como a solidariedade entre trabalhadores do campo e da cidade, organização de cooperativas, projetos de economia solidária são exemplos de busca por meios de sobrevivência para os trabalhadores, e a própria preocupação com a qualidade da formação profissional aponta que não se tratava de utopia alienada.

Houve um grande esforço para se manter relevante aos trabalhadores e atuar como instrumento para a construção material de suas condições de existência de forma mais digna. Em documento produzido em 1999, aparece a afirmação de que a escola, que, naquele momento, tinha 15 anos de existência, investia na construção de alternativas que visavam outras formas de socialização. Afirmações como a de um ex-monitor, ao destacar que chegou à escola em busca de um emprego e encontrou um novo estilo de vida, parecem confirmar, pelo menos em parte, o êxito dessa proposta.

Ao longo do tempo, cursos foram revistos, também com objetivo de “dialogar” com as exigências do mercado. Não para as subscrever acriticamente, mas como busca pela sobrevivência. Mesmo nesses casos, não era sobrevivência pura e simples, mas a demarcação de presença, como o caso de um grupo de ex-alunos que foi aprovado com folga em processo seletivo de determinada empresa. Entretanto, ao se perceberem tolhidos em seus direitos, buscaram reivindicá-los, e a resposta recebida foi a de que devia ser no CADTS que tais coisas eram “postas em suas cabeças”.

A relação entre historicidade e resistência, presente na escola de trabalhadores também pode ser percebida em outros ingredientes contextuais que seguramente contribuíram para suas particularidades. Dialeticamente, o contexto de repressão da ditadura civil-militar proporcionou o desenvolvimento de distintos sujeitos (individuais e

coletivos), que se articularam em diversos movimentos de resistência contra o regime opressor.

Entre aqueles cujas impressões digitais podem ser, de alguma forma, encontradas na história do CADTS estão instituições cristãs, sujeitos das camadas médias, militantes de esquerda, organizações internacionais, movimentos de massa e distintas experiências de educação popular que, apesar de contradições e conflitos de interesses mantiveram, na maior parte dos casos, a essência de movimento político comprometido com outro tipo de realidade.

Além disso, o CADTS não se configurou como experiência de resistência apenas por sua historicidade de trajetória paralela ao movimento oficial da história da educação profissional do Brasil. Mas, principalmente, por se constituir como alternativa de fato e isso se deve a sua prática e forma de organização.

“Participação” e “coletividade” são duas palavras-chave para pensarmos a lógica de funcionamento das escolas de trabalhadores. Se o modelo de formação profissional do Estado e dos empresários, ou melhor, se o modelo de educação em geral se estrutura, usualmente, de forma verticalizada, inibindo a participação efetiva dos alunos no processo, isso não ocorreu no CADTS.

Os alunos decidiam em assembleia desde o percentual de mínimo de presença para aprovação nos cursos, até a gestão de recursos que levantavam para escola. Além de ter uma participação efetiva na manutenção e limpeza do espaço físico. Essa forma de gestão democrática potencializou-se de modo a ser a sua marca principal. Isso apareceu em todas as entrevistas que realizei, além de ter sido citado em muitos depoimentos com que me deparei em documentos analisados.

Se o “clima de um tempo”⁴ potencializou encontros de sujeitos que deixaram marcas no DNA da escola, o clima estabelecido em seu cotidiano proporcionou a construção de memórias em sujeitos que por lá passaram, de modo a exaltarem a experiência destacando-a, inclusive, de suas vivências na escola “oficial”. São exemplares “falas fortes” como a de uma egressa que, ao ser indagada sobre possíveis contribuições do CADTS em sua vida profissional, afirmou: “Me ajudou em muita coisa e me modificou, ensinando a ser um ser humano de verdade”. Fala que demonstra a permanência da escola, apesar de extinta fisicamente. Se seu fim em 2008, pela dificuldade de sustentabilidade, aponta contradições, sua permanência por sujeitos confirma sua efetividade.

⁴ Essa expressão foi cunhada por Beatriz Costa, uma das coordenadoras do CADTS e do CET, ao ser perguntada sobre ingredientes que contribuíram para construção dessas escolas de trabalhadores.

Concepções e fundamentos de educação no CADTS

Não existe educação neutra; por trás de cada prática educativa, ou que se pretende como tal, há uma intencionalidade, uma concepção específica de educação, uma noção. O CADTS nasce baseado nessa convicção. Trabalhadores que se propuseram ir além do modelo educacional oficial oferecido pelo Estado e, principalmente, pelos empresários. Ambos convergiam para os interesses do mercado que permearam e permeiam a política de formação profissional do país legitimada pelo poder público, até os dias de hoje, com raras e pontuais exceções. Ir além, nesse caso, implicava propor modelo distinto, concepção diferente.

O CADTS não desenvolveu uma metodologia educacional própria sistematizada como, por exemplo, na “Criação do Saber” do CTC do Recife. Contudo, fundamentou-se, ao longo de sua trajetória, em concepções de educação que fizeram parte de um contexto de construção coletiva que envolveu as escolas do CET. Mas não deixou de caminhar com sua própria realidade, respondendo às especificidades de suas propostas e demandas.

Pelo que tudo indica, isso ocorreu assim com as demais escolas do CET que desenvolveram práticas e concepções comuns, materializadas na construção da Plataforma (documento que sistematizou a forma das escolas de trabalhadores se organizarem, pensarem e fazerem educação, mantendo suas identidades institucionais e dialogando diretamente com demandas próprias).

Uma figura de extrema relevância ao contexto do CET e, sobretudo, do CADTS foi Francisco Lara. Xico Lara, como carinhosamente conhecido, teve papel fundamental na organização da escola e no desenvolvimento dos conceitos que serviram de base para o seu funcionamento. Isso não significa que o CADTS foi uma iniciativa pessoal ou um simples reflexo de suas ideias. Trata-se de pensamentos e propostas que se construíram coletivamente, repletos de encontros e desencontros históricos.

Certamente, Xico representa um dos encontros cuja contribuição parece ter sido inestimável à construção e desenvolvimento do CADTS. Formado em Filosofia e com trajetória de vida marcada pela militância em prol de uma sociedade mais igualitária, teve como uma de suas frentes principais a ação com operários. Fez parte do grupo de trabalhadores que se reunia para estudar no interior da fábrica no Rio de Janeiro, cuja experiência, posteriormente, originou o CADTS. Atuou na escola durante todo o seu funcionamento, sua participação está registrada em vários relatos de reuniões levantados na documentação estudada. Organizou em documentos, textos e entrevistas algumas das

concepções que orientaram a escola de trabalhadores (ESTERCI; RAMALHO, 2017; LARA, 2003).

Ao ser perguntado, em entrevista, sobre a diferença entre um dos cursos organizados por trabalhadores (originário do CADTS) e o Senai, primeiro pontuou o caráter extremamente individualista e desagregador da escola dos industriais, em seguida destacou a proposta de formação em questão da seguinte forma:

Já entre nós era o oposto, no sentido de que estávamos voltados para os interesses e necessidades do próprio operário. Assim tudo era muito discutido e conversado junto. Era um ajudando o outro, no estudo, no aprendizado, na pesquisa e na vida. No estudo ninguém ia para frente sozinho. Só se ia adiante depois que todos tivessem segurança daquilo que tinham aprendido. Era todo mundo junto, trabalhando e construindo em conjunto o conhecimento. E trabalhando com todo carinho, com todo cuidado uns com os outros [...]. (LARA *in* ESTERCI; RAMALHO, 2017, p. 63-64).

Uma das concepções que nortearam a concepção de educação da escola de trabalhadores foi a de uma pedagogia da solidariedade. Em contraposição à lógica da fábrica, que sobrepujava os muros da empresa e lhes apresentava uma perspectiva de vida pautada na competição, submissão e negação do outro, os trabalhadores optaram por um modelo educacional pautado na horizontalidade. Dentro de tal perspectiva, a proposta de formação e, principalmente, sua prática precisava estar de acordo com o modelo de sociedade que se pretendia construir.

Em *Trabalho, educação e cidadania: reflexões de práticas de educação entre trabalhadores*, Xico Lara sistematizou de maneira técnica as concepções que nortearam o CADTS, as demais escolas de trabalhadores e a “*Plataform*” do CET. Apresentou essas noções no conjunto de uma abordagem metodológica específica, que se expressa por de três movimentos: indução histórica, redução e dedução complexiva, cujas definições se resumem da seguinte forma:

Indução histórica se refere à gênese e ao desenvolvimento histórico de um movimento, iniciativa ou prática social: como foi gerada em resposta a que problema ou situação, em que contexto?

- Realização/reposição ao longo do tempo: práticas, inovações, ciclos.

Redução crítica se refere à descrição das figuras concretas e conceitos práticos – operativos e de fundo – e de sua adequação e pertinência ao (e durante o) processo: em que essas figuras ou conceitos respondem ou são suficientes às questões e demandas postas?

- Atualização/reposição ao longo do processo: pertinências, inovações e abrangências.

Dedução complexiva se refere à chave de leituras/decifração de relações e nexos entre diversos modos de entrelaçamento: com vistas a que nos pusemos em marcha? Estamos satisfeitos com a direção tomada? Em sentido a que nos dirigimos? -Atualização/reposição/ampliação: novas condições, possibilidades e limites. (LARA, 2003, s.p)

Essa metodologia, ao que tudo indica, norteou as práticas da escola em si. Interessa, especificamente, o caminho proposto como redução crítica, pois é o momento no qual os conceitos são apresentados e, no caso do livro citado, cuja proposta era refletir sobre práticas de educação entre trabalhadores, foram operados conceitos de educação, trabalho e cidadania.

Dentro da proposta apresentada os três coexistem. Há uma inter-relação entre eles que dificulta uma definição isolada. O trabalho aparece como fundamental nessa apreensão, pois, na perspectiva do autor, cria a cultura e a cidade humana, realiza a “reposição criativa das condições do bem viver ou desse modo cultural próprio dos grupamentos humanos (...)”.

A educação, nessa perspectiva, relaciona-se com o modo cultural dos homens, ou melhor, como os seres humanos entram na cultura e se socializam. Dessa forma, é apresentada como o “lado subjetivo do trabalho”. É o meio pelo qual o “sujeito humano apreende e aprimora em si próprio as suas condições de diálogo e participação nesse trabalho, na reposição criativa da cidade, das condições culturais do bem-viver”.

O trabalho é apontado, também, como base do que o autor define como cidadania. Nos trechos abaixo, fica clara sua percepção sobre uma relação íntima em suas noções de trabalho, educação e cidadania:

Assim como dissemos que um dos primeiros trabalhos humanos é o da própria educação, a percepção, aprendizagem e desenvolvimento das próprias habilidades, pensamentos e condutas, isto é, o educar-se como um sujeito social, um dos primeiros elementos de nosso conceito de cidadania é, portanto, aquele de se preparar e de participar ativamente do trabalho de reposição criativa e continuada da própria cidade humana. [...] a cidadania diz respeito também, diretamente, ao exercício do próprio governo da cidade comum e com as condições de pleno conhecimento de causa. Ora, é evidente que tal participação significa igualmente o usufruto pleno e compartilhado de todas as condições do bem viver da cidade. [...] Só dessa maneira a cidade poderá vir a ser compartilhada e assumida como responsabilidade conjunta dos cidadãos, gerados e educados em condição de igual dignidade, respeito e atenção, para que assim possam também vir a agir (LARA, 2003, s.p).

A educação é entendida como uma das realizações do trabalho humano. Uma vez que este é tido como a ação do homem de criar a cidade (o mundo humano) em perspectivas tanto material como cultural, a educação seria o seu aspecto subjetivo, a

mancira pela qual as pessoas apreendem dialogicamente essa cultura e se socializam. Já a cidadania seria a participação direta dos sujeitos nesse processo.

Embora a educação seja entendida como socialização, ela faz sentido, na proposta de Lara (2003), dentro de uma lógica que aponta para além da sociedade capitalista. Por isso, é apresentada por meio de uma metodologia, um caminho a ser seguido. Caminho que se baseia em uma análise de reconhecimento do terreno e que se apropria de concepções e conhecimentos estabelecidos para propor novas condições, possibilidades e limites. A educação nas escolas de trabalhadores é pensada, nesse sentido, como socialização por meio de construção cultural própria, distinta da lógica do capitalismo. É nesse sentido que se desenvolve o arcabouço de uma pedagogia solidária, horizontal.

A “Plataforma” do CET apresenta, em seu segundo item, o título: “Educação para cidadãos trabalhadores”. Resume as concepções que fundamentaram as escolas. Não se trata de conceituação distinta da exposta por Lara (2003), que provavelmente contribuiu em sua redação. Nela, podemos apreender alguns detalhes que ajudam a ampliar a compreensão sobre as concepções de educação que fundamentaram o conjunto de escolas das quais o CADTS era parte.

A íntima relação entre educação, trabalho e cidadania é clara ao longo de todo o texto da “Plataforma”. Cidadãos são destacados como construtores/governantes/beneficiários de cada Cidade Humana. A cidade é apontada como “a matriz concreta de uma Cultura que está em permanente construção, reposição-criação. Como matriz e meio ambiente social de cada modo humano de vida, de cada forma do bem viver de homens e mulheres” .

Parece que podemos relacionar essa definição de cidadão construtor/governante/beneficiário de cidades humanas, em permanente construção, com o conceito de inacabamento de Paulo Freire. A ideia de incompletude do homem está relacionada com a vocação ontológica do ser mais e com a proposição do mundo, sempre como possibilidade (reposição-criação), como construção/intervenção do homem, parte de processos históricos específicos. O que muito se aproxima com a noção de cidade que aparece nas escolas. Na qualidade de fazedor de cultura, ao mesmo tempo em que é por ela condicionado, o ser humano é o único capaz de construir novos mundos, novas cidades. Pensar o mundo-cidade como construção é o caminho para pensar a transformação como possibilidade. Conforme Fávero, não há referência direta nos textos do CET à pedagogia de Paulo Freire, porém “as experiências atualizam princípios fundamentais de sua pedagogia”. Parece que esse é um dos aspectos cuja influência do educador é perceptível.

Há uma feliz coerência entre tais concepções de educação e as memórias históricas recuperadas do CADTS, seja em distintos registros em documentos ou em falas coletadas nas entrevistas. Isso mostra a força da experiência, cuja lógica da coletividade despertou um senso de pertencimento nos sujeitos envolvidos no processo. Ao recuperarem memórias históricas, encontram suas digitais como atores, como protagonistas de um modelo educacional. Certamente uma das contribuições da prática educacional desenvolvida na escola, a qual teve o seu desenvolvimento pedagógico não somente no conteúdo das disciplinas, mas, sobretudo, no dia a dia das relações do ambiente escolar.

Reflexões finais: possíveis diálogos com a educação contemporânea

Os trabalhadores desenvolveram uma forma de fazer escola, cuja efetividade tem muito a nos ensinar ou, pelo menos, fazer-nos refletir em nossas demandas por uma escola com sentido para os sujeitos e que é, sobretudo, transformadora. Destaco, a seguir, alguns pontos que apareceram ao longo do trabalho, não para efeito de mera comparação, mas para provocar diálogos.

O primeiro aspecto, talvez o mais importante, está no modelo de participação desenvolvido. Muito se fala em gestão democrática em escolas públicas, principalmente. Suspeito que poucas experiências conseguiram ir tão longe nesse quesito como as escolas de trabalhadores, que conseguiu envolver de forma tão efetiva monitores e alunos no processo.

Dar voz aos alunos e prezar por suas participações em todo processo decisório da escola, desde o funcionamento estrutural de manutenção do prédio até o do número de faltas passível de reprovação, além de se constituir como experiência política e humanizadora, proporciona a criação de uma identidade comum entre esses sujeitos e a escola. É um tipo de relação que desenvolve, inclusive, importante noção de patrimônio, pois cria identificação entre o sujeito e a escola, a qual passa a se sentir como parte.

A escola “oficial” parece seguir em caminho plenamente oposto nesse sentido. A interferência externa, seja por meio de processos de avaliação, seja através de modelos de gestão indiferentes às realidades locais, intensificam-se cada vez mais. Com isso, estabelecem processos nos quais as oportunidades de participação efetiva dos alunos são cada vez menores. Não seria esse um dos motivos da não identificação de jovens e adultos com a escola contemporânea?

A horizontalidade estabelecida na relação entre monitores e alunos é outro ponto a ser destacado. O termo “monitor” foi usado no CADTS em lugar de “professor”. A alegação para tal uso foi a de que não se tratava de professores formados, mas de trabalhadores cujas vivências profissionais os habilitavam para ensinar na escola.

Não sou a favor de uma lógica de “desprofissionalização” do docente. Contudo, uma grande lição do modelo praticado pelos trabalhadores é a da horizontalidade estabelecida na relação docente/discente, conforme defendida por Paulo Freire, inclusive em sua denúncia ao que chama de “educação bancária”, na qual o aluno é tratado como mero receptor de informações.

Penso que tal horizontalidade se estabeleceu muito mais pela centralidade da experiência dos sujeitos (monitores e alunos) no processo de ensino-aprendizagem, do que por uma suposta “intimidação” que um diploma de professor pudesse proporcionar. Há muito se fala em educação pela experiência, principalmente no campo da EJA, e a vivência do CADTS mostrou o quanto pode ser efetiva essa prática. Valorizar a experiência dos alunos consiste em considerá-los como sujeitos, como construtores e, ao trazerem também suas próprias experiências humanas para o processo, os professores tendem a contribuir para o estabelecimento de relações mais horizontais.

A convivência entre as formas escolar e não-escolar me parece outro aspecto importante do CADTS. Destaco-o, inclusive, como contribuição ao campo da EJA. Além da preocupação com a manutenção de relações horizontais, a forma não-escolar também ajuda explicar o uso do termo “monitor” em detrimento de ‘professor’. Isso se levarmos em conta o contexto da educação popular que, de certa forma, esforçou-se em determinado período para romper com a forma escolar.

Um exemplo, nesse sentido, está em Paulo Freire, que usa os termos “animadores culturais” e “círculos de cultura”, sintetizando um tempo no qual o modelo escolar era associado a um modo excludente de se produzir educação. Uma tendência natural em um processo de constituição de identidade é a negação daquilo que se quer superar e, nesse caso, negava-se justamente o modelo de escola e formação regulares que, na prática, não atendia às demandas dos trabalhadores.

A relação do CADTS foi bem dialética nesse sentido. Se, por um lado, a organização, a sistematização, a possibilidade de progressão dos alunos, o modelo de currículo apontam para uma forma escolar, por outro, a experiência tinha características não-escolares, como critérios de gestão e funcionamento próprios que fugia de uma escola nos moldes mais conhecidos, proposta peculiar de progressão, currículo flexível e próprio.

Em alguns casos, esses critérios eram até mais rígidos do que em uma escola tradicional, como o índice de assiduidade, que, dependendo, da resolução dos próprios alunos poderia chegar, até mesmo, a 90% de exigência para aprovação.

Um dos grandes desafios da EJA na atualidade é conseguir romper com a lógica de uma escola infantilizada, na qual jovens e adultos têm cada vez mais dificuldade de se sentirem parte. O CADTS, como experiência de EJA, conseguiu romper com essa lógica, geralmente arraigada no modelo escolar e, por isso, foi extremamente efetivo e relevante para os seus alunos (jovens e adultos).

Alunos que, em muitos casos, tiveram trajetórias escolares marcadas por interrupções e em instituições das quais não se sentiam parte efetivamente, tiveram no CADTS a experiência de serem tratados como sujeitos em uma estrutura que se, por um lado, era escolar, por outro, fugia completamente de tal lógica, a ponto de dar à participação em uma festa o mesmo peso ou até um peso maior do que a presença em uma aula.

O viés não-escolar que vem da educação popular foi fundamental na experiência de formação do CADTS como escola de EJA e aponta uma possibilidade para essa modalidade de ensino nos dias atuais.

Outro fator que merece destaque é o da consciência pedagógica em cada ação praticada no interior da escola. Uma das características do trabalho alienado na sociedade capitalista é a perda de controle do trabalhador sobre o processo de produção em sua completude. A tendência é a de repetir tarefas, sem refletir sobre o que está sendo feito.

O CADTS surgiu fundamentado em uma experiência no interior de uma fábrica, na qual trabalhadores buscavam justamente a possibilidade de um conhecimento do processo de produção em sua totalidade. Essa lógica se manteve na escola não apenas como propósito formativo, ou seja, como algo a se alcançar oferecendo aos estudantes um conhecimento de seus ofícios, de modo a dominarem todo processo de produção. Embora essa fosse, de fato, uma das marcas da formação conforme apareceu no depoimento de um ex-monitor ao dizer que se sentia “doutor em torno” era, sobretudo, uma prática cotidiana da escola.

Os trabalhadores sabiam o que estavam fazendo; falas de sujeitos entrevistados demonstraram isso. Edson (ex-monitor), por exemplo, afirmou que todo cotidiano da escola era acompanhado de perto pelos monitores para pensarem se os objetivos pedagógicos estavam sendo alcançados. Era uma espécie de viver pedagógico que ia além da sala de aula e envolvia todo o cotidiano da escola.

Outra fala que atesta essa lógica é a de Patrícia (ex-monitora), ao afirmar que a pedagogia do CADTS sempre foi: “construir, construir, construir”. Construíam, como equipe e com outras escolas do CET, a proposta pedagógica da escola, mas a construíam, principalmente, como prática no interior da escola. Raimundo (ex-monitor) também contou que, no início, teve enorme dificuldade na resolução de raiz quadrada, mas ao aprender a resolvê-la, passou a ensiná-la de modo inovador, com objetivo de alcançar resultados com os alunos.

Esses são apenas alguns exemplos que apareceram ao longo da pesquisa e que mostram o quanto aqueles trabalhadores sabiam o que estavam fazendo. Estiveram longe da lógica de ser meros reprodutores de um modelo ou padrão predeterminado, seja lá qual fosse. Houve depoimentos sobre profissionais que não conseguiram se adaptar a essa forma de trabalho e não permaneceram na equipe.

Na realidade, cada um se percebia como construtor e, aqui, recorro à imagem do poema de Vinícius de Moraes relatada no início desse trabalho. Por serem construtores não eram meros participantes do projeto, mas parte dele e, nesse sentido, cada passo era dado de maneira consciente.

Essa é inclusive uma das lógicas perdidas em muitos de nossos modelos educacionais. Agentes externos têm “vendido” para nossas escolas modelos pedagógicos prontos, enlatados, fazendo dos nossos professores meros reprodutores, proletários sem consciência sobre o resultado final de seus trabalhos.

Frase muito comum em nossos cursos de pedagogia e licenciaturas é a de que o professor precisa ter domínio de sua prática, ou seja, saber como e aonde chegar com determinada ação. Entretanto, nossas escolas costumam ser formadas de diversos modos para que isso não aconteça.

Parece-me que, no caso das escolas de trabalhadores, o modelo de gestão democrática com participação efetiva e verdadeira de todos foi um dos principais ingredientes que contribuíram para essa consciência dos trabalhadores sobre seus processos de trabalho. O fato de ser sempre parte da construção da proposta lhes possibilitava seu domínio.

Integração do currículo e conteúdos com a realidade da vida é mais uma característica marcante. Se isso é fundamental para qualquer modalidade de ensino, o é ainda mais na educação de jovens e adultos. Foi praticado no CADTS, por meio de um modelo curricular com proposta que possibilitava tal integração, tanto com disciplinas

específicas relacionadas à realidade de vida dos trabalhadores, quanto com a história do trabalho, por exemplo, como em qualquer que fosse a atividade.

Aspecto importante era a “desnaturalização” dos conhecimentos e dos conteúdos. Fazia-se questão de demonstrar aos alunos que conteúdos e técnicas eram construções humanas, compostos por grandes cargas políticas por trás de suas formulações. Em decorrência, eles também deveriam se perceber como construtores de conhecimento, produtores de sentidos, como se percebeu o camponês do diálogo narrado por Paulo Freire, relatado no início desse trabalho.

Nesse sentido, a integração do currículo à realidade da vida ocorreu mais por uma historicização dos conhecimentos do que por um modelo extraordinário de currículo. Currículo que permitia diálogo com a realidade em qualquer momento da aula, indiferentemente do conteúdo trabalhado, sendo esse um importante aspecto da formação política da escola.

Finalmente, a solidariedade em detrimento da competitividade, como importante movimento na escola de trabalhadores, na construção de resistência contrária ao modo de vida capitalista é outro aspecto a ser considerado. A organização da sala de aula em sua estrutura, na qual alunos ocupavam as mesmas mesas por grupos de trabalho, e o “desenho” pedagógico, cuja turma só progredia coletivamente, foram importantes e desafiadores fatores e, seguramente, contribuíram para uma lógica de solidariedade que ultrapassava os muros da escola e se colocava como modelo de vida.

A condição de humanos trabalhadores era o fator, pelo que tudo indica, primordial. Suspeito que esse modo de pensar se fundamentava em uma experiência de classe social entre aqueles que organizavam a proposta e se propagava na sala de aula. Uma escola que se pretende signatária da classe trabalhadora precisa se constituir em lógica diferente da dominante. O caminho da solidariedade foi usado no CADTS e em outras escolas do CET como passo importante nessa direção.

Obviamente, as escolas de trabalhadores lidavam em seu interior com comportamentos contrários a tal padrão de solidariedade. Em uma fala de Patrícia (ex-monitora), quando alunos jovens se desfaziam de um colega, indicou que foi bem dura em sua reação, da qual hoje se sente arrependida. Contudo, havia na escola todo um movimento em prol da construção dessa lógica desafiadora por contrariar padrões a que muitos tomavam por naturais.

Por trás de toda essa forma de fazer do CADTS como escola de trabalhadores, como experiência de educação popular e de educação de jovens e adultos, havia a

mobilização de todo um aparato epistêmico que, a meu ver, proporcionou a seus participantes, monitores e alunos, uma experiência humanizadora, emancipatória, ao conseguir romper com a lógica de vidas subsumidas à mercadoria, ao trabalho alienado. Todo seu modelo de organização e prática colaborou para uma relação que lidou com as noções de educação, trabalho e política como quase indivisíveis.

Enfim, os trabalhadores fizeram, de fato, escola. O modelo desenvolvido por eles foi capaz de estabelecer um importante diálogo entre educação e trabalho por meio de uma lógica colaborativa que apontava para um padrão ético além da competitividade capitalista. A escola foi capaz de possibilitar uma formação que foi muito além da obtenção de conhecimento teórico e de habilidades profissionais, mas se instituiu como estilo de vida. Ao fazer isso, foi muito longe e pode e deve ser estudada como paradigma para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional com base em uma ótica na qual o protagonismo dos alunos não seja mera elocubração teórica, mas prática efetiva.

Referências

Arendt, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CET. *Plataforma do Conselho de Escola de Trabalhadores*. Conselho de Escola de trabalhadores, 1995.

Esterci, Neide; Ramalho, José Ricardo (Orgs.). *Militância política e assessoria: compromisso com as classes populares e resistência à ditadura*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

Fávero, Osmar. Criação do Saber: experiência de escolas de trabalhadores que realizam princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 1, n. 2, 2013.

Favero, Osmar; Motta, Elisa (Orgs.) *Educação popular e educação de jovens e adultos*. [recurso eletrônico] Petrópolis: De Petrus et Allii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Guerra, Isabel Carvalho. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Lucerna, 2006.

Lara, Xico; Costa, Beatriz. Educação e reciprocidade entre cidadãs e cidadão trabalhadores. In: Valle, Rogério (Org). *Educação do trabalhador: para além dos consensos fáceis*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

Lara, Xico. *Trabalho, educação, cidadania: reflexões a partir de práticas de educação entre trabalhadores*. Rio de Janeiro: CAPINA, CERIS, MAUD, 2003.

Leitura: um direito de jovens e adultos à procura de políticas públicas

Jorge Teles

A leitura é um direito?

A Constituição Federal de 1988 garante que educação é direito de todos os sujeitos, independentemente da idade. Desde a publicação dessa Carta Magna, as políticas públicas avançaram muito. Esses avanços, porém, não conseguiram beneficiar todos da mesma forma, concentrando-se em certos grupos sociais (SILVA e HASENBALG, 2000), de forma que discriminou e pôs à margem significativa gama de segmentos sociais. Dentre esses, destacam-se os jovens e adultos com nenhuma ou pouca escolaridade (BRASIL, 2009; PAIVA, 2005).

A concepção de educação que prevaleceu nessas políticas públicas terminou por prejudicar esses sujeitos, ao centralizar em um corte etário arbitrado como “apropriado”, articulando e circulando discursos excludentes e que interditam (FOUCAULT, 1984 e 1999), formatando e sendo formatado em contexto escolar refratário, que desvaloriza os saberes e os traços culturais que não sejam espelho daqueles hegemônicos (CANDAU, 2011).

A forma como experiências educacionais diferentes foram encaradas pelos governos ao longo do tempo, as quais tenham uma abordagem educacional que parte do direito e reconhece seus sujeitos como detentores de saberes, claramente apresentou variações durante os anos. Prevaleceu, porém, um distanciamento histórico entre políticas públicas e práticas não escolares, em especial no tocante a jovens e adultos com pouca escolaridade (HADDAD, 2009).

De forma reiterada, o poder público foi refratário à educação de jovens e adultos na maior parte do século XX, mormente quando se observa o adequado tratamento institucional e orçamentário. O século XXI, em seus primeiros decênios, trouxe experiências que podem representar alguma diferença diante desse cenário histórico de apatia institucional federal. Há avanços tanto no âmbito de gestões nacionais, quanto estaduais e municipais, os quais podem se constituir como inspiração para um novo olhar

sobre as políticas de educação e cultura – ou, pelo menos, para provocar novas reflexões e instigar práticas que ousem inovar na garantia desses direitos a todos e a cada um.

As discussões referentes à universalização da educação e, sobretudo, do alfabetismo de jovens e adultos no Brasil tensionam reiteradamente a agenda de políticas (DERY, 2000), sendo normalmente abordado pela ótica de problema, ao invés de violação de direito. Isso ocorre já no Império, arrastando-se República adentro, relegando o analfabeto a um lugar marginal, tanto do ponto de vista educacional, quanto político.

Não obstante a ampliação do lugar da educação nas constituições brasileiras, não ocorreu mudança expressiva na condição prescrita ao analfabeto até 1988, quando a nova Constituição promulgada trasladou esse grupamento social do *não lugar* histórico para o *status* de portador de direitos educacionais e políticos. Contudo, mesmo esse inédito lugar não se concretizou na prática, pois foi restringido de novo, por conta da redação outorgada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A perspectiva de marginalidade e suplência perdura assombrando os debates e as políticas no tocante a jovens e adultos que não conseguiram concluir a escolarização, ou sequer a acessaram.

Há de se reconhecer que houve redução do percentual de analfabetos no país. Todavia, ainda não se deu a universalização do acesso à leitura. O significante “alfabetização” continua sendo compreendido por meio de diversos significados, desde definições estritamente mecanicistas (assinar o nome) até conceitos mais amplos, como letramento (FREIRE, 2013; FREIRE e MACEDO, 2011; RIBEIRO 2003; SOARES, 2003; TFOUNI, 2010), a tal ponto que se torna necessário forjar termos novos em prol de aprimorar conceitualmente esse termo – esse é o caso de “alfabetismo” (RIBEIRO, 2003).

Mesmo o substantivo “letramento”, formulado como tradução do inglês “literacy”, é um termo em disputa no tocante à forma como se verifica na prática. Essas divergências conceituais são desdobradas em diferentes formas de medir o fenômeno e retratam projetos políticos de educação igualmente distintos.

De acordo com dados do IBGE, houve redução no analfabetismo entre jovens e adultos de 17,2% em 1992 para 7,0% em 2017 (11,5 milhões de pessoas). Quando se observam as regiões do país, as taxas de analfabetismo variam de 3,5% no Sul até 14,5% no Nordeste. As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste permanecem com valores inferiores à taxa nacional, enquanto Norte e Nordeste a ultrapassam. Por outro lado, a escolaridade média aumentou de 5,7 para mais de 8 anos de estudo, ou seja, mais do que o Ensino Fundamental completo. O número de crianças matriculadas avançou expressivamente e a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade se elevou para 99,2% em 2018. Também

houve aumentos significativos na oferta de vagas e nos percentuais de jovens no ensino superior e de graduados na população brasileira.

As últimas gestões do Governo Federal têm asseverado que dão prioridade à educação, apesar de suas práticas divergirem radicalmente da importância dada ao tema pelas três gestões federais que ocorreram antes de 2016. Tal constatação pode ser comprovada de modo patente por meio da inversão da tendência de crescimento do investimento orçamentário realizado por essas gestões anteriores, tanto no Plano Plurianual quanto nos orçamentos relacionados à educação; pela então retomada da Desvinculação das Receitas da União (DRU) para educação – que foi extinta em 2011 – pela restrição de recursos para educação via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), colocando em xeque a própria continuidade desse fundo, além da própria reversão do rumo positivo de crescimento da complementação de recursos do Governo Federal ao fundo¹.

A importância de tal problemática pode ser igualmente evidenciada mediante a negligência no trato do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), cujas diretrizes, metas e estratégias abarcam o tema da leitura. Vale ressaltar que esse plano previa o aumento da porcentagem do Produto Interno Bruto destinado à educação para 10% até 2024 (este percentual era de 4,6% em 2003), conforme a Meta 20.

Cabe, igualmente, destacar a alocação de parcela dos royalties do petróleo para essa área, conforme Estratégia 20.3 do plano. Todas essas propícias possibilidades para a política pública de leitura foram abortadas, em especial a garantia e ampliação dos aportes de recursos orçamentários. As ações governamentais recentes desmontaram o arcabouço normativo e programático das políticas para crianças e adolescentes, atuando mais drasticamente ainda sobre aquelas voltadas para jovens, adultos e idosos de baixa escolaridade!

O Ministério da Educação não apenas abandonou o percurso de aumento dos orçamentos da alfabetização e da leitura, mas também inverteu o lugar de metas institucionais (Programa Nacional “Alfabetização na Idade Certa” e “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa”²).

Dando continuidade ao descaso com o programa de alfabetização de jovens e adultos adotado pelo Governo Temer, a gestão seguinte desse ministério ignorou a Avaliação Nacional de Alfabetização. Há, igualmente, desprezo para com o atingimento da

¹ Este aporte foi de R\$2 bilhões em 2007, aumentou para R\$3,2 bilhões em 2008, R\$5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a atingir o valor equivalente a 10% da contribuição total dos demais entes federados.

² De acordo com Portaria nº 867 do MEC, de 4 de julho de 2012, e Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.

Meta 9 do Plano Nacional de Educação³ e das metas que foram pactuadas pelo país em acordos de âmbito internacional.⁴

A extinção do Ministério da Cultura, que foi incorporado ao Ministério da Cidadania, relegou para marginalidade a leitura, destituindo-a do lugar de meta institucional. Os relevantes marcos legais para a área da leitura – Lei do Livro (Lei nº 10.753/2003), Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)⁵ e Política Nacional da Leitura e Escrita (PNLE, Lei nº 13.696/2018) – foram rechaçados e completamente ignorados pelas pastas responsáveis pela educação e pela cultura nos últimos anos.

Olhando por outro ângulo, a despeito de ter ocorrido significativos avanços no tocante a pactuações e resultados de políticas que foram executadas pelas gestões federais anteriores, os índices de leitura no Brasil não acompanharam essa evolução positiva. Os seus valores permanecem em níveis muito aquém do esperado. Isso pode ser comprovado pelos resultados das avaliações educacionais executadas pelo MEC, assim como por meio de pesquisas extraescolares, tais como *Retratos da Leitura no Brasil*⁶ e Índice Nacional de Alfabetismo (INAF)⁷.

Os dados da Pesquisa *Retratos da Leitura*, evidenciam que se lê pouco no país e o pouco que se lê está essencialmente concentrado no mundo escolar, sendo que o total de livros lidos por ano não chega sequer a cinco exemplares. Se forem excluídos os livros escolares, o volume de leitura anual não alcança nem dois livros por ano. Somando-se, não há frequência nos equipamentos públicos de empréstimo de livros. Tais níveis baixos de leitura geram consequências graves em termos de aprendizagem e de inclusão social (WORLD LITERACY FOUNDATION, 2015).

Quando se observa essa problemática pela ótica da diversidade e das desigualdades sociais multiplicadas (DUBET, 2005) presentes no país, a situação se agrava mais ainda. As dificuldades de acesso e fluência da leitura não se manifestam de forma homogênea na sociedade brasileira. Elas têm idade, têm cor/raça, têm identidade socioeconômica e cultural.

³ “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”.

⁴ Marco de Ação de Belém (UNESCO); Plano Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, Metas Educativas 2021 (Organização dos Estados Iberoamericanos) etc.

⁵ Instituído pela Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos Ministérios de Educação e Cultura, e ratificado pelo Decreto Presidencial nº 7.559, de 1º de setembro de 2011.

⁶ Amorim (2008) ressalta que o brasileiro lê pouco, e o pouco que lê está vinculado à escola. Ao completar o período escolar, as pessoas em média consideram finda sua “obrigação” com a leitura, ao menos do ponto de vista de leitura de livros. Isto põe em xeque o efeito da escolarização da leitura sobre as práticas de leitura para além da escola. A situação tem piorado continuamente, como aponta Failla (2012; 2016).

⁷ O INAF mede o grau de domínio de leitura, escrita e matemática, por meio de aplicação de avaliação cognitiva (IPM/IBOPE/AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

Os resultados do INAF explicitam os piores desempenhos nos grupos de famílias mais pobres, de negros e de moradores de áreas rurais, ratificando que as desigualdades são heterogeneamente distribuídas, sendo mais graves entre certos segmentos sociais. Portanto, além das dificuldades mais tradicionalmente reconhecidas de origem cognitiva ou biológica, são constatados gargalos e barreiras socioculturais para a leitura⁸.

Por outro lado, cabe levar em consideração também o papel que as políticas de leitura desempenham no grau e na dinâmica de desenvolvimento dos países que lograram patamares econômicos e sociais acima da média, assim como a função que a leitura e a educação exercem direta e indiretamente no Índice de Desenvolvimento Humano⁹, intensifica-se a apreensão com o nível tucano de leitura do Brasil nos indicadores internacionais¹⁰.

Esse desafio foi reconhecido pelas gestões do governo federal anteriores a 2016, a tal ponto que pactuaram a Estratégia 7.11 do Plano Nacional de Educação¹¹, a qual abarca explícita melhoria do desempenho em leitura. Tal fato ratifica o reconhecimento da relevância da leitura para qualquer agenda de política pública que vise o desenvolvimento nacional.

Os níveis das taxas de analfabetismo no país continuam elevados, tanto para crianças com oito anos de idade¹², quanto para jovens e adultos de 15 anos ou mais de idade¹³. Ainda há 1.304 municípios com taxas de analfabetismo iguais ou superiores a 25% entre jovens e adultos em 2010, segundo o IBGE. Somando-se os percentuais de estudantes egressos do 3º ano que atingiram o conhecimento esperado são baixos, de acordo com os dados da Prova ABC¹⁴ de 2011, na qual somente 56,1% obtiveram desempenho compatível com esse conhecimento esperado no país – na região Nordeste essa porcentagem foi de 42,5%, sendo que em nenhuma região mais de dois terços dos egressos alcançou desempenho esperado.

⁸ O foco desta pesquisa recaiu sobre a matriz sociocultural. Apesar de reconhecer a relevância de questões concernentes à cognição e biológicas, elas não compõem o escopo desta pesquisa.

⁹ Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx> Acesso em 21 abr 2014.

¹⁰ Mesmo quando se compara com países latinoamericanos, como, por exemplo, Uruguai e Argentina.

¹¹ “Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido”.

¹² 15,2% para o Brasil em 2010, atingindo 29,3% no meio rural e 27,3% na Região Norte, segundo IBGE.

¹³ 9,6% para o Brasil em 2010, totalizando 13,9 milhões de brasileiros e brasileiras que não sabiam ler ou escrever um bilhete simples.

¹⁴ A Prova Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) tem por objetivo verificar a qualidade da alfabetização das crianças que completaram o 3º ano (Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em 21 abr 2014).

A elevação do número de analfabetos funcionais, seja qual for a fórmula de cálculo utilizada, salienta fragilidades no processo de universalização da educação. Seria possível a promoção de uma nação “desenvolvida” sem ser uma nação de leitores?

Em consonância com o Marco de Ação de Belém¹⁵, a formação de leitores demanda a existência de ambiente letrado. Isso requer muito mais do que aprendizagem de regras gramaticais, pois implica a alteração do *habitus*¹⁶ de certos grupamentos sociais. Seria factível que docentes que não possuem prática de leitura consigam as provocar em seus educandos? Seria exequível que educandos consigam desenvolver essa prática, quando ela não faz sentido (CHARLOT, 2002) para eles?

A dinâmica dos processos e das práticas sociais de leitura vem sendo pesquisada de modo insuficiente¹⁷. As pesquisas sobre o tema circulam em torno de questões referenciadas nas dificuldades de acesso ao livro e no baixo nível de leitura literária. Tais situações não resultam somente de adversidades no sistema escolar (BRASIL, 2008). As próprias condições de acesso ao livro e à leitura (CHARTIER, 1998; LAJOLO, 2000; KALMAN, 2003) têm se mostrado muito problemáticas no Brasil.

Os equipamentos culturais públicos de leitura são territorialmente concentrados. O país avança pelo século XXI ainda com municípios sem ter sequer uma biblioteca pública. Por sua vez, os pontos de venda de livros também apresentam distribuição territorial insuficiente.

O livro no Brasil é caro, principalmente quando comparado com o nível salarial médio dos trabalhadores e ao custo de vida, tanto no meio urbano quanto rural. Isso afeta diretamente tanto o nível quanto a estrutura de vendas, fazendo-os retroceder e retrair (EARP e KORNIS, 2005), conseqüentemente refletindo e reforçando um consumo de baixo nível, diminuindo os incentivos a tiragens maiores e recrudescendo a espiral do preço elevado.

A problemática não se restringe aos livros impressos. Diante da verdadeira revolução que as tecnologias de informação e comunicação vêm causando, a leitura ganhou e continua ganhando nova dinâmica. Nesse novo contexto, a compressão de espaço e tempo na pós-modernidade tem deixado sua marca indelével na leitura.

¹⁵ Trata-se de um pacto internacional pela Educação de Adultos efetuado por: 144 Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado (UNESCO e MEC, 2010).

¹⁶ O conceito de *habitus* pode ser definido como “(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...)” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

¹⁷ São muito raras as pesquisas sobre política pública de leitura, conforme Ferreira (2003) e Unicamp (s.d.).

A interação social vem se transformando e trazendo, com isso, novas formas de alteridade e de comunicação (AUGÉ, 1997). Tanto a proliferação quanto a alta mutabilidade das linguagens se configuram como sintomas e, ao mesmo tempo, estão nos alicerces das novas interações sociais. Os espaços de comunicação vêm se multiplicando e se diversificando cada vez mais.

Onde estão as políticas de leitura?

Frente ao exposto, depreende-se um descompasso entre as políticas educacionais e culturais e a problemática da leitura no Brasil. Entretanto, mesmo nesse cenário, foi possível identificar o movimento e a organização de determinados segmentos da sociedade civil em torno de um projeto diferenciado e inovador para a área de leitura, substancializado no Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, que abordou essa problemática por meio de uma concepção de leitura que articula cultura e educação (NETO, 2010; ROSA e ODDONE, 2006; SANTOS, 2013; SILVA, 2009).

Esse plano retrata uma experiência recente que é muito profícua para análise por ser uma política que pretende superar o citado descompasso ou, pelo menos, coloca-se teoricamente nessa posição de solução. O propósito da presente pesquisa foi averiguar se isso ocorria na prática, no que se refere à leitura de jovens e adultos com baixa escolaridade.

O PNLL pretende promover: i) a democratização do acesso ao livro; ii) a formação de mediadores para o incentivo à leitura; iii) a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; iv) o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

O objetivo-geral dessa pesquisa foi analisar o PNLL como política pública de leitura para o público jovem e adulto. Os objetivos específicos foram: a) compreender a dinâmica do PNLL no campo da leitura; b) compreender o lugar do jovem e do adulto no PNLL; c) analisar como as concepções de leitura, o delineamento do público-alvo e o lugar do jovem e do adulto no PNLL afetam o ciclo dessa política.

O público-alvo delimitado para essa pesquisa foram jovens e adultos com 15 anos ou mais de idade e baixo nível de escolaridade, dadas as características peculiares desses sujeitos, bem como ao fato de que seu tratamento difere significativamente da orientação infanto-juvenil tradicionalmente predominante nas discussões sobre políticas públicas de leitura. Levar em consideração as suas especificidades se configura como reconhecimento

deles como sujeitos de direito. Somando-se, compreende-se a leitura como uma prática social, que envolve o sujeito e seu entorno, o que reforça a necessidade de se pensar esse público com base em suas realidades e suas necessidades e interesses.

A política pública é vista, assim, como um mecanismo de garantia de direito para todos e para cada um, independentemente da idade, da situação socioeconômica e do grau de escolaridade.

Como achar os jovens e adultos nas políticas de leitura?

Nessa pesquisa a leitura é interpelada na qualidade de prática social, ou seja, como conhecimento e utilização da língua escrita no mundo social e em atividades efetuadas dentro de um contexto tanto temporal quanto espacialmente estabelecidos (KALMAN, 2003). Nesse sentido, a leitura apresenta dupla dimensão: discursiva e atitudinal. Todas essas duas estão imbricadas na prática, e não há como as separar.

Essa proposta de organizá-la em dimensões se efetua na perspectiva de recurso analítico. Ambas se refletem mutuamente: o atitudinal reflete o discursivo e vice-versa. As atitudes e ações requerem a confecção de discursos e os discursos engendram atitudes e ações. Sintetizando: discursos concebem ao mesmo tempo em que são concebidos por atitudes e ações.

Tal relação impacta de modo direto os comportamentos dos sujeitos, constituídos e configurados por ações, atitudes, valores e crenças. As práticas são delineadas por meio e dentro de relações com o outro e com o mundo, as quais se dão embasadas por características individuais e de relações com/na coletividade. Para melhor compreender tal dinâmica comportamental, a pesquisa lança mão do conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983 e 1998) como categoria analítica estratégica.

Os estudos que investigam a temática de “*habitus*” de leitura apreendem as formas como as pessoas percebem e concebem sua própria relação com a leitura. A construção desses posicionamentos e pareceres individuais sobre essa temática são afetados intensamente pelo imaginário social.

Entendendo a realidade como socialmente construída (BERGER e LUCKMANN, 2014), faz-se necessário examinar com mais profundidade a construção social da leitura, compreendendo seu lugar social, as opiniões, entendimentos e crenças sobre as práticas de leitura etc. Compreender tanto o desenho quanto a execução de uma política pública que trate de leitura com base nessa abordagem demandou uma metodologia que lidasse com e

articulasse a relação de mão dupla entre indivíduo e coletividade por um lado, e a política pública do ponto de vista processual, levando em consideração sua dinâmica no tempo, bem como as influências e disputas que ocorrem durante o desenrolar dos acontecimentos, por outro.

Tendo em vista o exposto, a análise dos objetivos estabelecidos se deu fundamentada na abordagem do ciclo de políticas (BALL, 2006; MAINARDES, 2006 e 2009). Após ponderação das metodologias disponíveis para essa abordagem, optou-se por adotar a proposta por Stephen Ball (BALL 2001, 2002, 2006, 2010 e 2013; BALL e MAINARDES, 2011; SERPIERI *and* GRIMALDI, 2014), que interpela a política como processos e consequências, mas igualmente como texto e discurso – os quais operam de modo imbricado.

Concebendo e tratando a política de forma dinâmica e complexa, em contínuo mover no espaço e no tempo, e embasado no conceito de “campo”¹⁸, Ball examina os contextos nos quais opera o ciclo da política, inseridos em uma conjuntura histórica específica. Os contextos com os quais esse pesquisador trabalha são: i) da influência, ii) da produção de textos, e iii) da prática. Não há hierarquia entre esses contextos, e os três se dão de forma inter-relacionada. A especificidade está no fato de que em cada um deles o foco recairá sobre determinados grupos de interesses, disputas e arenas nas quais ocorrem os embates¹⁹.

O Contexto da Influência se refere aos espaços de construção e sustentação do tema na agenda pública, de constituição dos discursos e também de legitimação das ações. Põe em relevo a performance dos poderes executivo e legislativo e dos grupos sociais – realçando a arena de tensionamentos e disputas que se dão no âmbito da mídia. Considera igualmente a relação que se dá entre os grupos nacionais e internacionais – redes políticas e sociais, movimentos, instituições supranacionais etc., em suma, para o fluxo de ideias que ocorre internacionalmente.

O Contexto da Produção de texto se refere à produção escrita e à disseminação dos documentos que regularão a política – decretos, leis, portarias, manuais etc. Esse contexto põe em relevo a elaboração dinâmica dessas ferramentas que retratam a política. A forma correta de enxergá-las é por dentro das arenas de disputas e sendo afetadas pelo local e pela

¹⁸ O “campo” é um espaço social estruturado, marcado por regras de jogo e desafios específicos, inserido em um macrocosmos social, onde os diferentes agentes alocados em diferentes posições lutam entre si por conta do capital envolvido neste espaço (cf. BOURDIEU, 1983 e 1998; LAHIRE, 2002).

¹⁹ Esta metodologia enfatiza a análise das políticas sob o prisma de suas contribuições no tocante ao fortalecimento da justiça social. Ela apresenta uma intensa preocupação ética, tornando explícitos os impactos da política sobre os diversos grupos sociais, e um aguçado estímulo a se elaborar recomendações para intervenção, com o intuito de enfrentamento das desigualdades (re)produzidas pela política em questão.

época em que são produzidos cada um desses documentos. Os textos são abordados como produtos de disputas e de acordos entre grupos de interesse, considerando sempre a inserção desses grupos em seus distintos espaços de elaboração.

O Contexto da Prática trata da forma como os sujeitos “na ponta”, ao mesmo tempo, afetam a política e, em certa medida, são afetados por ela. Esse contexto pondera as instituições implicadas na prática, assim como os ambientes institucionais e as situações políticas nos quais estão inseridas as estratégias de ação e tomadas de decisões. O papel desempenhado pelos profissionais que executam a política na prática é encarado não somente pelo ângulo de operadores de alguma coisa que já está cristalizada, porém igualmente pelo modo como sua (re)interpretação ativa da política interfere em sua concretização e, até mesmo, no seu desenho e nos seus objetivos²⁰.

Stephen Ball estabelece que a abordagem do ciclo de política deve ocorrer devidamente fundamentada em uma perspectiva metodológica “ontologicamente flexível” e “epistemologicamente pluralista”, valendo-se de conceitos potentes, porém, ao mesmo tempo, maleáveis, organizando o que esse pesquisador denomina de “caixa de ferramentas” teórico-analítica para entendimento da complexidade que caracteriza esse ciclo²¹.

Com base nesse enfoque metodológico, foram empregadas a análise de discurso (BALL, 2002; BAKHTIN 1988; CUNHA, 2013; GALE, 1999; HEWITT, 2009; ORLANDI, 1983, 1993 e 2005) e as estratégias elencadas a seguir: pesquisa bibliográfica; pesquisa de documentos oficiais; análise de dados secundários; e entrevistas com os sujeitos que atuaram em algum momento do ciclo do PNLL.

O emprego da análise do discurso é uma ferramenta estratégica na apuração das formas pelas quais as disputas e “flutuações” no conceito de leitura²² intervêm na política. A análise de discurso está associada ao processo de fabricação social do discurso, de seu sentido e do modo como este ocorreu do ponto de vista histórico, abarcando uma compreensão dinâmica dos processos de enunciação, os quais se dão dentro de um cenário ampliado de delimitação histórica dos processos semânticos e sintáticos, bem como das (trans)formações sociais.

²⁰ Ball designa de “teoria da política em ação” (“theory of policy enactment”). Esta dimensão de performatividade na gestão e suas repercussões sobre a relação entre política que está formulada nos textos oficiais e política que é executada na prática devem ser levadas em conta na realização da análise.

²¹ Ball fundamenta suas análises dialogando com construtos teóricos procedentes das teorias de Max Weber (burocracia, racionalização e ação social), Michel Foucault (relações de poder e discurso), Karl Mannheim (fenômenos cultural, social e político enquanto fenômenos históricos), Pierre Bourdieu (*habitus*, campo, capital cultural e violência simbólica) e Basil Bernstein (reconfiguração e discurso pedagógico visível e invisível).

²² Disputas que ocorrem na sociedade e também no mundo acadêmico (CHARTIER e CAVALLO, 1998; CHARTIER, 1995, 2003; CHARTIER e HEBRARD, 1995).

O levantamento e a análise de dados secundários objetivou a identificação do perfil dos públicos leitor e não leitor, com o intuito de subsidiar a compreensão da dinâmica das práticas de leitura que são passíveis de captação por meio dessas pesquisas quantitativas, para que o objeto em foco pudesse ser mais adequadamente contextualizado. Nesse sentido, foram abordadas pesquisas executadas entre os anos de 1990 e 2018, mais especificamente as pesquisas por amostra de domicílios e os censos demográficos do IBGE, as pesquisas para mensuração do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e as diversas edições da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*.

Os documentos oficiais elencados para compor o *corpus* de análise (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005) abrangeram: a legislação acerca da leitura que estava vigente à época da instauração ou da implementação do PNLL. Em especial, procurou-se evidenciar os modos como os discursos sobre leitura transpareciam nesses documentos, ponderando o dito, o interdito e o não dito (ORLANDI, 1993) e suas repercussões no desenho e na implementação das políticas em questão.

Considerando os atores-chaves dessa política representados nas instituições/áreas do conselho diretivo do PNLL²³, foram efetuadas 25 entrevistas, abarcando: cada cadeia (criativa, produtiva e mediadora), papel desempenhado na cadeia que representa e esfera de atuação (governos²⁴ ou sociedade civil). A metodologia utilizada aqui está assentada no que Ball designa como “etnografia crítica das redes”, ressaltando a relevância do mapeamento dessas redes e dos relacionamentos para a compreensão correta da política²⁵. A metodologia também contemplou o lugar social dos sujeitos, “seu lugar de fala”, procurando compreender o que isso aporta de possibilidades e também de limitações à análise.

As informações encontradas foram mobilizadas e apropriadas na investigação do lugar do jovem e do adulto na política pública de leitura enfocada, levando em conta as inquições referentes ao direito, à cultura e à educação, e à diversidade – étnico-racial, geracional, territorial, de gênero e socioeconômica –, assim como seus efeitos sobre o ciclo da política em tela.

²³ De acordo com o estabelecido no art. 6º do Decreto nº 7.559/2011.

²⁴ No caso de participar de alguma esfera governamental (municipal, estadual ou nacional), foi igualmente identificado se compunha o executivo ou o legislativo.

²⁵ Procura-se compreensão mais acurada a respeito das redes sociais e políticas imbricadas no PNLL, com identificação dos papéis dos setores público e privado, assim como da dinâmica da micropolítica em relação a este plano.

Discursos e políticas públicas de leitura

Os resultados das investigações permitiram perceber uma relação dialética entre discursos sobre e práticas de leitura; os discursos provocam práticas e as práticas suscitam discursos. Os tensionamentos ocorrem tanto nos âmbitos discursivos quanto nos âmbitos das práticas, no tocante a modos e possibilidades de disponibilização de espaços e materiais que favoreçam essas práticas, em consonância com processos culturais e educacionais que logrem as promover.

Os embates ocorrem reiteradas vezes de forma indireta, por meio de subterfúgios e estratégias para interditar ou favorecer o acesso à leitura. As táticas emergem como reações criativas, engendrando práticas que divergem das formações discursivas dominantes, até mesmo divergindo das formações discursivas que *a priori* as defenderiam. Logo, observar somente as práticas não propicia um cenário pleno do que realmente acontece em determinado período. Esse achado põe em questão a suficiência de abordagens quantitativas que reduzam o tema apenas a “hábitos” de leitura para compreensão do fenômeno social em tela.

Para compreender esse fenômeno, é necessário investigar como as concepções são formadas e quais são os embates que ocorrem não apenas oficialmente, mas avançando para além da superfície discursiva. Contudo, pesquisas que só se debruçam sobre os discursos a respeito da leitura igualmente não darão conta de ir além da exterioridade. É preciso articular ambas as dimensões (BALL, 2001 e 2002) para aprofundar a compreensão das políticas de leitura, visando alcançar seus determinantes, comportamentos e alterações do decorrer do tempo e em situações sociais diferentes.

Portanto, para entender o lugar dos jovens e adultos nas políticas de leitura não é suficiente observar as taxas de alfabetização ou somente entrevistar esses sujeitos. É preciso articular um conjunto de ferramentas de pesquisa, para apreender as interrelações entre práticas e discursos, entre táticas e estratégias, entre *habitus* dos diversos grupos sociais, em suas alterações no espaço e no tempo. O que os jovens e os adultos fazem (ou não) no tocante à leitura deve ser investigado em conjunto com o que esses mesmos sujeitos pensam e verbalizam (ou silenciam) sobre leitura. O sentido social da leitura se (re)produz nessa articulação dialógica entre prática e discurso.

Isso significa que qualquer política de leitura precisa ser estudada considerando não apenas sua dinâmica interna, mas também sua relação com outras políticas contemporâneas, atentando-se para as mútuas influências e desdobramentos, tanto no

desenho quanto na execução da política em foco. Portanto, compreender práticas e discursos de leitura exige entender os contextos de influência, da produção dos discursos em textos e da colocação em prática dessa política, de forma articulada, visando uma visão mais completa e próxima da multidimensionalidade do real. Soares (1985, p. 21) já ressaltava a relevância dos “determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita”.

Logo, qualquer política de leitura precisa considerar as características e dinâmicas culturais e socioeconômicas de seu público-alvo. Torna-se inviável delinear uma política de leitura “genérica”, que pretenda “neutralidade” frente às realidades dos grupos sociais que visa atender. Não considerar o *habitus* desses grupos em relação à leitura é predestinar a política ao fracasso, recrudescendo os problemas de leitura no país.

É preciso levar em consideração que aprender a ler e escrever não é tarefa fácil para os membros da classe pobre. Além da exigência de dominar a norma padrão (que não é aquela que usam no cotidiano), há toda a questão da simbolização do código escrito, das regras escolares, das exigências, às vezes absurdas, do discurso pedagógico; enfim, é como se o aprendiz entrasse em outro país, onde se fala outra língua e onde há regras de comportamento diferentes (TFOUNI *et al.*, 2013, p. 33).

Incutir a valoração de uma prática que é percebida de modo diverso em outros grupos sociais poderia ser interpretado como promoção de autonomia e emancipação ou, quiçá, ser considerado como uma nova forma de colonização do outro? Como atuam essas forças de libertação e de dominação nesse campo de políticas públicas? Como a polifonia de sentidos sobre leitura afeta essas políticas? Para responder a essas questões será necessário investigar práticas e discursos de forma conjunta.

Segundo Kleiman (2007, p. 8) isso demanda um “paulatino processo de desnaturalização (desideologização) da leitura e da escrita”, que oportunizará “(...) o estranhamento/distanciamento necessário para perceber a dificuldade” dessa (nova) prática social da leitura e “(...) para evitar solicitações que podem não fazer sentido” para o sujeito que está desenvolvendo-a.

Recorrentemente, essas considerações são tecidas em referência às classes econômicas, todavia, faz-se necessário contemplar as outras dimensões da vida social também. Outras ponderações concernentes à discriminação e às desigualdades vêm aparecendo no âmbito discursivo – mormente denúncias a respeito de não reconhecimento e de desvalorização de determinadas diferenças entre os sujeitos.

No caso brasileiro, por exemplo, duas dimensões podem ser realçadas: de gênero e étnico-racial. Silva e Hasenbalg (2000) já apontavam que a pobreza tem cor, no Brasil. Essa problemática racial patenteia que incentivar a leitura sem entender os tensionamentos sob os quais os sujeitos que (não) leem estão submetidos é pôr em xeque a probabilidade de a política alcançar seus objetivos.

Raciocínio similar pode ser aplicado ao olhar de gênero para as práticas e políticas de leitura. A educação feminina e sua relação com a leitura mostra-se uma temática atravessada por acercamentos, mas igualmente por interdições (cf. DUMONT e SANTO, 2007).

Esse desafio só ocorre no Brasil?

Foram levantadas as políticas de leitura de países latino-americanos e priorizados os principais instrumentos formais, mais especificamente, os planos nacionais de leitura, por organizarem as demais políticas dentro de cada país. As investigações sobre esses planos possibilitaram identificar a invisibilização dos jovens e adultos com baixa escolarização como sujeitos de direito e público-alvo na maior parte dos planos nacionais de leitura.

Nos casos em que esse grupo figura no desenho do plano, está referenciado na justificativa, mormente para referendar a situação caótica e enfatizar a necessidade desse tipo de plano. Na maioria das vezes, aparece relacionado a críticas ao processo de escolarização nacional de crianças e adolescentes, cujo insucesso resultou em situações tais como exemplificadas nessas justificativas.

A resposta raramente está em corrigir esse erro histórico para as gerações presentes, mas que já passaram da idade escolar. A solução frequentemente explanada está relacionada a cuidar melhor da escolaridade das crianças e adolescentes, figurando como única possibilidade viável.

O argumento é que uma melhor educação básica para crianças e adolescentes hoje, redundará em jovens e adultos leitores amanhã. Logo, a estratégia é descartar as gerações presentes e investir apenas no letramento das futuras gerações, como se fosse uma questão binária de ou um, ou outro. Seria quase como “imunizar” as crianças contra esta “moléstia” do baixo letramento que afeta os jovens e adultos.

Na grande maioria desses planos de leitura nacionais, cabe aos jovens e adultos cuidarem do direito à leitura das crianças e adolescentes, garantindo sua frequência nas

escolas. Há, portanto, um silenciamento do direito à leitura para esses jovens e adultos de baixa escolaridade.

A problemática do letramento é reduzida à questão de acesso à escola. Logo, a resposta por parte dos governos é garantir a frequência escolar na “idade certa”, cabendo às famílias “fazer a sua parte” e colaborar na condução de suas crianças à escola. A invisibilização dos jovens e adultos não-leitores faz com que seja silenciado seu direito à leitura, causando apagamento de ações que poderiam ser desenhadas para a garantia desse direito nos planos analisados.

Tal constatação é corroborada pela total ausência, nas justificativas de indicadores, que meçam acesso ou outra dimensão relativa a esses jovens e adultos em termos de leitura. Nos poucos casos em que algum indicador desse tipo aparece, são mormente usados como forma de ressaltar a gravidade do problema, bem como a relevância do fortalecimento da qualidade das redes escolares em relação à leitura de crianças e adolescentes.

O objetivo maior é poupar as futuras gerações desse “mal”, pois consideram os jovens e adultos de baixa escolaridade como já “perdidos” em relação à leitura. Por isso, esse público também não figura nem nas metas, tampouco nos indicadores de acompanhamento e avaliação dos referidos planos.

São raros os planos que lançam mão de indicadores de leitura entre jovens e adultos para além do número de livros: lidos; pegos emprestados na biblioteca; possuídos em casa etc. Tais indicadores estão referenciando comportamentos de sujeitos leitores, deixando de fora mensurações sobre a interdição à leitura causada por falta de acesso à leitura e escrita ou fragilidades e gargalos no processo de letramento. Isso também ignora os empecilhos no acesso ao livro, pois a baixa escolarização interfere na inserção no mundo do trabalho, resultando em rendas comprometidas com a sobrevivência e sem espaço para extras, tal como compra de literatura. Além disso, também afeta a jornada de trabalho, alongando-a e sobrecarregando o trabalhador que, no pouco tempo livre que lhe resta, ainda tem que cumprir com atividades domésticas.

Como conciliar o trabalho extenuante e a rotina doméstica com a liberação de tempo para leitura tranquila e solitária? Esse quadro é agravado com a presença de crianças na família. Há, ainda, o desafio do espaço, pois em certos domicílios há poucos cômodos e todos são compartilhados coletivamente, não restando “cantinho da leitura” para se desfrutar solitariamente.

Por outro lado, há planos que usam indicadores para medir competência leitora, os quais recorrentemente estão relacionados à escola. A forma como são analisados seus

resultados está voltada exatamente para aperfeiçoar o ciclo escolar de crianças e adolescentes.

Mais uma vez, o direito de todos à leitura é subsumido no direito à escolaridade na “idade certa”. Apesar de os países latinoamericanos ratificarem a Declaração Universal dos Direitos Humanos e referendarem essas diretrizes em suas constituições e outras legislações, o direito de todos à educação e à cultura não está garantido na prática, principalmente no tocante à leitura de jovens e adultos com baixa escolaridade. Todos estão legalmente amparados em seu direito de acessar educação e cultura, mas os instrumentos de políticas públicas não traduzem adequadamente esse dispositivo legal em garantias concretas desse direito, contemplando a diversidade e as especificidades de cada público, em especial dos jovens e adultos pouco escolarizados.

O direito à leitura só será garantido, na prática, para todos quando todos tiverem garantido o direito à educação, independentemente da idade, pois o letramento é condição de acesso à leitura. Mas o letramento é a porta de entrada. As demais políticas culturais, em especial, de promoção da fruição da leitura, deverão incorporar esses jovens e adultos como público-alvo, e precisarão ajustar seus instrumentos e aparelhos públicos às necessidades e demandas desses sujeitos de direito.

O jogo de gato-e-rato das políticas de leitura frente aos jovens e adultos

Os resultados das análises deixam patente que o tratamento separado entre educação e cultura implicou em abordagem instrumentalizada e operacional da leitura nas políticas públicas. A infantilização e a visão mecanicista da leitura caracterizaram as iniciativas públicas consideradas, deixando os jovens e adultos à margem ou, no mínimo, sem adequado tratamento. O PNLL surge como uma resposta às críticas a esse panorama historicamente recorrente nas políticas consideradas.

O PNLL consegue superar as fronteiras escolares no tocante à leitura, de modo republicano. Esse plano consubstancia um avanço nas iniciativas públicas na temática em foco, principalmente do ponto de vista institucional. Cabe destacar a inovadora sinergia entre os Ministérios da Educação e da Cultura, que foi se desenvolvendo e ganhando robustez ao longo da execução do plano – mas que sofreu um grande revés com a extinção do Ministério da Cultura.

O público jovem e adulto estava sendo defendido também por conta da estrutura interna ao Ministério da Educação que tratava, especificamente, de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual também foi desidratada a partir de 2016.

Esse marco, tanto na agenda quanto na execução de políticas públicas de leitura, demanda retomada das articulações entre as pastas que cuidam de educação e cultura, mas igualmente de ampliação dos ministérios, envolvendo outros que também tenham projetos nesse tema, a fim de que se confirme como uma pauta transversal.

Isso demandará maior compreensão dessa pauta, inclusive pelas próprias redes de ensino, porque a média de leitura vem se reduzindo recentemente no país e, conforme assevera Amorim (2008), o principal argumento usado pelas pessoas para justificar esse comportamento é que não há interesse pela leitura! Portanto, também será crucial lidar com a opinião pública sobre o tema, principalmente em relação ao direito à leitura dos jovens e adultos com baixa escolaridade e ao papel do Estado na garantia da fruição desse direito por parte desse público específico.

Nesse sentido, especial atenção deverá ser dada à ressignificação do papel das escolas, das bibliotecas e dos demais espaços públicos de leitura nessa política.

A execução do PNLL também aponta para a necessidade de maior interação entre sociedade civil e governos. Há claros desafios para gerir intersetorialmente um plano como esse em articulação com o terceiro setor, mas também há ganhos, tanto de eficácia e eficiência quanto de oportunidades de inovar na gestão, por meio de alterações e ajustes nas práticas das instituições que forem mobilizadas para a execução do plano, conforme destaca Junqueira (2004).

Todavia, cabe lembrar que existem conflitos dentro da própria sociedade civil. A leitura não é enxergada como um direito universal por todos os grupos de interesse. Somando-se, há grandes discordâncias sobre as maneiras de execução de políticas públicas para promoção da leitura – mais ainda quando envolve reconhecer e valorizar a diversidade.

As análises apontam, também, para aspectos favoráveis do PNLL, com destaque para a união entre cultura e educação em um único plano, concretizado em uma lei específica. Envolver o legislativo e incentivar que essa articulação entre poderes federais se replicasse nos âmbitos estaduais e municipais foi igualmente considerado positivo.

Além disto, a reunião das frentes de livro, literatura, biblioteca e leitura também representa um ganho histórico, pela superação das divisões e ausências de diálogos que se arrastam ao longo das décadas no país. Tais progressos são meritórios e precisam ser

preservados em novas configurações dessa política, bem como necessita de sustentação ao longo do tempo o consenso social gerado em torno do tema.

Tal manutenção e marcação de pontos que não podem sofrer recuos tornam-se mais estratégicas ainda quando se observa a situação do direito à leitura de jovens e adultos com baixa escolaridade – tanto as intempéries enfrentadas para tentar inseri-los na agenda das políticas públicas, quanto as disputas por instrumentos e orçamentos que deem concretude às ações para esse público, por meio de um adequado tratamento.

O PNLL se enquadra perfeitamente no cenário internacional de políticas de promoção da leitura, em harmonia com os debates e avanços encontrados pela América Latina. Cabe frisar sua preocupação com a EJA, em consonância com raras iniciativas na região. Contudo, por outro lado, também sofre da mesma fragilidade de outros planos nacionais para o tema na região: falta de articulação com as discussões sobre letramento de jovens e adultos.

Os latino-americanos têm avançado na pauta da promoção da leitura do ponto de vista cultural e de letramento, mas carece de maior diálogo e desdobramentos concretos para a aproximação dessas frentes. Esse permanece sendo um desafio nacional e internacional. Também aparece no nível infranacional, demonstrando que os poucos planos estaduais e municipais que surgiram como tradução do pacto federal pela leitura também enfrentaram dificuldades para fazer conversar essas pautas.

Os desencontros entre políticas culturais e educacionais são presentes tanto no nível federal, quanto no estadual e municipal, deixando patente a importância estratégica de planos que auxiliem os poderes a se entenderem no tocante ao tema, mas que também norteiem caminhos possíveis para as pastas em foco.

Tal cenário, igualmente, demandará dirimir os problemas de gestão e de informação, bem como a ausência de planejamento público e a competição entre entes federados. Olhar o território de forma integrada mas, também, considerando suas necessidades e especificidades, incentivando uma cultura de diálogo e negociação transparente e republicana e o desenvolvimento de ferramentas institucionais adequadas são alvos para que ocorra uma coordenação federativa efetiva de um plano tal como o PNLL.

Os resultados também apontam para os problemas entre Poderes Executivo e Legislativo, nos três níveis da federação e entre níveis²⁶, e a necessidade urgente de superá-los.

²⁶ Existe uma Frente Parlamentar pelo Livro e Leitura no nível nacional, o que significa um avanço nos diálogos junto ao Poder Executivo Federal a respeito das iniciativas e programas para promoção da leitura.

Esses desafios de articulação de políticas públicas entre e intra entes federados não são uma exclusividade das políticas de leitura. Apesar de buscar fazer frente a esses desafios, o PNLL não logrou o êxito esperado. Mas algumas poucas experiências positivas demonstram que é possível o fazer.

Nesse sentido, a análise do plano deve ser feita considerando que seus problemas de escala e de replicação local resultaram em baixo impacto sobre os indicadores nacionais de leitura, mas que, por outro lado, foram experienciadas tecnologias de promoção institucional da leitura que devem ser consideradas com atenção para o aperfeiçoamento desta e para a formulação de outras políticas de leitura.

Ainda que várias delas não considerem explicitamente os jovens e adultos com baixa escolaridade, qualquer proposta para esse segmento também enfrentará problemas e desafios similares. Vale aprender com os equívocos e acertos do PNLL.

Cabe destacar, também, os incentivos e a visibilidade dados às iniciativas que resultaram positivas. Porém, muitas delas não são sistêmicas, não receberam a adequada institucionalização ou não foram executadas em escala tal que possibilitasse mudar os indicadores sociais de leitura para jovens e adultos. A falta de articulação com os atores que trabalham na EJA nos territórios e daqueles que militam na educação popular certamente fizeram falta na formulação dos planos, tanto nacional como localmente, e se refletiram desfavoravelmente em suas execuções. Qualquer nova política deverá repensar o lugar desses grupos sociais tanto em seu desenho quanto em sua implementação.

Por um lado, pode-se dizer que o PNLL incluiu os jovens e adultos de baixa escolaridade na agenda pública de política de leitura, e em formações discursivas de valorização da leitura na sociedade, consubstanciadas nos documentos desse plano. Entretanto, esses sujeitos não foram adequadamente tratados, principalmente em termos de suas demandas e especificidades.

Essa relação contraditória é fruto de disputas entre grupos de interesse e refletem uma concepção equivocada do lugar e do papel dos jovens e adultos no processo de construção da agenda e de desenho das políticas públicas e, mais ainda, dos projetos de cidadania que estão em jogo nas relações entre sociedade civil e poder público.

Em suma, políticas universais não dão conta de promover a leitura de forma adequada para jovens e adultos de baixa escolaridade. Para superar essa fragilidade estrutural, será necessário enriquecer a política universal com tratamentos específicos, alinhando-os com base no reconhecimento da complexidade e da multidimensionalidade da

leitura, a fim de atender adequadamente a esse público. Isso demandará levar em consideração os perfis e os interesses desses sujeitos de direito à educação e à cultura.

Referências

- Amorim, G. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008.
- Augé, M. *Por uma Antropologia dos mundos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- Ball, S. J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. p. 144-155, 2013.
- Ball, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul./dez, p. 99-116, 2001.
- Ball, S. New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal*, v. 9, n. 2, p. 124-137, 2010.
- Ball, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de La Escuela de Ciencias de La Educación*, Córdoba, v. 2, n. 2 y 3, sept., p. 19-33, 2002.
- Ball, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- Ball, S.; Mainardes, J. (orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Berger, P.; Luckmann, T. *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- Bourdieu, P. *Escritos de educação*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.
- Bourdieu, P. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Renato Ortiz (org.). São Paulo: Ática, 1983.
- Brasil, INEP. Educação de Jovens e Adultos. *Em Aberto*, v. 22, n. 82. Brasília: INEP, 2009.
- Brasil. MEC. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

- Candau, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2., jul./dez., p. 240-255, 2011.
- Charlot, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*, v. 20, n. Especial. Florianópolis, jul./dez., p. 17-34, 2002.
- Chartier, A. M. Leitura escolar entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0. set./out./nov./dez., p. 17-52, 1995.
- Chartier, A. M. Os modelos contraditórios da leitura entre formação e consumo. Da alfabetização à cultura de massa. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (13), abr, p. 35-49, 2003.
- Chartier, A. M.; Hebrard, J. *Discursos sobre a Leitura: 1880 – 1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- Chartier, R. *A Aventura do livro - do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.
- Chartier, R.; CAVALLO, G. (org.) *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1 e 2. São Paulo: Ática, 1998.
- Cunha, K. S. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. *Revista Estudos Políticos*, n. 7. 2, p. 257-276, 2013.
- Dery, D. Agenda setting and problem definition. *Policy Studies*, v. 21, n. 1, p. 37-47, 2000.
- Dubet, F. As Desigualdades multiplicadas. In: FAVERO, O. e IRELAND, T. (Org.) *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.
- Dumont, L. M. M.; e SANTO, P. E. Leitura feminina: motivação, contexto e conhecimento. *Ciências & Cognição*, v. 10, p. 28-37, 2007.
- Earp, F. S.; Kornis, G. *A economia da cadeia produtiva do Livro*. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.
- Failla, Z. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-Livro e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.
- Failla, Z. *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- Ferreira, N. S. A. *A Pesquisa sobre leitura no Brasil - 1980-1995*. Campinas: Komedi, 2003.
- Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- Foucault, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- Freire, P.; Macedo, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.
- Gale, T. Policy Trajectories: treading the discursive path of policy analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 20, n. 3, p. 393-407, 1999.

Haddad, S. Balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos: educação e desenvolvimento. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 5, n. 1, dez 2009.

Hewitt, S. Discourse analysis and public policy research. *Discussion Paper Series*, n. 24. Centre for Rural Economy, New Castle University, October 2009.

IPM/IBOPE; e AÇÃO EDUCATIVA. *INAF BRASIL 2011 Principais resultados*. São Paulo: IPM/IBOPE, Ação Educativa, 2013.

Junqueira, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Saúde e Sociedade*, v. 13, n. 1. São Paulo. jan./abr, p. 25-36. 2004.

Kalman, J. *Escribir em la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Kleiman, A. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. *Projeto temático letramento do professor*. fev. 2007.

Lahire, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educ. & Soc.*, v. 23, n. 78, abr, p. 37-55. 2002.

Lajolo, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

Mainardes, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. & Soc.*, v. 27, n. 94. Campinas. jan./abr., p. 47-69, 2006.

Mainardes, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, v. 9, n. 1. Itajaí. jan./abr., p. 4-16, 2009.

Neto, J. C. M. (org.). *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Orlandi, E. *A Linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Orlandi, E. *As formas do silêncio*. Campinas: Unicamp, 1993.

Orlandi, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

Paiva, J. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

Ribeiro, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

Rosa, F. G. M. G.; E Oddone, N. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ci. Inf.*, v. 35, n. 3. Brasília, set./dez, p. 183-193, 2006.

Santos, A. P. A nova perspectiva para as bibliotecas públicas, o livro e a leitura: discutindo as políticas públicas culturais no Brasil. *XXV Congr. Bras. de Bibliot., Doc. e Ciência da Inf.* – Florianópolis, SC, 07 a 10 de julho de 2013.

Serpieri, R. & Grimaldi, E. Interview with Stephen J. Ball. *Italian Journal of Sociology of Education*, v. 6, n. 1, p 88-103, 2014.

- Shiroma, E. O.; Campos, R. F.; E Garcia, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, n. 2. Florianópolis, jul./dez., p. 427-446, 2005.
- Silva, N. V. E Hasenbalg, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *DADOS*, v. 43, n. 3, p. 423-446, 2000.
- Silva, R. J. Leitura, biblioteca e política de formação de leitores no Brasil. *Brazilian Journal of Information Science*, v. 3, n. 2, jul./dez., p.75-92, 2009.
- Soares, M. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n° 52. fev., p. 19-24, 1985.
- Soares, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG. 2003.
- Tfouni, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- Tfouni, L. V.; Monte-Serrat, D. M.; Martha, D. J. B. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. *Scripta*. Belo Horizonte. v. 17, n. 32, 1º sem., p. 23-48, 2013.
- UNICAMP. Levantamento de pesquisas sobre leitura no Brasil de 1980 a 2000. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/alle/catalogo_on-line/abrir.swf. Acesso em: 03 fev. 2014.
- World Literacy Foundation. *The economic & social cost of illiteracy: a snapshot of illiteracy in a global context*. Final Report. 24 august 2015.

Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro – Intersecções entre vulnerabilidades, vitimizações e atos infracionais

Soraya Sampaio Vergilio

Não é de hoje que as vulnerabilidades e suas manifestações, abreviadas e associadas às desvantagens e perturbações que resultem em riscos e perigos para as pessoas, têm sido usadas para explicar os processos de vitimização e, em muitas teorias sobre a delinquência juvenil, associadas a prática delituosa.

A tese de doutorado, defendida em 2020, teve como objetivo principal analisar se e de que forma algumas vulnerabilidades – territorial, escolar e comportamental – podiam explicar as variações da prática infracional perpetrada e da vitimização sofrida por jovens em privação de liberdade do estado Rio de Janeiro.

A sua questão central investia nas intersecções dessas condições sociais que reputa a esses jovens como sendo vulneráveis, vítimas e autores de atos infracionais de variadas maneiras e que pode ser abreviada pela seguinte pergunta: as vulnerabilidades territorial, escolar e comportamental seriam preditoras (se relacionariam) da vitimização e do ato infracional, ambos evidenciados nas trajetórias de vida de jovens em internação no estado do Rio de Janeiro?

Nesse sentido, a hipótese principal é que, baseando-se no que diferentes constructos teóricos e estudos têm apontado dentro das explicações para a delinquência juvenil, vulnerabilidades vivenciadas por jovens tem correlação com a vitimização e autoria de ato infracional. Assim, ainda que existisse diferença nos resultados dos testes, indicando, por exemplo, que uma vulnerabilidade poderia ser uma preditora mais significativa que as demais, esperava-se que essas desvantagens – territorial, escolar e comportamental – prediriam a variação de vitimização sofrida e ato infracional praticado pelos jovens das unidades de internação do Degase.

Além de investir na hipótese acima, outros objetivos se somaram ao estudo, a saber: analisar se aportes internacionais da criminologia eram capazes de ajudar na compreensão da realidade brasileira; observar se esses debates que emergem das explicações sobre os atos infracionais poderiam ser aplicados para ajudar na compreensão da vitimização sofrida; e construir modelo que fosse bom para obter predições, ou melhor,

que explicasse melhor a relação/intersecção entre o ato infracional praticado, a vitimização sofrida e as vulnerabilidades escolar, territorial e comportamental.

Tanto os dados variados sobre vitimização e ato infracional quanto as variáveis sobre as vulnerabilidades são oriundos da pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro”, realizada em 2016, fruto de uma parceria interinstitucional entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase).

Em 2016, UFF e Degase realizaram estudo para coletar dados dos adolescentes e jovens dos sexos masculino e feminino em todas as seis unidades no Estado do Rio de Janeiro responsáveis por executar as medidas socioeducativas de internação – medida mais gravosa de privação de liberdade aplicada aqueles com idades entre 12 e 21 anos incompletos.

Como a tese tinha diversos objetivos distintos do estudo interinstitucional, algumas readequações e mudanças foram feitas, não só no que se refere às perguntas que seriam utilizadas, mas também em relação à população da amostra, resultando em uma base com nova amostragem e novos dados. Nesse sentido, no que tange o público-alvo e a composição da amostragem, passaram a constar 287 questionários que representavam os jovens com idades entre 15 e 20 anos, exclusivamente do sexo masculino; e, em relação ao número de perguntas, somente permaneceram aquelas questões que se referiam aos autorrelatos de vitimização sofrida, ato infracional perpetrado, vulnerabilidades escolar, territorial e pessoal, além daquelas correspondentes a cor/raça e idade. Portanto, passaram então a compor a nova base de dados da tese 89 questões da pesquisa interinstitucional.

Com a base de dados construída especialmente para a tese era, então, a hora de migrar as perguntas para o software SPSS – versões 25 e 27. Ali todas as questões foram readequadas (sem prejuízo do conteúdo), ou melhor, as repostas foram codificadas em números, uma vez que a maior parte delas eram formadas por palavras (Sim, Não, Concorda, etc.). Isso porque, variados testes estatísticos requerem essa codificação.

Mas só a formulação de uma nova base de dados em um software com muitos recursos não daria conta de superar a fragmentação desses jovens, ao mesmo tempo em que se destacasse as intersecções entre suas vulnerabilidades, vitimizações e atos infracionais e evidenciassem que eram variadas.

Se o que se pretendia no estudo era não falar dessas condições sociais de forma uniforme, cristalizada, posto que são múltiplas, variadas e, por vezes, contraditórias também para esse grupo pesquisado, o entrelaçamento dessas condições, com base na

proposição de um modelo interseccional não hierarquizante representou uma tarefa bem desafiadora, já vez que não estava se tratando nem de relação causa e efeito e nem de se pressupor/predizer uma ordem sequencial em que estas se apresentavam na vida desses jovens.

Essa necessidade se constituiu em um outro grande desafio do doutoramento. Então, para além do que já fora constatado e do que se via toda vez que se voltava o olhar para os dados – vulnerabilidades diversas, diferentes relatos sobre vitimização sofrida e atos infracionais praticados – como transpor a fragmentação, compreendendo e conectando essas condições sociais adversas presentes em diferentes dimensões das trajetórias de vidas desses jovens?

Nesse sentido, estudar a relação dessas condições sociais, ao mesmo tempo que se desse destaque as suas variações, passou a constituir-se em mais uma proposta da tese.

Com uma base ainda relativamente extensa, mas com informações que não poderiam ser perdidas, era necessário buscar recursos estatísticos que dessem conta de incorporar a diversidade dessas questões e, conseqüentemente, da variedade com que as condições sociais se apresentavam dentro das trajetórias desses jovens. Foi então que a análise fatorial e a regressão apresentaram-se como técnicas adequadas para serem empregadas.

Esses testes são capazes de reduzir e conectar as questões, desde que a seleção tenha coerência teórica-conceitual. Assim, ainda que os resultados se apresentem significativos estatisticamente, com todos os valores adequados e consistentes, é fundamental a seleção de perguntas com alto potencial explicativo sobre as condições sociais e que, portanto, estivessem aportadas em debates sobre os jovens pesquisados.

Não bastava que as questões se referissem às condições de vulnerabilidade, vitimização e ato infracional. Assim, diferentemente do que possa parecer, são as escolhas teóricas que indicam preliminarmente as questões a serem escolhidas.

Portanto, os testes estatísticos são recursos que atestam que os encaminhamentos teóricos e escolhas são pertinentes. Como se daria a seleção dessas questões? Tarefa difícil, o banco de dados já estava finalizado, portanto, as limitações eram muitas.

Nesse sentido, a compreensão da metáfora de Kergoat (1986) sobre a invisibilidade das mulheres operárias na França se constituiu em inspiração para determinar o critério para seleção de questões do banco de dados. Sobretudo quando se considera que, como as mulheres de Kergoat (1986, p. 82), é como se a imagem dos jovens do estudo fosse

enxergada apenas pelo retrovisor de um carro, e muitas questões sobre eles permaneceriam invisíveis “de algum modo, no ponto morto [cego] do campo sociológico”.

Como desafio para superar essa invisibilidade, as questões a serem agrupadas decorreram de escolhas inspiradas nos debates sobre a delinquência juvenil e o crime e, nos hiatos dessas discussões, outros estudos nacionais e internacionais que se debruçassem sobre esses juvenis. A premissa, então, é de que um conjunto de suposições fundamentadas sobre o delito, que são as teorias e estudos sobre a delinquência juvenil, além de darem visibilidade a esse jovem assimilam esse próprio sujeito. Elas foram construídas e constituídas para ele e por meio dele e, por isso, dão mais conta “da coerência vivida (concretamente) das [suas] práticas sociais” (KERGOAT, 1986, p. 82).

Assim como as mulheres operárias de Kergoat eram também “totalmente inassimiláveis pela conceituação clássica da sociologia do trabalho”, esses jovens, frequentemente, cabem parcialmente nas discussões gerais sobre as juventudes.

Essa relatividade com que cabem resulta em que esse jovem acabe por autonomizado “por instrumentos de análise, [por vezes] totalmente dicotômicos” (KERGOAT, 1986, p. 79), além de “inapropriados”, frequentemente, comprometendo o final do debate que tenderá a ser fragilizado por argumentos em que eles apareçam em posições similares à de outros, mas como os diferentes, os inadequados.

Assim, compreender as múltiplas condições sociais desses jovens não é uma tarefa fácil, ainda mais no Brasil onde, tradicionalmente, os estudos sobre os autores de atos infracionais persistem e se apresentam de forma mais pulverizada em diferentes áreas do que concentrada e consolidada como um campo de estudo.

Só depois de definidos os referenciais e estudos sobre esses jovens e quais discussões sobre cada uma das condições sociais seriam incorporadas à pesquisa é que os testes de análise fatorial e, posteriormente, o de regressão puderam ser realizados.

A análise fatorial ou fatorialização se justificou como adequada para o estudo porque a nova base de dados, embora reduzida, ainda oferecia uma grande diversidade de questões tanto sobre as vulnerabilidades, quanto sobre a vitimização e o ato infracional cometido. Esse recurso permitiu realizar o agrupamento simultâneo de muitas questões em que, dessa composição multivariada desde que altamente correlacionada, resultaram combinações denominadas fatores ou constructos.

Considerando que o objetivo da análise fatorial é obter fatores ou constructos significantes, três etapas que verificam a consistência do agrupamento das questões selecionadas foram fundamentais.

A primeira, que as questões selecionadas quando agregadas assegurem a consistência, através da extração do coeficiente Alfa de Cronbach (α)¹ que, com valores acima de 0.50, indica que o grupamento proposto é confiável.

A segunda verificação de consistência do grupo de questões se dá através da verificação do índice de Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)² que deve resultar em valor superior a 0.60 (HAIR et al., 1998), indicando a adequação do grupamento de questões.

Além disso, para garantir que não há presença de correlações entre as questões/variáveis, realiza-se o teste de esfericidade de Bartlett, cujo resultado deve ser menor ou igual a 0.05 ($p \leq 0.05$), para se rejeitar a hipótese nula de existência de correlação entre as questões/variáveis.

Porém, ainda que o constructo ou fator fosse significativo estatisticamente, com todos os valores adequados indicando que os agrupamentos são consistentes, uma outra etapa se fez necessária. Isso porque, debater as múltiplas condições sociais desses jovens não é uma tarefa fácil, principalmente ao se tentar compreender tudo isso simultaneamente, interseccionadamente.

É aí que a regressão, segundo recurso estatístico, em que basicamente se associam variáveis dependentes, que estão sendo explicadas, às variáveis independentes, utilizadas para explicar a variação na variável dependente. Para a tese, então, compreendeu-se por variável dependente as duas faces de uma violência ou violação – delito praticado e vitimização sofrida. Como variáveis independentes estavam as vulnerabilidades escolar, territorial e comportamental.

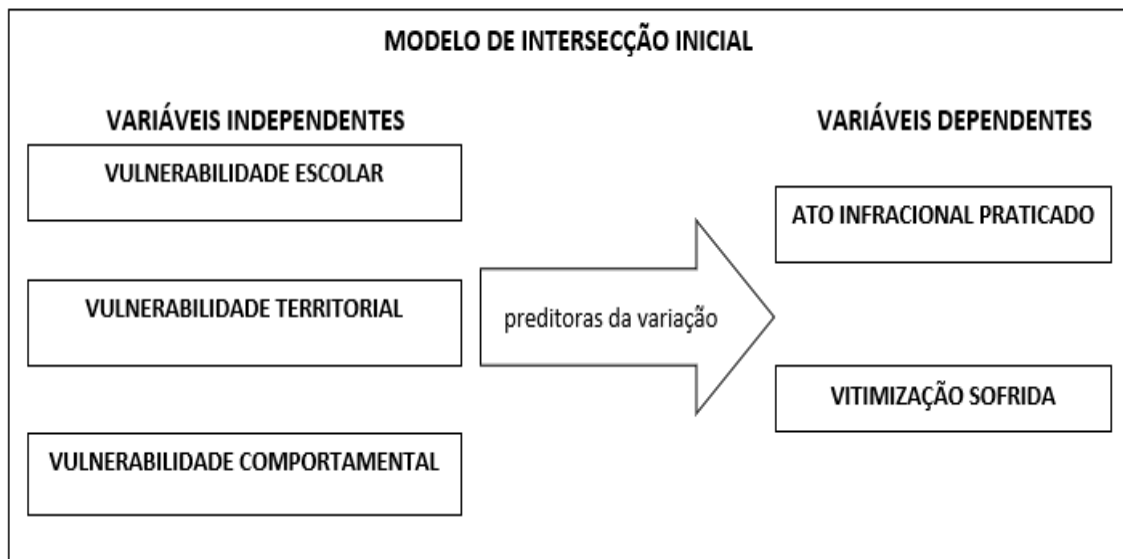
Considerando-se a regressão como procedimento estatístico, esperava-se que as variáveis independentes – vulnerabilidades – pudessem ser preditoras das variáveis dependentes – vitimização sofrida e delito praticado. E por se trabalhar com o teste de regressão, esperava-se que, ao final do estudo, essa relação entre as variáveis dependentes e independentes pudesse apresentar e apontar uma explicação mais adequada.

Diante da complexidade do ato infracional e das evidências da vitimização sofrida pelos jovens formulou-se o modelo abaixo, que se tratava de uma proposta de compreensão sobre as intersecções (relações), na qual as vulnerabilidades foram testadas para ver se, na tese, funcionavam como preditoras das variáveis dependentes.

¹ Estima a confiabilidade de um questionário. Os valores aceitáveis devem estar acima de 0.50.

² Medida que avalia a adequabilidade da análise fatorial. Os valores aceitáveis devem estar acima de 0.60.

Figura 1: Modelo interseccional inicial



A hipótese que incluiu esse modelo era de que tanto a variação da prática de ato infracional quanto a da vitimização sofrida poderiam, neste estudo, ser preditas, parcial ou totalmente, por esse conjunto de vulnerabilidades.

Por servir a um teste, trata-se de um modelo de partida, um modelo que direciona os encaminhamentos do estudo, mas que se prevê que, possivelmente, será readequado ao final do estudo, ou seja, um ou mais modelos adicionais eram esperados no final dos testes. A depender dos resultados da regressão poderia ser refutado ou ratificado, mas possivelmente apresentaria readequações ao final da tese, indicando a formulação de um modelo melhor para ser obter predições, considerando as condições sociais trabalhadas no estudo.

Sendo refutado, não significa que as intersecções entre as condições não existam, mas que, na tese, não foi possível as observar. Portanto, os fatores construídos com base nas questões escolhidas para as vulnerabilidades, atos infracionais e vitimizações serviriam no estudo?

Sendo ratificado, significaria que o modelo foi bom para se obter predições, que a proposta funcionou e que as interseccionalidades foram observadas. Ainda que necessitasse de readequação, aliás muito provavelmente necessitaria, um novo modelo que explicasse melhor o relacionamento entre as condições seria fornecido.

Das variáveis dependentes – ato infracional praticado e vitimização sofrida – e das variáveis independentes – vulnerabilidades escolar, territorial e comportamental

O modelo interseccional de partida proposto para a tese considerava, como variáveis dependentes, os atos infracionais praticados e as vitimizações sofridas e, como variáveis independentes, as vulnerabilidades escolar, territorial e comportamental.

Todas as variáveis foram concebidas levando-se em consideração, inicialmente, as contribuições teóricas de estudos internacionais e, posteriormente, confirmadas por testes estatísticos de confiabilidade (Alfa de Cronbach- α) e adequacidade (KMO e esfericidade de Bartlett).

Assim, no que se refere às *variáveis dependentes*:

- a) Os atos infracionais praticados foram operados com o fator *diversidade de atos no percurso delitivo*, construído com base nas contribuições de Moffitt (1993) e Chouhy *et al.* (2014), que fundamentaram a escolha de sete questões da base de dados (Se bateu em alguém a ponto de ferir ou machucar?; Se roubou?; Se vendeu ou ajudou alguém a vender drogas?; Se foi violento com algum policial?; Se está/é vinculado a alguma facção ou gangue?; Se cometeu atos infracionais análogos a crimes mais graves³?; Se cometeu atos infracionais análogos a crimes menos graves⁴?).
- Já as vitimizações sofridas foram traduzidas com o fator *múltiplas violências sofridas*, produzido com base nos estudos de Turanovic (2018), que resultou na escolha de cinco perguntas no banco de dados (Se alguém bateu nele de forma violenta?; Se foi vítima de insultos graves através da internet?; Se algum dos responsáveis foi violento com ele?; Se já sofreu alguma violência institucional?; Se tem alguma cicatriz decorrente de violência policial?).

Em relação as variáveis independentes:

- A primeira, vulnerabilidade escolar, foi manejada com os fatores *vínculo escolar precário*, ancorado nos estudos de Agnew e Petersen (1989) e Agnew e Brezina (2005), e *baixa performance acadêmica*, baseado nas contribuições de Agnew e Brezina (2005), tendo

³ Tentativa de Homicídio, Homicídio, Latrocínio, Tentativa de Latrocínio, Estupro, Tentativa de Latrocínio, Sequestro.

⁴ Lei de Armas - Lei 10.826/03, Homicídio, Furto, Receptação, Desacato, Resistência, Ameaça, Dano, Mandato de busca e apreensão.

ambos os fatores sido constituídos com fundamentos no agrupamento de cinco questões da base de dados. Tendo o *vínculo precário* agrupado as questões que indicam se os pais dos jovens dizem que não são estudiosos, se nas atividades cotidianas não estudam ou não fazem deveres de casa e, por último, há quanto tempo se encontram fora da escola. Já a baixa performance acadêmica agrupa os anos de defasagem, idade e série de cada jovem e se quando comparam seu desempenho com o dos colegas consideram-no abaixo da média.

- A segunda variável independente, vulnerabilidade territorial, foi operada com os fatores *desordem social e física*, aportado nas discussões de Sampson (2009; 2012), e *medo*, fundamentado nos estudos de Hunter (1985), sendo resultado do agrupamento de oito questões do banco. Segundo Sampson (2009), por desordem física compreende-se as evidências visíveis de desorganização espacial, e por desordem social evidências das ilegalidades e condutas antissociais. Ambas representadas pelas questões: se onde mora há muita pichação, Se é de difícil acesso⁵, Se onde mora não fica limpo a maior parte do tempo, Se onde mora há muitas casas abandonadas, Se onde mora há venda de drogas e outras atividades ilegais, Se onde mora existem conflitos armados. Já o segundo fator, decorrente do mal-estar consequência, muitas vezes de práticas antissociais como o próprio crime, é o medo (HUNTER, 1985). No estudo, o medo foi formado por duas questões: Se onde mora anda-se com medo durante o dia e se onde mora anda-se com medo a noite.

- Como terceira e última variável independente, a vulnerabilidade comportamental, manejada com os fatores ***baixo autocontrole e estressores crônicos***, ambos formados alicerçados nas discussões de Agnew (2006), resultado do agrupamento de dez questões. As questões que compoem o *baixo auto-controle* são: Se se envolve em brigas, Se se comporta de forma impulsiva, Se faz tudo que dá prazer, Se gosta de se testar fazendo coisas arriscadas, Se excitação e aventura são mais importantes e Idade de início do uso de drogas. Já aquelas que se relacionam aos *estressores crônicos* são: Se enfrenta muitas dificuldades na vida, Se sente que vive em uma zona de guerra, Se as pessoas suspeitam dele e Se já foi acusado injustamente.

Levando-se em consideração, ainda, o modelo interseccional inicialmente proposto para a tese, e que consta mais acima na Figura 1, foi realizada a regressão que resultou na tabela abaixo.

⁵ Sendo esta uma medida incluída especialmente levando-se em consideração a realidade brasileira, sobretudo a fluminense em que a geografia dos territórios de moradias comumente chamados de favelas ou comunidades apresentam muitos becos, ladeiras, ou seja, uma organização muito complexa e diferente do que se refere como organizado.

Tabela 1: Regressão em que cada variável independente é considerada separadamente

Modelo em que cada variável independente é considerada separadamente

	Atos infracionais praticados		Vitimizações sofridas	
Vulnerabilidades	Fator DIVERSIDADE DE ATOS NO PERCURSO DELITIVO		Fator MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS	
	β	b	β	B
VULNERABILIDADE TERRITORIAL				
Desordem social e física	.392**	.395	.169**	.170
Medo	.206**	.208	.195**	.197
Cor/raça	.023	.002	.021	.002
Idade	-.025	-.023	-.017	-.016
Escolaridade	-.058	-.029	-.087	-.044
R ²	.201		.076	
VULNERABILIDADE COMPORTAMENTAL				
Estressores crônicos	.238**	.238	.255**	.255
Baixo autocontrole	.311**	.311	.350**	.350
Cor/raça	.029	.002	.030	.002
Idade	-.090	-.084	-.079	-.073
Escolaridade	-.058	-.029	-.092	-.046
R ²	.187		.233	
VULNERABILIDADE ESCOLAR				
Vínculo precário	.349**	.349	.096	.096
Baixa performance acadêmica	-.110	-.110	.084	.084
Cor/raça	.068	.005	.051	.004
Idade	.030	.028	-.057	-.052
Escolaridade	.057	.029	-.163	-.082
R ²	.123		.021	

*p< .05; **p< .01

Ao observar a tabela 1 é possível, então, concluir que:

- as variáveis de controle cor/raça, idade e escolaridade apresentaram coeficientes estatisticamente pouco relevantes, ou seja, como se previa, não modificaram significativamente a relação entre as variáveis independentes e as variáveis dependentes;

- em relação ao ato infracional praticado, com exceção do fator *baixa performance acadêmica* todas as demais variáveis independentes se apresentaram com coeficientes elevados, destacando-se a *desordem social e física* como a mais alta; e
- já em relação à vitimização, apenas a vulnerabilidade escolar não apresentou coeficientes significativos, tendo as demais apresentado coeficientes significativos, tendo o fator *baixo autocontrole* o coeficiente mais elevado.

Esse modelo inicial foi readequado e, se antes as vulnerabilidades foram testadas separadamente, passaram a ser testadas juntas, incluindo todas, até mesmo aquelas cujos coeficientes não foram elevados, intencionando espelhar exatamente o modelo interseccional de partida proposto.

Ou seja, essa readequação implicou em testar todas as variáveis juntas, que se mostraram ou não significativas em cada regressão desagregada realizada anteriormente.

Tabela 2: Regressão em que todas as variáveis independentes são consideradas juntas

Modelo cheio - em que todas as variáveis independentes são consideradas juntas

Vulnerabilidades	Atos infracionais praticados		Vitimizações sofridas	
	Fator DIVERSIDADE DE ATOS NO PERCURSO DELITIVO		Fator MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS	
	β	b	β	b
VULNERABILIDADE TERRITORIAL				
Desordem social e física	.284**	.286	.049	.049
Medo	.099*	.100	.078	.079
VULNERABILIDADE COMPORTAMENTAL				
Estressores crônicos	.156**	.156	.233**	.233
Baixo autocontrole	.206**	.206	.326**	.326
VULNERABILIDADE ESCOLAR				
Vínculo precário	.252**	.252	.005	.005
Baixa performance acadêmica	-.116	-.116	.033	.033
Variável de controle				
Cor/raça	.047	.004	.022	.002
Idade	.005	.005	-.087	-.081
Escolaridade	.056	.028	-.118	-.059
R²	.342		.240	

*p < .05; **p < .01

Assim, quando se olha para os testes realizados acerca dos atos infracionais praticados foi possível observar que os fatores que se mostraram mais significativos, ou

seja, com coeficientes mais elevados de influência causal foram: vínculo escolar precário ($\beta= 0.25$), desordem social e física ($\beta= 0.28$), medo ($\beta= 0.09$), baixo autocontrole ($\beta= 0.20$) e estressores crônicos ($\beta= 0.15$). Juntos todos os fatores, incluindo esses cinco, explicaram 34% da variação dos atos infracionais praticados.

Em relação às múltiplas violências sofridas, vitimizações sofridas, os testes realizados nesse novo modelo indicaram que os fatores que se mostraram mais significativos foram aqueles atrelados à vulnerabilidade comportamental, ou seja, baixo autocontrole ($\beta= 0.32$) e estressores crônicos ($\beta= 0.23$).

Em comparação ao modelo desagregado, em que a desordem física e social e o medo apresentaram coeficientes significativos, respectivamente, $\beta= 0.16$ e $\beta= 0.19$, quando todos os fatores são testados agregados, ao mesmo tempo, houve um ajuste nos coeficientes desses constructos e passaram a não ser mais significativos, $\beta= 0.04$ e $\beta= 0.07$. Resultando na condição de que quando variáveis independentes são incluídas todas juntas na regressão explicaram 24% da variação das vitimizações sofridas por esses jovens.

Do modelo final

Partindo-se dos resultados do modelo intermediário acima, em que todas as vulnerabilidades foram testadas juntas, propôs-se um modelo em que se consideram apenas aquelas que apresentaram coeficientes mais elevados, ou seja, esperava-se que essa readequação fornecesse um modelo final que fosse melhor para, no estudo, obter predições acerca das intersecções entre as vulnerabilidades, atos infracionais praticados e vitimizações sofridas.

Assim, os fatores mais significativos das vulnerabilidades foram retidos e nova regressão foi realizada, conforme tabela abaixo:

Tabela 3: Regressão em que somente as variáveis mais significativas são consideradas juntas
Modelo reduzido - em que somente as variáveis independentes significativas do Modelo cheio são consideradas juntas

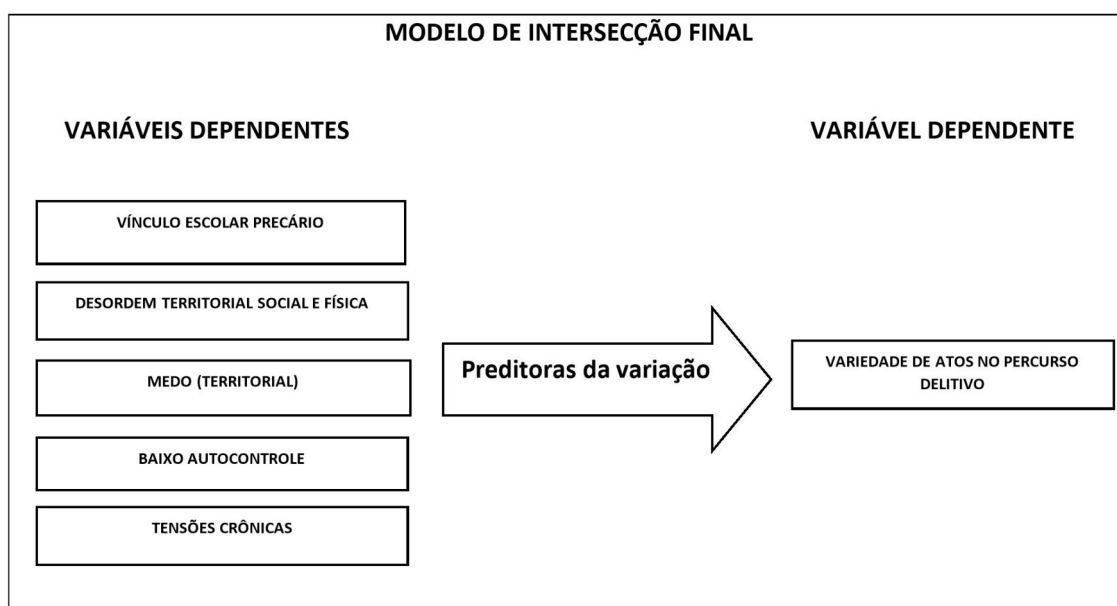
Vulnerabilidades	Atos infracionais praticados		Vitimizações sofridas	
	Fator DIVERSIDADE DE ATOS NO PERCURSO DELITIVO		Fator MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS	
	β	b	β	b
VULNERABILIDADE TERRITORIAL				
Desordem social e física	.289**	.291		

Medo	.106**	.107		
VULNERABILIDADE COMPORTAMENTAL				
Estressores crônicos	.150*	.150	.249**	.249
Baixo autocontrole	.202**	.202	.349**	.349
VULNERABILIDADE ESCOLAR				
Vínculo precário	.245**	.245		
R²	.335		.220	

*p < .05; **p < .01

Sobre os atos infracionais praticados, operados através do fator diversidade de atos no percurso delitivo, a última regressão estatística realizada permitiu identificar cinco variáveis significativas – desordem física e social ($\beta = 0.28$), medo ($\beta = 0.10$), estressores crônicos ($\beta = 0.15$), baixo autocontrole ($\beta = 0.20$) e vínculo escolar precário ($\beta = 0.24$) – e que juntas explicam 33% da variação de delitos cometidos pelos jovens em situação de privação de liberdade. Decorrendo no modelo interseccional final abaixo.

Figura 2: Modelo interseccional final com as variáveis mais significativas estatisticamente predictoras da variação do ato infracional praticado



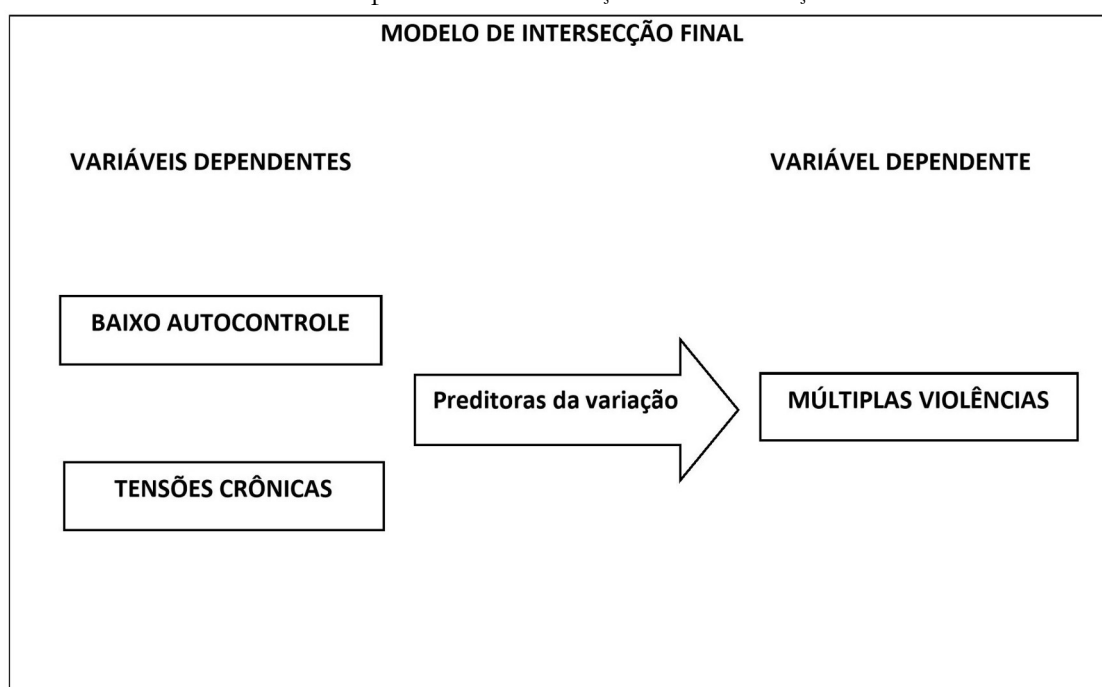
Nesse sentido, as três dimensões da vulnerabilidade institucional, social e individual representadas, respectivamente, pela escolar, territorial e comportamental funcionaram como boas predictoras sobre a variação do ato infracional praticado, o que representa dizer que esse primeiro modelo ratifica não só a intersecção entre as condições sociais que qualifica esses jovens como vulneráveis e autores de atos infracionais, como também

confirma que essas vulnerabilidades se apresentam multidimensionalmente em suas trajetórias de vida.

Em relação às vitimizações sofridas, é possível observar que estressores crônicos/tensões crônicas ($\beta = 0.24$) e baixo autocontrole ($\beta = 0.34$) juntas predizem 22% das múltiplas violências sofridas pelos jovens. Apesar do valor de R^2 (0.22) ter sido menor que em relação ao ato infracional praticado (0.33), variáveis do teste apresentam uma elevada significância estatística, isso porque apenas duas variáveis foram capazes de funcionar como preditoras de pouco mais de $\frac{1}{4}$ da variação da vitimização sofrida.

O modelo abaixo, portanto, apresenta o modelo interseccional final proposto para a variável dependente vitimizações sofridas.

Figura 3: Modelo interseccional final com as variáveis mais significativas estatisticamente preditoras da variação das vitimizações sofridas



Por fim, cabe destacar que foi possível evidenciar uma intersecção simultânea entre as três condições sociais, vitimizações sofridas, atos infracionais praticados e vulnerabilidades, por meio das variáveis baixo autocontrole e estressores/tensões crônicas, que correspondem à vulnerabilidade comportamental. Isso porque essas desvantagens ou perturbações comportamentais se destacaram como as únicas preditoras que se relacionaram simultaneamente com ambas as variáveis dependentes – delito cometido e vitimizações experimentadas – em todas as formas de regressões realizadas.

É como se as vulnerabilidades comportamentais desempenhassem o papel de peça-chave, conectando os demais pedaços – atos infracionais praticados e vitimizações sofridas, nesse complexo quebra cabeça sobre a trajetória de vida dos jovens em situação de privação de liberdade no Estado do Rio de Janeiro.

Considerações finais

Há uma tendência, sobretudo fora do Brasil, em se investir em estudos que discutam o comportamento delitivo e o próprio delito buscando agregar um número robusto de fatores e aspectos que emergem de múltiplas interações ou estejam presentes nas discussões sobre família, escola, território, grupo de pares, comportamento, polícia, uso de drogas.

Inspirados nessa forma de enxergar e debater esse complexo tema é que a tese encontrou, nos dados de que dispunha sobre as trajetórias de vida, três condições sociais muito partilhadas pelos jovens em situação de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro: vulnerabilidades experimentadas, vitimizações sofridas, além, é claro, dos atos infracionais praticados.

Porém, a proposta era superar a fragmentação com que geralmente essas condições são apresentadas em estudos diversos e, nesse sentido, entrelaçá-las foi a forma escolhida para apresentá-las. Assim, uma abordagem interseccional se constituiu em uma inspiração metodológica importante para a pesquisa e a interseccionalidade dessas condições em um importante objetivo.

O estudo foi estruturado com o objetivo de analisar se as vulnerabilidades em suas diferentes dimensões institucional, social e individual representadas, respectivamente, pela escolar, territorial e comportamental incidiriam, ou melhor, relacionar-se-iam sobre as vitimizações sofridas e delitos praticados por jovens em situação de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro.

Levando-se em consideração o uso de testes estatísticos de fatorialização e regressão, foi elaborado um modelo interseccional de partida que serviu de referência para discussão do estudo. Nele, pressupôs-se que as variáveis independentes – vulnerabilidades escolar, territorial e comportamental – funcionariam como preditoras das variações das variáveis dependentes – atos infracionais praticados e vitimizações sofridas. A tese principal defendida, de que através desse modelo de partida as intersecções entre essas três condições sociais seriam evidenciadas no estudo, foi confirmada.

Além disso, estudos sobre o ato infracional internacionais se constituíram como importantes referências para a seleção das questões que, agrupadas, formaram os fatores.

A primeira variável dependente, atos infracionais praticados, passou a ser operada pelo fator diversidade de atos no percurso delitivo, inspirada nos debates de Moffitt (1993) e Chouhy *et al.* (2014). Observou-se que discutir o ato infracional praticado destacando a existência de percurso delituoso, fundamentalmente variado, levando-se em conta os diferentes atos infracionais relatados pelos jovens, constitui-se em uma forma promissora de se debater e estudar o tema.

A segunda variável dependente, vitimizações sofridas, teve como constructo de referência as múltiplas violências sofridas, aportada nos trabalhos de Turanovic (2018). Nesse sentido, a tese apresentou diversas evidências de que esses jovens, além de perpetradores de violência, sofrem inúmeras violências e violações e que, portanto, um investimento maior em estudos sobre o fenômeno de vítima-infrator, como tem se realizado no exterior é urgente também para o nosso contexto.

Em relação a vulnerabilidade escolar resultou nos constructos vínculo escolar precário, inspirado nos estudos de Agnew e Petersen (1989) e Agnew (2006), e baixa performance acadêmica, mais uma vez nos estudos de Agnew (2006). Sobre a vulnerabilidade territorial, medo (HUNTER, 1985) e desordem física e social (SAMPSON, 2009) foram os fatores extraídos, mais uma vez aportados em estudos internacionais. E, por último, a vulnerabilidade comportamental em que os estressores crônicos e baixo autocontrole foram os constructos extraídos, levando-se em consideração os estudos de Agnew (2006).

Realizados todos os testes estatísticos, um modelo interseccional final resultou ratificando que as vulnerabilidades escolar, comportamental e territorial funcionaram com preditoras do ato infracional praticado. E, adicionalmente, a vulnerabilidade comportamental funcionou também como preditora da vitimização sofrida pelos jovens.

Dessa forma ainda sobre o modelo interseccional final é possível concluir que:

- Em relação aos atos infracionais praticados, foi possível identificar que as variáveis desordem física e social, medo, estressores crônicos, baixo autocontrole e vínculo escolar precário, quando juntas, predisseram 33% da variação de delitos cometidos pelos jovens;
- Sobre a vitimização sofrida, as duas variáveis da vulnerabilidade comportamental – estressores crônicos/tensões crônicas e baixo autocontrole – quando juntas, explicaram 22% das múltiplas violências sofridas; e

- Que adicionalmente a vulnerabilidade comportamental, funcionou como uma preditora tanto para o ato infracional praticado, quanto para a vitimização sofrida. Investir na compreensão da vulnerabilidade comportamental dentro desse contexto de condições tão difíceis foi, talvez, a melhor escolha. Foi daí que a intersecção entre vulnerabilidades, vitimizações e atos infracionais ocorreu de forma plena, clara.

Nesse sentido, foi ratificada a hipótese de que a construção de fatores aportada nos debates sobre o ato infracional mostrou eficácia ainda que, parcialmente, para compreender a vitimização. Adicionalmente, quando se leva em consideração que esses referenciais eram internacionais, sobretudo norte-americanos, a aplicabilidade à realidade brasileira também se mostrou satisfatória.

O que os testes estatísticos confirmaram também foi que adequações, levando-se em conta o contexto brasileiro, como a inserção do “difícil acesso”, categoria tão própria e que emerge da realidade fluminense, agregam significado a esses fatores, destacando-se como mais um achado da tese.

Duas outras conclusões se podem tirar com base dos modelos interseccionais finais. A primeira é de que, levando-se em consideração que a vulnerabilidade escolar foi operada pelos fatores vínculo escolar precário e baixa performance acadêmica, e que somente a primeira apresentou relevância estatística, este estudo contribui para o entendimento de que outras questões escolares têm um grande potencial explicativo sobre a prática do ato infracional e, possivelmente, sobre outros problemas sociais para além da distorção idade série e o desempenho em avaliações.

Compreendê-los com base apenas em perfis significa ter muitas limitações em descobri-los. São mais bem compreendidos neste estudo não pelos anos de distorção idade/série, mas pelos vínculos que se romperam com o espaço escolar, ou que talvez até nunca tivessem existido ou, se existido, sempre fosse frágil. Vínculo exige dois lados. Quem rompeu com quem primeiro?

Descortinar outros horizontes escolares, outra descoberta desta tese, sobretudo quando se leva em consideração que se convencionou que falar em defasagem, reprovação, indicadores de ‘fracasso’ mais fáceis de serem atribuídos exclusivamente aos alunos, é a forma mais adequada de traduzir seus percursos escolares.

A segunda conclusão, é de que as intersecções entre as condições sociais existem. Esses entrelaçamentos, que por vezes mais se assemelham a um nó do que a um laço, permitem que eles possam ser referenciados como vulneráveis, vítimas e autores de atos infracionais diversificadamente.

O uso de outros recursos estatísticos, para além das já bem usadas frequências gerais, constituíram-se em um ótimo recurso para a interpretação dos dados e compreensão sobre esses jovens.

Ratifica-se, através deste estudo, a importância de se investir em discussões e pesquisas que evidenciem a complexidade desses jovens, não só na perspectiva de desmitificar a estigmatização que sofrem, mas também na intenção de se avançar na construção de políticas públicas mais eficazes para eles e, também, para que outras gerações não sejam compulsoriamente destinadas às mesmas condições adversas que os pesquisados.

Este não foi “só” um estudo estatístico e, embora as técnicas aqui empregadas tenham se mostrado um excelente recurso a ser explorado até em áreas que pouco uso fazem delas, essa é uma discussão sobre trajetórias de vida.

Trajетórias de vida de um público que, frequentemente, é invisibilizado, mas que quando é visto, normalmente, é enxergado sob a ótica da situação social em que se encontram, reproduzindo e acirrando ainda mais a estigmatização sobre eles. Muito se tem a dizer sobre suas potências, habilidades, desejos, suas boas ações. Mas a tese foi sobre as condições sociais adversas, perturbadoras, violadoras, desvantajosas. Elas não se mostraram pontuais, tampouco representaram um conjunto de causalidades destituídas de nexos. De certa forma, elas funcionam solidariamente, interconectadas. Esses jovens estão aqui, persistindo, apesar de todas essas adversidades de condições que imputam a eles, simultaneamente, como vulneráveis, vítimas e autores de atos infracionais.

Referências

Agnew, R. *Pressured Into Crime: An Overview of General Strain Theory*. USA: OUP, 2006.

Agnew, R.; Brezina, T. *Juvenile Delinquency: Causes and Control*. USA: Roxbury Publishing Company, 2005.

Agnew, R.; Petersen, D. *Leisure and delinquency*. USA: Social Problems, 1989.

Chouhy, C.; Cullen, F.; Unnever, J. Mean Streets Revisited: Assessing the Generality of Rival Criminological Theories. In: *Victims & Offenders: An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice*. USA: Victims & Offenders, 2014.

DEGASE; UFF. *Trajетórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), Universidade Federal Fluminense (UFF), 2018.

Hair, J. *et al. Multivariate data analysis*. 5. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

Hunter, A. *Private, Parochial and Public Social Orders: The Problem of Crime and Incivility in Urban Communities*. USA: ABLEX Publishers, 1985.

Kergoat, D. Em defesa de uma sociologia das relações sociais. *In: KARTCHEVSKY, A. O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Moffitt, T. Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, v. 100, n. 4, 1993.

Sampson, R. Disparity and diversity in the contemporary city: social (dis)order revisited. USA, *The British Journal of Sociology*, n. 1, v. 60, p.1-38, 2009.

Sampson, R. *Great American City: Chicago and the Enduring Neighborhood Effect*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

Turanovic, J. Heterogeneous effects of adolescent violent victimization on problematic outcomes in early adulthood. *Criminology*. USA, v. 57, Issue 1, p. 1-68, February, 2018.

Vergilio, Soraya Sampaio. *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro – Interseções entre vulnerabilidades, vitimizações e atos infracionais*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação. Niterói: UFF-RJ, 2020.

Criminalização da juventude: uma análise do “perfil” dos adolescentes e jovens ouvidos pelo ministério público do estado do Rio de Janeiro sob acusação de prática de ato infracional (2017-2019)

Renan Saldanha Godoi

No período de 2017 a 2019, mais de 6 mil adolescentes e jovens foram ouvidos pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) na condição de acusados de terem praticado ato infracional no município. Prevista no Art. 179 da Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a oitiva informal é um procedimento em que o promotor de justiça ouve a versão do adolescente sobre o delito do qual está sendo acusado, a fim de subsidiar sua decisão sobre a continuidade ou não do processo, que poderá vir a culminar com a futura aplicação de uma medida socioeducativa.

Durante a oitiva desses sujeitos, foram registradas diversas informações sobre suas trajetórias de vida, arranjos familiares, escolarização, dentre outros aspectos de natureza pessoal e social, além de suas versões a respeito da suposta autoria do ato infracional de que tratava a acusação. A sistematização dessas informações, realizada pela equipe de pesquisadores do Nedeja/UFF, resultou no rico e inédito banco de dados que se constituiu como fonte primária da pesquisa, cuja síntese segue publicada no presente artigo.

Nesta pesquisa, os dados registrados nas oitivas foram analisados com objetivo de melhor compreender o “perfil” desses adolescentes e jovens, em diálogo com a literatura nos campos da sociologia da juventude e do sistema socioeducativo. Através desse banco de dados, a pesquisa se propôs a traçar e analisar o “perfil” dos adolescentes e jovens, por meio da intercessão entre três categorias de análise pelas quais a juventude deste estudo perpassa: vulnerabilidade, vitimização e criminalização.

Em relação ao primeiro termo – vulnerabilidade – o estudo parte da concepção adotada por Carneiro e Veiga (2004) que a definem com base nos riscos aos quais famílias e indivíduos estão expostos, e a baixa capacidade material, simbólica e comportamental para o enfrentamento e a superação dos desafios inerentes a essa condição. Outra concepção de vulnerabilidade que orienta o estudo é dada por Robert Castel (1997), que a define como uma zona intermediária entre as zonas de integração e marginalidade, caracterizando-se pela instabilidade social originada pela combinação entre trabalho precário e fragilidade dos vínculos sociais.

Dessa forma, o estudo funda-se no pressuposto de que a infância e a juventude são etapas da vida essencialmente marcadas por vulnerabilidades frente aos riscos sociais que são inerentes ao capitalismo e que acometem esses indivíduos, sobretudo, no período em que empreendem sua travessia para a vida adulta.

O conceito de vitimização no qual o estudo se sustenta está pautado na Declaração dos Princípios Básicos de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder (ONU, 1985, *online*). Apoiado nessa declaração, o jovem como vítima é aquele que, por ação ou omissão, sofreu um dano físico, material, moral ou psicológico; ou foi alijado dos seus direitos fundamentais garantidos em lei.

Já a compreensão de criminalização evocada na pesquisa não está necessariamente associada à prática de ato infracional. Ainda que esse fator também seja considerado na análise, a criminalização foi entendida como um processo mais amplo que recai principalmente sobre jovens de determinadas parcelas das juventudes e que os tornam suspeitos independentemente da conduta delituosa.

A premissa defendida está sustentada nos conceitos de estigma e sujeição criminal. Em linhas gerais, o primeiro conceito trata de determinadas “marcas”, que caracterizam uma condição de deterioração da identidade dos indivíduos. Assim, o estigma é definido por Goffman (1975) como um atributo, uma característica, uma marca que desqualifica seu portador e lhe impõe uma condição de descrédito perante a sociedade. A sujeição criminal, por sua vez, refere-se a um processo de subjetivação que promove a fusão do crime na identidade dos indivíduos, conforme referenciam os estudos do sociólogo brasileiro Michel Misse (1999).

Nesse sentido, a prática do ato infracional por parte dos sujeitos do estudo pode ser entendida como a concretização de uma profecia autorrealizada, uma vez que se pressupõe que esses adolescentes e jovens já estavam previamente marcados por um processo de criminalização que antecede a eventual conduta ilícita.

Considerando essas definições, a abordagem empreendida no estudo busca analisar os sujeitos da pesquisa com base nessas três categorias de análise (vulnerabilidade, vitimização e criminalização), alicerçando-se no pressuposto de que estas se inter-relacionam nas diversas dimensões da vida dos jovens do sistema socioeducativo, como algumas pesquisas já evidenciaram (JULIÃO, 2019).

A principal premissa, que sustenta o modelo analítico proposto, baseia-se em um contexto de risco social que afeta especialmente a população infantojuvenil – pessoas em

condição peculiar de desenvolvimento que, por essa razão, dispõem de recursos materiais e simbólicos limitados para lidar com esses riscos, sendo mais vulneráveis aos seus efeitos.

Nesse sentido, o modelo analítico sugere que a situação de vulnerabilidade, em maior ou menor grau, pode implicar experiências diversas de vitimização por parte desses indivíduos, ou seja, em episódios de negligências, violências e violações de direitos que aprofundam ainda mais a conjuntura de vulnerabilidade na qual estão inseridos. Vulnerabilidades e vitimizações são pensadas, portanto, como categorias limítrofes, que interagem a todo momento, reforçando, em tese, processos de criminalização sobre esses adolescentes e jovens.

Para boa parte desses sujeitos, esse ciclo pode se perpetuar apenas entre essas categorias até alcançarem a idade adulta e conviverem com os desafios inerentes à nova etapa da vida. Entretanto, há também aqueles que aprofundam esse ciclo de influência, rompendo de fato com a ordem legal vigente por meio da prática do ato infracional, o que acaba por tornar mais grave a condição social que vivenciam.

Deve-se salientar que, nesse modelo analítico, a criminalização não é tomada como produto de uma simples relação de causalidade entre experiências de vulnerabilidade e vitimizações, como se a incidência desses fatores culminasse necessariamente na acusação sobre esses sujeitos ou, de fato, na prática do ato infracional. Há jovens que vivenciam condições vulneráveis extremas e que são vítimas de toda sorte de violências e violações de direitos, mas que nem por isso cometem delitos. Entretanto, essa constatação não invalida as possibilidades de interação entre essas categorias e suas eventuais repercussões na acusação ou mesmo na prática do ato infracional. Interessou-nos compreender, portanto, como a conjuntura de vulnerabilidade-vitimização poderia vir a impactar no processo criminalização dos sujeitos.

Procedimentos metodológicos

Partindo da compreensão da oitiva informal como um procedimento administrativo conduzido pelo promotor de justiça a fim de analisar indícios de autoria e de materialidade do ato infracional e decidir quanto ao prosseguimento ou não da investigação, o estudo se propôs a analisar os dados coletados pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2017 e 2019. A compreensão sobre esse procedimento é fundamental para o entendimento dos limites e possibilidades da pesquisa, que se debruçou sobre um banco

de dados originado de um rito jurídico administrativo, e não sobre informações geradas por meio de instrumentos metodológicos próprios ao estudo e coletadas com essa finalidade.

O acesso a esses dados somente foi possível através de convênio firmado entre o Centro de Apoio Operacional (CAO) Infância e Juventude – Matéria Infracional do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) e o Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense (Nedeja/UFF), ambos comprometidos com a realização da pesquisa interinstitucional “Perfil dos Adolescentes e Jovens em conflito com a lei do Rio de Janeiro”.

Ao firmar esse convênio, o MPRJ se comprometeu a disponibilizar, mensalmente, o arquivo digital contendo o termo de oitiva informal de cada um dos adolescentes atendidos no mês anterior, preservando, evidentemente, o sigilo das informações pessoais dos imputados, tais como: nome, filiação, telefone, dentre outros dados que pudessem os identificar.

Após o recebimento dos arquivos digitais, a equipe do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade da UFF, vinculado ao Nedeja/UFF, realizou a leitura de cada uma das oitivas, sistematizando as informações nas variáveis que constituíram o banco de dados.

Cabe salientar que as variáveis elencadas foram organizadas com base nos termos de oitivas informais recebidos e não o contrário. Isso significa dizer que essas variáveis não se constituíram necessariamente como “perguntas” a serem feitas durante o procedimento, havendo diferentes formas de abordagem que acabaram por causar disparidades no nível de detalhamento das informações registradas no documento, de acordo com a dinâmica adotada por cada promotor de justiça.

Por razões operacionais apontadas pelo MPRJ, o banco de dados não contempla as oitivas de adolescentes e jovens realizadas nos finais de semana e feriados, desconsiderando, portanto, o conjunto de oitivas que foram conduzidas pelos promotores de justiça durante o plantão judiciário da Comarca da Capital. Além desses, o estudo também não alcança uma parcela de adolescentes e jovens que, liberados pela autoridade policial, não se apresentaram posteriormente ao MPRJ para a realização da oitiva.

Infelizmente, esta pesquisa também não teve acesso à conclusão dada pelo promotor após a realização da oitiva: se decidido pelo arquivamento, se concedida a remissão, ou se oferecida a representação à autoridade judiciária. Conseqüentemente, também não foi possível identificar o conjunto de casos considerados improcedentes ou que resultaram em aplicação de medida socioeducativa após o decurso do processo. A falta

de acesso a essas informações inviabilizou, obviamente, uma análise mais aprofundada sobre a atuação do Ministério Público, sendo um importante limitador do alcance deste estudo.

Apesar de não dispormos dessas informações, que seriam essenciais para a compreensão dos desdobramentos referentes a cada oitiva, o banco de dados apresenta-nos um retrato em “perfil” do adolescente que é acusado de prática de ato infracional no Rio de Janeiro, contemplando as 6.197 oitivas realizadas com adolescentes e jovens entre os anos de 2017 e 2019. Em face das especificidades da pesquisa, foram aplicadas duas delimitações ao banco de dados original, a fim de contemplar os objetivos do estudo e os pressupostos teórico-metodológicos nos quais este se ampara, resultando no total de 5.288 oitivas de adolescentes e jovens que compõem o universo final de abrangência da investigação.

A primeira delimitação empreendeu um recorte etário para focalizar a faixa de 12 a 17 anos, entendendo que a maioridade alcançada aos 18 anos demandaria uma abordagem diferenciada sobre esse grupo e que não se constituía como objetivo da investigação. A segunda delimitação teve como objetivo focalizar os adolescentes e jovens que residiam na capital do Rio de Janeiro, recorte que possibilitou uma análise georreferenciada dos dados, com base na localidade de residência dos sujeitos e dos bairros onde os atos infracionais foram supostamente praticados.

O tratamento inicial do banco de dados foi operacionalizado por meio do *software* Microsoft Excel, posteriormente importado para o *software* IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para geração das frequências estatísticas analisadas ao longo da tese.

Utilizando-se de técnicas de estatística descritiva, a discussão foi orientada pelas dimensões da vida elencadas no estudo: família, educação, trabalho infantil, drogas e território, articulando os dados relacionados a cada uma dessas dimensões. A análise dos resultados do estudo foi fundamentada em um amplo referencial teórico nos mais diversos campos e áreas do conhecimento como a educação, socioeducação, psicologia, sociologia, antropologia, direito, dentre outros.

“Perfil” dos adolescentes e jovens acusados de prática de ato infracional no Rio de Janeiro (2017-2019)

Quando se utiliza da expressão “perfil” para designar um texto que tem como principal objetivo traçar uma apresentação descritiva sobre determinado grupo social, cria-se uma falsa expectativa de que essa produção textual, amparada em dados estatísticos, configurar-se-ia como um retrato detalhado do objeto estudado, em sua complexidade e

totalidade. Entretanto, o termo “perfil” pode indicar simplesmente o “delineamento de determinado objeto visto de um dos seus lados”.

Desse modo, ao delinear o “perfil” desse grupo, por meio de determinadas características que os dados estatísticos apontam, omite-se fatalmente tantos outros sujeitos que não fazem parte desse grupo, ainda que tenham praticado um ato infracional.

Portanto, a ideia de “perfil” evocada na pesquisa não trata integralmente do fenômeno da delinquência juvenil no município, mas de uma seleção específica de sujeitos que, por uma diversidade de fatores, foram efetivamente acusados de uma conduta delituosa.

Dentre esses fatores, incluem-se seguramente aspectos socioeconômicos, territoriais, raciais, etários, de gênero, além do próprio ato infracional possivelmente perpetrado por parte desses indivíduos. Esse último fator, por si só, não deve ser o único a ser considerado na análise – há certamente muitos outros adolescentes e jovens que também praticaram atos ilícitos, mas que, nem por isso, foram apreendidos e/ou denunciados.

Por essa razão, a palavra “perfil” foi utilizada no estudo sempre entre aspas, a fim de sublinhar indubitavelmente a seletividade penal que demarca nosso sistema de justiça e segurança pública. Desconsiderar essa questão seria um desvio analítico grave, que somente contribuiria para estigmatizar ainda mais o “perfil” de adolescentes e jovens que foi possível alcançar por meio da pesquisa, reforçando a sujeição criminal sobre os indivíduos (MISSE, 1999)

A análise dos dados evidenciou que a imensa maioria dos sujeitos acusados de prática de ato infracional no Rio de Janeiro é composta por indivíduos do sexo masculino (85%), entre 15 e 17 anos de idade. Essa faixa etária, que representa 83,7% dos casos, apresenta uma importante singularidade: abriga indivíduos que se encontram, simultaneamente, na adolescência e na juventude, segundo a legislação vigente. Dessa forma, esses sujeitos não devem ser apreendidos apenas como adolescentes, tampouco somente como jovens – são adolescentes e jovens, dotados de uma condição jurídica absolutamente distinta, na qual são amparados (ou pelo menos deveriam ser) tanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069/1990), quanto pelo Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852/2013).

Entretanto, esses dispositivos legais configuram-se, infelizmente, como letras mortas se observados pelas lentes da realidade dos sujeitos do estudo, sobretudo quando se trata do contexto de retrocesso que o país atravessa, que acena para o progressivo

desmonte das políticas sociais. Diante da crescente omissão do poder público para com a população infanto-juvenil, a garantia dos seus direitos fica cada vez mais restrita às possibilidades de suas famílias que, em geral, também apresentam condições limitadas para exercerem a função protetiva.

Considerando os resultados obtidos na pesquisa, observa-se que toda essa responsabilidade recai, em geral, sobre a figura materna. Os dados indicam que 30,6% das famílias são monoparentais chefiadas pelas mães, ao passo que somente 4,7% são monoparentais chefiadas pelos pais. Ressalta-se, ainda, que cerca de 15% dos adolescentes e jovens sequer possuem registro paterno. A análise dos dados indica a forte presença materna, verificada em 70,3% dos domicílios, em conjunto com outras figuras como pai/padrasto e/ou demais membros que compõem o núcleo familiar.

Outro aspecto que importa ressaltar sobre essas famílias se refere à inserção precária das mães e dos pais no mercado de trabalho, observada pelas atividades ocupacionais dos genitores. Apesar dessa informação não estar registrada em um expressivo número de oitivas, ou não se aplicar em muitos casos nos quais as figuras materna ou paterna não estão presentes no contexto familiar, os dados indicam a prevalência de atividades cujo exercício não está vinculado a nenhuma formação educacional formal específica, alcançando 39,7% em relação às mães e 33,9% entre os pais.

Pôde-se observar que o tipo de ocupação realizada pelas mães e pelos pais dos adolescentes e jovens relaciona-se, geralmente, às atividades mais precarizadas do mercado de trabalho, que são exercidas, muitas vezes, em condições absolutamente desfavoráveis, com jornadas exaustivas, baixa remuneração, sem vínculo empregatício formal e desprovidas de direitos trabalhistas e previdenciários.

No entanto, os dados apontam que a inserção em trabalhos precários não atinge somente os genitores, mas também 30,6% dos adolescentes e jovens que afirmaram exercer atividades remuneradas incompatíveis com a faixa etária em que se encontram, caracterizando formas de exploração do trabalho infantil.

Deve-se salientar que a Constituição, em seu artigo 7º, veda qualquer forma de trabalho a adolescentes com idade inferior a 16 anos, salvo na condição de aprendiz e se exercido a partir dos 14 anos de idade. O trabalho noturno, perigoso ou insalubre é expressamente proibido a todas as pessoas com idade inferior a 18 anos. Entretanto, dentre os que afirmaram exercer alguma atividade remunerada, 65,2% informaram atividades vedadas pela legislação para a idade em que se encontram. Infelizmente, muitas dessas

atividades se enquadram, inclusive, na Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP), definida pela Convenção n.º 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Dentre a diversidade de atividades remuneradas citadas pelos sujeitos, destacam-se: o comércio ambulante pelas ruas; os serviços relacionados à construção civil como ajudantes de pedreiros; os entregadores que atuam com carga e descarga de mercadorias; os serviços de lavagem de veículos automotores etc.

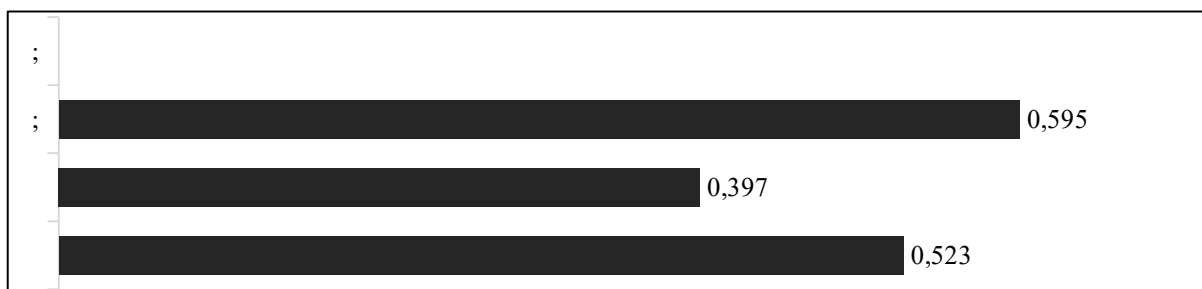
Além dessas atividades, o tráfico de drogas também é reconhecido como uma forma de trabalho enquadrada na Lista TIP, questão que deve suscitar um olhar diferenciado para esses sujeitos, que se incluem, simultaneamente, como autores de um ato infracional e como vítimas da exploração de uma das piores formas de trabalho infantil, atividade esta que lhes custa, muitas vezes, a própria vida.

Além de se configurar como extremamente prejudicial à vida e à saúde dos adolescentes e jovens, o trabalho infantil também sonega desses sujeitos o direito a uma infância saudável que possibilite seu pleno desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Por essa razão, a exploração do trabalho infantil se configura como uma violação de direitos apontada como possível causa do fracasso escolar e da perpetuação da pobreza entre as famílias, haja vista a reprodução geracional de postos de trabalho precarizados que o estudo evidenciou.

De fato, o impacto do trabalho infantil na escolarização dos adolescentes e jovens do estudo é amplamente perceptível quando comparado aos dados de frequência escolar. Ainda que o percentual de frequência escolar entre todos os sujeitos da pesquisa seja baixo, já que apenas 52,3% dos adolescentes e jovens informaram que estavam frequentando a escola no período em que se apresentaram ao Ministério Público, os dados analisados indicam que a exploração precoce do trabalho é um dos componentes que também influenciam na ruptura desses sujeitos com a escola.

O gráfico abaixo evidencia esse impacto ao comparar os dados de frequência escolar do “perfil” geral com os cenários de exploração ou não do trabalho infantil, no qual o “cenário 1” se refere aos adolescentes e jovens que não exerciam atividades remuneradas incompatíveis com a sua faixa etária; e o “cenário 2” trata dos sujeitos que tinham sua mão de obra explorada precocemente.

Gráfico 1: Frequência escolar em cenários de exploração do trabalho infantil



Pode-se constatar, através do gráfico 1, um declínio acentuado na frequência escolar dos adolescentes e jovens em situação de exploração do trabalho infantil (cenário 2), representando uma redução de 12,6% em relação ao “perfil” geral. Por outro lado, o percentual de frequência escolar entre os sujeitos que não vivenciavam essa violação de direitos (cenário 1) eleva-se para 59,5%, superando em 7,2% o percentual geral do universo investigado.

Além de se constituir como um fator de risco relacionado à evasão escolar, a exploração do trabalho infantil também repercute na incidência de distorção idade-série¹ entre os adolescentes e jovens analisados na pesquisa. Apesar de a maioria dos sujeitos ter entre 15 e 17 anos (83,7%), apenas 21,5% já tinham alcançado o ensino médio – etapa da educação básica tida como adequada para essa faixa etária.

Outra característica que incide sobre esse grupo refere-se ao uso de substâncias psicoativas. Diante do promotor de justiça, 60,4% dos adolescentes e jovens declararam ser usuários de drogas. A maconha foi a substância mencionada com maior frequência, sendo citada por 33,3% dos sujeitos. Deve-se, contudo, relativizar os resultados desses dados, uma vez que se trata de uma temática sobre a qual repousam uma série de julgamentos morais que, em geral, deslocam o seu tratamento do campo da saúde para o campo da segurança pública. Dessa forma, é provável que esses dados estejam subestimados, dada a possibilidade de que os adolescentes e jovens tenham omitido essa informação, temendo consequências adversas ao seu processo.

Outro importante fator a ser considerado na análise, refere-se à facilidade com que esses sujeitos têm acesso às drogas, através das suas redes de sociabilidade ou vendidas muito próximas às suas casas.

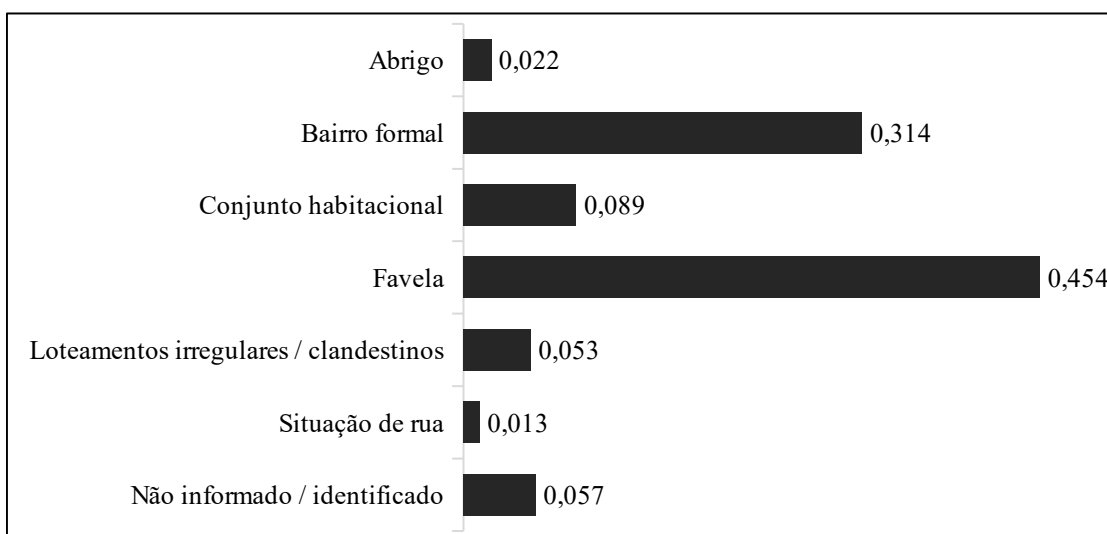
¹ A taxa distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. Neste sentido, configura-se uma situação de distorção idade-série quando um estudante se encontra com idade de 2(dois) anos ou mais além da esperada para cursar a série em que está matriculado.

Não é difícil concluir que, na realidade de muitos adolescentes e jovens, é muito mais fácil ter acesso a uma trouxinha de maconha ou cocaína do que a um interessante curso ou a um profissional de psicologia, por exemplo. Infelizmente, o tratamento que o Estado tem dispensado a essa questão, sob o lema da “guerra às drogas” é, na verdade, uma “guerra aos pobres”, que trata a problemática como subterfúgio para exercer o controle sobre as classes consideradas perigosas, como se a problemática das drogas estivesse estritamente vinculada a um CEP e a uma determinada camada da sociedade.

Daí decorre a importância da análise georeferenciada implementada do estudo, que buscou investigar as áreas de residência dos adolescentes e jovens, a fim de identificar os sujeitos e os territórios sobre os quais incide maior controle e vigilância por parte do Estado, através da política de segurança pública e do sistema de justiça juvenil.

A análise das diferentes formas de habitação indica que cerca de 60% dos adolescentes e jovens acusados de praticarem ato infracional são oriundos de assentamentos precários da cidade, ou seja, de favelas, conjuntos habitacionais e loteamentos irregulares/ clandestinos, conforme indica o gráfico abaixo.

Gráfico 2: Formas de habitação dos adolescentes e jovens



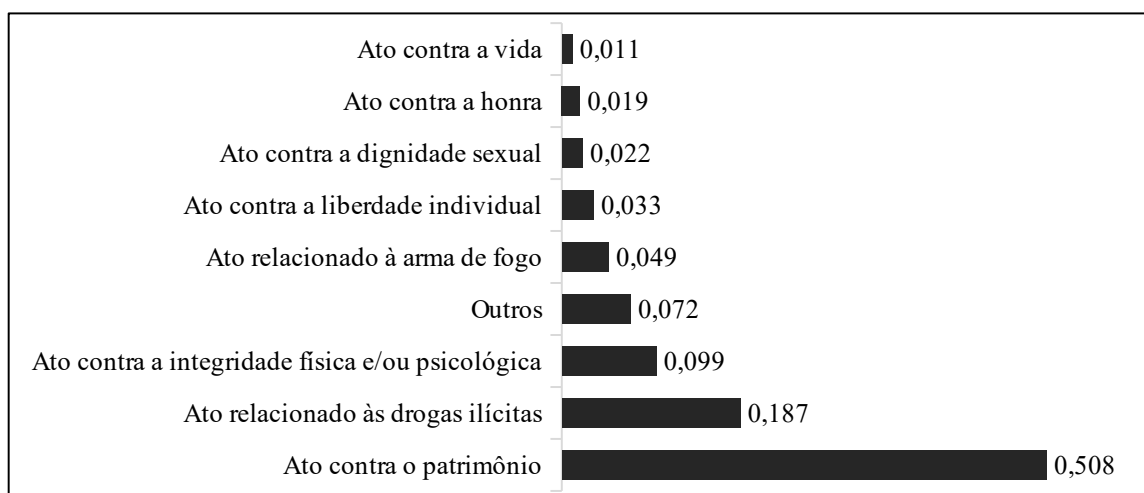
O gráfico 2 revela que o “perfil” dos sujeitos é composto, majoritariamente, por moradores de favelas e de demais assentamentos precários presentes na cidade. Apesar das especificidades urbanísticas, geográficas e construtivas que distinguem cada uma dessas formas de assentamentos, tais áreas caracterizam-se, em geral, por serem habitadas, predominantemente, pela população de baixa renda e pelas condições precárias de moradia,

sobretudo no que se refere à infraestrutura urbana e ao acesso aos serviços públicos essenciais (QUEIROZ, 2015).

Convém enfatizar que, na realidade carioca, muitos desses assentamentos precários são particularmente marcados pelo domínio territorial de organizações criminosas, incluindo as facções do tráfico de drogas e as milícias. Esses territórios se caracterizam por intenso conflito armado que frequentemente banham essas áreas de sangue e deixam cadáveres pelas ruas. As vítimas geralmente são os jovens cujo “perfil” em muito se assemelha com os sujeitos que compõem o estudo.

Por fim, deve-se ressaltar que a grande maioria desses adolescentes e jovens foram acusados por atos que atentam contra o patrimônio (furto, roubo, receptação) ou relacionados às drogas (posse, tráfico e associação para o tráfico), conforme o gráfico abaixo que apresenta a distribuição dos atos infracionais por categorias²:

Gráfico 3: Ato infracional categorizado



² As categorias elencadas são compostas pelos atos infracionais mais frequentes identificados nas oitavas, conforme a seguinte organização: a) ato contra a vida – homicídio e homicídio na direção veicular; b) ato contra a integridade física e/ou psicológica - lesão corporal, lesão corporal na direção veicular, vias de fato e tortura ; c) ato contra a honra - calúnia, difamação e injúria; d) ato contra a liberdade individual - ameaça, sequestro e cárcere privado e violação de domicílio; e) ato contra o patrimônio - furto, roubo, extorsão, dano, apropriação indébita, estelionato e receptação; f) ato contra a dignidade sexual - estupro, estupro de vulnerável, violação sexual mediante fraude, importunação sexual, assédio sexual, pornografia infanto-juvenil e exploração sexual; g) ato relacionado às drogas ilícitas - posse de drogas, tráfico de drogas, associação para o tráfico e informante para o tráfico; h) ato relacionado às armas de fogo - posse, porte, disparo de arma de fogo e comércio ilegal de arma de fogo. Os demais atos infracionais, observados com menor frequência, foram organizados na categoria “outros”.

Em linhas gerais, os atos contra o patrimônio e relacionados às drogas ilícitas representam cerca de 70% dos atos infracionais descritos na acusação. Esses atos infracionais têm em comum a prerrogativa de ganho material, tanto através dos objetos de consumo e/ou valores subtraídos das vítimas, quanto através da remuneração proveniente da carreira nas organizações criminosas que exploram o comércio varejista de drogas. Nesse sentido, apesar de orientado pela perspectiva multidimensional do ato infracional, que enseja a compreensão da conduta delituosa de adolescentes por meio da interação de múltiplos fatores objetivos e subjetivos, este estudo não deixa de pontuar a prevalência de atos que asseguram aos adolescentes e aos jovens uma certa inclusão na sociedade de consumo.

Desse modo, conforme já apontava Alba Zaluar (1996), a tradicional imagem do jovem revoltado precisa ser reavaliada, sendo necessário incorporar a lógica do consumo dentre a multiplicidade de fatores que podem ajudar a explicar a conduta delituosa dos sujeitos.

Índice de Vulnerabilidade-Vitimização (IVV): concepções e resultados

Diante das múltiplas variáveis presentes no banco de dados estudado, foi desenvolvido um índice com objetivo de sintetizar um conjunto de informações sobre os adolescentes e jovens e de qualificar a análise desenvolvida. Seguindo o entendimento de Jannuzzi (2005), a adoção do índice como recurso metodológico levou em consideração a sua capacidade de evidenciar, sintetizar e traduzir determinada conjuntura social a ser investigada, por meio de uma fundamentação teórica previamente traçada.

Baseando-se nesse entendimento, o estudo propôs a construção do Índice de Vulnerabilidade-Vitimização (IVV) como ferramenta metodológica capaz de captar, em um único dado, o acúmulo de fenômenos (variáveis) que poderiam, em tese, impactar a trajetória de vida dos adolescentes e jovens. Em outras palavras, pretendeu-se verificar se a sobreposição de um conjunto de variáveis relacionadas às vulnerabilidades e vitimizações repercutia no processo de criminalização dos sujeitos, observado pelo histórico de reincidência informado e pela situação jurídica dos adolescentes e jovens no momento em que se apresentaram ao Ministério Público para a realização da oitiva informal (liberados ou apreendidos).

Por isso, a seleção das variáveis foi ancorada nas dimensões da vida que orientaram toda a abordagem teórico-metodológica desenvolvida ao longo do estudo: família, educação, trabalho infantil, drogas e território.

O quadro abaixo apresenta as sete variáveis selecionadas, organizadas com base nessas dimensões, com seus respectivos descritores:

Quadro 1: Variáveis adotadas no IVV, suas dimensões e descritores

Dimensão	Variável	Descritor
Família	I) Acompanhamento dos pais/responsáveis	Compareceu à oitiva desacompanhado dos pais/responsáveis
	II) Acolhimento institucional	Estava em abrigo e/ou possui histórico de acolhimento institucional
Educação	III) Evasão escolar	Estava em situação de evasão escolar
	IV) Distorção idade-série	Estava em situação de distorção idade-série
Trabalho infantil	V) Trabalho infantil	Estava em situação de exploração do trabalho infantil
Drogas	VI) Uso de drogas	Declarou-se como usuário de drogas
Território	VII) Área de residência / Situação de rua	Reside em assentamentos precários ou estava em situação de rua

É inegável que os fenômenos expressos nas variáveis apresentam níveis de gravidade incomparáveis e com impactos absolutamente distintos nas trajetórias de vida dos sujeitos. Apesar disso, o estudo não teve como objetivo estabelecer qualquer forma de hierarquização quanto ao peso isolado de cada um dos elementos, buscando tão somente apreender, por meio do índice, como o acúmulo das experiências de vulnerabilidade e vitimização elencadas poderia vir a impactar no processo de criminalização dos adolescentes e jovens.

Importa salientar que a seleção dessas variáveis precisou levar em consideração a qualidade do registro das informações coletadas na oitiva. Há, sem dúvidas, outras variáveis que também caracterizam vulnerabilidades e vitimizações no banco de dados, mas o registro, precário ou insuficiente, desses elementos no termo inviabilizou o uso para fins estatísticos na composição do índice.

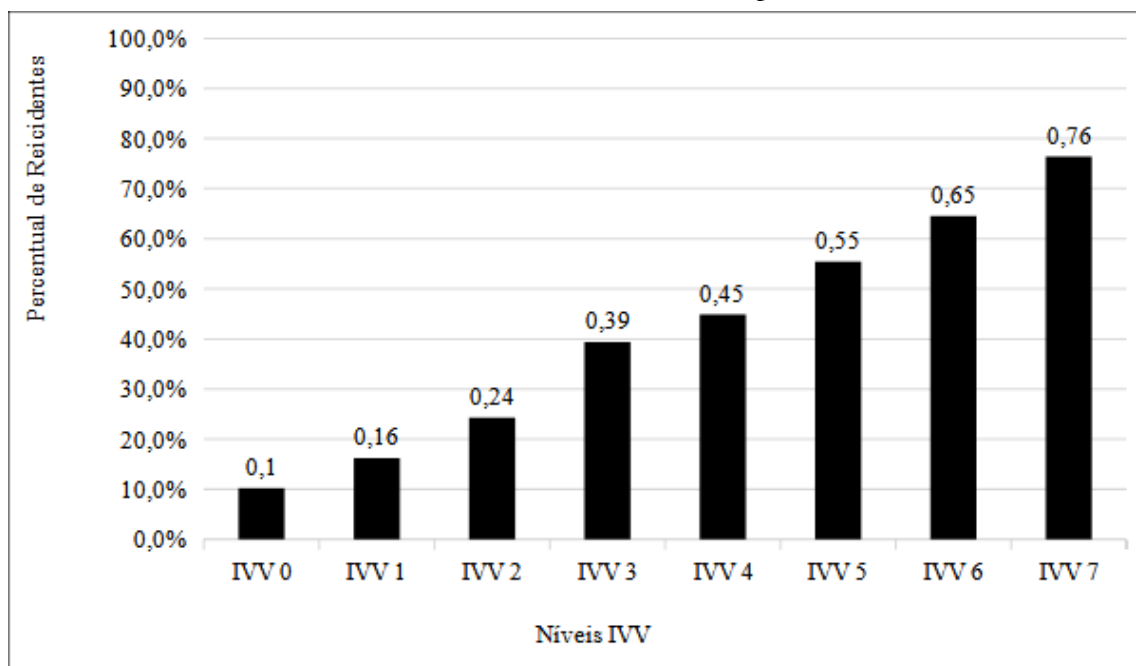
Considerando as variáveis apresentadas no quadro, o IVV foi constituído com base em um modelo dicotômico no qual a resposta positiva ao descritor indica a presença do

fenômeno (=1) e a resposta negativa define a ausência do fenômeno (=0). O resultado final dessa soma varia, assim, de zero a sete, constituindo uma escala cujo resultado mais elevado indica maior IVV, ou seja, uma sobreposição de diversos fatores que ensejam alto nível de vulnerabilidade e vitimização no curso de vida do indivíduo pesquisado.

A análise do IVV dos adolescentes e jovens que se declararam como reincidentes assume fundamental importância para investigar se as variáveis do IVV reforçam, de fato, processos de criminalização sobre os sujeitos. A comparação dos resultados do IVV entre os adolescentes que se declararam como “reincidentes” e “não-reincidentes” aponta que os sujeitos desse segundo grupo apresentam média IVV 2,71, inferior à que foi apurada no grupo dos “reincidentes”, cuja média IVV resultou em 3,95. Fica demonstrado, portanto, que os “reincidentes” vivenciaram, em geral, mais situações que ensejam vulnerabilidades e vitimizações ao longo da infância e da juventude.

O gráfico abaixo ajuda-nos a compreender melhor a distinção entre os dois grupos, fundamentado no cálculo do percentual de reincidentes por níveis do IVV.

Gráfico 4: Percentual de reincidentes por níveis IVV



O gráfico 4 indica uma inegável crescente no percentual de reincidentes que acompanha a elevação dos níveis de vulnerabilidade-vitimização, chegando à impressionante marca de 76,4% na sétima faixa do IVV. Esse resultado possibilita a afirmação de que três entre quatro adolescentes e jovens classificados no nível máximo do IVV já possuem, pelo menos, uma passagem pelo sistema socioeducativo.

Dessa forma, os resultados permitem a afirmativa de que o acúmulo de experiências de vulnerabilidade e vitimização impacta de forma negativa no processo de criminalização dos sujeitos, confirmando a hipótese central do estudo. Em outras palavras, fica evidenciado que os indivíduos que possuem maior IVV são também aqueles que possuem mais passagens pelo sistema socioeducativo e que, portanto, estão mais imersos em um processo de criminalização.

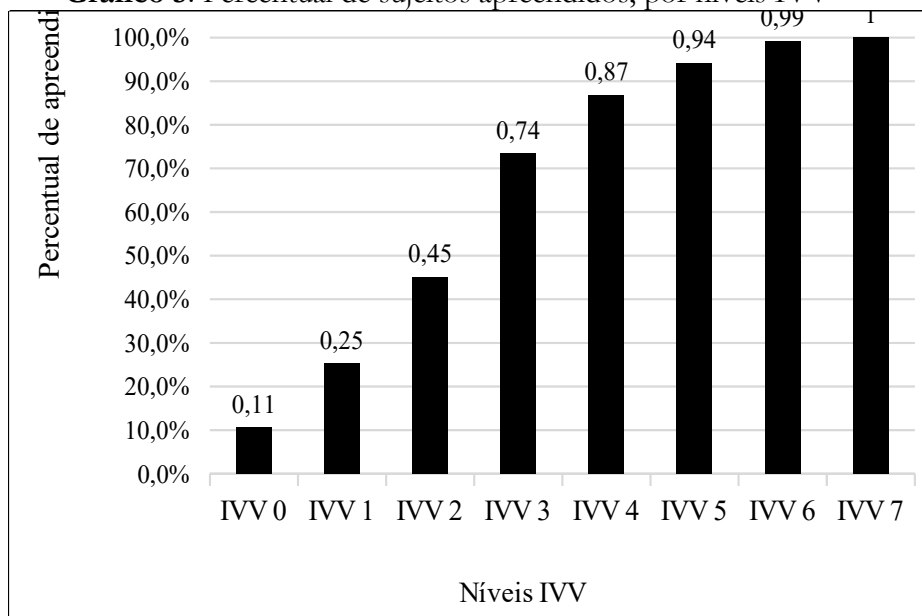
Entretanto, o impacto do IVV no processo de criminalização dos sujeitos não pôde ser observado somente nos resultados relacionados à reincidência, mas também através da confrontação com a situação jurídica dos adolescentes e jovens no momento em que se apresentaram ao Ministério Público para a realização da oitiva: se compareceram na condição de liberados ou se estavam provisoriamente apreendidos.

É importante salientar que, na fase de apuração do ato infracional, o ECA somente admite a privação da liberdade do adolescente em caráter excepcional. Os sujeitos aos quais foi atribuída a prática de ato infracional devem, em regra, ser liberados pela autoridade policial mediante o comparecimento dos seus pais ou responsáveis à delegacia, que se comprometem formalmente a apresentar o adolescente ao Ministério Público para a realização da oitiva. Contudo, apesar da liberação dos adolescentes e jovens ser a regra, é a exceção que pode ser observada com mais frequência no conjunto de dados analisados: a maioria dos sujeitos se apresentaram ao Ministério Público na condição de apreendidos, o que perfaz 66,4% do universo investigado.

Confrontando os dados sobre a situação jurídica dos sujeitos com o Índice de Vulnerabilidade-Vitimização (IVV), é possível verificar que a média IVV entre os adolescentes e jovens que estavam apreendidos resultou em 3,92, tendo como moda o IVV 4. Entre os liberados, no entanto, observa-se a prevalência dos níveis baixos do IVV, cuja média resultou apenas em 1,77, tendo como moda o nível 1 do IVV. Em outras palavras, a maioria dos adolescentes e jovens que foram liberados pela autoridade policial e que compareceram ao Ministério Público para a realização da oitiva apresentavam apenas uma das sete variáveis que compõem o IVV. Por outro lado, os sujeitos que foram privados de liberdade durante a investigação acumulavam, com mais frequência, quatro das sete variáveis consideradas no índice.

Para reiterar a distinção aqui pontuada, o gráfico abaixo apresenta o percentual de apreendidos por níveis do IVV:

Gráfico 5: Percentual de sujeitos apreendidos, por níveis IVV



Por meio da observação do gráfico 5, pode-se constatar uma tendência crescente no percentual de apreendidos à medida que os níveis do IVV também se ampliam, de modo que 100% dos adolescentes e jovens que se encontravam no nível máximo do IVV estavam em situação de privação de liberdade no momento em que compareceram ao Ministério Público para a realização da oitiva.

Através dos resultados que aqui foram sintetizados, foi possível concluir que a sobreposição do conjunto de variáveis que compõem o IVV repercute negativamente na situação jurídica dos sujeitos e reforça processos de criminalização sobre aqueles que vivenciaram mais experiências de vulnerabilidade e vitimização ao longo da vida. Parece recair sobre estes um rigor muito maior quando avaliada a possibilidade de liberação, estando mais suscetíveis a serem privados da liberdade antes de decorrido o devido processo legal, dada a condição de sujeição criminal que lhes caracterizam (MISSE, 1999).

Nesse contexto, a privação da liberdade, ainda que provisória, parece ser adotada como uma medida que supostamente salvaguardaria os sujeitos que apresentam níveis elevados de vulnerabilidade e vitimização. Deve-se ressaltar que esse princípio pouco difere dos preceitos que regiam o Código de Menores (BRASIL, 1979), extinto há mais de três décadas, cuja doutrina da situação irregular promovia a institucionalização compulsória de crianças, adolescentes e jovens sob o subterfúgio de “protegê-los” da situação de carência e abandono.

Portanto, diante dos resultados observados no Índice de Vulnerabilidade-Vitimização (IVV), pode-se constatar que o “choque de paradigmas” entre a doutrina da

situação irregular e a doutrina da proteção integral ainda segue em curso. A expressão utilizada por Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), para analisar os paradoxos entre essas duas doutrinas, constata-se tão atual que nem parece que já se passaram mais de 30 anos da promulgação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Por aqui, a institucionalização continua sendo a principal resposta dada aos sujeitos que carecem de proteção, punindo, uma vez mais, os adolescentes e jovens que, sob a inércia do poder público, foram vítimas de uma série de negligências e violações de direitos ao longo de toda a vida.

Considerações finais

A pesquisa aqui apresentada adotou as categorias vulnerabilidade, vitimização e criminalização para analisar as juventudes que são objeto deste estudo, buscando entrelaçar essas categorias sem recair nos extremos que frequentemente polarizam a discussão sobre o sistema de justiça juvenil, ora tratando os sujeitos como “anjos”, ora como “demônios”, como advertia Emílio García Méndez (2003).

De fato, se o discurso cego e punitivista não oferece saídas humanitárias para o problema investigado, tampouco a condescendência, igualmente cega, apresenta-se como uma solução diante dos atos infracionais praticados por esses sujeitos. Por isso, nestas considerações finais, o estudo reafirma a importância da perspectiva da proteção integral, cujo sistema de responsabilização se mostra, ao menos no plano normativo, como compatível com a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento que caracteriza a população infantojuvenil e condizente com os inúmeros tratados internacionais que versam sobre os Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário.

Os dados investigados, no entanto, demonstraram que a perspectiva da proteção integral jamais se efetivou na vida de muitos dos adolescentes e jovens que compõem a pesquisa. A análise de suas trajetórias de vida, através das informações registradas nas oitivas informais, indica o quanto a incidência de vulnerabilidades e violações de direitos assola essa população, sob a negligência da sociedade e do próprio poder público.

Essa constatação reforça, de certo modo, o paradoxo da invisibilidade *versus* supervisibilidade que vem orientando, como marco conceitual, meus estudos sobre os jovens do sistema socioeducativo, desde a pesquisa desenvolvida em nível de mestrado (GODOI, 2017). O estudo aqui apresentado oferece ainda mais elementos que sustentam

essa paradoxal relação entre as duas formas opostas de (não)ver/atender a população infantojuvenil.

A invisibilidade se traduz em descaso para com a garantia dos direitos mais elementares à sobrevivência e ao desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, abandonados à própria sorte em uma sociedade que chega a naturalizar as altas taxas de homicídios dessa população.

Esses sujeitos são invisíveis quando passam fome, quando abandonam a escola (ou são abandonados por ela), quando vivenciam formas perversas de trabalho infantil, quando sofrem violência física, psicológica e sexual, quando estão em situação de rua ou abandonados nas unidades de acolhimento institucional... Entretanto, são simultaneamente supervisíveis – sua presença intimida e provoca medo. Passam a ser observados com mais atenção pelas ruas, são retirados dos ônibus que se dirigem para áreas mais nobres da cidade, são perseguidos em pontos comerciais, dentre outros exemplos de medidas dispensadas a fim de conter toda a ameaça que supostamente representam.

Desse modo, apesar da presunção da inocência ser um princípio consagrado em nossa legislação, para muitos dos jovens que são sujeitos desse estudo o princípio que impera, na prática, é o da “presunção da culpa”.

As reflexões teóricas tecidas ao longo da pesquisa indicam o quanto nosso sistema de justiça e de segurança pública estão marcados pela seletividade penal, que seleciona como alvos preferenciais os indivíduos com base em características sociais, raciais, etárias, territoriais, de gênero, dentre outras formas de discriminação que, muitas vezes, reservam-lhes um perverso destino que oscila, como um pêndulo, entre a morte e a privação de liberdade.

Referências

Brasil. *Decreto nº 17943-A*, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Código de Menores. Rio de Janeiro, RJ, 1927.

Brasil. *Decreto-Lei nº 2848*, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília, DF, 1940.

Brasil. *Lei nº 6697*, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Código de Menores. Brasília, DF, 1979.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Distrito Federal, DF, 1988.

Brasil. *Lei nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Distrito Federal, DF, 1990.

Brasil. *Lei nº 12852*, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude. Estatuto da Juventude. Distrito Federal, DF, 2012.

Carneiro, C. B. L.; Veiga, L. *O conceito de inclusão, dimensões e indicadores*. Pensar BH –Política Social, 2. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social, jun. 2004.

Castel, R. *A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”*. Caderno CRH, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

Costa, A. C. G. (Coord.). *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

Godoi, R. S. *Para além dos muros da escola: percursos biográficos e trajetórias escolares de jovens do sistema socioeducativo*. 2017, 146f. Dissertação (Mestrado) – 146 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017

Goffman, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Julião, E. F. (Org.). *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade - Um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Paco, 2019

Mendéz, E. G. ¿Por que una ley de responsabilidad penal juvenil?. *Revista Pensamiento Penal*. 2003. Disponível em: encurtador.com.br/cdeDV. Acesso em: 20 maio 2021.

Misse, M. *Malandros, marginais e vagabundos e a acumulação social da violência no Rio de Janeiro*. 1999. 413 f. Tese (Doutorado em Sociologia) Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), Rio de Janeiro, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Princípios Fundamentais de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder*, 1985, Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 40/34. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pfdc/temas/legislacao/internacional/declaracao-dos-principios-basicos-de-justica-relativos-as-vitimas-da-criminalidade-e-de-abuso-de-poder>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Queiroz, A. P., Fo. *As definições de assentamentos precários e favelas e suas implicações nos dados populacionais*. Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management), set./dez., 7(3), 340-353, 2015

Zaluar, A. *Da revolta ao crime S/A*. São Paulo: Moderna, 1996.

Prisões sem polícia? Uma análise da proposta educacional e de reintegração social da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (Apac) no Brasil

Sergio Grossi

Sabemos, pela análise clássica de Goffman (1961, 1963), que as leis sobre reintegração social não afetaram as práticas existentes nas prisões, e com base na análise genealógica de Foucault (1975), que as reformas penitenciárias não foram implementadas. Tendo em conta as várias críticas, existe uma necessidade reconhecida internacionalmente de usar a prisão como apenas a última medida, e de adotar alternativas, quando possível (UNODC, 2007).

Ao mesmo tempo, o fenômeno da prisão em massa também tem sido observado em alguns países (WACQUANT, 2009) — incluindo, em número crescente, pessoas com um baixo nível de educação formal e pessoas de origem econômica e socialmente marginalizadas (COYLE et al., 2016).

Embora a legislação internacional reconheça a importância de implementar projetos de reintegração na sociedade (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015), esse objetivo continua sendo uma forma de “marketing burocrático” em certos países, e tem sido implicitamente abandonado nos discursos dos políticos de outros países (WACQUANT, 1999).

Nesse cenário, não é surpreendente que a reincidência seja considerada elevada (FAZEL; WOLF, 2015). A inclusão social das pessoas presas deve ser reformulada de forma urgente e crítica, e deve levar em conta a experiência italiana de superação de outra instituição: os asilos (BASAGLIA; FRANCA, 1975; BABINI, 2009).

Para atender a essa necessidade, a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (Apac) define e gerencia um modelo educacional que declara ser orientado para a reintegração social das personas presas.

A Apac está crescendo mundialmente e, também, propôs-se como uma alternativa às prisões a nível nacional (FBAC, 2019a). Eles têm a visão de garantir que a educação não seja apenas educação escolar ou treinamento para uma profissão, mas seja inovadora, e envolva uma variedade de agentes no projeto de reintegração, incluindo voluntários,

funcionários, a sociedade externa e suas instituições — sem mencionar os próprios prisioneiros.

Há um interesse internacional crescente no modelo da Apac. Suas taxas de reincidência são inferiores às encontradas no sistema penitenciário tradicional: as taxas da Apac variam de 8% a 20%, contra o índice nacional de 70% (CNMP, 2016).¹ É também econômica para o Estado, e as Apac's declaram poucos casos de insubordinação, rebelião, violência e fuga, ao contrário do que é evidenciado no sistema prisional tradicional brasileiro.

Essa experiência é descrita como “o fato mais importante que está acontecendo no mundo de hoje, em matéria carcerária” (FBAC, 2016), pela *Prison Fellowship International*, um órgão consultivo para assuntos penitenciários das Nações Unidas.

Este estudo visa fornecer uma estrutura para repensar a teoria e a prática relativas à educação e à reintegração dos presos, tanto no contexto acadêmico como para aqueles que trabalham dentro da prisão. Duas questões principais orientaram o estudo: como o modelo Apac concebe e define seu projeto educacional, visando a reintegração dos presos, e como esse projeto é implementado nas unidades mais bem-sucedidas da Apac?

Para refletir sobre essas questões, foram coletados e analisados documentos oficiais da Apac sobre a forma como a organização se representa e qual é seu modelo. Para identificar questões críticas na implementação prática do modelo, foi realizada uma revisão da literatura, baseada em todos os trabalhos publicados diretamente relevantes sobre a experiência.

Para uma análise mais aprofundada das práticas e suas aplicações, foi planejado e executado um estudo etnográfico. A vulnerabilidade particular dos prisioneiros foi considerada — prestando atenção especial à ética da pesquisa e à confidencialidade dos dados.

Entre 2017 e 2019, foi realizado um período de observação participante de cinco semanas, vivendo em duas unidades que haviam sido identificadas como as mais bem-sucedidas. Foram realizadas 20 entrevistas abertas e semiestruturadas com os principais participantes, incluindo internos, gestores, juízes, professores, assistentes sociais, psicólogos e educadores.

O modelo foi, no final, contextualizado à luz da lei de execução penal brasileira comparado com outros estudos sobre a prisão.

¹ A medição das taxas de reincidência em prisões comuns no Brasil é uma tarefa complexa, resultando também em dificuldades quando se trata de comparar as taxas de reincidência em unidades da APAC. Para uma discussão detalhada, ver Grossi (2020b).

Neste trabalho, foi realizada uma reflexão crítica utilizando princípios de filosofia, sociologia prisional e educação. Em primeiro momento, pretendemos descrever brevemente o modelo. Depois serão examinadas questões emergentes da análise dos pesquisadores e do período de campo².

Descrição do modelo gerenciado pela Apac

A Apac foi criada em 1972, em São José dos Campos, São Paulo, sob a liderança de um advogado chamado Mario Ottoboni, como “uma entidade jurídica privada, sem fins lucrativos, que busca a recuperação de prisioneiros, a proteção da sociedade, o alívio de vítimas e a promoção da justiça restaurativa” (RESTÁN, 2017, p. 9).

Ela surgiu como uma resposta a numerosas rebeliões que haviam ocorrido dentro das prisões brasileiras. Em uma dessas rebeliões, a prisão local foi destruída e um grupo de voluntários foi solicitado para administrar uma estrutura para acomodar prisioneiros com os quais eles tinham construído boas relações.

A experiência (que originalmente se destinava a ser temporária) durou por mais de um ano, e quando as autoridades públicas quiseram assumir diretamente a gestão do espaço, já havia sido gerada uma forma de cogestão que os voluntários e as pessoas aprisionadas pediram para ser mantida.

Segundo a Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC), órgão que supervisiona as Apac's, existiam, em 2019, 129 unidades locais da Apac no Brasil, 51 em operação e 78 em fase de implementação, cada uma com um Centro de Reintegração Social (CRS) sem polícia, com 43 centros masculinos e 8 centros femininos em dez estados brasileiros (FBAC, 2019b).

Desde 1972 (até 2019), a associação tinha apoiado 48.501 *recuperandos*¹. Esse projeto foi desenvolvido no Brasil, onde, desde os anos 90, a população carcerária aumentou em 707%: em 2016, o país tinha 726.712 prisioneiros, representando a terceira maior população carcerária do mundo, atrás dos Estados Unidos e da China (DEPEN, 2017). Em 2016, havia falta de vagas para 358.663 internos.

A população carcerária (como as vítimas de homicídios) é composta principalmente de jovens e de afrodescentes. A maioria das pessoas na prisão tem um baixo nível de escolarização. Em 2016, 6% eram analfabetos, 56% não tinham concluído o ensino primário e pouco mais de 9% tinham concluído o ensino secundário (DEPEN, 2017).

² Apenas algumas foram selecionadas. Para mais informações, ver Grossi (2020a, 2020b, 2020c, 2021a, 2021b, 2021c).

¹ Pessoas privadas de sua liberdade no sistema ApacP

Entretanto, vemos que, nessas situações, apenas 15% da população carcerária estava envolvida em atividades de trabalho e, destes, apenas 13% trabalhavam fora da prisão. Apenas 10% estavam em atividades escolares e 2% estavam envolvidos em atividades extracurriculares como leitura, esportes, eventos de lazer e participar de diversas experiências culturais (DEPEN, 2017).

Consideremos, agora, como é descrito um CRS da Apac. Ao contrário do modelo tradicional, esses centros são descritos como lugares tranquilos com atmosferas relaxadas e esteticamente agradáveis, e sem os níveis de raiva e violência presentes nas prisões. Os espaços não são superlotados; eles são limpos e livres de odores desagradáveis, com a arquitetura projetada para atividades de reintegração.

Os recuperandos usam suas próprias roupas (não uniformes) e são chamados por seus próprios nomes, mantendo, assim, suas identidades individuais. Eles são considerados cidadãos cumprindo uma sentença (RESTÁN, 2017).

Em um CRS, de acordo com as descrições (RESTÁN, 2017), não há guardas armados nem é utilizada violência física. Essas condições são obtidas através de uma política de segurança baseada nas relações pessoais entre operadores e presos, com respeito aos direitos humanos e à dignidade, de acordo com regras claras e bem conhecidas.

A construção da confiança também envolve a cogestão das instalações: os presos têm as chaves da prisão e cuidam da limpeza, organização, disciplina e segurança, em um esforço de trabalho conjunto com a Apac, voluntários e pessoal administrativo (RESTÁN, 2017).

Cada CRS da Apac é, segundo a descrição, gerenciada por uma equipe que acredita na reintegração social dos presos. Eles são, em sua maioria, voluntários treinados para se relacionarem entre si e resolverem conflitos sem armas. Todos são considerados educadores de acordo com a “pedagogia da presença” (COSTA, 2010; VALDECI, 2016).²

A Apac compreende os presos não como monstros, mas como seres humanos. Isso está de acordo com as modernas teorias da criminologia (BARATTA, 2019; GARLAND, 2001) e a ideia de que “todos somos recuperandos” (“Somos todos recuperandos”), uma vez que, como declarado pela Apac, somos todos infratores potenciais.

Nessa perspectiva, todos são considerados recuperandos — independentemente do tipo de crime — e a recuperação é vista como tarefa da sociedade, não apenas dos próprios

² Queremos mudar o outro quando não somos capazes de mudar a nós mesmos. Ser educador é educar-se a si mesmo, ser sincero, autêntico e transparente, antes de querer educar o outro. Em resumo, poderíamos dizer que a Pedagogia da Presença implica conhecer cada um dos presos que cumprem pena na ApacP Seus nomes, genealogia, histórias, sonhos, projetos, expectativas, alegrias, angústias, preocupações, derrotas, decepções, medos (VALDECI, 2016, p. 236).

indivíduos, como é visto em alguns programas contemporâneos de reintegração (WACQUANT, 1999). Por essa razão, todas as pessoas são aceitas nas unidades da Apac, independentemente do tipo de crime.

A Apac afirma que os problemas disciplinares internos da prisão podem ser devidos a outras situações de conflito. Para participar do programa, as pessoas devem ter sido condenadas e ter passado um período de, pelo menos, um ano na prisão e devem se candidatar a uma unidade da Apac.

Além disso, elas devem concordar em participar das atividades internas da unidade, que incluem trabalho, atividades educacionais e espirituais. As pessoas que não cumprirem esses compromissos, envolverem-se em violência, usarem drogas ou escaparem serão desligadas e devolvidas ao sistema prisional.

De acordo com os relatórios da Apac, os recuperandos participam de muitos eventos. Nesse modelo, todos os presos saem de suas celas às 7h da manhã e retornam às 22h.

A educação é fundamental; além de frequentar cursos complementares e profissionais, os recuperandos do sistema fechado praticam terapia laboral.

No sistema semiaberto, eles têm atividades laborais especializadas, e oficinas de treinamento profissional são oferecidas nos Centros de Reintegração. No regime aberto, os recuperandos trabalham fora dos muros do Centro e seu trabalho enfatiza a inserção social. Isso está associado a diferentes discursos motivacionais que visam promover a “valorização humana” e o reencontro dos recuperandos consigo mesmos.

Certos aspectos da educação informal também são considerados importantes no CRS: a convivência nas unidades é uma questão educacional com uma variedade de canais abertos de comunicação com a administração, variando de reuniões com companheiros de dormitório a reuniões coletivas com todo o CRS.

A rotina de interação e a convivência entre os presos, que não podem praticar qualquer forma de violência³, também são descritas como um “gerador de conscientização”.

Vale ressaltar, também, que a educação não é oferecida apenas aos presos; os voluntários, os membros da família e a própria sociedade devem ser treinados para acolher os recuperandos que estão voltando à vida.

De acordo com os documentos da Apac, visitantes, voluntários e o trabalho externo dos presos oferecem um intercâmbio contínuo com a sociedade. Como as unidades da

³ Ameaças e palavras desrespeitosas ou ofensivas são punidas como falhas disciplinares. As agressões físicas podem ser punidas com o retorno dos recuperandos a uma prisão comum.

Apac precisam de apoio ativo da comunidade para sobreviver, a educação da sociedade para a compreensão e o acolhimento dos recuperandos é outro objetivo.

A sociedade entra nas unidades através de exposições, atividades abertas, vídeos e visitas a escolas. As interações com o público também ocorrem quando os recuperandos saem para o trabalho.

O CRS também oferece salas para visitantes e pesquisadores. A pesquisa é incentivada. Há, inclusive, um centro de apoio à pesquisa em Itaúna, Minas Gerais.

As unidades da Apac dependem da sociedade civil organizada, pois um dos pilares desse modelo é o voluntariado, que, segundo a literatura da Apac, precisa ser um testemunho de “amor incondicional”.

A municipalização é outra característica desse modelo, portanto, o contato entre os recuperandos e a comunidade que os receberá no final de suas sentenças é particularmente importante.

Segundo o livro de Mario Ottoboni (2014), fundador da Apac, “Vamos matar o criminoso? Método APAC”, o método compreende 12 elementos fundamentais que surgem de experiências com os privados de liberdade: (1) participação da comunidade; (2) ajuda recíproca entre recuperandos; (3) trabalho; (4) espiritualidade; (5) assistência jurídica; (6) assistência médica; (7) valorização humana através da educação, profissionalização e terapia da realidade; (8) família; (9) voluntários; (10) o CRS; (11) mérito; e (12) o Dia da Libertação, um retiro espiritual conduzido pela Apac.⁴

No livro, Ottoboni argumenta que cada um desses elementos deve ser aplicado em harmonia com todos os outros para atingir o objetivo da reintegração social. Se os elementos forem aplicados separadamente, o método pode falhar, como já foi visto.

O amor incondicional e a confiança (OTTOBONI, 2014) sustentam a aplicação da metodologia da Apac, como manifestado pelos voluntários que devem acolher, perdoar e dialogar com os recuperandos sem parcialidade.

Uma análise da prática da Apac

Essa seção discute estudos que analisaram o modelo Apac com a devida consideração pelo fato de que a comparação é difícil, porque cada estudo foi conduzido em um CRS particular em um momento histórico único. Entretanto, é importante rever essas análises para ter uma visão mais complexa do modelo proposto pela Apac e compreender

⁴ Para explorar criticamente estes elementos, ver Grossi (2020a, 2020b, 2020c, 2021a, 2021b, 2021c).

sua implementação prática. Nos estudos, as unidades da Apac são analisadas e descritas em diferentes — e muitas vezes conflitantes — caminhos.

No Brasil, 41 estudos acadêmicos da Apac foram encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), incluindo 34 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado.

A Apac atraiu pesquisadores de uma grande variedade de disciplinas acadêmicas, incentivando uma perspectiva que é tanto multidisciplinar quanto interdisciplinar. Os principais campos de estudos são: direito (7), sociologia (6), administração (5), psicologia (4), teologia (4), economia (3), educação (3) e desenvolvimento regional (2).

Encontramos apenas um estudo nas seguintes áreas: gestão integrada do território, literatura, políticas públicas, antropologia, arquitetura, comunicação e criminologia.

Um Modelo Inovador e Alternativo?

O modelo da Apac tem sido descrito como inovador (SILVA, 2007a; VARGAS, 2011; FERREIRA, 2015) e como uma possível resposta na área de justiça restaurativa (SILVA, 2007a; SACCHETTI, 2016).

A implementação da Apac é interpretada por Vargas (2011) como um projeto piloto, que deve ser reconhecido como representativo do progresso no sistema penitenciário, apesar da necessidade de crítica e adaptação.

Apac é descrita por Guerra (2014) como uma alternativa viável às práticas carcerárias tradicionais. Para Muhle (2013, p. 14), Apac é um “alternativo eficiente, barato e humano para cumprir a pena de custódia”.

Vargas (2011) argumenta que se a Apac pode garantir que as pessoas não se tornem piores do que quando chegaram, já é uma solução que precisa ser enfatizada e que faz a diferença em relação ao modelo prisional comum. Nesse sentido, o modelo pode ser visto como uma ferramenta útil para a política de redução de danos proposta por W. G. da Silva (2014), dada a forma como o sistema penitenciário está estruturado — particularmente no Brasil.

Por outro lado, Resende (2013) argumenta criticamente que o modelo Apac não favorece o uso de alternativas socialmente responsáveis. Entretanto, não especifica exatamente quais são essas alternativas.

Sabemos, de fato, que as medidas alternativas são raramente utilizadas no Brasil (IPEA, 2015a), a não ser para crimes menores. Vemos uma tendência internacional de

aplicar penas alternativas a situações que não envolvam uma pena de prisão, com o possível efeito de ampliar a teia de controle social em vez de reduzir o encarceramento (AEBI; DELGRANDE; MARGUET, 2015).

No entanto, esse não parece ser o caso do modelo Apac, pois recebe presos que já passaram algum tempo na prisão com outras pessoas que também estão cumprindo uma pena.⁵ Nesse sentido, em nossa análise, o modelo Apac complementa outras alternativas, em vez de substituí-las.

Ao contrário do que é comumente assumido, os recuperandos envolvidos nas unidades da Apac não são apenas pequenos ladrões e traficantes de drogas, mas pessoas consideradas perigosas que receberam longas penas de prisão por delitos como homicídio e estupro.

As pessoas aprisionadas nas Apac's são acusadas dos mesmos crimes que os prisioneiros comuns (SILVA, 2007a). Em uma entrevista a um juiz que se ocupa das Apac's, ele explicou que preferem pessoas com penas longas, porque, nesses casos, a unidade tem mais tempo para trabalhar com eles de acordo com o modelo.

Projeto de Reintegração Social

De acordo com Ferreira (2015), um tratamento eficaz de reintegração social reduz a possibilidade de que ex-presos retornem a uma vida de crime. Resende (2013) argumenta que existe, efetivamente, uma proposta de ressocialização dentro das estruturas da Apac, mas teme que ela possa legitimar as prisões.

Carvalho (2016) também aponta que os recuperandos acreditam no método Apac como uma possibilidade efetiva de transformação. Para Massola (2005) e Darke (2014a, 2014b), os presos acreditam na possibilidade de reintegração proporcionada pela Apac, a fim de evitar a prática de novas infrações; entretanto, Massola também argumenta que as unidades da Apac estão mais focadas nas características dos indivíduos do que na sociedade externa e nas forças sociais de nível macro que influenciam fortemente as trajetórias daqueles que retornam à sociedade.

Essa visão, entretanto, parece desnecessariamente redutiva, como vimos durante nosso período de trabalho de campo os centros da Apac dedicam esforços para educar a comunidade, as famílias e as autoridades municipais.

⁵ As exceções foram observadas, pois as pessoas ainda não condenadas estavam nas instalações devido à existência de uma prisão feminina. Esta situação pode causar problemas óbvios, já que algumas pessoas não aceitam o modelo da prisão e a fuga de um CRS é relativamente fácil.

De acordo com Oliveira (2012), as narrativas das pessoas presas abordam a recuperação e o retorno à sociedade, mas é possível que alguns dos recuperandos estejam simplesmente fabricando identidades para si mesmos dentro das unidades, por razões oportunistas.

Vale ressaltar que o respeito pelo modelo é essencial para que as pessoas condenadas continuem na instalação e, para seu progresso, sua adesão ao modelo é vista como um sinal de vontade de mudança. Nesse sentido, não está claro quanto disso é resultado da própria proposta educacional da Apac, e quanto é consequência de despejos de presos que não acreditam no modelo e voltam para a prisão comum.

Os principais estudos que analisam o modelo da Apac também salientam: destaca-se por seu respeito aos direitos humanos e sua promoção de um tratamento digno para os presos e suas famílias (VARGAS, 2011; VALE, 2012; RESENDE, 2013; PASTI, 2016). Os pesquisadores relataram sobre esse tratamento humano e de confiança, bem como sobre a inexistência de revistas íntimas dentro das unidades. Embora em teoria seja ilegal no Brasil, a prática invasiva de revistas desse tipo para evitar a entrada de objetos proibidos ainda é comumente adotada.

Os centros da Apac oferecem melhores condições materiais e simbólicas, segundo a experiência das pessoas privadas de sua liberdade. O espaço é pacífico e as pessoas privadas de liberdade participam da gestão da unidade, criando um ambiente potencialmente mais saudável para a reintegração, como relatado por Vargas (2011).

Vargas (2011) e Massola (2005) observam que os presos participam da administração da unidade prisional, o que constitui uma especificidade do modelo — a rígida divisão (tipicamente encontrada nas prisões tradicionais) entre os guardas e as pessoas privadas de sua liberdade é eliminada (OLIVEIRA, 2013).

Nas unidades da Apac, o papel de manter a disciplina e impedir a fuga também é atribuído a todos dentro das unidades, gerando uma nova organização.

Como mencionado anteriormente, os principais atores nos centros da Apac são o pessoal, os voluntários e os próprios internos, mudando completamente aspectos de um ambiente que é mais tipicamente dominado por guardas prisionais uniformizados, como relatado em outro estudo da Apac realizado por Massola (2005).

A ausência de uniformes nos centros da Apac é análoga a uma das principais etapas da grande reforma abolicionista que eliminou os asilos na Itália (BABINI, 2009). Os agentes armados não são admitidos quando o modelo Apac é totalmente aplicado.

Na experiência da Apac estudada por Massola (2005), ainda havia guardas que, embora não estivessem em contato contínuo com os presos, criaram conflitos que resultaram em transferências do sistema da Apac para o sistema comum.

As unidades que visitamos não tinham guardas armados, mas deve-se observar que algumas pessoas da área de segurança eram ex-soldados.

Educação formal e informal, profissionalização e empregos

Com relação às atividades encontradas na proposta da Apac para a reintegração social, Andrade (2015) e Coutinho (2009) ressaltam que uma das diferenças entre a Apac e as prisões regulares é a quantidade e a qualidade das atividades oferecidas aos indivíduos com uma pena de prisão.

No modelo da Apac, a educação tem um papel fundamental na reintegração social. De acordo com Rossato (2015), a opção de cumprir uma pena em uma unidade da Apac faz dos presos sujeitos de seu próprio caminho educativo e aumenta a probabilidade de sucesso na educação de adultos.

O modelo da Apac foi definido como um sistema educacional integral, graças à construção de uma nova moral através da visão global do modelo, que considera todos os elementos em conjunto (ROSSATO, 2015).

Ao contrário de uma prisão tradicional, onde é comum ver conflitos permanentes com o pessoal de segurança que subestimam e minam a área educacional, a escola em uma unidade da Apac é vista como um elemento importante, e as relações entre a escola, o pessoal e os voluntários são mais simétricas e equilibradas do que as das prisões comuns (VALE, 2012).

O tempo escolar nas unidades prisionais comuns é frequentemente imprevisível devido à prioridade dada à segurança e às necessidades internas das unidades, que frequentemente não consideram a educação como um direito humano básico do preso.

Em nossa experiência, como na de Vale (2012), o fenômeno da imprevisibilidade é reduzido nos centros da Apac, e as aulas geralmente acontecem de forma regular. No entanto, condições físicas precárias da estrutura escolar também são encontradas em alguns centros da Apac — em contextos em que, nas prisões comuns, as escolas podem nem existir.

A prática dos professores é semelhante tanto nos centros estudados da Apac quanto nas prisões comuns, com ambos utilizando a mesma metodologia e planos de ensino (VALE, 2012).

Na unidade da Apac que foi objeto de estudo da Vale, estudantes e professores tiveram um bom relacionamento, como foi o caso na prisão analisada na mesma cidade. Os professores achavam que os alunos estavam mais interessados na escola no contexto do presídio, sendo essa uma atividade que se opõe à preguiça forçada, que não estava (nesse caso) presente na unidade da Apac, que oferecia atividades durante todo o dia (VALE, 2012).

Em suas análises sobre o aspecto educacional da Apac, Silva (2014) e Vale (2012) não encontraram nenhuma proposta concreta de políticas pedagógicas. Coutinho (2009) observa que o modelo Apac tem pouca ênfase na educação.

De acordo com Silva (2014), em uma das unidades estudadas, nenhum procedimento educacional foi adotado, desenvolvendo trabalho intelectual, crítica ou participação política.

Em nossas observações, porém, pudemos ver que todos os recuperandos que não haviam terminado o ensino médio estavam estudando. Sequer foram encontradas grades nos espaços. Em nossa experiência de campo, a educação e o trabalho foram frequentemente enfatizados e valorizados. Os participantes podiam fazer cursos universitários *on-line* ou presencial.

Figura 1: Reunião na APAC em São João Del-Rei, Minas Gerais.



Fonte: Foto de Cristiano Oliveira. <http://cristianosilveira.net/wp-content/uploads/2015/07/2015.06.29-Apac-1.jpg>, Copyright 2015, por Aline Margotti.

Outro aspecto importante da reintegração social é vivenciar experiências de qualificação profissional. Desde que a Apac foi criada, encontrar um emprego adequado para recuperandos tem sido um objetivo fundamental (MASSOLA, 2001; DARKE, 2014b). Na Apac, segundo Massola, o emprego tem uma função eminentemente ressocializante — não simplesmente econômica.

Fuzatto (2008), pesquisador e também presidente de uma unidade da Apac, destaca a boa preparação para a busca de emprego e melhores perspectivas de vida dos recuperandos em São João Del-Rei, quando comparadas às oferecidas por um modelo de prisão convencional (FUZATTO, 2008).

Ao analisar a Apac em Viçosa, Tomé (2011) descobriu que oficinas de profissionalização (carpintaria, panificação, horticultura e trabalho artesanal) contribuíram para a qualificação e profissionalização dos recuperandos, que trabalharam principalmente nas áreas em que foram treinados durante seu tempo no CRS. Entretanto, os recuperandos exigiam mais variedades de cursos para conectá-los com o mercado de trabalho com mais sucesso.

Tomé (2011) ressaltou que o maior problema ainda está relacionado ao preconceito por parte das empresas contratadas. Da mesma forma, Coutinho (2009), analisando uma unidade da Apac e a prisão no mesmo local, observou mais atividades de profissionalização na Apac, mas essas ações não garantiam necessariamente um emprego, nem uma recuperação bem-sucedida para os antigos recuperandos. Coutinho conclui que a formação profissional implementada em algumas unidades da Apac não atendia efetivamente às exigências do mercado de trabalho.

Maximiano (2014) encontrou programas de CRS que se pareciam com os do sistema prisional comum e, conseqüentemente, argumentou que não há qualificação profissional efetiva na Apac.

Enquanto estudava outras unidades, Silva (2014) também constatou que as políticas de qualificação profissional eram fracas e inoperantes, sem ações para a implementação efetiva das políticas de qualificação profissional, e que os recuperandos não sabiam se seriam contratados mais tarde por empresários privados.

Silva (2014) concluiu que os trabalhos da Apac são muito semelhantes aos desenvolvidos no sistema prisional americano. Como os recuperandos não aprendem uma atividade que lhes permita efetivamente entrar no mercado de trabalho, eles são empurrados para o trabalho autônomo, o trabalho informal, o subemprego ou mesmo o desemprego (SILVA, 2014).

Essa situação também foi encontrada em nosso estudo durante o trabalho de campo que realizamos entre 2017 e 2019, quando o desemprego era alto. De qualquer forma, observamos que as unidades da Apac ofereciam mais trabalhos quando comparadas ao sistema prisional comum no Brasil, no qual, geralmente, há um número muito limitado de pessoas que usufruem de uma ocupação profissional.

Há, também, reuniões administrativas (sistemas abertos, semiabertos e fechados) e reuniões de celas, nas quais as pessoas discutem os problemas que enfrentam nas unidades, e que podem proporcionar habilidades organizacionais.

Coutinho (2009) destaca os problemas de antigos recuperandos no mercado de trabalho, argumentando que, apesar da formação profissional, poucos deles assumem um papel no trabalho formal, realizando, ao invés disso, apenas atividades não qualificadas e informais.

Embora algumas empresas ofereçam trabalho a egressos do sistema prisional, isso não parece ser suficiente para atender à demanda. Vargas (2011) também aborda o problema das alternativas de trabalho limitadas oferecidas aos egressos.

Esse difícil acesso ao mercado de trabalho formal aumenta a lacuna em relação ao mercado de trabalho ilegal que, ao exercer um poder mais forte sobre as pessoas, pode, em última instância, reduzir a possibilidade de reintegração social.

Vale à pena notar que Ottoboni (2014) argumenta que as unidades da Apac deveriam ter todos os seus funcionários treinados por antigos recuperandos, alguns dos quais já estão representados em posições de autoridade tanto nas Apac's quanto na FBAC.

Nesse ponto, é importante refletir sobre como a reintegração se torna uma questão macropolítica, no que diz respeito às altas taxas de desemprego. Treinamento, educação e profissionalização podem não ser suficientes para enfrentar uma situação econômica tão problemática.

Uma das ideias relativas à educação informal na proposta de reintegração social da Apac visa quebrar o tradicional código de honra entre os prisioneiros: os recuperandos não devem se envolver em violência ou usar a linguagem e gírias típicas da prisão; ao mesmo tempo, devem ajudar na administração das chaves das celas — uma tarefa que é vista de forma muito negativa na cultura da prisão tradicional, e que é identificada como uma atribuição dos agentes prisionais. Isso se baseia na ideia de “sobrevivência dos mais aptos” — ou seja, aqueles que colaboram com os agentes da autoridade podem ser mortos por se tornarem “párias” que, dentro da prisão, ajudam os guardas e seguem fielmente as normas impostas por eles (OLIVEIRA, 2013).

O autocontrole é necessário para quebrar o código de honra tradicional, obtendo, assim, responsabilidades e benefícios. No CRS analisado por Massola (2005), os presos se consideravam diferentes dos presos encarcerados em prisões comuns porque na Apac os recuperandos não mais respeitavam o código de honra dos presos que, por exemplo, exigiam a morte de estupradores e pedófilos.

Em nosso estudo, não encontramos seções seguras isoladas nos centros das Apac's reservadas a pessoas que poderiam estar sujeitas à violência nas áreas comuns, reforçando, assim, a ideia de que aqueles no CRS deveriam se acostumar a viver juntos sem violência.

A necessidade de respeitar e fazer cumprir as regras internas é também uma responsabilidade daqueles que vivem em um CRS. Por exemplo, na comunidade carcerária tradicional, a “caguetagem” é considerada um crime e condenada, mas nas Apac's é vista como um sinal de aderência ao modelo.

Ao considerar a “caguetagem” como um ato pelo qual os recuperandos compartilham a responsabilidade, o modelo da Apac enfrenta uma das regras fundamentais do código de honra do presídio tradicional, em que tais infrações são condenadas (OLIVEIRA, 2013).

Consequentemente, nos CRS, aqueles que relatam infrações são percebidos como “comprometidos” e podem ter acesso a uma posição de liderança e responsabilidade, uma vez que estão se mostrando dignos de confiança. Esses recuperandos, que demonstram seu compromisso com o modelo Apac, ao serem colocados em posições de liderança nas unidades, têm o efeito de gerar uma hierarquia invertida de autoridade (OLIVEIRA, 2013). Dessa forma, o código de honra permanece em vigor apenas para alguns dos presos, o que torna o trabalho dos não “comprometidos” ainda mais difícil.

Pelas razões apresentadas acima, não é surpreendente que o modelo Apac resulte em uma cultura completamente diferente da que é fomentada pelo código de honra em vigor nas prisões tradicionais, conforme observado por Muhle (2013) e Oliveira (2013).

As pesquisas mostram que a identidade social resultante é positiva, mas não se sabe se os recuperandos estão apenas reproduzindo discursos por conveniência (OLIVEIRA, 2012).

Massola (2001) argumenta que a quebra intencional do código de honra tradicional do modelo Apac resulta em certas interrupções da cultura prisional, mas alguns padrões persistem.

Na unidade que analisei, por exemplo, os vestígios da subcultura prisional tradicional não haviam desaparecido completamente, embora fossem moderados e tivessem sido parcialmente modificados pelo CRS.

Na Apac, os recuperandos não estavam autorizados a punir excessivamente as violações do código de honra prisional e, em particular, as imposições da pena de morte aos colegas recuperandos estavam proibidas (MASSOLA, 2005).

Reentrada na sociedade, reincidência e estigma

O modelo Apac se destaca, de acordo com Oliveira (2012), por sua preocupação com o momento pós-prisão. Isso é certamente verdade durante o processo de execução penal, pois o modelo permite um retorno gradual à sociedade, possibilitando uma vida de trabalho externo enquanto se cumpre a pena.

Entretanto, as duas unidades da Apac que analisamos não tinham um procedimento estruturado para pessoas que haviam cumprido suas penas, e diferentes pessoas relataram que não conseguiam encontrar um emprego ou um lar.

Possíveis problemas no retorno à sociedade, por exemplo, na busca de um emprego e de uma casa, algumas vez eram resolvidos através de contatos formais com representantes dos centros da Apac e das empresas, mas esse serviço não era organicamente planejado e dependia das oportunidades disponíveis.

O retorno à sociedade continuava sendo um grande desafio para alguns recuperandos após deixarem suas unidades da Apac . Uma razão para isso é que há um limitado acompanhamento dos egressos.

No período de observação, notamos que os acordos de trabalho para os recuperandos com os municípios locais eram de duração limitada para os indivíduos que deixavam o sistema penal. Isso também foi relatado por Vargas (2011).

Quando os recuperandos são liberados de um centro, a Apac assume que eles já estão socializados e estão passando pelo processo gradual de “libertação do encarceramento”, no entanto, isso nem sempre acontece.

Uma exceção parece ser a unidade da Apac em Itaúna, que a sede da FBAC administra, e que tem tido melhores resultados a esse respeito. Essa unidade está mais enraizada em sua comunidade local, tornando possível que várias empresas ofereçam empregos para recuperandos (VARGAS, 2011).

Muhle (2013) e Coutinho (2009) relatam que o estigma associado aos recuperandos é menor que o dos presos em geral. Através de seu envolvimento na comunidade local, esse estigma é reduzido, e uma melhor recepção é gerada, segundo Silva (2007b).

As empresas que empregam egressos contribuem para diminuir o estigma social, como relatado por Coutinho (2009). O preconceito permanece, mas de acordo com Guerra (2014) os recuperandos são vistos de forma diferente dos egressos do sistema prisional tradicional. Isso porque o processo de ruptura das relações sociais que vemos no sistema típico é evitado pelo modelo da Apac, e há um esforço para manter os vínculos com a família (TOMÉ, 2011).

Vargas (2011) admite que o estigma é reduzido dentro das unidades da Apac, mas que ele retorna em força quando os recuperandos as deixam. Pertencer a grupos religiosos, o que é encorajado pela Apac, pode ressignificar a identidade dos presos e ajudá-los a superar a estigmatização social, proporcionando, assim, uma rede que também pode lhes oferecer oportunidades de emprego (TOMÉ, 2011; VARGAS, 2011).

Ao rever a análise de Tomé (2011) sobre as trajetórias de vida dos recuperandos do CRS em Viçosa, podemos ver que o estigma e o preconceito ainda os influenciam também — e seu caminho nas unidades não garante que o estigma será superado.

As taxas de reincidência, embora difíceis de comparar, devem ser levadas em consideração ao avaliar o sucesso dos modelos de reintegração social. A taxa de reincidência de 70% deve ser discutida, pois esse número inclui pessoas que podem não ser condenadas posteriormente; da mesma forma, no Brasil, a porcentagem de pessoas colocadas em prisão preventiva, em vez de condenadas à prisão, é alta.

O estudo mais preciso, mesmo que realizado com números limitados, relata uma taxa de reincidência entre 20% e 50% no contexto brasileiro (IPEA, 2015b). Como não há uma metodologia clara em relação à reincidência no modelo da Apac, vários problemas metodológicos são observados, por exemplo, os recuperandos podem cometer um crime em outro estado e, nesse caso, não seriam contados como reincidentes (FERREIRA, 2015).

Além disso, para comparar as duas porcentagens, seria necessário compreender o significado do impacto sobre os presos da seleção para admissão nas Apac's e o tempo de permanência. Embora o modelo afirme não selecionar pessoas com boa disciplina, esta deve ser mantida nas unidades, uma vez que as pessoas entrem.

Além disso, é obrigatório que os recuperandos — para permanecer no CRS — se envolvam em atividades de trabalho, estudo e gerenciamento de ordem nas unidades. A necessidade de se envolver no gerenciamento da ordem pode excluir várias pessoas — por

exemplo, aquelas que não têm intenção de desistir de atos criminosos. As pessoas que respeitam a ética criminal tradicional, por exemplo, não pedem transferência para uma unidade da Apac (AUGUSTO, 2016; ESCURO, 2014c).

Apesar de as poucas entrevistas realizadas por Fuzatto (2008), as pessoas que haviam sido admitidas na unidade Apac analisada tinham experiências mais positivas com as famílias do que aquelas em prisões regulares. O processo primário de socialização e as histórias de vida das pessoas que estiveram nos centros da Apac foram, portanto, mais favoráveis nessa unidade estudada (FUZATTO, 2008). Isso, sem sombra de dúvida, também pode acontecer em outras unidades.

Considerações finais

As pesquisas mostram que as pessoas que experienciam o modelo Apac acreditam na reintegração, embora essa crença possa ser atribuída a uma dinâmica oportunista ou ao afastamento de pessoas que não aderem ao modelo.

A educação formal é obrigatória e é vista como uma prioridade; não foram relatados problemas com relação à disponibilidade de vagas. Diferentes pesquisas parecem sugerir que o modelo Apac tem um impacto nas taxas de reincidência, embora haja uma necessidade de que novas pesquisas sejam conduzidas.

O modelo da Apac parece oferecer atividades mais profissionalizantes do que as tradicionais prisões no Brasil. Em algumas unidades da Apac, essas atividades podem levar à inserção de recuperandos no mercado de trabalho; em outras, porém, não parece ser esse o caso, e a reinserção social permanece difícil e agravada pela persistência de estereótipos.

A perspectiva educacional, que é parte integrante do modelo Apac, também é digna de nota. Isso pode ser visto tanto na educação formal quanto na informal — por exemplo, a ausência de agentes armados dentro e fora dos centros (apesar da presença de presos considerados altamente perigosos), a estética agradável do ambiente do centro, e o respeito maior aos direitos dos recuperandos.

O intercâmbio contínuo com a sociedade e as relações com o mundo exterior são descritos como excelentes; também, o fenômeno do pessoal responsável da segurança sem uniforme faz lembrar os resultados da desinstitucionalização dos asilos na Itália.

As relações familiares são menos afetadas em um CRS e as pesquisas mostram até a possibilidade de reconstruir os laços sociais nas Apac's. Tal fortalecimento dos relacionamentos pode ser comprometido, no entanto, se voluntários ou estagiários que

carecem de educação suficiente forem utilizados para se engajar nesse trabalho, como observamos em algumas unidades.

Além disso, o CRS tem certos protocolos únicos que, pelo menos em teoria, podem quebrar o código de honra tradicional das prisões, enquanto, na prática real, a possibilidade de representar uma transformação cultural para fins oportunistas permanece.

O modelo Apac também é recomendado como uma resposta na área de justiça restaurativa, fornecendo um exemplo concreto em apoio a ideia de que a sociedade pode ser educada para uma resposta que não seja meramente punitiva.

Além disso, os estudos descrevem o modelo como alternativo e inovador, pois realiza um projeto originalmente planejado, mas não realizado, como nos lembra Foucault. A proposta pode representar um modelo alternativo à prisão tradicional no Brasil — e possivelmente no mundo — embora precise ser aperfeiçoada de múltiplas maneiras.

Essa alternativa se aplica, exclusivamente, às pessoas que receberam uma pena de prisão e, portanto, parece não se aplicar atualmente às pessoas que poderiam se beneficiar de outras abordagens.

A Apac também é um modelo para reduzir os danos às prisões (seja em bens ou recursos humanos), e também é recomendada como uma possível política de segurança pública baseada na inclusão social (e não na exclusão) dos presos; entretanto, isso também requer mais pesquisas.

Apesar de tudo o que parece elogiar o modelo da Apac em termos de seus benefícios potenciais, várias questões permanecem. Estas incluem limitações em termos de acompanhamento pós-prisão para ajudar as pessoas a encontrar um emprego e um lar após a saída da unidade. O desemprego e a falta de empregos parecem ser problemas inerentes a qualquer projeto de reintegração (não apenas ao modelo Apac), tornando difícil a entrada das pessoas no mercado de trabalho.

As evidências sugerem que o modelo da Apac representa uma proposta de reintegração que pode superar parcialmente as práticas de reintegração — como o marketing burocrático (GARLAND, 2001; WACQUANT, 1999), violação da dinâmica da instituição total (GOFFMAN, 1961) e estigmatização social (GOFFMAN, 1963) — e ir além da dinâmica disciplinar básica e de produção de corpos simples e dóceis, como descrito por Foucault (1975). A realização desses fins é proposta através de um planejamento educacional envolvendo prisioneiros, voluntários, escolas, instituições e a sociedade em geral.

O modelo Apac não é um método para superar o sistema prisional em si, mas pode ser uma ferramenta alternativa para ajudar a superar os problemas do sistema prisional relatados na literatura sociológica.

Referências

Aebi, M. F.; Delgrande, N.; Marguet, Y. Have community sanctions and measures widened the net of the European criminal justice systems? *Punishment and Society*, v. 17, n. 5, p. 575–597, 2015.

Andrade, M. S. de. *Modos de subjetivação no discurso de mulheres aprisionadas: Análises das práticas de constituição de si*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS (AGNU). *Doha Declaration on Integrating Crime Prevention and Criminal Justice into the Wider United Nations Agenda to Address Social and Economic Challenges and to Promote the Rule of Law at the National and International Levels, and Public Participation*. Thirteenth Congress on Crime Prevention and Criminal Justice in Doha, April, 12–19. Disponível em:
https://www.unodc.org/documents/congress/Declaration/V1504151_English.pdf.

Augusto, M. L. *Fabricando novos homens: Religiosidade e Gestão Prisional na APAC de Santa Luzia- Minas Gerais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Babini, V. P. *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: Una storia del novecento*. Bologna: Il mulino, 2009.

Baratta, A. *Criminologia critica e critica del diritto penale - Introduzione alla sociologia giuridico-penale*. Milano: Meltemi, 2019.

Basaglia, F.; Franca, B. O. *Crimini di pace: Ricerche sugli intellettuali e sui tecnici come addetti all'oppressione*. Torino: Giulio Einaudi, 1975.

Carvalho, J. F. S. *Desenvolvimento e políticas públicas: A ressocialização de recuperandos em uma unidade prisional do sul de Minas Gerais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, Universidade Católica do Salvador, Itajubá, 2016.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional Brasileiro*. Brasília: Gráfica e Editora Movimento, 2016.

Costa, A. C. G. da. *Pedagogia da presença: Da solidão ao encontro: Introdução ao trabalho socioeducativo junto a adolescentes em dificuldades*. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

Coutinho, A. de S. L. *Família, Trabalho e Religião: Fatores de Reintegração do Detento? Um Estudo Comparativo e Descritivo entre o Sistema Prisional Comum e a Associação de*

Proteção e Assistência aos Condenados. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, VIÇOSA, 2009.

Coyle, A. *et al. Imprisonment worldwide: The current situation and an alternative future*. Bristol: Policy Press, 2016.

Darke, S. Recoverers Helping Recoverers: Discipline and Peer-Facilitated Reform in Brazilian Faith-Based Prisons. *Transnational Penal Cultures: New Perspectives on Discipline, Punishment and Desistance*. London: Routledge, 2014a.

Darke, S. Comunidades Prisionais Autoadministradas: o Fenômeno APAC [Self-governing prison communities: the APAC phenomenon]. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, v. 107, p. 257–276, 2014b.

Darke, S. Self-Governing Prison Communities: the APAC Phenomenon. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, n. 107, p. 257–276, 2014c. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2475404>. Acesso em: 17 mar. 2019.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2016*. [s.l: s.n.]. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf.

Fazel, S.; Wolf, A. *A systematic review of criminal recidivism rates worldwide: Current difficulties and recommendations for best practice*. 2015. Disponível em: <http://www.wellcome.ac.uk/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Ferreira, V. G. *Governança colaborativa na prática: Uma análise das experiências nas APACs*. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira De Administração Pública E De Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

Foucault, M. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Éditions Gallimard, 1975.

Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC). *Filiação à PFI*. Disponível em: <http://www.fbac.org.br/index.php/pt/filiacao-a-pfi>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC). *APAC será adotada como política pública no país*. Disponível em: <http://www.fbac.org.br/index.php/pt/noticias-site/2532-apac-sera-adotada-como-politica-publica-no-pais>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC). *Relatório sobre as APACs - Data: 24/07/2019*. Disponível em: <http://www.fbac.org.br/infoapac/relatoriogeral.php>. Acesso em: 23 jul. 2019.

Fuzatto, A. C. de J. *Socialização no sistema prisional convencional e alternativo em Minas Gerais: Estudo com encarcerados*. 2008. Universidade Presidente Antônio Carlos (Barbacena), 2008.

Garland, D. As contradições da sociedade punitiva: O caso Britânico. *Revista de Sociologia e Política*, n. 13, p. 59–80, nov. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44781999000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 ago. 2017.

Garland, D. *The culture of control: Crime and social order in contemporary society*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

Goffman, E. *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books, 1961.

Goffman, E. *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin, 1963.

Grossi, S. Educação e carcere - uma proposta dal Brasile (Education and prison - a proposal from Brazil). *Educaçõe Aperta - revista di pedagogia critica*, n. 8, p. 109–132, 2020a.

Grossi, S. *Uma outra educação é possível nas prisões? O caso da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) (Is another education possible in prisons? The case of the Association for the Protection and Assistance of the Convicted (APAC))*. 2020b. Università di Padova, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Grossi. Acesso em: 17 mar. 2019.

Grossi, S. Educación y trabajo en la prisión de Brasil: el caso de las Asociaciones de Protección y Asistencia al Condenado (APACs) (Education and work in the Brazilian prisons- the case of the associations for the protection and assistance to the Convicted Persons). Em: *Prisiones contemporáneas: prácticas, disputas y desafíos en el siglo XXI*. Córdoba: Tinta Libre, 2020c.

Grossi, S. Rethinking Social Reintegration and Prison: A Critical Analysis of an Educational Proposal for an Alternative Model in Brazil. *Journal of Prison Education and Reentry (JPER)*, v. 7, n. 2, p. 183–198, 2021a.

Grossi, S. *Un'altra educaçõe è possibile nelle prigioni? Il caso dell'Associazione di Protezione e Assistenza ai Condannati (APAC) (Is another education possible in prisons? The case of the Association for the Protection and Assistance of the Convicted (APAC))*. Roma: Armando Editore, 2021b.

Grossi, S. A questão prisional entre educação, reintegração e abolição: reflexões sobre o modelo das Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs) no Brasil. (The prison issue between education, reintegration and abolition [...]). *Educaçõe e Cultura Contemporânea*, v. 18, n. 53, p. 06–25, 2021c. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7131/47967664>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Guerra, R. R. *A família no cárcere: Uma contribuição à crítica do método de cumprimento de pena criminal na APAC de Itaúna (MG)*. 2014. Universidade Católica do Salvador, 2014.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *A aplicação de penas e medidas alternativas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015a.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Reincidência criminal no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015b.

Massola, G. M. *Sistema penitenciário: reforma ou reprodução. Um estudo de caso da APAC de São José dos Campos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.morebooks.de/store/pt/start>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Massola, G. M. *A subcultura prisional e os limites da ação da APAC sobre as políticas penais públicas um estudo na cadeia pública de Bragança Paulista*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-08112013-105555/publico/DoutoradoGustavoMassola.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Muhle, E. P. *A prisão terrena no paraíso celestial: APAC, uma alternativa humana ao cumprimento da pena privativa de liberdade*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Oliveira, L. G. *A voz dos silenciados: Analisando a construção de identidade dos recuperandos da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC - Viçosa*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, VIÇOSA, 2012.

Oliveira, V. N. E. *Prisões sem Guardas: Uma Experiência Liderada Por Grupos Religiosos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Ottoboni, M. *Vamos matar o criminoso? Método APAC*. São Paulo: Paulinas, 2014.

Pasti, M. L. *Representações de gênero na aplicação do método APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados) em Itaúna – Minas Gerais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2016.

Resende, J. M. *Desinstitucionalização prisional e o discurso do método APAC*. 2013. Dissertação (Mestre em Psicologia) - Departamento de Mestre, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Restán, J. *Del amor nadie buye: La experiencia de las cárceles de APAC en Brasil*. Madrid: CESAL Ong, 2017.

Rossato, L. C. *A educação nos presídios e os direitos humanos*. 2015. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2015.

Sacchetti, E. G. *Innovazione sociale e percorsi di inclusione dei carcerati: l'esperienza delle APAC brasiliane*. 2016. Tesi (laurea in Politiche Pubbliche) - Facoltà di Scienze Politiche e Sociali, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2016.

Silva, C. M. M. *Trabalho e política de qualificação profissional do sistema prisional: Um estudo contextualizado no Presídio Helena Maria da Conceição de Ituiutaba/MG e nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs) de Ituiutaba e*

- Itaúna/MG. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- Silva, D. M. da. *Análise do perfil dos crimes praticados pelos presos que cumprem pena na APAC- Associação de Proteção e Assistência aos Condenados*. 2007a. Trabalho Final (Especialização em Criminologia) - Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- Silva, F. L. A. da. *Método APAC: Modelo de justiça restaurativa aplicada à pena privativa de liberdade*. 2007b. Uniflu, Campos dos Goytacazes - RJ, 2007.
- Tomé, S. M. G. *O processo de reinserção social de apenados: Uma análise comparativa de trajetórias de vida*. 2011. Dissertação (Pós-Graduação em Economia Doméstica) - Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.
- UNITED NATIONS - OFFICE ON DRUGS AND CRIME (UNODC). *Handbook of basic principles and promising practices on alternatives to imprisonment*. [s.l: s.n.]
- VALDECI, F. *Juntando cacos, resgatando vidas*. Belo Horizonte: O Lutador, 2016.
- Vale, A. D. S. *A cultura escolar em prisões distintas: Contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.
- Vargas, L. J. O. *É possível humanizar a vida atrás das grades? Uma etnografia do método de gestão carcerária APAC*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- Wacquant, L. *Les prisons de la misère*. Paris: Raisons d'agir, 1999.
- Wacquant, L. *Punishing the poor: The neoliberal government of social insecurity*. Durham: Duke University Press, 2009.

Notas sobre os Autores

André Joaquim Gonçalves Xavier

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro, Brasil). Mestre em Educação de Adultos pela Universidade Eduardo Mondlane (Maputo, Moçambique). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (Rio de Janeiro, Brasil). Licenciado em Ciências Policiais pela Academia de Ciências Policiais (Maputo, Moçambique). Ex-diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas na Universidade Aberta ISCED (UnISCED).

Anderson José Lisboa Baptista

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Possui especialização em Educação de Jovens e Adultos e graduação em História pela Universidade Estácio de Sá. Professor no curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Trabalha também na educação básica da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Elionaldo Fernandes Julião

Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor Associado do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos e do Grupo de Trabalho e Estudos sobre políticas de restrição e privação de liberdade da Universidade Federal Fluminense.

Jacqueline Monteiro Pereira

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, com experiência em Educação de Jovens e Adultos e estudos e pesquisas voltadas, principalmente, para os seguintes temas: trajetórias de professoras e professores, memória da escola, pedagogia da velhice, relações intergeracionais na escola, memória e narração na formação docente. Professora e pedagoga da rede pública municipal de Niterói, Rio de Janeiro.

Jorge Teles

Economista, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais. Mestre em Economia e Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atuou como professor universitário, pesquisador e, como servidor público, nos Ministérios da Educação e da Cultura, com destaque para avaliação de políticas, educação de jovens e adultos, livro e leitura. Atualmente trabalha com pesquisas educacionais e avaliação de políticas públicas na Prefeitura de Niterói, estado do Rio de Janeiro.

Osmar Fávero

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense. Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: pós-graduação em educação, educação de jovens e adultos e educação popular.

Renan Saldanha Godoi

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Integra o Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos. Atuou no sistema socioeducativo como pedagogo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas). Atualmente é pedagogo no Colégio Pedro II e professor especialista na rede municipal de educação de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro.

Renato Pontes Costa


Mestre e Doutor em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é professor do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Tem experiência nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Educação em Direitos Humanos e Produção de Materiais Didáticos.

Sergio Grossi

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Pádova e em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador na Universidade Complutense de Madri, onde obteve, com o apoio da Cátedra Unescode Pesquisa Aplicada à Educação na Prisão, financiamento da União Europeia. Pesquisador visitante na Universidade Columbia. Foi pesquisador do Centro de Estudos da Violência na Universidade de São Paulo e pesquisador visitante do Instituto de Criminologia de Cambridge.

Soraya Sampaio Vergilio

Licenciada em Letras pela Universidade Gama Filho, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro e da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.



O Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos, ao longo da sua história, comprometido com a socialização das informações e do conhecimento produzido em mais de duas décadas de trabalhos realizados, organiza este livro reunindo os principais estudos de doutorado desenvolvidos sob a sua orientação nos últimos anos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Os trabalhos publicados neste livro abordam, dentre outras questões, a formação de educadores e o papel da experiência na formação docente em EJA; dialogam sobre diversas questões que envolvem educação popular e leitura no Brasil; e refletem sobre adolescentes, jovens e adultos que estão em situação de restrição e privação de liberdade, demandante da política de educação.