

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

**UM ESTUDO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DOS/AS EDUCANDOS/AS
NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS – EJA: TUDO JUNTO E MISTURADO!**

Jerry Adriani da Silva

Belo Horizonte
2010

Jerry Adriani da Silva

***UM ESTUDO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DOS/AS EDUCANDOS/AS
NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
EJA: TUDO JUNTO E MISTURADO!***

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Sub-linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais
e Ações Coletivas*

Orientador: Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte

2010

SILVA, Jerry Adriani da

Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!

Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010

191 p.

Dissertação (mestrado) UFMG/FAE

1. Educação de Jovens e Adultos, Especificidades dos/as educandos/as da EJA, Diversidade na EJA, Propostas pedagógicas de EJA

Jerry Adriani da Silva

Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Sub-linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares – Orientador – UFMG

Professor Doutor Rubens Luiz Rodrigues – UFJF

Professora Doutora Nilma Lino Gomes – UFMG

Professora Doutora Shirley Aparecida de Miranda – UFMG

à minha mãe, Dária que desde cedo constatou que “o menino tem tino para escola!”

à minha avó Emília, com quem tenho uma história de amor transcendental!

à Helenice e Amanda, as mulheres que amo nesta vida!

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas às quais preciso agradecer ao terminar mais essa empreitada! Farei isso com a convicção de que não daria conta de chegar aonde cheguei se não pudesse contar com a amizade e a solidariedade dos/as muitos/as amigos/as que me conquistaram e que conquistei ao longo desta minha feliz vida!

Possivelmente alguns ficarão fora da lista, mas não posso deixar de citar aqueles e aquelas que primeiramente virão à mente, provavelmente porque neste momento estão mais presentes. Contudo, importante afirmar que o que sou e o que tenho eu devo às boas amizades que conservei! Muito Obrigado!

Agradeço a Deus pai, que nunca deixou que eu me sentisse órfão!

Agradeço ao Leo, meu orientador na EJA e em tantas outras “coisas da vida!”

À dona Irene, minha querida professora da 3ª série que me ensinou a gostar da escola!

À Magda Santana, Beth Marques, Wilma Costa, Ednéia, José Márcio, Andréia Torres, Durvalina e Maria Loíza, educadores de primeira grandeza, pelas aprendizagens “através dos exemplos”!

Às professoras Nilma Lino Gomes e Shirley Miranda e ao professor Rúbens pela disponibilidade de leitura e participação na banca!

Ao professor Geraldo Leão pela leitura do projeto e parecer de “qualificação”.

Ao meu amigo Heli Sabino, o homem com a alma mais pura e boa que conheci! Pela “co-orientação”.

Ao meu querido amigo Anderson Brito pela disposição imediata para os trabalhos hercúleos!

À “preferida” Clarice Pinho, minha despachante junto ao COEP e outras burocracias universitárias!

Aos homens e mulheres que se constituíram sujeitos dessa investigação!

À guerreira Rosa Vani pelas leituras e sugestões de bibliografia.

À Helenice Araújo pelo cuidado, pela leitura e sugestões de reescrita!

Ao grande companheiro Olavo pela ajuda na formatação do texto.

À adorável Cecília pela construção do abstract!

À querida professora Analise pela leitura do projeto de seleção!

À Cláudia Caldeira pela motivação e entusiasmo!

Sandro, Hasla, Vanúbia, Laísa e Andréia pelas boas gargalhadas nos momentos de tensão!

Aos colegas das (in)disciplinas feitas com o Leo.

À Rose e ao Ernane, da secretaria da pós, pela atenção e cuidados dispensados!

Ao Sidney Aguiar, patrocinador de um dos primeiros vôos na educação!

À Enere, João Antônio, Ronan e Valéria, pela fidelidade em momentos de disputa pelo “campo”!

A todos/as que fazem o Fórum Mineiro de EJA, representados/as por Ramuth, Hasla, Analise, Lurdinha, Alexandre, Alcione, Marilda, Ana Rosa, Airam, Romilda, Cecília, Rosa Porcaro, Álvaro, Magdinha, Claudinha, Maria Lúcia, Fê Simões, Fernanda, João Carlos, Rita, Rúbens, Adair, Etelvina, Leo, Lucinha, Vitória, Mara, Cláudio...!

Aos amigos e às amigas que fiz durante a minha passagem pela Gerência de Educação Nordeste;

Aos companheiros e às companheiras de empreitada na Gerência de Educação Norte,

Aos parceiros e às parceiras na gestão da educação da cidade de Belo Horizonte;

Aos que lutaram e aos que ainda lutam por uma educação de qualidade na Rede Municipal de Ibirité.

À Suely, Marly, Meire, Leco e Sandra pela companhia nos primeiros anos da vida!

Ao Tovo, Dona Maria, Élen, Lauro, Elaine, Flávio, Érlei e Kelly pelo apoio e orações!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, com o profundo desejo de que possam ajudar a construir uma sociedade mais igualitária.

Aos amigos de toda a vida: Joaquim, Tukuxy, Osnei, Ermelindo(Terezo), Jonas, Marquinho, Sidão e Cláudio.

Às minhas tias e tios, primos e primas e agregados de todas as naturezas.

À Patrícia Cláudia, pela leitura super atenciosa e em tempo!

É Preciso Saber Viver

Roberto Carlos e Erasmo Carlos

Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão
É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer
É preciso saber viver

Toda pedra no caminho
Você deve retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver

É preciso saber viver
É preciso saber viver
É preciso saber viver
Saber viver

RESUMO

Tornou-se comum no meio educacional afirmar que as propostas pedagógicas de EJA são organizadas para atender às necessidades básicas de aprendizagens dos/as jovens e adultos/as e para acolher as especificidades educativas de seu público. O presente trabalho buscou descrever e analisar, por meio de observações, análise documental e entrevistas, se os/as educandos/as são, de fato, reconhecidos/as nas propostas pedagógicas de estabelecimentos de EJA, localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte (um municipal, um estadual e outro do Sistema FIEMG). Foram selecionados treze atores: sete educandos/as e seis educadores/as, escolhidos/as em função de suas participações em contextos sociais e envolvimento nas atividades e práticas escolares. Indagou-se aos/as educandos/as se eles se reconhecem nessas propostas e como os outros elementos constitutivos das suas identidades são tratados pelos estabelecimentos de ensino. Os dados empíricos coletados revelaram que o currículo da EJA, na maioria das vezes, silencia temáticas como o racismo, o sexismo e a homofobia, além de não atender para as relações estabelecidas entre os jovens e adultos pobres, trabalhadores e moradores da periferia. Num primeiro momento, é apresentada a inserção do pesquisador na área da EJA e também uma visão panorâmica dessa modalidade educativa. Além disso, delinea-se o percurso metodológico. O capítulo dois é uma tentativa de se pensar como se processa o jogo das diferenças no contexto da EJA. Descrevem-se e analisam-se quatro especificidades dos/as educandos/as (gênero, sexualidades, as relações étnico-raciais e a dimensão religiosa). No momento seguinte, tomam-se como objeto de análise outras especificidades dos sujeitos da EJA (periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social, mundo do trabalho e diversidade etária e geracional) que se articulam com as necessidades básicas de aprendizagem do público, mas que nem sempre são colocadas em evidência nas propostas pedagógicas das escolas. No capítulo quatro, são abordados os princípios que embasam as propostas de EJA, bem como os pontos divergentes e comuns nessas propostas: as adequações de tempo, espaço, organização curricular e avaliação, além do ponto de vista dos/as educandos/as sobre essas propostas de EJA. Nas considerações finais, depois de retomar fundamentos e princípios que sustentam o campo da EJA, procura-se colocar em evidência as especificidades dos sujeitos, pontos que nem sempre são abordados nas propostas analisadas.

Palavras-chave: especificidades dos sujeitos da EJA, diversidade cultural e propostas pedagógicas de EJA.

ABSTRACT

It has become common in the educational ambient affirming that the pedagogical propositions of the Adults and Young People Education has been organized to attend the basic necessity for the apprenticeships of the young people and adults and welcoming the educative specificities of their public. The present study looked for describing and analysing through observations, documental analysis and interviews if actually the students have been organized in the pedagogical propositions in the schools of Adults and Young People Education situated in municipal districts of Belo Horizonte metropolitan region (a municipal school, a state school, another of the FIEMG System). It was selected thirteen actors: seven students and six educators that they were chosen by their participations in social context and involvement in the activities and practices of the school. It was inquired for the students if they have been recognized in those propositions and how the elements that compose their individuality have been treated by the schools. The collected empiric data reveal that in most of time that the curriculum of the Adults and Young People Education silences the thematic like racism, sexism and homophobia and it doesn't consider the established relations between the poor young people and poor adults, laborious people, residents in the periphery. In a first moment, it has been showed the insertion of the researcher in the area of Adults and Young People Education and also a view of this educative modality. Furthermore, it has been delineated the methodologic course. The chapter two has an experiment to think how the role of differences procedures in the context of the Adults and Young People Education. Four specificities of the students have been described and analysed (gender, sexuality, ethnical and racial relations and a religious dimension). In the next moment, it's taken others specificities from subjects of Adults and Young People Education like objects of analysis (poorness, social vulnerable, periphery, age and generation diversity and world of working) that become linked with the basic necessity of the public apprenticeship, but they are not placed in evidence in the pedagogical propositions of the schools. In the chapter four has been approached the principles that base the Adults and Young People Education propositions, as well as the divergent and common points in those propositions: the time adequation, space, curricular organization and valuation, further on the view-point of students about those Adults and Young people Education propositions. At the final consideration, after retaking the basis and principles that sustain the field of Adults and Young people Education, it has looked for placing in evidence the subjects' specificities that many times they don't have been approached in the analysed propositions.

Key words : specificities of Adults and Young people Education, cultural diversity and pedagogical propositions of Adults and Young people Education.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

FIGURA 1 - Foto de um aviso afixado na Escola Golden Boys.....	36
FIGURA 2 - Foto de educanda da EJA amamentando durante a aula.....	66
FIGURA 3 - Foto de estudantes da Escola The Fevers em atividade cultural.....	121
FIGURA 4 - Foto de estudantes da Escola The Fevers em atividade pedagógica.....	155
GRÁFICO 1 - Evolução de Matrículas no Ensino Fundamental por Rede de Ensino em BH – Censo Escolar: 2003 a 2009	39
GRÁFICO 2 - Evolução de Matrículas na EJA por Rede de Ensino em BH – Censo Escolar: 2003 a 2009	40
GRÁFICO 3 - Evolução de Matrículas no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (todas as Redes de Ensino) em BH – Censo Escolar: 2003 a 2009...	42

Lista De Tabelas

TABELA 1: Evolução da matrícula na EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/Capital - 1990-2000	38
TABELA 2: Taxa de Analfabetismo, Pessoas de 15 anos ou mais, por sexo e cor ou raça, Brasil (1991 e 2000)	73

Lista de Abreviaturas e Siglas

AMAS – Associação Municipal de Assistência Social

BHTRANS – Empresa de Tráfego e Trânsito de Belo Horizonte

CAIC – Centro de Apoio Integral à Criança

CEB – Câmara de Educação Básica

CELLOS/MG – Centro de Luta Pela Livre Orientação Sexual

CES – Centro de Estudos Supletivos

CESAM – Centro Salesiano do Menor

CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada

CESU – Centro de Estudos Supletivos

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CMEBH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DER – Departamento de Estradas e Rodagens de Minas Gerais

EFRN – Ensino Fundamental Regular Noturno

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA-BH – Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Belo Horizonte

EMEHL – Escola Municipal Eloy Heraldo Lima

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ENUDS – Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual

FAE – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais

FIEMG – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FUBRAE – Fundação Brasileira de Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GECCE – Gerência de Cadastro e Estatística Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

GRUCON – Grupo de Consciência Negra

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISER – Instituto Superior de Estudos Religiosos

LDBEN/9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTT – Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação do Brasil

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA-Guarulhos – Movimento da Alfabetização de Adultos do Município de Guarulhos

MNU – Movimento Negro Unificado

NEJAEN/SMED-BH – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Nuh/UFMG – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da UFMG

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PET – Projeto de Educação de Trabalhadores

PUC-MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

REEMG – Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

REGAP – Refinaria Gabriel Passos

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

RMEBH – Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem

SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SEJA-CONTAGEM – Programa Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos de Contagem

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Ibirité

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SindUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: inserção no campo, políticas educacionais e percurso metodológico.	17
1.1 – <i>A imersão no campo e o surgimento da questão motivadora da pesquisa. ..</i>	19
1.2 – <i>A configuração do campo da EJA: histórias, memórias e movimento.....</i>	26
1.3 – <i>A EJA nas Minas Gerais: panoramas, redes e horizontes</i>	34
1.4 – <i>O percurso metodológico</i>	45
2 – TUDO JUNTO: As especificidades dos/as educandos/as jovens e adultos.....	66
2.1 – <i>As relações de gênero: é possível tornar-se mulher na Educação de Jovens e Adultos!.....</i>	69
2.2 – <i>A vida nas cores do arco-íris: a diversidade sexual e o espaço escolar.....</i>	78
2.3 – <i>As relações étnico-raciais na EJA: mosaicos em preto, branco, não-preto e não-branco!</i>	92
2.4 – <i>A religiosidade na EJA: os/as educandos/as, a escola e a relação com o sagrado e com o profano!.....</i>	107
3 – E MISTURADO: a diversidade na EJA.....	121
3.1 – <i>Periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social na EJA: “morar longe... ninguém merece!”</i>	125
3.2 – <i>As relações com o mundo do trabalho: “tá na época de quê?”</i>	136
3.3 – <i>Diversidades etária e geracional: “jovens e adultos na EJA – é possível conviver?”</i>	145
4 – A DIVERSIDADE DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EJA: “qual é a boa”?	155
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
6 – BIBLIOGRAFIA	176
7 - ANEXOS	184

INTRODUÇÃO

Um dos pontos de partida para essa investigação foi a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos – EJA – no Brasil. Na última década, os sistemas e as redes de ensino foram chamadas à responsabilidade de implantar a modalidade e os estabelecimentos educacionais passaram a organizar suas propostas educativas supostamente voltadas ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagens dos jovens e adultos. Uma afirmação recorrente nos documentos publicados pelos sistemas educacionais, nas propostas pedagógicas e nos projetos elaborados pelas escolas é “conhecemos os sujeitos educandos para os quais destinamos nosso fazer pedagógico”.

Este trabalho buscará descrever e analisar, por meio de observações, análise documental e entrevistas, se os/as educandos/as são, de fato, reconhecidos nas propostas pedagógicas de estabelecimentos de EJA, localizados em municípios da Região Metropolitana Belo Horizonte – RMBH.

A escolha das escolas não foi aleatória: o primeiro critério foi a diversidade de atendimentos. Dessa forma, procuramos selecionar estabelecimentos que possuíssem propostas diferentes. Assim, escolhemos uma unidade educativa da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RMEBH, cujo funcionamento se assentava nos pressupostos do Parecer nº 93/2002, do Conselho Municipal de Belo Horizonte – CMEBH, ou seja, ciclo de aprendizagem, sem a segmentação do Ensino Fundamental; trabalhos por temáticas que contemplem as dimensões da vida adulta. A segunda escola pertence à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – REEMG, estrutura-se a partir dos princípios do Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC. Organizada por módulos disciplinares, essa proposta possibilita a progressão dos estudos dos/as educandos/as mediante “*eliminação de disciplinas*”, por meio de provas objetivas. A terceira instituição pertence ao Sistema da Federação das Indústrias de Minas Gerais – FIEMG. Nessa, a certificação da Educação Básica pode ser obtida de duas formas: uma pela avaliação no processo e outra por meio do “exame de massa”. O trabalho é organizado a partir da metodologia do Telecurso, elaborado pela Fundação Roberto Marinho.

A fim de construir uma pesquisa qualitativa e relacional, foram selecionados treze atores¹, quatro educandas, três educandos, três educadoras e três educadores, escolhidos em função de suas participações nos contextos sociais das práticas escolares e por terem participado, de alguma forma, da construção da proposta da escola. Tal critério justificou a escolha de uma coordenadora, uma supervisora, dois professores e dois orientadores de aprendizagem dos estabelecimentos educativos.

Este trabalho, além dessa *Introdução* e das *Considerações Finais* contém quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos minha inserção na área da Educação de Jovens e Adultos, bem como uma visão panorâmica dessa modalidade educativa. Além disso, descrevemos nosso percurso metodológico. Um enfoque cientificista colocaria em xeque qualquer objeto de pesquisa que se relaciona, de alguma forma, com o sujeito. Isso seria suficiente para refutar o trabalho que ora apresentamos, já que se trata de uma pesquisa em que o pesquisador possui uma relação orgânica com o objeto que está sendo investigado.

No entanto, pensamos como Santos (2006). O autor classifica as abordagens científicas de três formas, a saber: razão indolente, razão metonímica e razão proléptica. O que caracteriza esse tipo de ciência é, nas palavras do autor, a

distinção entre sujeito e objeto e natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples e susceptíveis de formulação matemática e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimentos como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das “causas últimas”, consideradas metafísicas, e centrada na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência (SANTOS, 2006, p.25).

A vertente positivista nega dois pontos vitais para as ciências sociais defendidos por Santos: a) o fato de que é o sujeito pesquisador que confere inteligibilidade a uma massa de dados, que em si mesma é caótica; b) o fato de que o pesquisador faz parte do campo de observação, já que os dados empíricos, levantados pelo pesquisador, não são apenas reflexos da observação-sensorial, mas, sobretudo, são resultados da aplicação de certos conceitos e categorias acerca de um determinado objeto de pesquisa. De certa forma, no primeiro capítulo, apresentamos a minha inserção na área da Educação e na EJA, a configuração do campo e percurso metodológico, com a intenção de que este

¹ Atentamos para o uso da forma “o/a” quando nos referimos aos homens e às mulheres sujeitos da pesquisa ou referenciados/as no texto. Essa opção corrobora o argumento de Miranda (2008) que pontua uma preocupação com a exclusão linguística na designação do feminino subsumido pela adoção da referência genérica no masculino. Contudo, uma ou outra forma pode ter passado despercebida.

panorama possa ajudar a compreender o olhar que temos sobre a EJA e sobre como foram construídos os percursos dessa pesquisa.

No capítulo dois, descrevemos e analisamos quatro especificidades do público de EJA encontradas no campo de pesquisa: a questão de gênero, as percepções sobre as sexualidades, as relações étnico-raciais e a dimensão religiosa. Em certo sentido, esse capítulo é uma tentativa de se pensar como se processa o jogo das diferenças no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Como destaca Lopes (2006):

A convivência entre as pessoas nunca foi coisa fácil. Ao longo da história, tribos, etnias, pessoas, homens, mulheres, países, nações criaram mecanismos de aproximação, de integração, de defesa e de ataque. A coexistência e o confronto sempre foram desafios postos quotidianamente no encontro com o outro, um que, sobretudo, me diz do que não somos – não queremos ser – e obriga ao descentramento. Ora, esse movimento não é fácil de ser vivido. Por ninguém, sobretudo por aqueles e aquelas que se julgam, e as construções culturais reforçam, no/o centro do mundo. Os que foram empurrados para fora desse “centro” cada vez mais, e de formas cada vez mais diferentes se declaram publicamente: gritam, escrevem, gravam, se fazem belos e belas, choram. Impossível desconhecê-los; impossível ignorá-los (LOPES, In GONÇALVES & SILVA, 2006).

Destacamos no capítulo dois os conflitos e as estratégias de convivência no interior das escolas de EJA, bem como o silenciamento das propostas pedagógicas desses estabelecimentos sobre tais especificidades do público dessa modalidade educativa.

De certa forma, os pressupostos básicos defendidos por essa autora nortearam também a construção do capítulo três. Aqui tomamos como objeto de análise outras especificidades dos sujeitos da EJA, agrupadas em três seções: (a) periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social, (b) diversidade etária e geracional e (c) inserção no mundo do trabalho. Tratam-se de temáticas distintas que se articulam com as necessidades básicas de aprendizagem do público dessa modalidade educativa, mas que nem sempre são colocadas em evidência nas propostas pedagógicas das escolas.

No capítulo quatro, abordamos os princípios que embasam as propostas de EJA, nos estabelecimentos onde a pesquisa de campo foi realizada. Analisamos os pontos divergentes e comuns nessas propostas: as adequações de tempo, espaço, organização curricular e avaliação, bem como o ponto de vista dos/as educandos/as sobre as propostas de EJA as quais estão ou estiveram matriculados.

Nas considerações finais, depois de retomar fundamentos e princípios que sustentam o campo da EJA, procuramos colocar em evidência as especificidades dos sujeitos, pontos que nem sempre são abordados nas propostas aqui analisadas.

1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: inserção no campo, políticas educacionais e percurso metodológico.

Este capítulo está dividido em quatro seções.

Na primeira, abordamos minha inserção na Educação de Jovens e Adultos. Em primeiro lugar, abordamos minha vivência na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – REEMG, enfatizando projetos de correção de fluxo escolar como “Acertando o Passo” e “A Caminho da Cidadania”. Nesse momento, apesar de discordar de tais políticas, não dominava conceitos e categorias que me permitissem defender, de forma rigorosa, a necessidade de se dar centralidade aos sujeitos-educandos. Apesar disso, pude notar que a metodologia, a avaliação e a proposta curricular ignoravam a diversidade que marca o público da EJA. Em segundo lugar, descrevemos e analisamos meu ingresso no Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos. Tal espaço, além de permitir que conhecesse diversas propostas e práticas de EJA, constituiu-se como importante espaço de formação. Em terceiro lugar, focalizamos meu trabalho na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RMEBH, destacamos minha participação em oito edições do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA e meus trabalhos de acompanhamento técnico aos municípios de Ribeirão das Neves, Vespasiano e Contagem.

Na sequência, apresentamos, em linhas gerais, a configuração do campo da EJA no Brasil: um painel sobre a história, as concepções, os avanços, os desafios e as perspectivas acerca dessa modalidade educativa destinada aos sujeitos jovens e adultos, no atual cenário de afirmação e consolidação dos direitos humanos subjetivos. Nossa leitura sobre como as articulações e redes são constituídas, para dentro e para fora do país, em prol desses objetivos.

A terceira seção traz a síntese dos resultados do exercício de inventariar a EJA em Minas Gerais e nos municípios onde foram realizadas nossa pesquisa de campo: Belo Horizonte, Ibirité e Vespasiano. Destacamos a evolução de matrículas e as formas de atendimento dessa modalidade na rede estadual e nos municípios. Buscamos recuperar o contexto histórico da política educacional destinada aos jovens e adultos, sem ou com baixa escolarização, bem como os projetos e programas que atualmente visam a atender a esse público. Esse exercício nos mostrou que ainda há muito que se pesquisar nas três redes de ensino, mesmo reconhecendo os importantes trabalhos já

realizados. Isso sem considerar a amostra da rede privada que “desistiu” de participar da pesquisa.

Nossa intenção com essas três primeiras seções é apontar as possibilidades de avanços para a modalidade, além de corroborar estudos anteriores que demonstraram que a EJA foi, historicamente, construída às margens das políticas públicas, marcada por amadorismo, improvisações de espaços e ações de voluntarismo. A despeito disso, foi alimentada também pela vigorosa proposta da Educação Popular, cujo maior expoente foi Paulo Freire, na década de 1960. Durante a Ditadura Militar, foi criado o sistema supletivo, marcado pelos princípios da educação compensatória: aligeiramento de conteúdos e encurtamento dos tempos escolares. A Constituição de 1988 reconheceu, pela primeira vez, o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na infância e na adolescência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/9394 reservou um capítulo para a Educação de Jovens e Adultos. Apesar disso, quando foi aprovada a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF pelo Congresso Nacional, o então Presidente da República vetou o financiamento para a modalidade de EJA, alegando se tratar de uma modalidade sobre a qual o poder público não tinha controle sobre as matrículas.

Por fim, apresentamos o processo de realização da pesquisa, ou seja, o caminho percorrido e os recursos metodológicos que se fizeram necessários para a realização desta investigação qualitativa de cunho empírico. Neste momento do texto, ocorrerá a apresentação dos sujeitos da pesquisa que foram identificados, para garantir o anonimato, como artistas de um determinado período da história da música nacional. Buscamos revelar, a partir dos contatos realizados no período de observação e durante as entrevistas, um retrato individual de cada um dos sujeitos para nos ajudar a identificar e a compreender melhor as análises dos depoimentos.

1.1 – A imersão no campo e o surgimento da questão motivadora da pesquisa.

Acompanhamos, nos últimos anos, na região metropolitana de Belo Horizonte, o desenvolvimento das ações que buscam efetivar o direito à educação de jovens, adultos e idosos.

Na condição de professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais - REEMG, durante a década de 1990, vivenci a execução dos projetos “*Acertando o passo*” e “*A caminho da cidadania*”, direcionados aos jovens e adultos matriculados no ensino noturno. Tratava-se de projetos de aceleração da aprendizagem os quais almejavam a correção do fluxo escolar frente ao grande número de alunos/as que se encontravam em situação de distorção idade/série. A metodologia utilizada nos referidos projetos incomodava-me muito, contudo, a condição de professor em início de carreira não me permitia perceber que aquele incômodo advinha do fato de que tais metodologias não levarem em consideração os sujeitos educandos envolvidos e indicarem apenas uma “passagem” pelos conteúdos escolares de forma supletivizada e aligeirada. Esses projetos convergiam com as demais ações políticas do governo estadual daquele momento que buscavam, em todos os setores da gestão pública, redução de gastos financeiros.

A partir do ano 2000, atuei no noturno da Escola Municipal Eloy Heraldo Lima – EMEHL, no bairro Jatobá IV, na Regional Barreiro do município de Belo Horizonte. Vivia-se naquele momento, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RMEBH, grande efervescência nas discussões sobre o ensino noturno e os jovens e adultos presentes nesse turno. Apesar da intencionalidade de buscar uma melhor interação com os/as educandos/as e uma melhor relação desses com os conteúdos escolares, ainda me deparava com muitos desafios no desenvolvimento das aulas de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse período, com alguma experiência acumulada na regência e no ensino da Matemática, percebia que o domínio do conteúdo e da metodologia eram insuficientes para o exercício da docência com jovens e adultos. Assim, perguntava-me: “*Existem um conteúdo e uma metodologia própria para o trabalho com esses estudantes que possuem trajetórias de vida e escolares tão diversas?*”

Tomando contato com novas leituras, comecei a compreender que o trabalho pedagógico com esse público deveria partir das experiências dos/as educandos/as, das

vivências deles/as no dia-a-dia e, através dos encontros de formação², ao perceber como os demais colegas da rede estavam trabalhando, realizamos diagnósticos com os/as educandos/as, a fim de compreender “*o que os motivava a voltar e/ou permanecer na escola?*” Buscava entender em que medida essa motivação possuía relação com o trabalho ou emprego: indagava em que trabalhavam e se o trabalho deles exigia alguma habilidade matemática; àqueles/as que estavam desempregados/as perguntava sobre a influência da escola na relação com o mundo do trabalho. Questionava-me ainda, o fato de alguns/mas estudantes virem para a escola e não entrarem para a sala de aula. Por último, quisera saber como cada um/a via a matemática na escola e fora dela e que estratégias usavam para lidar com valores, realizar cálculos, receber e voltar troco.

A partir das respostas dadas por eles e dos diálogos realizados, uma parte do grupo de professores/as do qual fazia parte elegeu os conteúdos a serem trabalhados, construiu as rotinas pedagógicas e os materiais didáticos conforme as necessidades básicas de aprendizagens daqueles/as jovens e adultos/as.

Com essas ações, conseguimos certa aproximação dos/as educandos/as e, porque não dizer, certo sucesso. Supomos que a partir do momento em que as questões das suas vidas cotidianas eram transformadas em conhecimento escolar e na medida em que eles/as viam suas primeiras necessidades e expectativas sendo respondidas diminuíram-se as distâncias entre o mundo real e o mundo da escola. Surgiu assim, uma relação de confiança no professor e de autoconfiança, sobretudo após os processos das avaliações formais nos quais eles conseguiam responder às questões propostas.

Foi também nesse período que mergulhamos em todos os espaços de discussão sobre a EJA dos quais tomávamos conhecimento. Destacamos as plenárias do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CMEBH – e do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos.

O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CMEBH, por ocasião da formulação da proposta de parecer que regulamentaria a modalidade na RMEBH, realizava estudos e debates acerca das questões relativas à organização dos tempos, dos espaços e dos trabalhos dos/as educandos/as e dos/as educadores/as. Estivemos presentes nas audiências e sessões públicas que dialogaram com os/as educandos/as e

² Participamos, em 2000, dos encontros regionalizados de formação promovidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE e em 2001 do Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica dos Professores da Rede Municipal de Ensino – CAPP, no qual a temática abordada era a Educação de Jovens e Adultos. Participamos também, em 2002, da “Formação em Alfabetização e Letramento para professores de Jovens e Adultos – ALFALETRA-EJA” Neste período ocorreram também muitas redes de trocas com a temática de Jovens e Adultos.

educadores/as da rede municipal e com a sociedade civil sobre as diretrizes para a EJA no Sistema Municipal de Educação. Esse processo resultou na elaboração e aprovação do Parecer 093/02 e da Resolução 001/04, que definiram a estrutura e o funcionamento da EJA nas escolas, sob a forma presencial, como uma modalidade da Educação Básica.

Em busca de formação, debate e socialização de temáticas relativas à EJA, nos inserimos no Fórum Mineiro de EJA. Nesse espaço, ampliamos a discussão sobre os desafios, da teoria à prática, para se garantir a efetivação do direito à educação aos jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade: aumento da oferta de vagas, adequação da prática pedagógica e dos modelos de atendimento, melhoria das condições materiais, da rede física e infra-estrutura, dentre outros. Pode-se dizer que o surgimento dos Fóruns de EJA foi percebido como

um movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (...) que articula as instituições envolvidas com a EJA, socializa as iniciativas existentes e intervém na elaboração de políticas e ações voltadas para jovens e adultos.(...) Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que têm sido um espaço de encontros permanentes, de ações em parcerias, dentre os diversos segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos. Nesses encontros se dá a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas na EJA. Como os encontros são permanentes, estabelecem-se diálogos frequentes entre as instituições que, de alguma forma, desenvolvem a EJA (SOARES, 2004, p.26).

Com a dinâmica em construção nos fóruns, acabei me tornando militante desse movimento e, de 2002 até aqui, participei de muitas das várias plenárias realizadas em Belo Horizonte e no interior do estado de Minas Gerais. A participação no Fórum Mineiro desdobrou em outros compromissos e agendas com a EJA, a saber: (a) plenárias de fóruns regionais mineiros³; (b) reuniões técnicas dos representantes dos Fóruns de EJA do Brasil com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC⁴; (c) Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA's⁵; (d) Seminário Nacional sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos⁶ e, por último, (e) a representação dos fóruns de EJA do Brasil, na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA⁷.

³ Participei, de forma efetiva, nos Fóruns regionais mineiros: Leste, Centro-Oeste, Inconfidentes, Sudeste, Zona da Mata, Manhuaçu e Metropolitano, sendo que em alguns deles participei por mais de uma vez.

⁴ Foram realizadas duas reuniões anuais no período de 2003 a 2007.

⁵ Belo Horizonte (MG), 2002; Porto Alegre(RS), 2004; Luziânia (DF), 2005; Recife(PE),2006; Faxinal do Céu(PR), 2007; Rio das Ostras(RJ), 2008 e Belém(PA), 2009.

⁶ 2006 – Belo Horizonte(MG) e 2007 – Goiânia(GO).

⁷ Mandato 2008/2009.

Importante destacar ainda a participação nos encontros estadual e regional e o envolvimento na construção da etapa Brasil do movimento preparatório para a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, que aconteceu em dezembro de 2009 em Belém do Pará. Participamos também da Conferência Regional sobre a Alfabetização e a Preparatória para a VI CONFINTEA na América Latina e no Caribe, realizada na Cidade do México, de 10 a 13 de setembro de 2008.

Em minha trajetória na EJA também existe a marca da gestão pública municipal. Fiz parte da equipe pedagógica da Gerência de Educação do Barreiro, da Coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Noturna da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – NEJAEN/SMED-BH, estive na Gerência Pedagógica da Regional Nordeste e, atualmente, estou à frente da Gerência de Educação da Regional Norte da capital. Destaco a passagem pelo NEJAEN/SMED-BH como a mais significativa no meu processo de formação e compreensão das políticas públicas necessárias para a efetivação do direito à educação dos jovens e adultos. Convivi, junto com os companheiros de equipe, com os desafios da formulação, implantação, implementação e acompanhamento das ações de EJA, que vão desde a falta de financiamento, passam pelas diferentes concepções, pela incompreensão do momento histórico vivido e pela falta de vontade política de gestores públicos que não veem na EJA um campo de investimento e sim de gastos remediáveis.

Nesse período em que estivemos no NEJAEN, implementamos na cidade o programa “BH sem analfabetos”, que buscou alfabetizar e ampliar a escolaridade dos jovens e adultos, através de quatro frentes de atuação: (a) o Programa Brasil Alfabetizado – PBA; (b) o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Belo Horizonte – EJA-BH; (c) o atendimento na modalidade de EJA nas escolas municipais e, por último, (d) o atendimento no Ensino Fundamental Regular Noturno – EFRN – nas escolas municipais.

Cabe destacar, ainda, a participação no CMEBH, quando, em 2005 e 2006, na condição de conselheiro, na Câmara de Educação Básica, debruicei sobre os projetos pedagógicos de EJA de escolas da rede municipal, emiti pareceres para que a plenária votasse sobre a autorização de funcionamento dessas. Nesse período, coordenei a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME – em Minas Gerais e nas plenárias regionais das quais participei: Almenara, Araxá, Paracatu, Bom Despacho, Ipatinga e Contagem, pude pautar também as questões relativas à EJA.

Nos últimos quatro anos, também atuei como assessor/consultor de alguns municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH. Em Contagem, trabalhei primeiramente com um grupo constituído por várias representações de professores, pedagogos, do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – SIND-ute, Subsede-Contagem e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEDUC. Durante o primeiro semestre de 2005, esse grupo se reuniu semanalmente para construir diretrizes para subsidiar o debate sobre a configuração da EJA para todos os/as educadores/as do Projeto de Correção de Fluxo Escolar e do Programa Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos de Contagem – SEJA CONTAGEM.

As diretrizes construídas pelo coletivo mencionado foram debatidas e referendadas durante a “*I Conferência Municipal de Educação de Contagem*” e a plenária final da conferência acrescentou ainda outras recomendações buscando atingir o objetivo primordial de garantir o direito à educação de todos os cidadãos contagenses que desejam iniciar, voltar ou continuar seus estudos formais. Participei da rede de formação dos profissionais da EJA, de momentos de discussão dos gestores da SEDUC e das formações continuada dos coletivos de profissionais dentro de diversas escolas da rede.

No município de Ribeirão das Neves, o trabalho também se iniciou com um grupo, nomeado através de um decreto do executivo municipal, composto por representações da gestão municipal, professores, pedagogos, diretoria do SIND-ute e estudantes da EJA, encarregado de regulamentar a modalidade de EJA no Sistema Municipal. Vale destacar que os estudantes tiveram uma participação muito importante e transformaram a experiência em um significativo momento de formação para todos nós. Desde esse período, os/as educandos/as da EJA desse município se fizeram representados nas plenárias dos fóruns estaduais e regionais de EJA, dos últimos ENEJAS e dos Encontros Preparatórios para a CONFINTEA VI.

A gestão apresentava vontade de consolidar a rede própria de EJA que, apesar de avançada no que se referia à organização administrativa e pedagógica, continuava dependendo dos exames de massa da Secretaria de Estado da Educação⁸ e do Telecurso 2000⁹ para a certificação dos estudantes. Após mais de um ano de construção,

⁸Exames Supletivos para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio realizados semestralmente pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

⁹ O Telecurso 2000 foi criado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a FIESP, SESI E SENAI para possibilitar certificação de pessoas com mais de 15 anos em nível de Ensino Fundamental e 18 anos

regulamentou-se a modalidade no sistema municipal de ensino. O Parecer e a Resolução homologados apresentam avanços expressivos, sobretudo no campo da avaliação¹⁰, que contribuirá para diminuir a desistência e a evasão, desafios enfrentados pelos gestores da política educacional daquele município.

Apesar de contratado pela Prefeitura de Vespasiano para realizar a formação dos/as professores/as da EJA e assessorar o processo de regulamentação da modalidade no Sistema Municipal de Ensino, essa experiência me colocou em contato com a EJA dentro de empresas e fábricas, uma ação desenvolvida em grande medida por uma escola do Sistema da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais – FIEMG.

Como o município é um polo industrial, várias iniciativas de educação de adultos estão voltadas para a qualificação profissional e são destinadas a homens e mulheres em “idade produtiva”. Importante destacar, também, a preocupação das empresas em aumentar a escolarização dos seus trabalhadores para obter títulos de qualidade total, normalmente os da “família ISO-9000¹¹”.

As vivências citadas anteriormente nos possibilitaram diálogos com prefeitos, secretários, coordenações e equipes das secretarias, dirigentes sindicais, membros dos conselhos, diretores/as de escolas, pedagogos/as, educadores/as e estudantes e, através deles, pudemos constatar que existia a preocupação de muitos desses atores sociais em eliminar as barreiras físicas, concretas e simbólicas, que impediram e, ainda impedem, o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos e das educandas na escola. Externavam compreender a necessidade de se construir uma educação emancipatória, materializada em práticas pedagógicas que rompessem com os modelos que impõem aos/as educandos/as a condição de passivos/as. Afirmavam conhecer os sujeitos e suas comunidades para aproximar, acolher e legitimar os saberes que os jovens e adultos possuem e que foram acumulados para além dos muros da escola.

A partir da asseveração por parte das instâncias de gestão e das instituições acompanhadas de que conhecem os sujeitos com os quais trabalham, surge a questão

Ensino Médio. Investe na metodologia de ensino à distância considerando que 80% dos domicílios do país possuíam aparelhos de televisão.

¹⁰ Na EJA, a avaliação deve ser entendida como um processo de formação, contínuo, coletivo, sistemático e flexível, que ocorre ao longo do processo educativo com a participação efetiva dos/as educandos/as.

¹¹ A expressão **ISO 9000** designa um grupo de normas técnicas que estabelecem um modelo de gestão da qualidade para organizações em geral, qualquer que seja o seu tipo ou dimensão. A sigla "ISO" refere-se à International Organization for Standardization, organização não-governamental fundada em 1947, em Genebra, e hoje presente em cerca de 140 países. A sua função é a de promover a normatização de produtos e serviços, para que a qualidade dos mesmos seja permanentemente melhorada.

que, transformada em projeto de pesquisa, apresentamos ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado na seleção, passamos, então, desde 2008, a buscar os subsídios teóricos e empíricos que nos possibilitariam investigar se os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico se reconhecem nas propostas desses estabelecimentos educativos. Para tentar responder nossa inquietação primeira, foi necessário dialogar com outras questões: (a) os/as educandos/as se veem enquanto sujeitos de direitos? Caso afirmativo, verificaremos como e em que medida; (b) como esses/as educandos/as, jovens, adultos e idosos, homens e mulheres com pertencimento étnico-racial, condições e orientações sexuais diversas, moradores da periferia, em situações de pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social e em circunstâncias adversas no que se referem às relações de trabalho, sentem-se re-conhecidos nessas especificidades e identidades, na rotina e no cotidiano escolar. Seria muito importante para nós saber qual o nível de envolvimento e participação cidadã desses/as educandos/as no que se refere à sua relação com a instituição educacional na qual está inserido, saber se: (c) os/as educandos/as da EJA conhecem a proposta pedagógica da instituição na qual estão matriculados? Caso afirmativo, como isso se deu e se ele teve alguma participação e o envolvimento desses na construção das mesmas? Dessa maneira poderíamos verificar (d) quais as leituras que os/as educandos/as fazem de si? Como se fazem sujeitos do processo político-pedagógico?

Sobre as instituições, torna-se importante ratificar que a escolha se deu orientada por dois principais critérios: (a) nossa proximidade com elas, em algum momento da história de proposição, implantação ou desenvolvimento e (b) o fato de que todas elas se autoapresentarem, inicialmente, como experiências bem-sucedidas no trabalho que busca reconhecer a diversidade dos sujeitos/as educandos/as, suas especificidades e suas expectativas.

Concentramos esforços para realizar essa pesquisa analisando documentos, realizando observações e entrevistas com professores, orientadores de aprendizagem, coordenadores pedagógicos e principalmente com os estudantes por entender que uma escuta sensível desses educandos e educandas possibilitará a construção de uma imagem real, para buscar a construção de uma escola também mais real para esses sujeitos, como recomenda Arroyo (2005) “*Urge produzir pesquisas(...) que reconstruam a imagem*

real da educação de jovens e adultos e superem a imagem bastante preconceituosa que ainda é dominante.”

1.2 – A configuração do campo da EJA: histórias, memórias e movimento

Para a realização desta pesquisa fez-se necessário realizarmos leituras e estudos para melhor compreender o campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em seus processos de configuração e reconfiguração. As leituras e estudos nos possibilitam, então, remontar, nesta seção, uma parte da história recente da EJA para, além de ratificar a discussão já apresentada por Beisiegel (1974), Haddad & Di Pierro (2000), Haddad (2001), Ribeiro (2001), Eugênio (2004), Arroyo (2005), Galvão & Di Pierro (2007) e Fávero & Soares (2009), apresentarmos o momento atual, os avanços, os limites e os desafios da efetivação de uma educação pública gratuita, de qualidade para todos e, na perspectiva dos jovens e adultos, de maneira continuada e ao longo da vida.

Os autores mencionados afirmam que o campo da EJA possui uma trajetória sem registros de investimentos substanciais no qual as iniciativas implantadas, sempre em forma de campanhas, projetos ou programas, visaram apenas à alfabetização de determinados grupos, dotando os sujeitos de algumas competências elementares como assinar o nome ou decifrar alguns códigos e símbolos do mundo alfabético, com a intenção de reduzir índices estatísticos:

Talvez a característica marcante do movimento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2005, p.19).

Buscam contribuir para a importância de se considerar os avanços e também os desafios encontrados no percurso da teoria à prática em efetivar o direito à educação dos jovens e adultos. Ao analisar o Programa Brasil Alfabetizado¹², Vóvio (2007) faz os seguintes comentários:

12

Desde os anos 50, eram recorrentes as críticas às campanhas que pretendiam alfabetizar em poucos meses, com perspectivas vagas de continuidade, depois das quais se constatavam altos índices de regressão ao analfabetismo. Os programas mais recentes preveem um tempo maior, de um, dois ou três anos dedicados à alfabetização e pós-alfabetização, de modo a garantir que o jovem ou adulto atinja maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possa utilizá-los na vida diária ou mesmo prosseguir seus estudos, completando sua escolarização (VÓVIO, 1998, p.28).

Propõem, ainda, modificar as concepções de alfabetização e educação dos jovens e dos adultos como sendo uma educação menor para pessoas desprovidas dos bens sociais, fortalecendo o legado da educação popular e os processos educativos centrados nas pessoas e não nos “esquemas escolares”, almejando substituir o modelo de “educação bancária compensatória” pelo de “educação emancipatória” e, numa visão otimista, também por meio da EJA, atenuar os atuais desafios sociais enfrentados no Brasil:

Muitas das ideias de Paulo Freire sobre o analfabeto e a ação alfabetizadora também estavam presentes em vários outros movimentos de educação e cultura popular que surgiram no período – entre o final dos anos 50 e início dos anos 60. Entre esses movimentos, destacam-se o MEB – Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o MCP – Movimento de Cultura Popular, ligado à Prefeitura do Recife; os CPCs – Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba; o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal. Esses movimentos emergiram em diversos locais do país, mas foi em alguns estados do Nordeste que se concentraram em maior número e com maior expressão. Naquele período, marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, a educação de adultos é vista como forte instrumento de ação política: afinal, mais de 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional por ser analfabeta. Os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando alterar esse quadro socioeconômico e político. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos. O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. Por isso, **a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social. Nesse contexto, o saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto é considerado como produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária** (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.46, grifos nossos).

Os movimentos nascidos na segunda metade dos anos de 1950 e início dos anos 1960 promoveram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou educação do campo da década de 1950. São propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fazia radicalmente diferentes das ações anteriores era o compromisso explicitamente

assumido em favor das classes populares urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política (FÁVERO, 2006, p.51).

Em um cenário histórico de ausências de políticas públicas, o campo de EJA se configurou por meio das ações da sociedade. A educação popular fez sua história juntamente com as histórias de lutas do povo, em contraposição

a outra representação corrente em nossa sociedade que prende-se à perspectiva que concebe a EJA como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão e movida pela solidariedade, tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos (FÁVERO, RUMMERT & DE VARGAS, 1999, p 07).

A educação popular se desenvolveu nos salões das igrejas, nas associações comunitárias, nos sindicatos, nos galpões das fábricas, na informalidade em geral, com os mais diversos tempos e espaços de formação, alimentada pela intencionalidade de libertação e promoção do sujeito.

Historicamente, a trajetória desenvolvida pela Educação de Jovens e Adultos, pode-se afirmar, percorre dois caminhos, traçados sobre concepções e práticas distintas. De um lado, num caminho instituinte, emergem um conjunto de ações educativas, permeadas por princípios teóricos que aliam a alfabetização ao movimento da organização popular. É uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que promove a conscientização política dos setores populares e incentiva a sua organização e autonomia, engajado num projeto de transformação social. Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se configura, principalmente, a partir da década de 60, como Educação Popular. De outro lado, num caminho instituído, percorrem práticas pedagógicas sistematizadoras de uma educação voltada ao processo de transmissão de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados. O processo educativo visa a suprir a não-escolarização na idade considerada própria e suprimir a pecha nacional da suposta marginalização cultural da população que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do país. As diversas tentativas do poder público em corrigir essa, assim considerada, distorção materializam as Políticas Públicas em Educação de Adultos, desenvolvidas a partir da década de 40. Tais políticas, ao serem destinadas aos que "não frequentaram a escola na idade própria", fazem com que o poder público reforce a normalidade das políticas da chamada educação regular, voltada às crianças, e, ao mesmo tempo, justifique o caráter emergencial, conjuntural e transitório que assumiram, e ainda assumem as políticas de educação voltadas para o adulto (FISCHER, 1992, p.70).

Importante lembrar que toda essa vitalidade da educação popular foi cessada pelos militares que tomaram o governo brasileiro. E o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF – torna-se a principal frente de educação de adultos, durante toda as décadas de 1970 e 1980, além dos exames supletivos, normatizados pela LDB 5692/71.

Remontar parte da história justifica-se também para compreender a posição da EJA no campo das discussões sobre as políticas educacionais, a partir da compreensão da política pública enquanto a concretização de ações conjuntas entre o Estado (união, estados, municípios) e a sociedade civil organizada, para consolidar o direito à educação dos sujeitos que compõem esse segmento, iniciando pela alfabetização, passando pela ampliação da escolaridade, consolidando o direito de aprender por toda a vida, sem desconsiderar o processo de desenvolvimento do país frente aos ditames da globalização e da nova ordem econômica, social e política que impõem uma nova “sociedade do saber”.

O momento histórico da EJA, no Brasil, ao qual desejamos reportar, está demarcado a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal que se apresenta como a consolidação dos direitos sociais¹³ da nação brasileira pós-período de ditadura militar.

A década de 80, marcada por intensa mobilização civil e pelo movimento social organizado, trouxe grandes avanços para a EJA, os quais garantiram o direito à educação fundamental aos jovens e adultos que, na infância, não conseguiram frequentar a escola regular (Ortiz, 2002, p.55).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988¹⁴ fundamenta o princípio do direito subjetivo e reconhece a luta dos movimentos sociais em prol da educação pública, gratuita e de qualidade social para todos: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

A formulação das Políticas Públicas é a resultante de um processo de institucionalização de demandas coletivas colocadas pela mobilização popular. O poder público, ao assumir a interlocução com o movimento social, institucionaliza novas formas de relação que lhe permitem manter a regulação e a integração social. Essa regulação institucional delimita os espaços de possibilidade política da ação e expressão coletiva de desejos, ao tornar o poder público o interlocutor preferencial e oficial (FISCHER, 1992, p.70).

Nesta ocasião histórica, o país passa por significativas reformas, inclusive educacionais. Reformas que partiam das mudanças econômicas impostas pela globalização, tinham um objetivo político muito bem definido e envolviam as estruturas administrativas e pedagógicas dos sistemas escolares, das escolas e de tudo o que estava relacionado ao processo ensino-aprendizagem para buscar maior eficiência e

¹³ Capítulo II – Dos direitos sociais – Artigo 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

¹⁴ Artigo 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

produtividade dos trabalhadores, adaptando-os às exigências do mercado. Fenômeno esse que afeta, sobretudo, o público da EJA que é formado, em sua maioria, por cidadãos que não frequentaram a escola ou que tiveram, por ela, passagens entrecortadas ou interrompidas por diversas razões como a falta de vagas nas escolas públicas, as inadequações dos sistemas, métodos e práticas escolares e/ou condições sócio-econômicas desfavoráveis. A necessidade de inserir-se no mundo do trabalho para garantir o próprio sustento e o da família obrigara o estudante das classes populares a abandonar a escola em função de um (sub)emprego temporário, quase sempre informal.

Por outro lado, é importante destacar que essas reformas também foram ocasionadas em função da pressão popular que buscava a ampliação de direitos, bem como a melhoria do bem estar-social.

E, como até naquele momento, a regulamentação da educação de adultos versava somente sobre os exames supletivos, e se verificava em todo o país, a falta de atendimentos mais regulares e contínuos, sendo que estados e municípios somente o fazia através de projetos e programas, inicia-se um movimento nacional por fixar novas diretrizes e bases para a educação nacional orientadas pelo direito de todos.

A lei 5692/71, de Diretrizes e Bases da Educação, inovou com um capítulo dedicado ao ensino supletivo. O passo seguinte foi dado pelo Ministro da Educação e Cultura, Senador Jarbas Passarinho, quando instituiu um grupo de trabalho para definir a política do Ensino Supletivo e propor as bases doutrinárias sobre a matéria. Como resultado dos trabalhos surgiram dois documentos diferenciados: o primeiro que procurava estabelecer as “bases doutrinárias” resultando no Parecer 699/72 do relator Valnir Chagas, que conceitua e estrutura o ensino supletivo preconizado na lei, e o segundo que tratava da política e as linhas de ação. (...) O Parecer 699/72 foi elaborado para dar fundamentação ao que seria a doutrina do ensino supletivo. Nesse, ele viria a “detalhar” os principais aspectos da lei 5692, no que tange ao ensino supletivo, facilitando sua compreensão e orientando sua execução (SOARES, 1995, p.168-169).

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da educação básica, é instituída na LDBEN/9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, advinda do anteprojeto de lei, do senador Darcy Ribeiro. Na seção V, no artigo 37, fornece o aparato legal para que os sistemas construam modelos, propostas e possibilidades de atendimento dos estudantes jovens e adultos, uma vez que os existentes, até então, foram desenvolvidos para crianças.

Ainda rumo à efetivação do direito à educação dos sujeitos jovens e adultos, é importante destacar a Lei 9424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Contudo, em função dos vetos presidenciais, a perspectiva da universalização da EJA "arranca com o freio de mão puxado". Assim, a oferta permanece tímida e mantém-se a referida modalidade em situação marginal dentro das redes de ensino.

Se por um lado o art. 208, em seu inciso I, exclui o princípio da obrigatoriedade para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, por outro, a nova redação do art. 60, exclui as matrículas da EJA para a composição do FUNDEF. Quando da Emenda Constitucional 14/96 que criou o FUNDEF, esperava-se que, por dez anos, os alunos da EJA presencial seriam contemplados, não somente com a subvinculação de 15% ao ensino fundamental público, como também pela contagem do Censo Escolar que gera e direciona a distribuição de recursos estaduais e municipais, e a complementação federal. A própria Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, previu tal mecanismo no art. 2º, § 1º, inciso II. Como (...) o Presidente da República, devidamente alertado pelo Ministério da Fazenda, vetou esse dispositivo, (...) a Lei 9.424/96 constitui documento de não priorização da EJA. Houve uma retração de oferta de matrículas, não somente para a educação infantil – que por lei não entrava no FUNDEF – mas também na EJA. Outra reação de alguns Estados foi a de incluir jovens e adultos na matrícula do ensino fundamental regular, sob forma de classes de aceleração (CARLI, 2004 p.64-65).

A decisão presidencial contrariou, de alguma forma, a Declaração de Hamburgo¹⁵, documento do qual o Brasil foi signatário e que defendia a Educação de Jovens e Adultos como direito humano ao longo da vida.

Em 1996, vários países, dentre eles o Brasil, se prepararam para V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Realizaram-se conferências regionais em Jomtien, Dacar, Barcelona, Cairo e Brasília. No Brasil, o movimento provocou a realização de seminários municipais e estaduais, de encontros regionais e do Seminário Nacional, em Natal/RN, de 08 a 10 de setembro de 1996. O Seminário de Natal aprovou o documento/diagnóstico da EJA no Brasil; contudo, o Ministério da Educação – MEC – não legitimou tal documento e apresentou outro na Conferência Regional Preparatória (América Latina e Caribe), realizada em Brasília, no período de 22 a 24 de janeiro de 1997. Propositadamente, o Governo Federal não legitima a construção coletiva e, “desrespeitando o processo democrático de mobilização, o documento final de Natal/RN, aprovado pelos delegados na última plenária, foi substituído por um documento elaborado posteriormente pela SEF/MEC.” (IRELAND, 2000, p.16)

¹⁵ Elaborada durante a V CONFINTEA, cujo objetivo foi reafirmar que o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

A V CONFINTEA, que aconteceu em julho de 1997, em Hamburgo-Alemanha é outro marco muito importante. A Declaração de Hamburgo alterou os rumos das construções sociais existentes na esfera dos direitos das populações, propondo o sentido de *aprender por toda a vida*¹⁶. E a agenda para o futuro da Educação de Jovens e Adultos¹⁷ ampliou o debate e suscitou a necessidade de se estabelecer compromissos concretos e investimentos sociais para garantir a superação da dívida social histórica do analfabetismo que, no Brasil daquele momento, atingia 16,2 milhões da população brasileira com mais de 15 anos, da baixa escolarização que alcançava o universo de 33,2 milhões com menos de quatro anos de estudos, além de outros 65,9 milhões que não concluíram o Ensino Fundamental.

O fato é que mesmo tendo assinado a Declaração de Hamburgo, o governo brasileiro manteve a ausência de proposições políticas para o enfrentamento das questões exteriorizadas, aliás, durante a década de 90 houve uma desobrigação do governo federal em articular uma política nacional para a educação de jovens e adultos, transferindo, com isso, as responsabilidades do atendimento a esse público aos municípios (SOARES 2004, p.26).

Outro marco importante nessa montagem é o Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica – CEB, do Conselho Nacional de Educação – CNE. Segundo o mesmo, a escola para jovens e adultos precisa cumprir, ao mesmo tempo, a função reparadora, pelo esforço de superar a injustiça praticada historicamente contra amplos setores da sociedade brasileira, privando-os do direito de frequentar a escola e a equalizadora, decorrente da necessidade de se oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem, dando-se maiores oportunidades a quem mais precisa, possibilitando-se estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. Isso porque os estudantes não são iguais, nem nos seus níveis de escolarização, nem nas suas estratégias de compreensão/assimilação de conteúdos; e, por último, a função qualificadora que envolve todos os aspectos da ação educativa. Nesse sentido, os conteúdos difundidos em sala de aula, as situações criadas em função do ensino e da aprendizagem, as concepções teórico-conceituais e a forma como a escola se administra fazem parte da sua função qualificadora.

¹⁶ EJA é um processo que acompanha as pessoas ao longo da vida e “engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que as pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade”.

¹⁷ “Plano de ação” que define, de modo detalhado, os novos compromissos em favor do desenvolvimento da educação de adultos, preconizados pela Declaração de Hamburgo.

Após o movimento preparatório de Hamburgo, tem início o movimento dos Fóruns de EJA no Brasil os quais buscam consolidar e manter os espaços de articulação em torno das ações de reflexões e proposições de políticas públicas para a EJA.

Num momento mais recente, com a atuação dos fóruns de EJA em todos os estados federados e no Distrito Federal, sobretudo após a criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA – dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, no MEC, o campo da EJA vem sendo marcado por constantes mobilizações em prol de políticas para a expansão, manutenção e financiamento, pela busca da superação das concepções históricas de educação supletiva e pela tentativa de quebrar paradigmas escolares e construir propostas pedagógicas que atendam aos estudantes de maneira global durante toda a Educação Básica e não somente durante a alfabetização. Contudo,

a formulação das Políticas Públicas é a resultante de um processo de institucionalização de demandas coletivas colocadas pela mobilização popular. O poder público, ao assumir a interlocução com o movimento social, institucionaliza novas formas de relação que lhe permitem manter a regulação e a integração social. Essa regulação institucional delimita os espaços de possibilidade política da ação e expressão coletiva de desejos, ao tornar o poder público o interlocutor preferencial e oficial (FISCHER, 1992, p. 70).

O panorama apresentado até aqui contribui para a importância de se considerar os avanços e também os desafios encontrados no percurso da teoria à prática em efetivar o direito à educação dos jovens e adultos.

Na esfera da política, através do DEJA/SECAD/MEC, constata-se a concretização de diversas ações que objetivaram uma interlocução com os estados, municípios e a sociedade civil organizada para consolidar o direito à educação de diversos segmentos excluídos, com destaque para a alfabetização, porém com significativa preocupação com a ampliação da escolaridade e do direito de aprender por toda a vida.

Na esfera das iniciativas pedagógicas, são várias as propostas que direcionam para a organização de uma rotina que dialogue com as dimensões do mundo adulto e buscam flexibilizar tempos e espaços. Os *referenciais didáticos*¹⁸, financiados e distribuídos pelo MEC, são alguns dos tantos outros já existentes que visam a contribuir com a construção de um cotidiano próprio para os sujeitos da EJA, reconhecendo,

¹⁸ Coleção “Cadernos da EJA e o mundo do trabalho” – Organizado pela Fundação UNITRABALHO/SP; *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* – Org. Vera Barreto – ONG Vereda/SP; *Coleção Literatura para todos; entre outros.*

conforme dissemos anteriormente, o legado da educação popular e os processos educativos centrados nas pessoas e não nos “esquemas escolares”.

Na esfera das produções teórico-acadêmicas, é relevante o número de estudos, pesquisas e trabalhos sobre a EJA, suas interfaces e possibilidades de aprofundamento teórico-científico: juventudes, políticas públicas, cultura e educação popular, relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, trabalho, alfabetização, múltiplas linguagens, formação de educadores/as, entre outros. Na especificidade da Didática, há um considerável investimento em buscar compreender: "*Como o adulto aprende?*" ou "*Existe uma pedagogia própria para o trabalho com o adulto?*" Outras áreas do conhecimento assumem que pouco se consolidou, sobretudo do ponto de vista epistemológico, sobre a aprendizagem dos jovens e dos adultos e apresentam um terreno bastante fecundo para novas produções e pesquisas sobre a construção cognitiva dos jovens e adultos e os mecanismos que eles desenvolvem para a aprendizagem.

Com relação à condição de "não-crianças", esbarramos aqui com uma limitação considerável na área da psicologia: as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, historicamente, muito predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção do conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes (OLIVEIRA, 1999:60).

Com o objetivo de contextualizar nosso objeto de pesquisa, apresentamos, a seguir, as articulações da EJA no Estado de Minas Gerais e as articulações entre as redes de ensino, na Região Metropolitana de Belo Horizonte - RMBH, local onde estão situadas as instituições pesquisadas.

1.3 – A EJA nas Minas Gerais: panoramas, redes e horizontes

Em Minas Gerais, o movimento ocorrido a partir do processo de redemocratização do Brasil, principalmente após a segunda metade dos anos oitenta do século passado, foi percebido a partir do aumento da participação popular nas discussões acerca das políticas públicas nacionais. Foi através das práticas coletivas que grupos organizados tomaram lugar no cenário político, provocando uma mudança na cultura, instituindo espaços de diálogo e negociações também no âmbito da construção das políticas estatais.

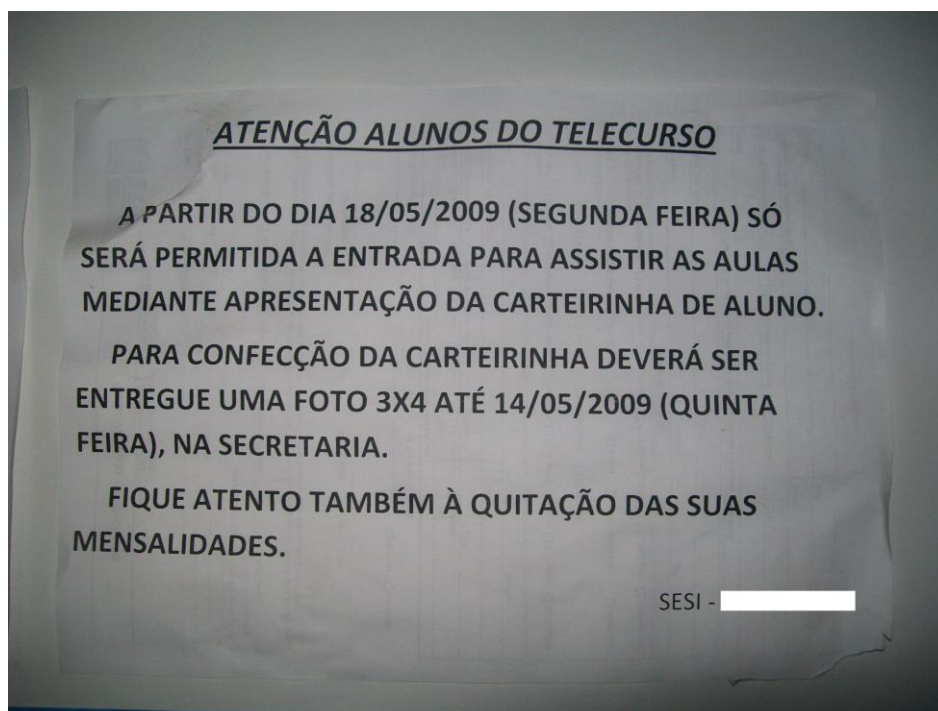
Na EJA, essa situação se deu, principalmente, através da articulação de diversos atores sociais, individuais ou coletivos (grupos e/ou instituições) que, entre outras ações, construíram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. O Fórum Mineiro de EJA surge em 1998 e, com o decorrer do tempo, foi se regionalizando e atingindo diversas regiões do estado, o que, conforme afirmou Ferreira (2008), em função da dimensão territorial do estado, possibilitaria uma melhor participação e articulação em torno das questões da EJA:

o intuito é o surgimento de novos fóruns regionais, possibilitando acesso facilitado aos encontros para as pessoas ligadas à educação de jovens e adultos. Atualmente, Minas Gerais conta com onze fóruns regionais: o “Fórum do Oeste de Minas” (criado em 2004; Divinópolis), “Norte de Minas” (criado em 2004; Montes Claros), “Zona da Mata” (criado em 2004; Juiz de Fora), “Vertentes” (criado em 2004; São João Del Rey), “Inconfidentes” (criado em 2005; Mariana), “Sudeste de Minas” (criado em 2005; Viçosa), “Região Metropolitana de Belo Horizonte” (criado em 2006; Vespasiano), “A Caminho do Mar” (criado em 2007; Manhuaçu), “Triângulo Mineiro” (criado em 2007; Uberlândia) e “Noroeste de Minas” (criado em 2008; Unaí) (FERREIRA, 2008, p.110).

Sobre esse tema, importante considerar os estudos de Soares (1995), que buscaram explicitar *as continuidades e rupturas da EJA em Minas Gerais*, a pesquisa de Carli (2004) que analisou *os ordenamentos legais e a efetivação institucional das políticas públicas para a EJA no sistema de ensino de Belo Horizonte* e, ainda, o trabalho de Silva (2005) que remontou o *processo de regulamentação da modalidade no sistema de ensino de Belo Horizonte*. Para apresentar esse panorama, revisitamos esses textos e, durante a leitura dos mesmos, foi possível discernir as concepções presentes nas ações políticas e pedagógicas registradas nos documentos e nas pesquisas, compreender as tramas, contradições e limites da efetivação do direito à educação desses sujeitos diversos e com suas especificidades.

Em contato com as teorias sobre o ensino supletivo apresentadas nos trabalhos mencionados, chamou-nos a atenção o fato de que essas concepções ainda estão muito presentes nos estabelecimentos que ofertam a EJA em Minas Gerais. Nas instituições pesquisadas, percebemos isso, durante a pesquisa de campo, através de observações do cotidiano, em depoimentos, em cartazes e nos demais escritos. A título de ilustração do foi afirmado, observe o cartaz abaixo, encontrado no quadro de avisos da Escola Golden Boys:

FIGURA 1



Fotografado em maio de 2009 por Jerry Adriani da Silva

Apesar de alguns garantirem que se trata de uma questão secundária, afirmamos que, os elementos que compõem as cenas não podem passar despercebidos. A chamada feita aos/as educandos/as como sendo “os alunos do telecurso” demonstra, de partida, uma diferenciação em relação aos “outros” alunos da instituição, ou seja, de certa maneira, sugere um tratamento diferenciado. É claro que esse tratamento diferenciado pode estar sendo dado em função de calendários, horários e cronogramas específicos do curso de EJA, porém a referência “telecurso” revela, apesar de os/as educadores/as não mais utilizarem a metodologia, a visão e a concepção de quem afixou o cartaz, possivelmente, algum(a) funcionário(a) da secretaria da instituição.

Em muitos casos, pode-se conjecturar que essa concepção pode ter sido consolidada a partir das orientações dadas pelos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação – SEE-MG, às instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino. Em vários documentos analisados, pudemos encontrar referências nas quais a EJA está associada aos Exames Supletivos. Contudo, não podemos afirmar que sempre foi assim, pois segundo Soares (1995) há uma fragilidade nos registros das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas nas instituições de ensino nos períodos pesquisados. O autor afirma que

o registro do que foi o ensino supletivo em Minas Gerais está por ser feito. O interessado em saber sobre as origens dessa modalidade de ensino, seus princípios, sua trajetória, seus métodos e seus resultados terá muita dificuldade em encontrar fontes disponíveis e material sistematizado. (...) Na medida em que o pesquisador for buscando fontes de tempos mais remotos a dificuldade aumentará, chegando à inexistência das mesmas. Depara-se com o destrato de documentos de períodos anteriores que por decisão de gestores da administração pública julgaram desnecessário o registro e, conseqüentemente, o conhecimento da história passada (SOARES, 1995, p.181).

Apesar da constatação, afirma que foi possível descrever o trabalho desenvolvido pelos Centros de Estudos Supletivos – CES, instituições criadas pelo poder público estadual, no início dos anos 1970 e também nos Centros de Estudos Supletivos – CESU's, que foram propostos pelo MEC, em 1973. Sobre esse trabalho, está registrado que o mesmo

era realizado por disciplina, através de módulos instrucionais, “atendendo ao ritmo individual de aprendizagem do aluno”. O sistema de avaliação era feito em duas etapas. A avaliação formativa dos módulos, ou seja, o estudo feito no CESU, constituía a primeira etapa do processo, correspondendo a 60% de aproveitamento. À medida que os módulos iam sendo aplicados com auxílio de recursos audiovisuais e da biblioteca do Centro, o aluno, sentido-se preparado, solicitava o Exame Especial da DESU, que correspondia aos 40% restantes (SOARES, 1995, p. 213).

Os estudos possibilitaram verificar que a lógica de individualização das práticas e da aprendizagem, a frequência não obrigatória, que subtrai dos/as educandos/as a vivência de tempos coletivos de formação e a perspectiva de realização de exames externos ao processo, continuam presentes.

No que se refere à oferta de EJA, numa perspectiva menos escolarizada, verificam-se atendimentos realizados também por instituições diversas como sindicatos, organizações não-governamentais – ONGs, igrejas, associações de bairros, dentre outras, oferecendo, principalmente, cursos de alfabetização. Podemos citar, como exemplo, o Projeto de Educação de Trabalhadores – PET e Projeto SEMEAR, ambos gestados pela Escola Sindical Sete de Outubro, vinculada à Central Única dos Trabalhadores – CUT. Com o decorrer do tempo, pode-se perceber que a atuação desses grupos sociais organizados, provoca um aumento do atendimento da EJA, no estado de Minas Gerais (SILVA, 2005).

Para exemplificar o que discutimos anteriormente, apresentamos o caso da RMEBH que, tendo iniciado seu trabalho com jovens e adultos, através dos cursos de suplência, em 1972, possibilitou, juntamente com a efervescência dos movimentos sociais organizados, no início da década de 1990, após restabelecimento do estado

democrático e o fortalecimento da concepção de uma sociedade de direitos, a ampliação da oferta, de três para, aproximadamente, sessenta escolas. Tal fato abriu possibilidades para os estudantes frequentarem cursos presenciais e eram uma alternativa para aqueles que, até então, tinham como opção os exames supletivos ofertados pela rede estadual.

Os dados das matrículas corroboram essa afirmação. Observe:

TABELA 1

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BELO HORIZONTE/CAPITAL - 1990 A 2000

Ano	Matricula	%
1990	-	-
1991	4.224	447,2
1992	5.786	37,0
1993	9.004	55,6
1994	10.837	20,4
1995	11.191	3,3
1996	11.247	0,5
1997	11.941	6,2
1998	11.985	6,2
1999	11.699	-2,4
2000	13.738	17,4

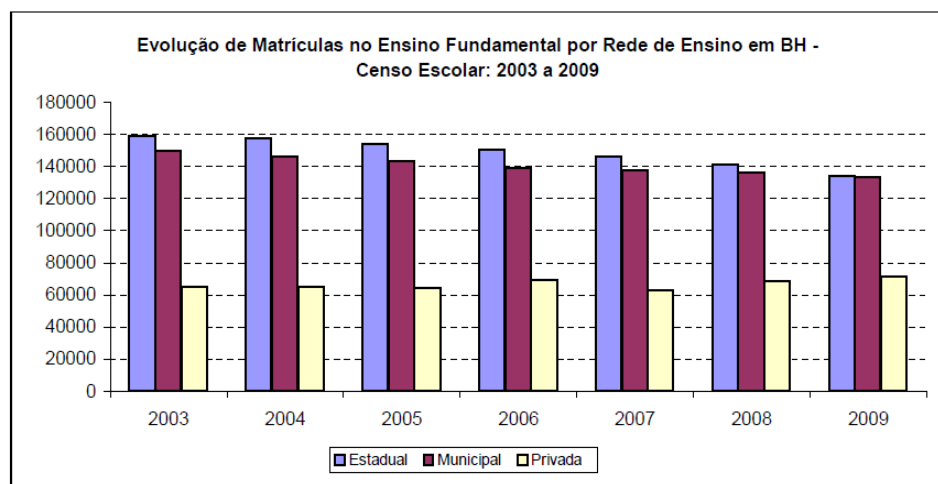
Fonte: SME/GCCE/2004

Em termos qualitativos, esse nível de ensino, ofertado de maneira “semipresencial”, foi alterado, a partir da implantação do Programa Escola Plural, com a incorporação dos princípios norteadores da nova concepção de educação adotada na rede de ensino.

Ainda sobre o movimento das matrículas no Ensino Fundamental, no município de Belo Horizonte, observemos algumas séries históricas mais recentes, agora, confrontando os números das redes estadual, municipal e privada:

GRÁFICO 1

GINED - Gerência de Informações Educacionais - 22/10/2010



Rede de Ensino	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Estadual	158.768	157.619	154.091	150.500	146.333	140.913	133.938	1.042.162
Municipal	149.995	146.207	143.608	138.893	137.205	135.738	133.361	985.007
Privada	65.078	64.694	64.354	69.174	63.114	68.385	71.404	466.203
Total por Ano	373.841	368.520	362.053	358.567	346.652	345.036	338.703	2.493.372

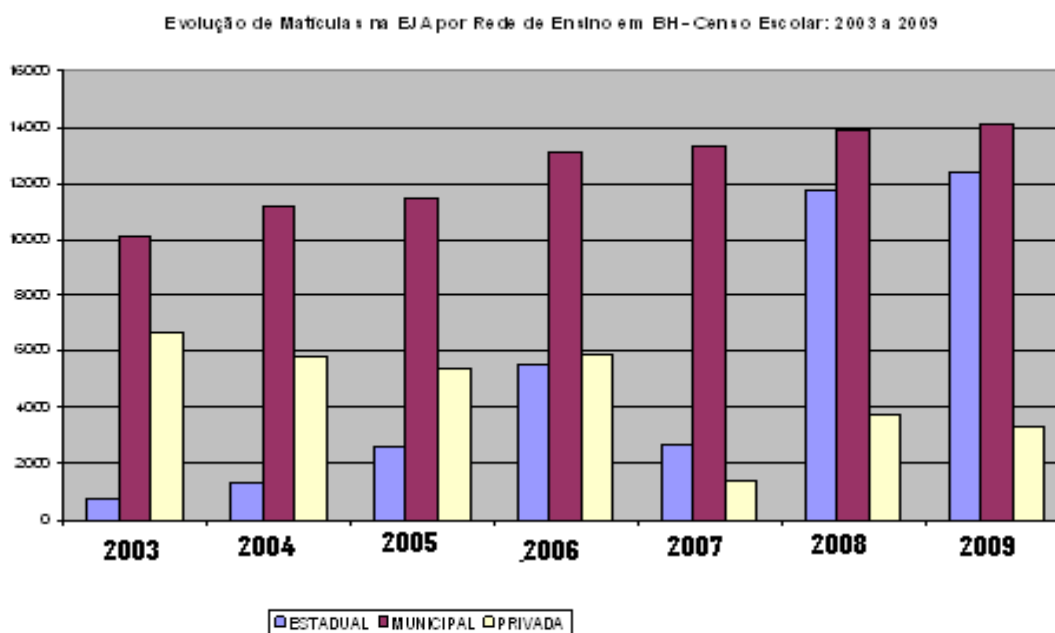
Os dados apresentados nos revelam que houve um decréscimo nas matrículas do Ensino Fundamental, entre os anos de 2003 e 2009. Não estão incluídos nos números acima as matrículas em EJA e outros programas e projetos, nos quais os estudantes tenham carga horária anual inferior a 200 dias e 800 horas.

A diminuição ocorreu tanto na rede estadual quanto na rede municipal, com queda de 16% e 12%, respectivamente, o que representa, no período analisado, uma diminuição no número total de alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental, no município, da ordem de 9%. Enquanto isso, na rede particular, que, atualmente, representa 20% das matrículas dos alunos/as de Ensino Fundamental, aconteceu um aumento de 9%.

Quando analisamos a evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, o que se percebe é um fenômeno inverso ao do Ensino Fundamental. Observe:

GRÁFICO 2

GINED – Gerência e Informações Educacionais – 22/10/2009



REDE DE ENSINO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
ESTADUAL	766	1326	2583	5514	2666	11758	12412	37025
MUNICIPAL	10133	11168	11478	13086	13313	13883	14129	87190
PRIVADA	6637	5773	5351	5900	1399	3740	3340	32140
TOTAL POR ANO	17536	18267	19412	24500	17378	29381	29881	156355

No período analisado, observamos que na rede estadual o crescimento de alunos/as matriculados/as foi maior que 1600%. Esse índice nos permite realizar várias inferências e levantar questões: (a) a que se deve essa “explosão” do número de alunos/as matriculados/as? (b) Será possível afirmar que houve uma mudança nos rumos políticos e na concepção do direito à educação nesta rede de ensino? (c) A população conscientizou-se do seu direito à educação e, por isso, passou a demandar esse serviço do poder público? (d) Há alguma relação entre esse crescimento e a pressão do mundo do trabalho?

Suspeita-se de que esse crescimento exponencial de matrículas da EJA na rede estadual possa ser explicado pelo fato de que a Secretaria de Estado da Educação – SEE-MG permitiu que, a partir de 2004, as escolas estaduais pudessem ofertar essa modalidade para manter seu quadro de pessoal, diminuindo o número de professores excedentes.

Também é importante mencionar que, apesar das diretrizes fixadas pela SEE-MG, para a modalidade de EJA, “a autonomia” dada às escolas para que essas optassem pela oferta da EJA trouxe para a pauta das discussões a necessidade de se avançar no sentido de que toda a comunidade escolar receba maiores informações e que os/as professores/as recebam uma formação adequada para atuarem nessa oferta, de maneira mais qualificada.

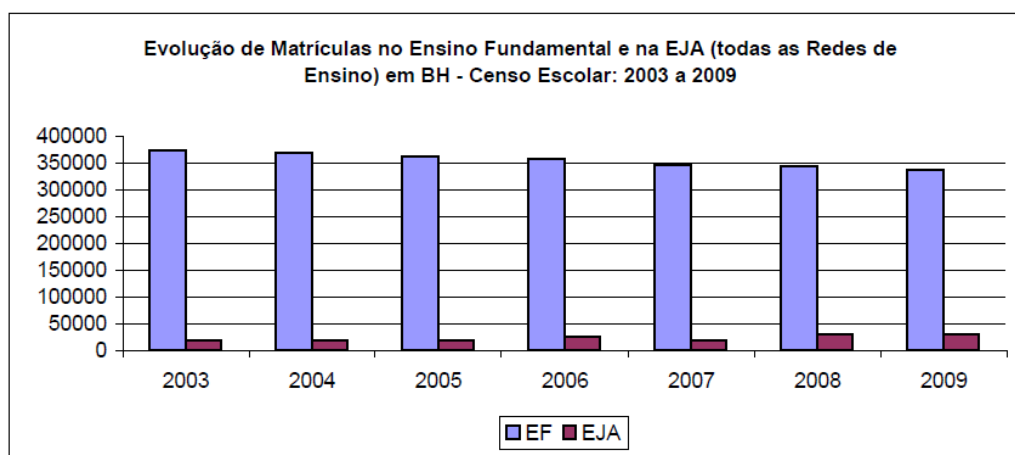
Na rede municipal o aumento das matrículas foi de aproximadamente 140%, um crescimento muito menor que o da rede estadual. Contudo, considerando os números iniciais da série, verificamos que a rede municipal já atendia em torno de 9500 estudantes a mais que a rede estadual. Então, apesar do crescimento na rede estadual, o número de atendimentos, na capital, ainda é menor que o da rede municipal.

Os dados da rede privada revelam um decréscimo de, aproximadamente, 50% do número de estudantes matriculados, se compararmos o início e o final da série. As matrículas nessa rede, no ano de 1997, destoam da sequência em decréscimo e demandaria um aprofundamento nas causas e/ou efeitos, porém a queda no atendimento à modalidade na rede privada pode estar diretamente associada ao crescimento da oferta nas redes municipais e estadual.

Cumpre-nos, ainda, destacar que os dados apresentados relacionados à matrícula da rede privada são relativos àquelas instituições que ofertam a modalidade presencial e com avaliação no processo. Não constam dos dados do censo oficial os números de atendimentos realizados por estabelecimentos que oferecem cursos rápidos, à distância ou por correspondência, ainda muito recorrente, também em Minas Gerais.

GRÁFICO 3

GINED - Gerência de Informações Educacionais - 22/10/2010



Ensino	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
EF	373.841	368.520	362.053	358.567	346.652	345.036	338.703
EJA	17.536	18.267	19.412	24.500	17.378	29.381	29.881
Total por Ano	391.377	386.787	381.465	383.067	364.030	374.417	368.584

Os números totais das matrículas em EJA apresentaram um crescimento de 170%, o que permite afirmar que houve uma mudança no comportamento do poder público e dos sujeitos aos quais a modalidade se destina. Apesar disso, acreditamos que se justificaria um estudo para compreender por quê, frequentemente, nos fóruns e veículos de comunicação, são feitas denúncias “fechamento de turmas” pelo poder público estadual e por diversas prefeituras. Como isso, pode estar acontecendo se os números do Censo Escolar apontam o aumento do atendimento na EJA no estado de Minas Gerais?

Deve-se destacar, também, que o número de alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental é bem maior do que os números apresentados para a EJA, o que inviabiliza qualquer outra análise que possa indicar uma transferência ou possível fluxo de uma rede para a outra. Se computarmos os números das duas modalidades da educação básica na cidade de Belo Horizonte, verifica-se que entre 2003 e 2009, aconteceu uma diminuição em torno de 7% dos alunos/as matriculados/as.

As variações de cada uma das redes de ensino apresentam poucas divergências ou contradições que indiquem a necessidade de um estudo mais detalhado, contudo, é importante anunciar que, neste ano de 2010, os números das matrículas na RMEBH,

quase dobraram, e os estudos futuros poderão afirmar que houve um aumento do atendimento na modalidade, mas precisarão perceber que não houve um aumento do público atendido. O fato é que a partir do ano de 2010, a gestão da SMED-BH possibilitou que as escolas que atendiam ao EFRN fizessem a opção por ofertar a modalidade EJA. Essa iniciativa pode ser considerada como um avanço na consolidação da política de EJA da capital, mas precisa ser enxergada como mais uma etapa de um processo que já dura quase quatro décadas.

Sobre os outros dois municípios nos quais realizamos a pesquisa, podemos constatar que, em Ibirité, há o registro do atendimento aos jovens e adultos, de maneira mais organizada, na Associação Comunitária do Bairro Brasília, desde o segundo semestre de 1982. A partir de 1983, em função das articulações da Federação das Associações Comunitárias de Ibirité junto ao governo popular democrático recém-empossado,

o Curso Supletivo de Ibirité surge como uma necessidade social, colocada pelas associações comunitárias: a necessidade de um espaço formal, onde se estabeleçam relações de ensino-aprendizagem, de transmissão de conhecimentos, e onde os trabalhadores, moradores de Ibirité, tenham acesso à escola. Com isso, a escola passa a ser um prolongamento das atividades organizadas pelo movimento social (SOARES, 1987 p.199/200).

Até o ano de 1987, o Curso Supletivo de Ibirité funcionou em três pontos do município: na Sede (Escola Estadual Pedro Evangelista Diniz), no Bairro Brasília (Escola Municipal Juscelino Dias Magalhães) e no Bairro Jardim das Rosas (Associação Comunitária do Bairro Jardim das Rosas).

A experiência do Curso Supletivo de Ibirité só foi possível quando obteve condições concretas de avançar em direção a uma escola para os trabalhadores-estudantes. A partir da luta de seus moradores pela escola, através da Federação das Associações Comunitárias, com recursos federais provisórios, é que os alunos e professores se envolveram na construção desta proposta onde a mobilização em torno da sua conquista sempre foi uma constante (SOARES, 1987 p. 202).

Contudo, mesmo após cinco anos de funcionamento, o Curso Supletivo de Ibirité não conseguiu ser reconhecido e assumido definitivamente nem pela União, nem pelo Estado e nem pelo Município (SOARES, 1987 p.202).

A partir de 1989, em uma nova gestão municipal, a partir das demandas apresentadas pelas associações comunitárias e pela comunidade, inicia-se o Supletivo Livre de Ibirité, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação – SEME. O curso possuiu, durante alguns anos, uma equipe formada por professoras alfabetizadoras que

cuidavam do processo inicial de escolarização dos estudantes e realizavam a avaliação no processo, para certificação de conclusão da 4ª série do 1º Grau. Havia também a equipe de professores/as de disciplina específica que preparava os estudantes para a realização dos exames de massa, promovidos pela SEE-MG.

O Supletivo Livre de Ibitaré funcionou na Escola Estadual Pedro Evangelista Diniz, até que foi transferido, em 1993, para a Escola Municipal Maria José de Aguiar, recém-inaugurada, na região central da cidade. Ao ser transferido para uma escola municipal, a ideia de “supletivo livre” começa a perder fôlego e os/as professores/as do curso juntamente com a direção da escola, iniciam um movimento de incorporação dos/as alunos/as do projeto na rede municipal de educação. Dessa maneira é criada, em 2002, a EJA na Escola Municipal Maria José de Aguiar. Atualmente, a modalidade é ofertada na Escola Municipal do Bairro Alvorada e possui um anexo na Escola Municipal Professora Carmelita Carvalho Garcia-CAIC, no bairro Novo Horizonte.

A rede municipal de educação de Ibitaré possui ainda duas outras formas de atendimento aos jovens e adultos: (a) o *Programa Supletivo* de 1º e 2º graus que atende, conforme informações da SEME, a mais de 1.200 alunos/as. Atualmente acontece em 10 escolas da rede municipal no turno da noite. As avaliações do programa supletivo ficam a cargo da SEE-MG, através das Provas de Massa, e (b) o *Projeto Erradicação do Analfabetismo*, que tem por objetivo alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nos últimos anos, mais de 1.000 (mil) estudantes, na faixa etária de 18 a 70 anos, concluíram a 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Ibitaré. Os formatos apresentados acima, juntamente com o Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC formam a política de atendimento aos jovens e adultos no município de Ibitaré.

O atendimento educacional aos jovens, adultos e idosos na rede municipal de ensino de Vespasiano é realizado em diferentes frentes de trabalho. A oferta da modalidade EJA é garantida em nove escolas municipais, sendo que uma delas atende, exclusivamente, pessoas com deficiências. Do total de 1147 alunos/as matriculados/as, aproximadamente setenta estudantes frequentam as aulas nas turmas de “EJA de Ensino Especial”. Há também a oferta da modalidade em uma igreja católica com 12 matrículas.

Atualmente, o município realiza o atendimento apenas ao público do Ensino Fundamental, incluindo a alfabetização que pode se dar na modalidade, ou através do

Programa Brasil Alfabetizado, que computa 227 matrículas em nove postos de alfabetização. Todos os atendimentos da rede municipal são noturnos.

A oferta pública de EJA no Ensino Médio é realizada pelos dois Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC’s que, juntos, somam 969 matrículas. Eles atendem também à demanda por Ensino Fundamental e possuem, neste primeiro semestre de 2010, 604 alunos/as matriculados/as, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Outra oferta de educação das pessoas jovens e adultas no município é feita pelo Sistema de Educação da FIEMG que atende, atualmente, 50 matrículas no Ensino Fundamental e 57 no Ensino Médio.

Importante destacar, ainda, o atendimento realizado através do *Pró-Jovem*, em quatro escolas e 454 matrículas, o projeto *Adolescer*, destinado a adolescentes e jovens em conflito com a lei. Desenvolvido em parceria com a Vara da Infância e da Juventude e com a Secretaria Municipal de Saúde, o *Adolescer* funciona em um galpão ao lado do Fórum e, atualmente, conta com 54 matrículas, em duas turmas: uma no turno da manhã e outra no turno da tarde.

1.4 – O percurso metodológico

Apresentamos a seguir o processo de realização da pesquisa e os procedimentos metodológicos que se fizeram necessários para alcançarmos os objetivos propostos. Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho empírico, conscientes de que abordagens dessa natureza possibilitam recursos diversos que não são independentes, pelo contrário, se complementam. A indicação desse tipo de pesquisa é pela

possibilidade que a mesma oferece maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática (DEMO, 1994, p. 37).

A ordem cronológica, na qual estão apresentados os procedimentos, são apenas uma forma didática de relatar os fatos que, na realidade, aconteceram, em função dos tempos diferenciados das instituições e dos sujeitos pesquisados, quase que de maneira simultânea.

Em função do autor deste trabalho ser homônimo de Jerry Adriani, um cantor que participou do movimento artístico-cultural brasileiro chamado Jovem Guarda¹⁹, e relatar que durante toda a sua vida foi obrigado a conviver com as brincadeiras em torno do próprio nome, identificaremos as instituições pesquisadas com os nomes de bandas: Golden Boys, The Fevers e Renato e seus Blue Caps e os sujeitos com codinomes de personalidades daquela época: Celly Campelo, Demétrius, Erasmo Carlos, Martinha, Paulo Sérgio, Roberto Carlos, Ronnie Von, Rosemary, Silvinha, Vanusa, Waldirene, Wanderléa e Wanderley Cardoso.

O primeiro contato foi com a coordenação da Escola Golden Boys, que aceitou prontamente a realização da pesquisa, através da assinatura do *Termo de Autorização* exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Na sequência, fizemos o contato com o Colégio Os Incríveis de Belo Horizonte, com a Escola Renato e seus Blue Caps e, por último, com a Escola The Fevers. Em todas as instituições, fizemos a apresentação do projeto de pesquisa para diretores, coordenadores, orientadores e professores, conforme a solicitação desses, para dar conhecimento e esclarecer as dúvidas. Não exigimos dos representantes das instituições uma resposta imediata, contudo, a Escola The Fevers assinou o termo de autorização no mesmo dia da apresentação.

A **Escola The Fevers** está localizada na regional Barreiro, funcionou em um prédio alugado até se instalar, definitivamente, em agosto de 2003, no prédio próprio. Os documentos revelaram que, em 1991, moradores do bairro Mangueiras iniciaram uma mobilização para a construção de uma escola naquela comunidade. Apesar de haver no entorno outras três grandes escolas, duas municipais e uma estadual, havia uma grande demanda de vagas para as crianças de seis anos. Da primeira vez que a comunidade participou do Orçamento Participativo²⁰, apesar de vencer a disputa, o prédio acabou, por problemas com o terreno, sendo construído no Conjunto Habitacional Ernesto Nascimento. A questão da territorialidade acabou fazendo com que a Escola Municipal instalada não atendesse à demanda manifesta. Depois de duas

¹⁹ Jovem Guarda foi um movimento surgido no Brasil, na segunda metade da década de 60, que mesclava música, comportamento e moda. Surgiu com um programa televisivo brasileiro exibido pela Rede Record, a partir de 1965. Ao contrário de muitos movimentos que surgiram na mesma época, a Jovem Guarda não possuía cunho político.

²⁰ Orçamento Participativo é um mecanismo governamental de democracia participativa que permite aos cidadãos influenciar ou decidir sobre o orçamento de investimentos de prefeituras municipais, através de processos de participação cidadã. Esses processos costumam contar com assembleias abertas e periódicas e etapas de negociação direta com o governo.

tentativas, a comunidade conseguiu aprovar novamente o projeto de construção de uma escola de ensino fundamental, no *padrão plural*²¹.

No primeiro semestre de 2000, num prédio alugado, no bairro Santa Margarida, região central do Barreiro, a Escola The Fevers, iniciou suas atividades, atendendo, em dois turnos, alunos do 1º ciclo de idade de formação, crianças com idade entre seis e oito anos. Em abril de 2001, iniciam-se as obras do prédio e, em junho de 2002, a construção é entregue à comunidade.

No mês de agosto daquele mesmo ano, a Escola The Fevers instala-se no prédio novo e inicia o processo de atendimento à demanda da comunidade para os outros ciclos de idade de formação, processo este que somente se finaliza em 2006, quando se completa o atendimento em todas as etapas e ciclos do Ensino Fundamental. A EJA inicia-se em 2003, para atender às solicitações dos moradores do bairro e dos arredores organizados em torno do *Centro Cultural*²².

Inicialmente, o coletivo de professores/as da EJA foi constituído a partir de uma pré-seleção feita pela direção da escola, que considerou como requisito necessário, a disposição para organizar o trabalho pedagógico de maneira flexível, possibilitando

a prática educacional que valoriza a diversidade dos sujeitos e que tenha olhar sensível para os processos de formação humana, considerando as suas várias dimensões – social, cultural, afetiva, cognitiva, biológica e estética. Incentivando e buscando potencializar o trabalho coletivo e valorizando a participação de toda a comunidade escolar nos processos de discussão e decisão (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA THE FEVERS).

Dessa maneira, pode-se constatar que, ao longo desses anos, construiu-se, um projeto pedagógico não só para a EJA, mas para toda a escola, que dialoga com a realidade e a história de lutas da comunidade, conforme observou Maia (2006), em outra investigação realizada na instituição:

Portanto, a Escola(...) tem, na sua origem, duas histórias de mobilização, uma de moradores, no caso dos pais, e outra de professores. A primeira pode ser reconhecida como uma luta comunitária e, a segunda, como uma luta pedagógica. Diria que essa segunda mobilização, assim como a primeira, também valeu a pena (MAIA, 2006 p.39).

A Escola Renato e seus Blue Caps respondeu positivamente dois dias após a entrega e apresentação do projeto de pesquisa. Localizada na Avenida Coronel Duval de

²¹ Padrão de construção de prédios escolares adotado pela Prefeitura de Belo Horizonte a partir da implantação do Programa Escola Plural que buscou garantir espaços para as múltiplas linguagens e formas de expressões culturais, além a acessibilidade aos/as educandos/as e educadores com necessidades especiais de locomoção.

²² Organização Comunitária que utiliza o espaço da escola para organização de atividades comunitárias e sociais. Reuniões da diretoria da Associação Comunitária, organização de festas e eventos culturais etc.

Barros, 1194, bairro Duval de Barros, no distrito Duval de Barros, município de Ibirité, Região Metropolitana de Belo Horizonte, A **Escola Renato e seus Blue Caps** funciona em um prédio alugado. Através de uma parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e a Prefeitura de Ibirité, oferta, conforme documentos oficiais, *Educação Continuada de Jovens e Adultos, na modalidade semi presencial*, para o Ensino Fundamental e Médio.

Na sede da instituição, os mais de 1900 estudantes matriculados dispõem de *orientadores de ensino-aprendizagem*, que trabalham em regime de plantão diário, os quais atendem individualmente ou em pequenos grupos, tiram dúvidas e esclarecem os pontos duvidosos dos programas das diversas disciplinas que compõem uma base curricular construída a partir dos referenciais. Funcionando em três turnos, busca atender às diversidades de horários de trabalho de seu público: domésticos, trabalhadores das indústrias, do comércio, da prestação de serviços, donas de casa, e até mesmo aqueles que estão desempregados, que, num processo independente, assumem a responsabilidade de estudar os módulos indicados pelos/as professores/as das disciplinas para realizar as avaliações que podem se dar de três formas diferentes: avaliações aplicadas pelo próprio professor, exame de banca²³ ou exame de massa²⁴.

Os orientadores da aprendizagem acessam à instituição através de concurso público ou de “designação” para contratação provisória, nos quais os critérios são meramente administrativos e funcionais, sem levar em consideração o perfil destes educadores/as para o trabalho com o público jovem e adulto, muito menos com esta metodologia. Contudo esses precisam acolher uma proposta pedagógica que

torna-se desafiadora, pois pretende construir coletivamente com a comunidade escolar um espaço significativo para que jovens e adultos possam desenvolver suas potencialidades, através de suas experiências de vida, usufruir dos bens materiais, exercitar a sua cidadania como participantes na construção social e política, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e respeito, posicionando de maneira crítica, responsável e construtiva, tomando decisões coletivas e mediando conflitos (PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA RENATO E SEUS BLUE CAPS, 2006).

A **Escola Golden Boys** também assinou o termo na mesma semana. Atende a estudantes adultos desde 1998. Antes, porém, já beneficiava as crianças e os adolescentes filhos dos trabalhadores da indústria com o atendimento nas modalidades de educação

²³ Exames realizados pelos CESEC's de Venda Nova e Floresta para cidadãos que desejem ser certificados em até 04 conteúdos da Educação Básica os quais comprovem urgência na obtenção dos mesmos: aprovação em concursos públicos, vestibulares, admissão ou promoção no emprego, etc.

²⁴ Exames para certificação de estudos supletivos, realizados pela Secretaria de Estado da Educação, duas vezes por ano para qualquer cidadão que queira se certificar.

infantil e ensino fundamental. A partir das demandas das empresas em responder exigências de melhoria da escolarização dos operários para fins de certificação de padrões de qualidade, a escola organizou o atendimento para os operários indicados pelas empresas.

Inicialmente, a metodologia utilizada era a de tele-aulas e a avaliação e a certificação feita através de “exame de massa” da SEE-MG. No desenvolver do processo, os estudantes começaram a demandar outras questões para além da prática supletiva. Os gestores do processo, atentos a essas necessidades e expectativas, buscaram dentro do Sistema FIEMG os meios funcionais e legais para organizar um modelo pedagógico que atendesse as necessidades básica de aprendizagem. Atualmente, o projeto político-pedagógico orientador é o do *“Telecurso 2000 com avaliação no processo”²⁵*.

No momento atual, o atendimento acontece em dois formatos: a) na escola do centro social da instituição e; b) dentro das empresas. Conta, hoje, com mais de 200 adultos matriculados, sendo atendidos em uma sequência metodológica que utiliza os vídeos e demais matérias do programa, mas agrega outros recursos pedagógicos construídos pelo coletivo de professores/as. Os estudantes podem obter a sua certificação no processo ou através de exames semestrais promovidos pelo Sistema FIEMG, pela Fundação Roberto Marinho ou ainda, aqueles promovidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Os profissionais, que atualmente atuam na EJA, foram contratados pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, a partir de análise de currículo e carta de apresentação. Dessa maneira, todos eles possuem experiência anterior no trabalho com educação de pessoas jovens e adultas.

O Colégio Os Incríveis seria a nossa amostra de instituição privada nesta investigação. O Colégio Os Incríveis atende desde 1999 estudantes de 5^a a 8^a série e desde 2000 estudantes de Ensino Médio, jovens e adolescentes do Centro Salesiano do Menor Trabalhador – CESAM do programa de inclusão no mundo do trabalho, da

²⁵ O Telecurso é uma ação educacional, de caráter supletivo, que usa tecnologias avançadas e trabalho coletivo, face a face, aliado ao estudo individual em situações de autodidaxia e de auto estruturação do conhecimento (...). Devido à grande demanda por parte das empresas de se avaliar os seus trabalhadores no processo, a FIEMG obteve do Conselho Estadual de Educação a autorização e Reconhecimento da Experiência Pedagógica do TC 2000 como proposta definitiva de Educação de Jovens e Adultos e Autorização da Avaliação no Processo através da metodologia modularizada. (TELECURSO 2000 – ORIENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO NO PROCESSO.)

Inspetoria São João Bosco, uma entidade filantrópica, cujos associados mantenedores são os padres salesianos.

No referido colégio, o atendimento aos estudantes da EJA se dá no turno noturno, utilizando as estruturas físicas do colégio, que compreendem salas de aula, salas de administração, salas de orientação e ambientes especiais formados pelo auditório, sala de vídeo, salas ao ar livre, quadras esportivas, laboratório, biblioteca, sala de informática, capela, estando todas essas dependências equipadas. O Projeto empreende várias ações de acompanhamento, avaliações, metodologias e recursos didáticos diversos e capacitação do pessoal docente. O diferencial de tal projeto é o acompanhamento feito aos alunos para além do colégio; isso se dá a partir da articulação feita entre os educadores do CESAM que já fazem ou fizeram o acompanhamento dos/as alunos/as, no mundo do trabalho, junto com os professores/as do Colégio Os Incríveis.

Cabe destacar que a direção da instituição, embora tenha recebido e debatido o projeto, não nos deu retorno sobre a possibilidade de se realizar, nesse espaço, nossa pesquisa de campo. E após vários contatos na tentativa de obter a autorização, optamos, em função do cronograma da pesquisa, por descartar essa amostra. Podemos, agora, ao final da investigação, afirmar que os objetivos não foram prejudicados.

De posse das autorizações, realizamos encontros com as coordenações e direções das instituições na busca dos documentos. Nessas primeiras inserções, buscamos dialogar com esses sobre os objetivos da investigação, sobre as instituições e suas propostas pedagógicas. Com olhar atento registramos o que se fazia possível através da escuta e do olhar. Constituíam-se o **diário de bordo**.

De posse do material impresso, iniciamos a investigação realizando a **análise documental**, metodologia essa que possibilitou a realização de leitura crítica e analítica dos registros das instituições selecionadas, bem como da legislação que fundamenta e regulamenta a modalidade de EJA nos sistemas educacionais.

Com o objetivo de compreender o grau de participação e envolvimento dos/as educandos/as e educadores/as na construção e na gestão da proposta pedagógica do estabelecimento educacional, procuramos responder às seguintes indagações: (a) quando e como foi escrita a proposta? (b) Por que, por quem e para quem elas foram redigidas? (c) Qual foi o ano de aprovação, homologação e publicação do documento? (d) Qual a vigência do mesmo? (e) Qual o período e o contexto histórico da produção desses? Partimos do pressuposto epistemológico de que o texto nem sempre é

transparente e, algumas vezes, bastante opaco, uma vez que não consegue explicitar as principais razões que levam um grupo a registrar uma proposta educacional, ou um gestor a formular regras, pareceres, orientações e normas regimentais ou, ainda, legisladores a aprovar certas leis.

Adentrando ainda mais no campo, realizamos **observações**, no período de maio de 2009 a fevereiro de 2010, buscando relacionar em que medida as proposições registradas em forma documental se efetivavam na prática educativa. Nutríamos o intuito de perceber como os educandos e as educandas se fazem sujeitos de direito no processo político-pedagógico e como se sentiam re-conhecidos em suas especificidades e identidades de jovem, adulto ou idoso na rotina e no cotidiano escolar.

A opção por esse procedimento metodológico se deu em função de o mesmo permitir

que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos pode tentar apreender a sua visão de mundo. Isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

As observações oportunizaram também a identificação dos/as educandos/as e educadores/as que foram convidados a participarem das entrevistas semi-estruturadas. Como critério de escolha, atentamos para que pudéssemos garantir a pluralidade, resguardando a equidade entre o sexo masculino e o feminino: três educandos, três educandas, três educadores e três educadoras. E entre os grupos etários, nossa intenção inicial era buscar entre os estudantes, educandos ou educandas com idades compreendidas entre as faixas de 15/18; 19/25; 26/35; 36/45; 46/55 e acima de 56 anos. Durante o processo, em função de um “ruído na comunicação” foram convidadas duas educandas da Escola Golden Boys. Entrevistamos ambas, uma de cada vez e, decidimos ampliar nossa amostra para sete estudantes. Ainda assim, não conseguimos incluir nenhum estudante na primeira faixa de idade. As entrevistas semi-estruturadas buscaram perceber e considerar os elementos invisíveis no processo da análise dos documentos e da observação. Ajudaram, também, a identificar as percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos pesquisados, possibilitando verificar como os participantes interpretam a realidade e as experiências na escola, projeto ou programa no qual estão matriculados.

A **entrevista semi-estruturada** partiu da elaboração de um roteiro²⁶. A opção se deu por suas qualidades que consistem em enumerar, da forma mais abrangente possível, as questões que queríamos abordar no campo. Parga Nina (1983) define entrevista semi-estruturada como “*conversa com finalidade*”, na qual roteiro serve de orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados. Persegue vários objetivos: (a) a descrição do caso individual, (b) a compreensão das especificidades culturais mais profundas dos grupos; (c) a comparabilidade de diversos casos. Segundo Flick (2004), a entrevista semi-estruturada foi desenvolvida a partir de uma crítica das situações de entrevistas padronizadas. Já em Minayo (1999) encontramos

que a entrevista oferece a seguinte classificação: (a) sondagem de opinião, elaborada mediante questionário totalmente estruturado, onde a escolha de informante está condicionada pela multiplicidade de respostas apresentadas pelo entrevistador; (b) entrevista semi-estruturada que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (...) MINAYO (1999:121).

Importante dizer que a opção por realizar entrevistas semi-estruturadas com educandos, educandas, educadores e educadoras teve o intuito de confrontar a visão que os diferentes sujeitos têm do projeto com a concepção revelada nos documentos. Comparar como o pesquisado, dependendo da sua condição, estudante ou profissional da educação, posiciona-se sobre a proposta pedagógica da instituição.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas individualmente, após o aceite dado por meio do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* pelo participante. Com os/as educandos/as, elas foram realizadas no espaço da instituição, no mesmo horário em que eles e elas costumam frequentar e durou menos de uma hora cada uma delas. Foi uma experiência muito significativa, sobretudo no que se refere ao exercício de obter deles as impressões e percepções do cotidiano. Além do vocabulário “apropriado” que tivemos de adotar na formulação das questões, verificamos que imperou, num primeiro momento, por parte dos estudantes, o nervosismo, a desconfiança e a falta de compreensão do processo da pesquisa. Buscamos, então, explicar novamente os objetivos e as finalidades da investigação, falando sobre o anonimato e o sigilo exigidos pela ética na pesquisa e, na medida em que o tempo passava e a entrevista se desenvolvia, eles foram ficando mais tranquilos.

²⁶ Ver anexos 04 e 05 no final deste trabalho.

Dentre todas as narrativas, destacamos, de maneira especial, aquelas que categorizamos como *trajetórias de vida* e as *biografias escolares*, as quais foram o que mais nos instigou. As possibilidades de socialização, importantes no processo de educação das pessoas jovens e adultas, foram mais presentes nos depoimentos dos/as educandos/as que nos dos/as educadores/as. Eles e elas também reconhecem a necessidade de se ter metodologias apropriadas para jovens e adultos, contudo expressaram de maneira bastante incisiva que a escola precisa ter conteúdo.

Conforme anunciamos anteriormente, fizemos uma seleção intencional dos/as educandos/as a serem entrevistados/as. Na busca por uma maior representação da diversidade dos pesquisados, considerando as especificidades desses jovens e adultos, convidamos para as entrevistas estudantes que, durante o processo da observação, revelaram-se em uma situação de autodefinição, afirmando-se como negro, homossexual, evangélico, católico, mulher etc.

Considerando ser imprescindível o respeito e a ética que a pesquisa deve ter para com as pessoas pesquisadas, utilizamos pseudônimos para garantir a privacidade e a identidade de cada um deles, sendo que os nomes das instituições também são fictícios para cumprir o mesmo princípio.

Além disso, o respeito às estruturas e organizações das instituições nas quais a pesquisa se realizou são primordiais para que não haja quaisquer riscos em relação ao compromisso ético assumido nesta investigação.

Assim, baseado nos critérios descritos anteriormente, apresentamos os atores e atrizes desta investigação. A primeira educanda entrevistada é **Silvinha**. Ela tem 24 anos, é a mais nova das entrevistadas, mas já é dona de uma história de vida densa e marcada por interrupções e descontinuidades próprias dos jovens da EJA: negros, pobres, vulneráveis e moradores da periferia. Ela nos contou que cursou até a sétima série e, aos dezesseis anos, abandonou a escola porque perdeu o interesse. Afirmou que as possibilidades de suprir as necessidades mínimas com o “salário” recebido no trabalho de doméstica eram mais sedutoras do que a escola. Passou pela experiência do CESEC e por escolas de EJA da Rede Municipal de Vespasiano. Aos dezoito anos de idade, ela saiu da casa dos seus pais e “amigou-se” com um homem com quem morou por três anos e teve uma filha. Durante o tempo em que esteve “amigada”, trabalhou com o companheiro em um restaurante de propriedade dos dois. Após o falecimento da filha, a relação acabou e para dar um novo sentido à sua vida, voltou a estudar. Manifesta o intuito de se tornar uma pessoa melhor perante a sociedade, “crescer”, ter

uma profissão e uma melhor condição de vida. Atualmente trabalha como cuidadora de idosos e deseja se formar o mais rápido possível.

A entrevista de Silvinha é uma verdadeira lição de vida e de “volta por cima”. Filha de uma família de onze irmãos, ela relata que viveu até os dezoito anos em situação de total privação de bens materiais para suprir, dentre outras, as necessidades básicas de saúde, alimentação e higiene. Afirma que a família morava de favor à beira de uma rodovia na periferia da capital e que somente conseguiu uma casa decente para morar a partir da indenização paga pelo Departamento de Estrada de Rodagem – DER, quando da desapropriação das margens da referida rodovia.

Quando saiu de casa para construir uma “nova vida”, acabou envolvida numa relação de exploração e violência doméstica. A volta para a escola configura-se como possibilidade real de “melhorar de vida”. Tem o desejo de se formar no ensino superior em Assistência Social. Refletiremos sobre as falas de Silvinha nas sessões que tratam das especificidades de gênero, raça, sexualidade, periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social, mas é no momento de analisarmos as propostas de atendimento e os modelos pedagógicos de EJA, que somos surpreendidos pela leitura feita por ela a partir da experiência vivida. Ao buscar, mais uma vez, a tão desejada conclusão do ensino fundamental, encontra-se com uma amiga que lhe indica o curso da Escola Golden Boys:

Ela me falou que como eu estava com pressa que aqui era mais rápido. (...) aqui é excelente! (...) Porque no EJA eu não gostava disso porque era só dar aula(...) Então aí eu fui pro CESEC. Lá no CESEC você sabe, né? Tem que se humilhar para o professor. Tem que se humilhar pro pessoal te explicar as coisas (SILVINHA).

O segundo entrevistado foi o educando **Wanderley Cardoso**. Matriculado na Escola Renato e seus Blue Caps e morador do bairro Jardim das Rosas, no mesmo município, é um típico trabalhador braçal nascido na zona rural, São João do Bacuí, que depois de muitos anos radicado na cidade, recupera o sonho de escolarizar-se. Ainda na infância abandonou os estudos para se dedicar à colheita de algodão. Adulto, terminou seu processo de alfabetização em um projeto desenvolvido nas dependências da Petrobras – Refinaria Gabriel Passos – REGAP, em Betim-MG, empresa onde trabalhava como servente. Atualmente trabalha como soldador, em uma empreiteira da REGAP e pretende fazer um curso de inspeção de solda. Disse que, por questões pessoais, não deseja fazer curso superior. No decorrer da entrevista, ele diz que a sua

idade não permite mais a facilidade de um aprendiz. Contudo ele diz que, se fosse um curso “mais leve” e “de graça”, ele até se animaria.

É casado, tem filhos e afirma ter uma boa convivência familiar. Não acredita na luta sindical e diz que *o sindicato não precisa xingar, ridicularizar as empresas para conseguir algo. E na hora em que o funcionário mais precisa, a entidade não atende às necessidades como deveria.* Destaca a importância dos estudos para o trabalho e para a vida, acredita que ter um diploma em mãos abre as portas para novas oportunidades de trabalho e dá assunto e segurança para dialogar com as pessoas. Afirma que, mesmo sendo um profissional, se a pessoa não tiver um diploma não pode ser inserido no mercado de trabalho. Frequenta uma igreja evangélica apenas para acompanhar a esposa.

A entrevista de Wanderley Cardoso foi a mais espontânea. Apenas para responder à pergunta *qual o seu nome*, ele falou por quase cinco minutos. Estava agitado e, aparentemente, com pressa. Seu olhar desconfiado não nos intimidou e com tranquilidade fomos dando um tom “menos acelerado” para a nossa conversa. O tema principal do nosso diálogo foi o mundo do trabalho. Na medida em que ele, inconscientemente, com sua visão singular das relações estabelecidas nos canteiros de obras com as chefias, com os companheiros e com a modernização dos maquinários e das tarefas, formula questões ou afirmações, obriga-nos a considerar como uma importante especificidade dos/as educandos/as da EJA essas relações do mundo do trabalho e discuti-las nessa dissertação. Nessa temática, o ponto alto é quando, falando sobre como as firmas selecionam seus empregados atualmente, afirma que, antes, se

o cara era forte eles pegavam ele. Hoje não. Hoje existe guindaste. Hoje você não pega peso, é o guindaste que pega. Então onde que entrava um forte, só fortes, hoje entra um forte e entra um magro também. Pra pegar peso é o guindaste. Hoje não precisa de homem forte pra pegar peso não! De primeiro precisava, hoje não! (...) A tecnologia hoje é o que manda (WANDERLEY CARDOSO).

Wanderléa tem 46 anos, é casada, nascida em Itabirito, moradora do bairro Vale do Jatobá e estudante da Escola The Fevers desde o ano de 2007. Relatou que ficou fora da escola por mais de trinta anos, mas que, enquanto criança, concluíra o antigo primário. Não chegou a conhecer a mãe biológica, que a abandonou, juntamente com a irmã gêmea, com poucos meses de nascida. Disse que desde criança teve que se virar sozinha e, já na adolescência, para sobreviver, experimentou as drogas e a prostituição. Aos trinta anos de idade, casa-se com o homem que até hoje é seu marido. Enfatiza que

trata-se de um *homem maravilhoso* que a apoia em todas as decisões e a motiva para que continue estudando, ajudando-a, inclusive, nas tarefas da casa.

Atualmente trabalha em um escritório de advocacia, no qual realiza serviços gerais de recepção e de telefonia. Anteriormente, trabalhou como empregada doméstica na residência do atual patrão que é também mais um incentivador de seu retorno à escola. Foi a partir de uma conversa com ele que começou a procurar um curso supletivo, mas acabou batendo na porta da Escola The Fevers porque não queria apenas se certificar, mas fazia questão de aprender de fato.

A entrevista com Wanderléa foi uma surpresa, pois ela nos fez revelações surpreendentes no que se refere às relações de gênero e sexualidade. Ajuda-nos a pensar a relação entre os jovens e os adultos, os significados atribuídos pelos adultos à escolarização tardia e os efeitos dessa escolarização:

A escola alterou minha vida, principalmente no temperamento. Eu era muito temperamental. E a gente não deve ser temperamental com as pessoas. Tudo que me perguntava eu respondia com ignorância, entendeu? Então a gente aprende a educação de novo. A escola ela dá a educação de novo. Só não aprende quem não quer. Só não se educa quem não quer. Vou sentir muita falta daqui (WANDERLÉA).

O quarto entrevistado foi **Erasmus Carlos**, estudante da EJA da Escola The Fevers. Ele tem 45 anos e é natural de Fernandes Tourinho – MG. É casado, pai de quatro filhas e já é avô, é morador do bairro Vale do Jatobá, nas proximidades da escola. Erasmus Carlos formou-se no antigo primário e ficou trinta anos fora da sala de aula. Em sua trajetória profissional foi cobrador de ônibus, balconista em restaurante, ajudante de carga e descarga e atualmente trabalha como montador de móveis de escritório. É diácono em uma Igreja Batista e acumula a função de tesoureiro na mesma congregação religiosa. Retornou à escola, motivado pela vontade de adquirir novos conhecimentos e, ao ingressar na EJA, indicada por um amigo que trabalha no escritório da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, ficou ainda mais entusiasmado pelas “facilidades” oferecidas pelo programa. Diz que a inserção no movimento evangélico lhe serviu de estímulo no processo de escolarização, uma vez que muitos “irmãos” de sua comunidade religiosa já haviam retornado à sala de aula, na Escola The Fevers. Após a conclusão do Ensino Fundamental pretende fazer um curso técnico de torneiro mecânico e só depois voltará para concluir o Ensino Médio.

A tranquilidade foi uma marca importante na entrevista de Erasmus Carlos. Demonstrando ter muita clareza dos processos de socialização nos quais está inserido,

ele discorreu sobre vários aspectos da vida adulta e sobre como essas dimensões articulam-se com a experiência escolar. O contato mais próximo, permitido pela realização da entrevista, confirmou o que já havíamos percebido nos momentos de observação da gincana: ele tem uma grande habilidade de liderança, não só dentro mas também fora da escola. Afirma que até aquele momento, a escola ainda não havia feito grandes transformações em sua vida, porém acreditava que na continuidade isso certamente acontecerá com a chegada gradativa de novos conhecimentos e saberes. Ele traz elementos importantes para a nossa discussão de gênero e sexualidade, mas o ponto alto da entrevista de Erasmo Carlos é a discussão sobre a dimensão religiosa dos/as educandos/as da EJA:

Então num dia lá era pra falar poesias. Aí falando aquelas poesias com sentimento todo, a professora deu uma poesia pra cada um. Eu falei: eu não vou fazer essa não! Eu quero trazer uma pode? Pode. Então eu trouxe uma poesia de dentro da Bíblia. Fui bem aceito. E por outro lado, tem uma jovenzinha aí também que cantou aquela música da Ave Maria maravilhosamente bem. Assistimos. Aplaudimos. Muito bom! Entendeu? Então quer dizer, o respeito é mútuo (ERASMO CARLOS)!

A entrevista com **Vanusa** foi a mais objetiva. Ficou muito evidente em suas considerações que ela não deseja outra coisa da escola senão a certificação do Ensino Fundamental e Médio, requisito para poder cursar um curso de Radiologia. Não demonstrou nenhum desejo de socialização ou qualquer outra forma de participação.

Vanusa é casada e mãe de três filhos. Parou de estudar aos 16 anos, pouco antes da conclusão da 8ª série do Ensino Fundamental e retornou após vinte anos, motivada pelo desejo de fazer um curso técnico. Esse desejo surgiu em função das várias vezes nas quais ficou, durante muitos dias, acompanhando o marido em internações hospitalares, em função uma doença crônica. Trabalha com confecção e vendas de roupas e uniformes, atividade que pretende abandonar quando estiver atuando como técnica em radiologia. Vanusa destaca a expectativa que a Escola Renato e seus Blue Caps proporciona a quem tem pressa, enfatiza que se não fosse por essa metodologia, não teria voltado aos estudos. Como foi a única educanda adulta que demonstrou uma indisposição muito grande em conviver com adolescentes na escola – *eu não me imagino numa escola assim, não tenho paciência pra meninos dessa idade. E quanto mais o tempo passa, mais folgados eles ficam. E eu não tenho paciência* – buscamos elementos em seus depoimentos para analisarmos as relações etárias e geracionais na EJA, todavia como mostraremos mais adiante, as dificuldades de convivência colocadas

por ela não se sente apenas na escola, mas também em casa e nos momentos de trabalho:

eu não tenho paciência, eles são muito bagunceiros. (...) eu sei porque eu custo a ter paciência com os meus dentro da minha casa. Vou ter paciência numa sala com 30? Eu vendo uniformes, então vou nas escolas para vender os uniformes. Para mim, são as piores horas do dia, aquelas em que eu estou lá dentro da escola, conversando com a diretora e aquele monte de moleques fazendo zueiras (VANUSA).

Alegria, disposição, força de vontade e crença num futuro melhor são algumas das características observadas em **Rosemary**, educanda da Escola Golden Boys nossa sexta entrevistada. Ela tem quarenta e dois anos de idade, nasceu em Morro do Pilar – Minas Gerais, cidade na qual estudou até a terceira série do Ensino Fundamental e parou quando tinha doze anos. Em nada diferente da realidade de muitos outros adolescentes, saiu da escola para cuidar dos afazeres da casa e do interior de Minas. Ainda muito jovem, veio para Belo Horizonte trabalhar em “casa de família”, viveu, dessa forma, durante um longo tempo acreditando que o salário que ganhava era suficiente para viver. Quando percebeu que o emprego e o salário dela estavam acima da média de mercado, decidiu fazer um supletivo para se qualificar e assim manter-se instalada naquele posto. É nesse período que ela engravida, amiga-se com o pai da criança e, como a maioria das mulheres, para de trabalhar e de estudar.

Durante o tempo em que esteve casada, acomodou-se e passou a viver em função da casa, do marido e do filho, um menino que hoje tem doze anos. Segundo ela, seus irmãos e o próprio ex-marido a alertavam sobre os riscos de não se ter um diploma nos dias atuais e as implicações desse fato na hora de encontrar um emprego. Contudo, segundo ela, somente após a separação, essas dificuldades tornaram-se mais evidentes e ela se deparou com os desafios impostos pelo mundo do trabalho. Os relatos de Rosemary subsidiaram empiricamente a discussão das relações de gênero, feita mais adiante, na qual destacamos que a EJA, modalidade educativa que acolhe a maioria das mulheres com esse perfil, precisa entender que não é o desejo, mas a necessidade o primeiro motivador para a retomada “das rédeas” da própria vida:

Eu casei, então achava que a vida ia ser só isso mesmo. (...) Aí depois que eu separei é que eu fui ver o quê que era a falta de um estudo na vida de uma pessoa. Eu batia na porta e não arrumava emprego. Porque todo mundo pedia: Ah você tem o segundo grau? Não. Você tem pelo menos o Fundamental completo? E eu dizia: Também não. (...) mas até chegar aqui o que me impulsionou a voltar a estudar foi o sufoco que eu passei. (...) eu morava só com esse menino pequeno. Sozinha com a vida toda pra encarar, filho pra cuidar, sem emprego e sem estudo. E sem apoio de ninguém (ROSEMARY).

Rosemary aborda seu pertencimento ao movimento evangélico, na qual é obreira e liderança de oração. Enfatiza que os processos de socialização vividos na turma têm sido fundamentais para a reconstrução de sua identidade de estudante. Contudo, a educanda não apenas anuncia novos saberes e processos de sociabilidade adquiridos na EJA, mas denuncia a venda de certificados nessa modalidade educacional. Afirma que existem estabelecimentos que prometem, em classificados dos jornais e nos “lambes” afixados em muros e postes da cidade, a conclusão do Ensino Fundamental e Média em três meses. Denuncia, então, a venda de certificados por esses “empreendimentos” e analisa criticamente as consequências danosas de uma ocorrência dessa, quando enfatiza que

esses anúncios de jornal vendem pra caramba! Você nunca viu não? Eles falam em diploma em seis meses, vai lá pra você ver. É tudo vendido. Tudo vendido. E aí o que adianta? Não adianta nada o que vale é o que ele sabe e o que não sabe. Porque se você tem o diploma, mas não sabe. O que adianta? Nada.(...) Entendeu? Vai, chega ali e compra um diploma, quando chegar ali na frente, ele não sabe nem quanto que é dois mais dois. E aí? Como que vai fazer para passar numa prova de concurso? Então não tem como. Tem que estudar mesmo, porque precisa saber alguma coisa. Sem saber não tem jeito não.(...) Porque você tem que saber. O negócio é saber (ROSEMARY).

O educando **Roberto Carlos** tem um importante papel no grupo dos pesquisados, foi ele o único que viveu a experiência de escolarização dentro do espaço da empresa. Indica os pontos positivos e negativos da experiência e afirma que a educação dentro da empresa é limitada, uma vez que reduzem-se as possibilidades de troca entre os estudantes: *porque aqui, na Escola Golden Boys, a gente tem contato com pessoas diferentes, mentalidade diferente*, além disso acredita que as relações de trabalho, muitas vezes, interferem na dinâmica escolar.

Roberto Carlos tem 52 anos, é casado e pai de três filhas. É natural de Belo Horizonte e mora em Vespasiano. Trabalha há vinte anos na mesma empresa e foi um dos funcionários que levou ao setor de recursos humanos a sugestão para que promovessem, dentro da empresa, a possibilidade de escolarização para os funcionários. Conta que, juntamente com a alfabetização e o supletivo, naquela época, havia também o curso de inglês. Foi a partir daquela experiência que, mesmo com o fim das aulas de inglês dentro da empresa, continuou se aperfeiçoando no idioma.

Pretende cursar a faculdade de Letras para aprofundar no Inglês. Relata que, mesmo alcançando o mínimo para a aprovação nas matérias, não sente que aprendeu o bastante e continua repetindo as avaliações até atingir pelo menos 70% de

aproveitamento. Também tem desejo de se tornar um funcionário concursado. Afirma, contudo, que está colhendo os frutos dessa escolarização a qual já possibilita a ele uma participação mais qualificada e mais igualitária nos espaços de convivência e socialização, nos quais, durante as conversas, ele já tem condições de opinar:

Às vezes eu estava numa conversa ou numa turma e eu ficava isolado porque eu não sabia falar sobre nada. A matemática, uma física, isso era ruim demais. A gente fica sem argumento, sem nada. Fica calado. Então hoje não, eu já converso melhor porque antes eu nem conversava direito. Porque eu não sabia nada. Eu sempre não entendia nada. Então hoje fica mais fácil (ROBERTO CARLOS).

Os depoimentos de Roberto Carlos nos ajudam a refletir sobre os significados atribuídos pelos jovens e adultos trabalhadores à escola e sobre a relação que esses estabelecem com o saber. De maneira especial, verifica-se que o mesmo é possuidor de uma crença muito grande no poder dos conhecimentos científicos e valoriza todas as possibilidades de apropriação desses. Informa que estuda sozinho e que as interrupções e descontinuidades do sistema educacional são os maiores dificultadores para o adulto que está em processo de escolarização:

Eu acho que aqui no Brasil o ensino tem muitos recessos. Greve. Então isso atrapalha um pouco. Grevé. Eu acho que o ensino tinha que ser uma coisa ininterrupta. Concorda? Para gente estar cada dia mais aprendendo né? Porque senão você imagina, eu estou estudando agora aqui. Aí já vem um anúncio: amanhã não vai ter aula por causa disso, disso e disso. Esfria um pouco. Eu disse até isso até mesmo lá no curso de inglês que eu faço. Há muito recesso e isso atrapalha demais. Não é?(...) No geral, quantos hoje, por exemplo, iniciam um curso com um alvo como o meu. Ele inicia um curso, daí a pouco ele é cortado. Intercepta aquilo ali. Ele tem que parar. Amanhã não vai ter. Aquela coisa toda. Vai na frente das escolas está fechado, está em greve. A pessoa fica desmotivada. Porque quando a pessoa está aprendendo nada pode cortar aquele incentivo, aquele aprendizado, aquela vontade. Nada pode parar aquilo não! Penso que tem que ser constante. Tem que ser todo dia, todo dia é aula, é aula, é aula, pronto e acabou. Se pudesse ser até domingo. Pronto. Eu penso assim. Porque não adianta eu estudar e parar no tempo não. Eu começar e parar no tempo não adianta não. Então aquele meu esforço foi em vão. Mas Deus vai abençoar que isso vai consertar (ROBERTO CARLOS)!

As entrevistas com os/as educadores/as foram mais extensas, duraram em torno de uma hora e vinte minutos e podemos afirmar que, na maioria dos casos, foi uma conversa pedagógica.

Por sua vez, a primeira educadora a gravar a entrevista foi **Waldirene**, supervisora pedagógica dos turnos da manhã e da tarde, da Escola Renato e seus Blue Caps. Waldirene é pedagoga desde 1994, iniciou sua carreira como Coordenadora de Projetos de Inclusão de Jovens, da Empresa de Tráfego e Trânsito de Belo Horizonte –

BHTRANS. Esses projetos de educação e segurança no trânsito eram desenvolvidos em parceria com a Associação Municipal de Assistência Social – AMAS e com a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH e objetivavam a orientação de adolescentes e jovens que se encontravam em situação de risco social e pessoal, medidas protetivas ou sócio-educativas. Antes, porém, trabalhou no abrigo “Caminho de Casa” desenvolvendo ações do Projeto Miguilin. Através de designação pública, trabalhou em algumas escolas estaduais de Ensino Médio noturno até chegar a Escola Renato e seus Blue Caps, em 2008. Não participa de movimentos sociais, religiosos ou sindicais. Também trabalha com artesanato.

Waldirene escolheu gravar a entrevista na própria Escola Renato e seus Blue Caps, no dia 11 de maio de 2009, no turno da tarde. A escolha desses dias e horários se deu em função de que, no turno da tarde, a movimentação de educandos/as é baixíssima, chegando a ser nula em algumas disciplinas. Em função disso, não houve interrupções e a gravação teve uma boa qualidade, o que facilitou a transcrição das falas da entrevistada e do entrevistador. Ao iniciar a entrevista com Waldirene, tivemos a impressão de que a mesma não queria investir muito tempo naquela conversa. Ela se posicionou como uma técnica para assuntos educacionais e, em alguns momentos, nós percebemos que ela não se sentia competente para falar sobre a proposta, em função do tempo de trabalho que tinha na instituição. Chegou a sugerir que entrevistássemos a supervisora do turno da noite que, segundo ela, *tinha mais coisas pra contar*. Contudo, essa pressa, a nosso ver, em função de uma insegurança, diluiu-se no decorrer da entrevista e pudemos, então, coletar informações muito importantes para a compreensão do nosso objeto de investigação.

A segunda entrevista foi realizada com a orientadora de aprendizagens da Escola Golden Boys, **Celly Campelo**. Formada em Artes Plásticas e Pedagogia, faz pós-graduação em Gestão de Projetos Pedagógicos. Atua na Escola Golden Boys desde 1998, nas duas linhas de atuação da instituição: dentro das empresas conveniadas e nas salas de aula do Centro de Treinamento. Também atua no “braço social” da Escola Golden Boys, realizando oficinas pedagógicas dentro e fora do município. Lecionou Educação Artística em escolas estaduais da região e foi diretora de uma dessas por nove anos. No período em que foi diretora da escola, fomentou o início de um trabalho de escolarização dos adultos, pais e mães das crianças e dos adolescentes, estudantes do diurno, para que eles pudessem acompanhar melhor o processo educacional de seus filhos e filhas. Entre 2005 e 2008, foi coordenadora de EJA da Secretaria Municipal de

Educação de Vespasiano. Nesse período, por determinação do executivo municipal, e a partir de parecer construído por comitê intersetorial, instituiu a modalidade de EJA na Rede Municipal de Educação. Participa do Fórum Mineiro de EJA, do grupo articulador do Fórum de EJA da Região Metropolitana de Belo Horizonte e participou de quatro ENEJAS.

A entrevista de Celly Campelo foi gravada em sua residência na manhã do dia 26 de maio de 2009. Com poucas interrupções, a gravação ficou de excelente qualidade e nem mesmo o canto dos pássaros ao fundo prejudicou a transcrição, pode-se dizer que o entusiasmo e a alegria foram as marcas da entrevista de Celly Campelo. Ela fala da preparação das atividades, da forma como aborda os conteúdos, das relações afetivas estabelecidas em sala de aula e para além dela. Empolgada com os projetos desenvolvidos, acredita que faz a diferença na vida dos estudantes com os quais trabalha. A perspectiva da acolhida, a atenção com as pessoas e a afetividade, cuidados demonstrados por ela, revelaram, à primeira vista, o diferencial dessa educadora.

Na manhã do dia 02 de junho, entrevistamos **Ronnie Von**, que é formado em Administração de Empresas e Pedagogia, atualmente está vinculado ao Serviço Social da Indústria – Escola Golden Boys. Ingressou na educação em 1991, dando aulas de matemática em uma escola da REEMG, nessa escola, participou de um trabalho de escolarização dos adultos pais e mães das crianças e adolescentes, estudantes do diurno. Foi pioneiro numa iniciativa de educação de jovens e adultos para trabalhadores de empresa do ramo de cimento e concreto. Esse trabalho era coordenado pela Fundação Brasileira de Educação - FUBRAE e desenvolvido nos municípios de Vespasiano, Pedro Leopoldo, Matozinhos, São José da Lapa, dentre outros. Em 1998, esse trabalho, que era realizado dentro das empresas apenas para os funcionários, foi encampado pela Escola Golden Boys que passa a oferecer o telecurso em salas da unidade escolar da instituição e permite que estudantes da comunidade também participem. Ronnie Von orienta estudos de matemática, física e química para estudantes do Ensino Fundamental e médio, além de exercer uma coordenação compartilhada com outra professora do projeto. Paralelamente a esses anos de serviços prestados à Escola Golden Boys, Ronnie Von deu aulas na rede municipal de Vespasiano, trabalhou com adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social e ainda é orientador de estudos no KUMOM de Lagoa Santa. Nunca atuou em movimento sindical ou religioso. Participa do Fórum Mineiro de EJA e participou de três Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAS.

Também gravada em sua residência, a entrevista de Ronnie Von foi a que mais deu trabalho para ser transcrita, em função de problemas técnicos com o dispositivo MP3, que não funcionou corretamente. Contamos com a gravação realizada pelo gravador de fitas K7, utilizado como medida preventiva. A seriedade de Ronnie Von no desenvolvimento do trabalho fica evidente, logo no início da entrevista, quando ele relata como prepara suas atividades, como busca relacionar o saber escolar com os saberes dos estudantes adultos trabalhadores e como orienta os estudantes para as possibilidades de certificação e conclusão da educação básica.

Em 18 de junho de 2009, na parte da manhã, em sua residência, realizamos a entrevista de **Martinha**, que formada em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, especialista em Alfabetização, Letramento e Coordenação Pedagógica. Também é formada, em nível médio, no Magistério das Séries Iniciais. Durante a sua graduação, foi militante do diretório acadêmico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MINAS e trabalhou na Fundação Criança, na favela da Ventosa, região Oeste de Belo Horizonte. Trabalha com EJA desde que entrou para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no ano de 2003, na Escola The Fevers. Desde então já foi alfabetizadora, professora e coordenadora pedagógica. Trabalhou na iniciativa privada no setor de faturamento e na Secretaria de Estado da Educação, como Analista de Educação durante quatro anos.

Em função do “cenário” criado por ela, a gravação ficou com qualidade muito boa e a transcrição se deu de maneira também tranquila. A entrevista de Martinha foi a mais longa, passou de duas horas e trouxe elementos significativos para pensarmos a EJA e a relação entre os/as educandos/as, seus pares e seus educadores/as enquanto se fazem sujeitos do processo educativo. Destaca a questão do transporte como principal desafio para trabalhar na escola, uma vez que é obrigada a atravessar a cidade, pois mora na região nordeste da cidade de Belo Horizonte. Entretanto, ela diz que não se importa com o sacrifício, por ser essa a única forma de se manter na instituição, uma vez que se diz apaixonada pela proposta da mesma. Na entrevista, apresenta relatos da experiência, destaca projetos desenvolvidos, cita nomes de educandos/as e educadores/as, do passado e do presente, com uma propriedade de quem, verdadeiramente, os conhece. Suas revelações nos ajudaram a aprofundar reflexões como a diversidade etária e geracional na EJA e delinquência juvenil.

O quinto educador a ser entrevistado foi **Demétrius**, formado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MINAS, em 1987, na

mesma instituição, em 2003, fez pós-graduação em Educação Matemática. Trabalhou em uma empresa de metalurgia por quase trinta anos, até se aposentar, em 1999. Após a aposentadoria, trabalhou com vendas por, aproximadamente seis meses, quando se inscreve para lecionar na Escola Renato e seus Blue Caps, instituição próxima de sua residência, que realizava chamada pública para matrícula de estudantes do Ensino Médio. Então, desde o primeiro semestre de 2000, leciona matemática e física, no ensino fundamental e médio, conforme o caso e a necessidade da instituição. Quando esteve na iniciativa privada era filiado ao sindicato dos metalúrgicos, mas nunca assumiu cargos de liderança. Como educador, participa das ações do movimento sindical. É membro da Sociedade São Vicente de Paula e de encontros de casais com Cristo – ECC. Participa do Fórum Mineiro de EJA eventualmente.

O que mais me chamou a atenção, ao chegar à residência de Demétrius para a gravação da entrevista, foi a expectativa que ele criou sobre a possibilidade de falar sobre o projeto e sobre a sua prática pedagógica como professor de Matemática. Talvez por saber da minha formação em Educação Matemática, quis falar dos limites e desafios postos para um educador imerso numa proposta que enfatiza o conteúdo e que precisa, diariamente, lidar com a diversidade de alunos/as que estão cognitivamente em níveis tão diferentes. Talvez pela sua trajetória profissional vivida dentro de uma empresa metalúrgica, a formação profissional é sempre trazida à tona por Demétrius. E, provavelmente em função da sua inserção tardia na educação, sua fala nos instiga a dialogar sobre prática educativa e formação do educador de EJA; não o faremos aqui por não ser o foco dessa investigação. A gravação não teve interrupções e a transcrição foi realizada sem nenhuma dificuldade.

O sexto entrevistado foi **Paulo Sérgio**, licenciado em História, Filosofia e Sociologia. Foi seminarista, militante de movimentos sociais e assessor na Câmara Municipal de Contagem. Na RMEBH, lecionou, nos anos de 1990, para adolescentes, na Escola Municipal Oswaldo Cruz, na regional Oeste e para jovens e adultos na Escola Municipal Lucas Monteiro Machado, na Vila Pinho, região do Barreiro. Além disso, foi diretor do sindicato dos trabalhadores em educação, no qual ainda milita ativamente. Atualmente, é professor da Rede Municipal de Belo Horizonte, atuando na Escola The Fevers

A entrevista de Paulo Sérgio foi gravada no dia 25 de agosto de 2009, no turno da tarde, na sala da coordenação pedagógica da Escola The Fevers. Foi o próprio professor quem sugeriu esse dia e turno, levando em consideração que o mesmo não

trabalha no turno da tarde. Contudo, o local escolhido por ele prejudicou a gravação. O *layout* da parte administrativa da escola é feito com divisórias de compensado de madeira, o que permite a propagação fácil do som. Dessa maneira, o “barulho” das crianças pequenas, estudantes daquele turno, interferiu significativamente. Também o telefone da sala tocou várias vezes, até que recebemos a permissão para desligá-lo. A entrevista com Paulo Sérgio nos ajudou a perceber e compreender as possibilidades de escolarização ou sistematização de saberes em uma proposta que foi “concebida” e implementada dentro da concepção de EJA como educação continuada ao longo da vida. Certamente em função do engajamento sindical do Professor Paulo Sérgio, concepções de direito à educação e alguns elementos da política educacional do município, como número de escolas que atendem à modalidade, número de alunos/as matriculados/as nas turmas, abertura e fechamento de turmas de EJA, campanha salarial e condições de trabalho dos profissionais da educação perpassaram essa entrevista.

Todas as entrevistas semi estruturadas foram gravadas em dispositivo digital MP3 em fitas K7. Após serem transcritas, foram enviadas, por e-mail ou impressas, aos entrevistados.

2 – TUDO JUNTO: As especificidades dos/as educandos/as jovens e adultos

“Temos o dever de lutar pela fraternidade, esquecida no mundo de hoje, pela solidariedade entre os povos, pela tolerância entre as pessoas, pelo desarmamento das mentes e dos corações, pela aceitação do outro, diferente, mas igual, sempre nosso irmão. Não importa que essas belas ideias sejam um trabalho a longo prazo. Em utopias, a vida não vale a pena ser vivida” (Margarida Bulhões Pedreira Genevois, 2005).

FIGURA 02



Educanda da EJA da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola.

Em função da multiplicidade de pessoas jovens e adultas componente desse contingente, defronta-se também com as múltiplas identidades e com as diversidades, próprias de quem já “viveu um pouco mais de tempo”, elementos esses importantes para pensar o processo de acolhimento na escola. Arroyo (2007) nos chama a atenção para essa perspectiva:

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território, a diversidade. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor (ARROYO, 2007.p.18).

A diversidade em suas múltiplas dimensões, que tratada neste processo de investigação como especificidade, dá o tom das relações educacionais que se estabelecem na EJA, muito embora, este “tom” seja comumente camuflado quando os conflitos ocorrem e por não serem explicitados perdem, de certa maneira, suas potencialidades enquanto norteadores da construção do conhecimento. É imprescindível refletir sobre essas especificidades quando nos propomos a reflexão e a ação nesta modalidade de ensino.

Sendo assim, a partir dessa crença, propomo-nos a refletir sobre algumas das especificidades que se apresentam no público diverso do qual a EJA é composto. Como são muitas as identidades, especificidades e nuances desses jovens e adultos, aprofundamos nossa investigação apenas naquelas desvendadas nas leituras dos documentos, percebidas nas observações e/ou mencionadas pelos/as educandos/as e educadores/as, na ocasião das entrevistas.

Trabalharemos, neste capítulo, as quatro especificidades consideradas de *fórum íntimo*: gênero, sexualidade, étnico-raciais e religião. Importante salientar que acreditamos que os indivíduos não possuem uma única identidade orientadora de suas condutas. São muitas as identidades que norteiam as formas de ser e estar no mundo. As fronteiras existentes entre essas dimensões são frágeis e isso possibilita que diversas formas de exclusão e discriminação se conjuguem na existência dos sujeitos da EJA, mesmo assim optamos por trabalhar essas dimensões em seções separadas porque entendemos que, muito embora esses processos de discriminação se combinem, possuem mecanismos e sutilezas próprias.

Cabe também relatar aqui um dilema teórico vivido no processo desta investigação: o conceito de sujeito. O termo *sujeito* é compreendido pela comunidade científica de modo ambivalente: por um lado, há autores que a empregam como sinônimo de indivíduo ou pessoa, isso é bastante nítido em alguns trabalhos na área da Educação de Jovens e Adultos. Autores como Haddad (2007) e Di Pierro (2005) usam o termo sujeito para se referir ao público de EJA o que se estende aos documentos oficiais que tratam dessa modalidade de ensino.

Por outro lado, existem autores que procuram demonstrar que se trata de uma categoria problemática, porque, na perspectiva analítica moderna, o termo sujeito diz respeito apenas ao homem branco, europeu e cristão. Como consequência, as minorias étnico-raciais, as religiosidades de matrizes indígenas e africanas, bem como as mulheres e grupos homossexuais ficam invisíveis tanto nas políticas públicas quanto nas análises acadêmicas. No entanto, os novos movimentos sociais, as múltiplas redes de pertencimento dos indivíduos e as diferentes formas de associação humana colocam em xeque essa concepção de sujeito, a ponto de as abordagens pós-estruturalistas proclamarem sua morte (SILVA, 2000).

Nossa compreensão sobre esses educandos/as e educadores/as aproxima-se mais do conceito científico desenvolvido por Castells (2000). Para esse autor, a categoria sujeito é mais ampla que a categoria indivíduo, uma vez que o sujeito é marcado pela capacidade cognitiva de estabelecer comparações entre um grupo e o outro, bem como compreender o sentido político de sua prática cotidiana. Nessa perspectiva, quanto maior a inserção nos movimentos sociais e exposição à diversidade cultural, maior a possibilidade de se constituir como sujeito. A noção de indivíduo está, por sua vez, relacionada à atomização da pessoa na vida social. Assim, pode-se dizer que todos os sujeitos são indivíduos, mas nem todos os indivíduos são sujeitos.

Cabe destacar que esses jovens e adultos não atuam como protagonistas em suas práticas educativas e sociais, e como nos sugere ser essa uma expectativa de muitos teóricos da EJA, os quais assumem em seus escritos a militância na área, podemos dizer que ocorre então uma opção política pelo uso do termo *sujeitos* para se referir aos jovens e adultos inscritos na modalidade, como possibilidade de dar voz àqueles aos quais se destina o fazer pedagógico da EJA.

Dessa maneira, optamos por nos referir aos jovens e adultos matriculados nas instituições pesquisadas, utilizando a expressão educando(os) e educanda(as), para evitar desavenças com o campo da sociologia, porém aproximamo-nos da categoria *sujeitos*

sociais, os quais “atribuem significados e sentidos diversos à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano” (GOMES, 2005 p.87).

Entendemos também que nosso estudo encontra-se na subcategoria *Sujeitos da EJA*²⁷ e busca construir uma compreensão sobre esses jovens e adultos para além do “ente” imaginário e superficial que perpassa grande parte dos processos, das políticas e das práticas educacionais. Sujeitos ativos que possuem corpos e sexualidade, com pertencimento de classe, etário, geracional, étnico-racial e de gênero.

2.1 – As relações de gênero: é possível tornar-se mulher na Educação de Jovens e Adultos!

“Foi-se o tempo em que ser mulher ou homem bastava para que um determinado número de atributos fosse conferido. ‘Aos homens o trabalho, às mulheres a cozinha’; ‘aos varões o dinheiro, às fêmeas os filhos’. Essas e outras, se não deixaram de ser assertivas verdadeiras, ao menos foram bastante amenizadas em sua incidência social e subjetiva” (Cristina Maria Poli, 2007).

Inicialmente é salutar afirmar que hoje, mais do que em outros tempos na história da humanidade, as relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos, por mais complicadas que estejam, são sempre passíveis de negociação. Na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos capazes de resistir, pois do contrário, se não houver, minimamente, nenhuma condição de resistência, esse autor caracteriza isso como violência. Portanto, longe de dizer que há homens dominando mulheres, *seja em qualquer campo das relações sociais que esses sujeitos se encontram, estará presente um enfrentamento constante e perpétuo*, conforme salienta Maia (1995)

Louro (1997) afirma que *homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças*. Nesse sentido, trazer a discussão para o campo da EJA é dizer de antemão que nele também há constantes negociações e nem

²⁷ Utilizamos aqui a mesma proposição já utilizada pela Anped que organizou, entre outras, a categoria Sujeitos para organizar os trabalhos apresentados no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos. Também o documento Nacional Brasileiro preparatório à VI CONFINTEA dedica a sua primeira parte a identificar os diversos sujeitos educandos da EJA e suas especificidades e seus elos de unificação.

sempre as relações que se constituem entre esses sujeitos se dará de maneira verticalizada.

No entanto, não são raras, na EJA e na história das relações humanas de diferentes sociedades, as evidências do papel subalterno a que as mulheres, principalmente, estão sempre submetidas. Gravita em torno dessa submissão um silenciamento que fragiliza ainda mais, no contexto relacional, o feminino. Entretanto, a história registra movimentos individuais e coletivos de mulheres que se posicionam de forma veemente contra a permanência nesse lugar de subserviência, submissão e opressão. São mulheres que ousaram denunciar as diferentes formas de violências físicas ou simbólicas e conseguiram romper com esse silenciamento a que estiveram, durante um longo tempo, submetidas. Mulheres que se colocaram e ainda se colocam no mundo de maneira proativa e revolucionária, o que, no entanto, não significa, à priori, que a superação dessas desigualdades entre homens e mulheres esteja superada.

Beauvoir (1991) afirmou em seu clássico “O Segundo Sexo” que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, uma alusão ao fato de que a identidade feminina não é algo dado, estanque, mas que tem ligações profundas com o contexto histórico e cultural tanto para preservar hierarquias estabelecidas entre homens e mulheres quanto para questioná-las e, se possível, superá-las.

Nesse sentido, a construção do feminino não é algo que ocorre naturalmente como ocorrem os processos de desenvolvimento biológico, mas uma construção social que se dá à medida que o sujeito do sexo feminino consegue questionar a oposição binária existente entre homens e mulheres (homem positivo – mulher negativo/ homem ativo-mulher passivo/homem provedor- mulher cuidador), posições essas hierárquicas e definidoras de lugares sociais e desiguais em nossa sociedade.

Inseridos nas sociedades modernas, em pleno século XXI, vivemos em um tempo em que inúmeros tabus e preconceitos já foram superados, ou estão em processo de superação, isso incontestavelmente, em função das inúmeras lutas travadas por movimentos de minoria. Como exemplo, pode-se citar a Conferência de Pequim, em 1995, sobre as mulheres, a qual, dentre os diversos temas abordados, tratou da violência doméstica contra as mulheres e da discriminação no trabalho.

Conforme afirmamos anteriormente, a construção das identidades e das relações sociais precisa constar da agenda permanente do campo educacional para que, efetivamente, a escola possa se assumir enquanto um espaço privilegiado de articulação para a superação das desigualdades advindas destas relações.

A temática da construção do feminino está para a educação formal assim como está a temática da identidade racial, uma vez que a escola ainda é vista como um campo estratégico para a construção das identidades raciais e de gênero, bem como é apontada como um espaço reprodutor de papéis sexuais hierarquicamente estabelecidos. Nesse sentido faz-se necessário refletir sobre as formas como a educação, e em específico a educação de jovens e adultos, atua na manutenção ou não das hierarquias de gênero, raça e condição sexual.

Antes, porém, cabe-nos refletir sobre o conceito de gênero, como categoria reflexiva, para, posteriormente, realizar a reflexão sobre como as relações de gênero se entrelaçam nas especificidades dos sujeitos da EJA:

Estudos feministas cunharam a categoria gênero para designar as relações que se estabelecem socialmente entre homens e mulheres.

Mais do que a escolha do objeto empírico *mulher*, a categoria *gênero* designa a perspectiva culturalista em que as diferenças de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência feminina ou masculina universal, o que nos afasta da perspectiva da naturalização. Trata-se de enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, incorporando a dimensão das relações de poder. As relações de gênero são, portanto, elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos (MIRANDA, 2008. p.88).

O conceito de gênero foi e continua sendo fundamental para o entendimento das hierarquias existentes entre homens e mulheres, no entanto, não conseguia abarcar as variadas nuances existentes nas condições/opções dos sujeitos no palco social sendo assim, ao concentrar-se na análise da sexualidade humana, e no investimento sobre o corpo biológico, não conseguiu *per si* romper com a dimensão da heterossexualidade como norma. Uma discussão sobre as relações de poder na perspectiva foucaultiana: a microfísica.

Alguns autores, situados na vertente marxista, denunciam aquilo que supõem uma negação das formas de dominação. Além disso, as críticas de estudiosos pós-coloniais, feministas negras, as pensadoras dos lesbianismos entre outras apontam que, ao conferir ênfase ao caráter cultural e social das diferenças entre os sexos, o conceito concentrou as análises na sexualidade humana como localização do poder, especialmente a heterossexualidade. Sugeriu-se, então, que o termo fosse modificado por pós-gênero (MIRANDA, 2008).

Nessa perspectiva, muito embora saibamos que o conceito de gênero nem sempre consegue reconhecer e abarcar as diferenças existentes entre as mulheres (e

entre os homens) e, sobretudo, cientes de que ainda é desafiante pensar as relações de gênero a partir de características étnicas, raciais, de classe, de idade, regionais, religiosas e outras, utilizaremos o conceito em suas acepções primeiras, ou seja, as relações de gênero como aquelas estabelecidas e hierarquicamente determinadas entre os homens e mulheres e, ainda, relacionando o conceito à produção da identidade de mulheres e homens no interior das relações e práticas sociais.

Historicamente, a escola é apontada ora como reprodutora das desigualdades, uma vez que os materiais e rituais pedagógicos acentuam as diferenças entre homens e mulheres por posição e hierarquia, ora como uma estratégia de desenvolvimento das mulheres, além de ser espaço para a construção do conhecimento sistematizado e processo de certificação. Para Rosenberg (1997),

A educação das mulheres tem sido considerada uma das principais estratégias de combate à pobreza e ao subdesenvolvimento. Todas as grandes conferências internacionais patrocinadas pela ONU durante a década de 1990 incorporaram em suas recomendações um tópico sobre o acesso de meninas e mulheres a todos os níveis e modalidades educacionais (ROSEMBERG, 1997, p.67).

Esse protagonismo que vem sendo dado à questão da mulher e da promoção da igualdade, como dissemos anteriormente, advém dos movimentos de lutas, chegando a estar presente, por exemplo, nos “Desafios do Milênio”, termo de acordo internacional assinado por vários países, incluindo o Brasil, o qual se compromete, entre outras questões, a romper o quadro histórico das desigualdades existentes entre homens e mulheres.

Diante desses fatos, podemos afirmar que as relações de gênero, enquanto categoria de análise acadêmica, bem como categoria política que demanda ações e políticas públicas específicas já se firmou no cenário brasileiro como uma temática que se encontra na “ordem do dia”.

Outro aspecto relevante desse campo de análise e intervenção política encontra-se no fato de que a realidade educacional no país mudou bastante no sentido de que as mulheres hoje ocupam mais bancos de escolas e cursos superiores do que acontecia há alguns anos, uma constatação já verificada por Rosenberg (2001):

No Brasil, também, as mulheres têm tido acesso cada vez mais intenso à educação em todos os níveis escolares, apresentando melhores rendimentos escolares, em média, que os homens. As taxas de analfabetismo e repetência escolar são inferiores entre as mulheres brasileiras. Complementarmente, as mulheres levam, em média, menos tempo que os homens para prosseguirem sua trajetória escolar, apresentando melhores taxas de conclusão de cursos. Em consequência, os anos médios de escolaridade das mulheres é superior aos dos homens (ROSEMBERG, 2001).

As mudanças positivas quanto ao processo de escolarização das mulheres apresentam zonas nebulosas através das quais é possível perceber como as categorias gênero e raça se conjugam na negação de direitos sociais básicos. Em estudo realizado pelo Fundo de desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres – UNIFEM (2006) está explicitado o quão discrepante é o processo de escolarização de mulheres brancas, pardas, negras e indígenas.

Os dados sobre analfabetismo, disponíveis para o ano de 2000, revelam que, enquanto 9,99% das mulheres brancas de 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever, esse percentual é bem maior entre as negras e indígenas. Na comparação entre 1991 e 2000, é possível notar que houve avanços significativos na redução do analfabetismo em relação a todos os grupos de cor, mas as diferenças entre as mulheres permanecem. Também observamos que as taxas de analfabetismo entre homens são menores do que entre as mulheres em todos os grupos de cor, com exceção ao dos homens pardos em 2000 (UNIFEM, O progresso das mulheres no Brasil. Brasília, 2006).

TABELA 2

Taxa de Analfabetismo, Pessoas de 15 anos ou mais, por sexo e cor ou raça, Brasil (1991 e 2000)

1991		Total que não lê nem escreve	Pessoas de 15 anos ou mais	Taxas
Branca	Masculino	2.712.198	24.119.732	11,24
	Feminino	3.464.012	26.710.106	12,97
Preta	Masculino	851.587	2.665.436	31,95
	Feminino	892.829	2.585.381	34,53
Parda	Masculino	5.573.022	19.379.114	28,76
	Feminino	5.569.633	19.118.792	29,13
Indígena	Masculino	45.560	93.983	48,48
	Feminino	53.857	92.559	58,19
2000		Total que não lê nem escreve	Pessoas de 15 anos ou mais	Taxas
Branca	Masculino	2.344.905	28.496.594	8,23
	Feminino	2.933.792	29.359.899	9,99
Preta	Masculino	838.035	3.663.721	22,87
	Feminino	830.165	2.944.829	28,19
Parda	Masculino	4.021.639	20.497.297	19,93
	Feminino	3.787.065	19.005.761	19,62
Indígena	Masculino	57.386	230.522	24,89
	Feminino	70.141	224.033	31,31

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1991 e 2000.

Os dados acima corroboram as reflexões realizadas por Nogueira (2005) sobre a precariedade de estudos e políticas que, na perspectiva de gênero, aqui, acrescentamos raça, “dificultam o conhecimento dos limites sociais impostos ao sexo feminino e que inviabilizam a sua inserção e permanência escolar”.

Quando pensamos a Educação de Jovens e Adultos enquanto espaço de garantia de direito à educação e efetivo exercício de cidadania para aqueles e aquelas que não tiveram o direito à leitura, à escrita e à interação com o conhecimento, torna-se desafiador entender e intervir nos processos que condicionam o acesso e a permanência das mulheres, mas também os aspectos que, uma vez no espaço escolar, não promovem nos homens e mulheres estudantes reflexões críticas sobre as hierarquias sociais estabelecidas.

Ao avaliarmos os projetos políticos pedagógicos das escolas de Educação de Jovens e Adultos, percebemos que as temáticas de raça, gênero e condição sexual quase nunca aparecem de maneira explícita e que, em seu lugar, palavras como cidadania, direito, conhecimento, visão de mundo, escolarização, consciência e relação com o mundo do trabalho aparecem como apontamentos frágeis de trato com tais temáticas que, no cotidiano, não são refletidas no processo pedagógico.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, muito embora as relações de gênero não se constituíssem nosso objeto primeiro de reflexão, foi possível perceber que mesmo quando as mulheres conseguiam identificar o retorno às salas de aula como uma conquista, não conseguiam situar tal conquista a um universo maior da história das mulheres e nem questionar o fato de que uma parcela enorme da população feminina no Brasil ainda continua à margem desse processo. Era como se a história de cada uma dessas estudantes fosse um capítulo à parte e não uma parte de um movimento no qual os direitos são hierarquizados, tendo como condicionante a condição sexual e racial.

É possível perceber que as estudantes da EJA têm conhecimento das dificuldades de viver o feminino e dos preconceitos existentes quando as mesmas não cumprem papéis socialmente determinados. Como exemplo disso, citamos o fato de uma estudante “estar solteira” depois de um relacionamento conjugal, como aparece no relato abaixo; de certa forma, o incômodo vivenciado pela entrevistada é perceber que ainda é cobrada da mulher uma existência ancorada à de um homem:

Ah é muito difícil ser mulher né? Muito. Ainda mais eu que já morei com outra pessoa e já tive filho. As pessoas têm um pouco de preconceito, sabia que eu percebo isso? Eu falei que eu vou sair agora pras baladas e não vou falar que já tive isso. Sério! Porque acho que porque a gente já morou com alguém acha que a gente está livre, solta. E agora, se eu me dedico gasto mais

ou menos uns cinco anos pra eu me formar. Nesse período, eu não quero ninguém no meu pé, eu não quero homem morando comigo eu não quero nada. Quero alguém pra me encontrar, ir pra beijar. Porque mulher é muito discriminada. Ainda mais quando já foi já morou com alguém. Muito triste. Acho um pouco difícil ser mulher hoje em dia (SILVINHA).

Em relação aos salários pagos às mulheres, que ganham menos mesmo exercendo as mesmas funções que os homens, a mesma entrevistada consegue desvelar e, nesse sentido, porque *sente no próprio bolso*, como no mercado de trabalho as mulheres ainda possuem uma posição inferior quando se refere à remuneração. O depoimento de Silvinha mostra a posição da mulher trabalhadora. Esse fato nos mostra o quanto é importante realizar a discussão de classes, articulando, nesse caso, gênero e mundo do trabalho, uma vez que as pessoas vivem as suas posições específicas dependendo das posições que ocupam na sociedade. Nota-se que mesmo não conseguindo ampliar suas reflexões a respeito do assunto, Silvinha aponta, explicitamente, esse tratamento desigual:

A mulher é muito discriminada né? Ela ganha pouco, trabalha-se muito e ganha pouco. Mas da minha parte, não tenho nada a reclamar não do que é ser mulher não. É bom (SILVINHA)!

Ao serem questionadas sobre a necessidade de pedirem licença ao homem para voltarem a estudar, as entrevistadas apontam o incentivo do marido como algo positivo, sem darem conta de que, da forma como esse incentivo é expresso pelos homens, está subentendido que há, por parte deles, uma concessão. Aqui, de novo, é a existência da mulher ancorada na existência do homem e isso sendo expresso de forma naturalizada, chegando até ser visto como positivo.

Aqui na sala? Não. Creio que não. Muito pelo contrário. Têm muitas aqui que o marido até incentiva. Só tem uma pessoa agora na sala que o marido não queria que ela estudasse. Mas ela falou que não estava nem aí. Só isso. Mas ela não obedeceu. Mas o meu companheiro ele não queria que eu estudasse. Mas porque que ele não queria? Porque ele não queria que eu crescesse. Ele queria que eu ficasse ali tipo burra. Sem condições de ir pra frente. Ele assim, eu acho que ele queria isso. Ele queria que eu ficasse pra trás. Só ali trabalhando, trabalhando, trabalhando. Sendo só dele. Praticamente. Porque quando eu despertei, ele falou que eu queria outro homem. E não era. É porque eu queria dar valor pra mim mesma. Porque eu só trabalhava, trabalhava pra ajudar ele e eu não tive nada. Durante três anos. Só fui esposa, eu só ajudei (SILVINHA).

A concessão sutil expressa na “força” dada pelos homens para que suas mulheres voltem aos estudos é confrontada com a realidade cotidiana, na qual algumas mulheres podem sentir-se fazendo um trabalho de Sísifo²⁸:

Nó, pior ainda. Pior ainda. Eu acho que o preconceito ainda é muito grande. Ainda né? Porque as mulheres por mais que lutam, lutam, lutam, ainda têm coisas que marcam a gente ainda. Eu acho que as pessoas, no meu ponto de vista assim, a gente por ser mulher e que sustenta uma casa sozinha, sabe, sozinha, o que é o meu caso, eu acho que eu sou uma mulher e tanto. Porque não é qualquer mulher que faz isso. Aliás, têm homens que não fazem isso. E eu acho assim também que as portas se abrem mais pra emprego pra homem. Eu acho isso. Porque o homem tem mais opção no mercado e tudo. Mulher não trabalha de mecânico. Porque ela não quer né? Porque se ela quiser ela consegue. Mas tem um preconceito muito grande que barram elas, tipo, coisa pesada. Mulher não vai trabalhar com coisa pesada. E homem já trabalha. Então são outras, são portas que são abertas pra eles e pra gente fechada (ROSEMARY).

Uma proposta pedagógica de EJA, que tem o intuito de ampliar estas e outras questões vinculadas ao preconceito e à discriminação, quando se propõe acolher as especificidades de seus/suas educandos/as e educadores/as, precisa considerar as desigualdades de gênero, que, no Brasil, expressam-se de inúmeras formas. No entanto, ao analisar as propostas pedagógicas e nas vezes em que presenciamos o desenvolvimento das mesmas em espaço de trabalho, percebemos que as relações de gênero são percebidas, mas pouco trabalhadas na EJA. Teórica e conceitualmente, ao colocar o debate de gênero na esfera do social não permitindo que as diferenças biológicas justificassem as desigualdades entre os sujeitos, podemos considerar isso um grande avanço.

Porém, não verificamos a incorporação dessa dimensão de maneira mais reflexiva na prática e no processo de construção do conhecimento e, em todas elas, registramos a expressão dessa dimensão como sendo o fragmento comemorativo no Dia Internacional da Mulher.

Dessa maneira, acreditamos que o cotidiano escolar com essas formas de organização não possibilita que as educandas e as educadoras da EJA possam estabelecer uma relação com o saber de si, o saber de pertencer a um coletivo que detém histórias e memórias e que, através dessas, é possível elas se reconstruírem.

²⁸ Na mitologia grega, Sísifo por ter enganado a morte duas vezes, foi condenado a viver eternamente rolando uma grande pedra de mármore para o cume de uma montanha e cada vez que se aproximava de seu alvo, a pedra rolava morro abaixo, obrigando-o a começar tudo novamente, assim tornou-se conhecido por executar um trabalho rotineiro e cansativo. Tratava-se de um castigo para mostrar-lhe que os mortais não têm a liberdade dos deuses.

Antes, pelo contrário, foi possível perceber que estereótipos femininos são, de fato, livremente reproduzidos entre as estudantes quando as mesmas categorizam suas colegas de escola a partir de sua situação civil, idade e roupa que vestem, explicitando conflitos geracionais, culturais, raciais que promovem uma ausência de solidariedade feminina.

A escola está, assim como as demais instituições sociais, em plena transformação. Se não muda a partir das próprias imposições internas, o mundo externo e suas adversidades corroboram para que as organizações escolares se acertem com o que a sociedade produz e encaminha.

Contudo, às vezes, a mudança é lenta e cheia de resistências, mas como dissemos no início desta sessão, sem a resistência, entra em cena a violência. Desde a virada do século XIX, quando as feministas se manifestaram de maneira mais contundente contra a discriminação feminina, juntamente com outros movimentos de minoria, ajudaram a encompridar as fileiras daqueles que buscam um novo jeito de ser e estar no mundo. A mulher, que durante séculos esteve confinada ao mundo doméstico, quando adentrou o mundo público, não o fez por “um passe de mágica”.

Assim, considerar as instituições escolares, e dentro deste universo, a EJA, como um espaço privilegiado de formação das pessoas, significa tratar dessas e de outras questões que teimam em inferiorizar indivíduos ou grupos de pessoas. É preciso publicizar a história de construção desses movimentos, tratar essa temática não só nas datas comemorativas e dizer para os homens e para as mulheres, jovens e adultos/as que direito não é concessão.

Urge desconstruir a ideia dicotômica e polarizada que teima em afirmar que homens e mulheres se configuram como polos opostos e implodir o “caráter permanente da oposição binária homem/mulher (SCOTT, 1995) formar a consciência da necessidade de entender as diferenças para alcançar as igualdades e tornar o mundo mais humano e justo.

Enquanto isso, entre “princesas encantadas”, “feitas para casar”, “popozudas”, “cachorras”, “mulheres direitas”, “preparadas” e “purpurinadas”, “melancias”, “jabuticabas”, “moranguinho” e “melões”, as estudantes jovens e adultas vivem as contradições próprias do tornarem-se mulheres em uma sociedade que estabeleceu, *a priori*, seus lugares no mundo.

2.2 – *A vida nas cores do arco-íris: a diversidade sexual e o espaço escolar.*

*“Fui dar umas volta lá fora,
 Nas voltas que o mundo dá.
 Cada um é cada um,
 No desejo e no sonhar!”
 Mundaréu*

Em março de 2010, a Rede Globo de Televisão foi autuada pelo Ministério Público, com a exigência de exibir, durante o reality show Big Brother Brasil, uma explicação sobre as formas de contrair o vírus HIV, isso porque um de seus participantes fez, no início de fevereiro de 2010, uma declaração polêmica, afirmando que *“hetero não pega Aids, já conversei isso com um médico e ele me explicou tudo!”*. Semanas antes, no mesmo programa, o Brasil acompanhava, atento e eufórico, o “paredão” com dois participantes: Marcelo Dourado e Dicesar, o primeiro um homossexual acusado de ser homofóbico e o segundo um homossexual assumido.

Para além das disputas e das estratégias televisivas em torno do *reality show*, os dois episódios citados acima conseguiram levar para as ruas um debate há muito escamoteado no interior da sociedade brasileira, qual seja, a forma como lidamos com a diversidade sexual. Ao longo da existência do programa, pudemos ver crescer o embate entre os dois participantes acima citados e com ele as declarações contra e em favor de suas posições em diversas outras mídias, incluindo programas de relacionamento na internet, nos quais até ameaça de morte ao Dicesar mereceu a atenção das autoridades.

Quando afirmamos que a arte imita a vida, podemos, no contexto dos conflitos apresentados no programa, perceber que, na verdade, o senso comum do brasileiro que tem preconceito de ter preconceito é completamente permeado de discriminações e que basta um pequeno incentivo para que os embates explodam no cotidiano, primeiro na forma de chacota, piadas e senso de humor “apimentado”, evoluindo para agressões verbais e físicas até a violência claramente estabelecida. Segundo Lionço (2009):

Não há simplicidade na configuração do fenômeno da homofobia. É um fenômeno complexo, por vezes hostil e, às vezes, sutil na forma das sociedades lidarem com expressões da diversidade sexual que fogem dos padrões da heterossexualidade. No marco dos direitos humanos em sociedades democráticas, a homofobia é a opressão e negação de acesso a direitos básicos que promovem a dignidade, a autonomia e a liberdade de minorias sexuais. Por sua vez, a educação é espaço por excelência para questionamento, contestação e transformação de valores sociais, morais e simbólicos estabelecidos nas sociedades. Além disso, as escolas são espaços para promoção da cultura do reconhecimento da pluralidade das identidades e

dos comportamentos relativos às diferenças como um todo (LIONÇO, 2009, p. 164).

A situação exposta no programa de televisão pode, infelizmente, ser encontrada nos contextos e situações cotidianas das salas de aula brasileiras, das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos. E, nem mesmo na EJA, *locus* privilegiado da formação dos jovens e adultos, a diversidade sexual encontra espaço para o debate e para a reflexão e ainda convive com a discriminação dos sujeitos não conformados com uma vivência afetivo-sexual considerada correta, ocasionando a negação do acesso desses ao espaço escolar.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pudemos perceber que a reflexão sobre a diversidade sexual tem maior resistência por parte de estudantes e educadores/as do que, por exemplo, a temática étnico-racial. Ao falar daquela, os entrevistados se limitaram a descrever situações de maneira vaga, muitas vezes expondo os colegas homossexuais, fazendo relatos das relações de carinho e do afeto que sentiam por eles e falando do quanto se divertiam com os mesmos sem, contudo, refletir sobre suas condições de vida e educacionais:

Teve um fato de uma aluna que era homossexual né? Só que ela não assumia. Só que todo mundo já percebia. Só que ela, ela, não assumia, mas ela falava que era crente, que era isso, que era aquilo, e que além do mais ela criticava todo mundo e tinha o Ed Wilson. Ele era assim todo espevitado. A estrela da sala que dançava, que cantava assim, mas ele era ótimo. Porque divertia qualquer pessoa. E nunca me incomodou. Então assim na sala ninguém se importava, não. Inclusive ele é meu amigo. Eu conheci ele aqui, ele é um grande amigo (SILVINHA).

A expressão mais contundente e direta a respeito foi a do educando Erasmo Carlos que, na sua crença de evangélico, se reportou à Bíblia para justificar a sua certeza de que não há igualdade entre heterossexuais e homossexuais:

(...) isso nunca vai acabar. Esse preconceito, essa sociedade igual aí nunca vai existir na verdade. Por quê? Aí eu entro com a questão bíblica. Lá no livro de Levítico, fala a respeito das leis. E isso é abominação aos olhos de Deus. O homem deitar com homem como se fosse mulher. Eu vejo por outro lado uma necessidade sim acolher essas pessoas e na medida do possível acolho, eu falo, eu converso com respeito. Mas eu não condeno, quem sou eu, porque nem Jesus Cristo condenou ninguém. Mas por causa da palavra de Deus essa igualdade nunca vai chegar. Sabe? Infelizmente, porque a própria palavra de Deus diz que é abominação aos olhos de Deus. Então no meio evangélico isso nunca vai ser aprovado. E hoje nós estamos balanceando aí no mundo inteiro né? 50% de evangélicos (ERASMO CARLOS).

Conforme afirmamos no início deste capítulo, os indivíduos não possuem uma única identidade para orientar suas condutas, como são tantas as identidades que

norteiam as formas de as pessoas serem e estarem no mundo, neste exemplo, deduzimos que a forma de Erasmo Carlos acolher a diversidade sexual está definida em função da sua dimensão religiosa.

O depoimento do educando nos remete aos riscos contidos nos discursos que satanizam comportamentos e relações homossexuais, proclamados por radicais e fanáticos de religiões de matriz judaico-cristãs, uma vez que, no limite da radicalidade, *combatem* essas condutas com ações de violência.

Contudo, o apontamento de Erasmo Carlos nos levou a uma inserção bastante interessante nessa interface entre a temática da diversidade sexual e a religiosidade judaico-cristã.

Ao buscarmos o trecho bíblico mencionado pelo educando, o capítulo 20 do livro do Levítico, nossa primeira surpresa foi com o título do mesmo: *Leis Penais*. Tratar da questão afetivo-sexual humana com os “rigores da lei” não nos parece mais uma medida apropriada para o século XXI, o que, de pronto, nos levaria a perguntar: em que medida as instituições religiosas conseguiram atualizar-se e compreender seus fiéis e seguidores como homens e mulheres inseridos num mundo moderno e tecnológico, no qual os valores são outros e os direitos humanos proclamados com altivez.

Continuando, eis o fragmento que nos interessa conhecer:

Se um homem cometer adultério com uma mulher casada, com a mulher de seu próximo, o homem e a mulher adúltera serão punidos com a morte. Se um homem dormir com a mulher de seu pai, descobrindo assim a nudez de seu pai, serão ambos punidos de morte; levarão a sua culpa. Se um homem dormir com a sua nora, serão ambos punidos de morte; isto é uma ignomínia, e eles levarão a culpa. **Se um homem dormir com outro homem, como se fosse mulher, ambos cometeram uma coisa abominável. Serão punidos de morte e levarão a sua culpa** (A BÍBLIA SAGRADA - Levítico, 20:13 grifos nossos).

O fragmento pode ser considerado como um “Código Penal” para julgar e condenar “crimes sexuais”. Certamente, a leitura desse fragmento bíblico, descontextualizado das condições de produção desse discurso religioso, fortalece posturas homofóbicas. Basta verificar a quantidade de pessoas homossexuais que morrem²⁹ na atualidade em razão de suas orientações sexuais.

No entanto, o mesmo texto pode ser interpretado de outras formas: em primeiro lugar, situando o momento em que o mesmo foi instaurado. De acordo com o livro de Êxodo, trata-se de um contexto no qual Moisés, um dos patriarcas do povo hebreu,

29

conduzia no deserto seiscentos mil homens, fora crianças e mulheres. Para alguns teólogos, essa situação exigia que o governante prescrevesse leis similares aos governantes em tempo de guerra.

Para outros, trata-se apenas de um fragmento de um documento religioso, assim, as penas também são de natureza religiosa. Dessa forma, os criminosos são punidos com a “culpa”, a “consciência pesada” e até mesmo a “morte” o que, no sentido bíblico, pode ser compreendido como a morte da alma, da perda da condição filial do “Criador” ou a exclusão da vida social e comunitária. É notória a intencionalidade dos escritos bíblicos de sobrepujar o liberalismo e a perversão sexual, além da prostituição.

O processo de investigação nos colocou em contato com outra perspectiva de análise desse e de outros trechos bíblicos. Destacamos as análises realizadas por Hirsh (2004) que se propôs a buscar modelos e imagens homossexuais positivas na história e nas tradições, a fim de contrapor a invisibilidade dos modelos gays nos mundos acadêmicos e religiosos e, assim, combater a recusa da experiência gay na história judaica:

Agora, ao reexaminar as nossas suposições e nossa história, achamos que os modelos positivos de gays e lésbicas existem em todos os períodos da história judaica. Séculos de negação e anulação, porém, tornaram tais modelos invisíveis para os judeus modernos – até para os judeus gays (HIRSH, 2004, p.104).

Com a intenção de articular a discussão apresentada pelo autor com o posicionamento do educando Erasmo Carlos, recortamos os fragmentos da reflexão de Jody HIRSH (2004) na qual busca personagens bíblicos para comprovar sua hipótese. Sugere que se consideremos, por exemplo, o seguinte trecho bíblico:

E, Jônatas deu suas armas a seu servidor, e lhe disse: “Vá, leve-as para a cidade.” E, tão logo o rapaz saiu, Davi dirigiu-se para um lugar na direção sul e caiu com a face sobre a terra, e curvou-se três vezes; e eles se beijaram, e choraram um com o outro até que Davi se fartou (I Samuel 20:40-41).

O fragmento descreve a despedida de Davi e Jônatas, o que, associado à leitura do primeiro livro de Samuel, como um todo, muito se pode revelar sobre o relacionamento deles, em uma dimensão afetiva muito intensa. Jônatas, temendo pela vida de Davi, fez planos para avisá-lo do perigo por meio de um sinal preestabelecido e combinado com Davi, um segredo entre duas pessoas muito íntimas. Uma intimidade comprovada, segundo o autor, pela palavra “*beijaram*” e pela expressão “*choraram um com o outro até que Davi se fartou*”. O autor afirma, contrariando as interpretações

puídas, que a expressão *Davi se fartou* pode ser entendida como uma situação de exaustão, excitação física ou êxtase sexual.

Na obstinação por comprovar seu ponto de vista, o autor destaca ainda outro trecho:

Eu estou aflito por você, meu irmão Jônatas!
 Você foi muito amável para mim!
 Seu amor por mim foi maravilhoso,
 Ultrapassando o amor das mulheres
 (2 Samuel 1:26,27).

Note a perspectiva trazida por Hirsh (2004), quando apresenta essa aproximação entre as personagens pelo viéses da afetividade: “*Você foi muito amável para mim!*”; do amor fraterno: “*Estou aflito por você, meu irmão Jônatas!*”; da gratidão: “*Seu amor por mim foi maravilhoso!*”, porém sugere também um envolvimento transcendental: “*Ultrapassando o amor das mulheres.*”

Considerando ainda as dimensões afetivas e as “formas de amar”, nos trechos bíblicos, Hirsh (2004) afirma que o livro de Rute apresenta um modelo de relacionamento primário entre duas mulheres, Rute e sua sogra Noemi. Embora Jônatas e Davi fossem talvez figuras históricas reais, Rute e Noemi foram, aparentemente, fictícias, sendo criadas no século V a. C. como personagens de um romance histórico passado no século XIII a.C. A história fala de uma mulher, Noemi, que se muda com a família para um país estrangeiro, a fim de escapar da fome. Quando o marido de Noemi e os dois filhos morrem, ela decide deixar as noras e voltar para sua terra natal, uma de suas noras, Rute, insiste em acompanhá-la.

O autor assegura que não há evidências de um relacionamento físico entre as duas mulheres, contudo, a história gira em torno da força de um compromisso entre elas:

E Rute disse: “Pede-me que não te deixe e regresse após ter-te seguido, porque aonde tu fores, eu irei; e onde tu te alojares, eu me alojarei: teu povo será meu povo, e teu Deus meu Deus; onde tu morreres, eu morrerei, e lá serei sepultada; o Senhor faça assim comigo, e, mais ainda, que nada além da morte te separe de mim (Rute 1:16-17).

Os dois exemplos apresentados pelo autor apontam para a necessidade de compreender melhor os modelos de relacionamentos *homoafetivos* apresentados por algumas correntes de militantes do movimento LGBTT. Essas tendências buscam contrariar o pensamento homofóbico que concebe a relação entre pessoas do mesmo

sexo apenas pela esguelha da sexualidade e da “aproximação carnal” sem qualquer envolvimento afetivo ou amoroso.

Ainda realizando suas interpretações no que ele mesmo denomina de *subtexto gay*, Hirsh (2004) reconta a história de José, filho de Jacó. Para ele, as formas de viver de José, o “*filhinho-de-papai*”, um rapaz de forma “*bonita e formoso de se olhar*”, em suas peripécias no Egito, “*como intérprete de sonhos e xamã*³⁰”, na casa de Putifar³¹, e ao lado do Faraó³², não só confirmam sua condição homossexual, mas também a não-condenação, por parte de Deus quando faz dele o plano de libertação do povo judeu. Afirma, ainda, que os aspectos positivos da homossexualidade nos tempos bíblicos podem ser harmonizados com a aparente proibição do homossexualismo descrito no Levítico se a questão não for tratada apenas como prática sexual, na lógica da perversão e da prostituição, e se for considerada a dimensão afetiva as “formas de amar” dessas personagens.

No contexto histórico, no qual se passa o Levítico, há ainda uma grande preocupação com a procriação e a perpetuação da espécie. Dessa maneira, Hirsh (2004) conclui seu argumento afirmando que

o Levítico não pode ser visto como proibição universal da homossexualidade. Os dados não são totalmente positivos, mas aquelas figuras “gays” bíblicas não são gays no sentido moderno de ser exclusivamente homossexual ou de levar um estilo de vida exclusivamente “gay”. É claro que, não obstante interpretamos a “homossexualidade” dos modelos bíblicos, a norma era ser casado e ter filhos, independentemente de a quem se pode amar e multiplicar-se. Davi, Jônatas, Rute, Noemi e José, todos tiveram filhos. Nos cinco casos, porém, seus relacionamentos com os amados do mesmo sexo foram relacionamentos fundamentais em suas vidas, assim como na importância para o povo judeu (HIRSH, 2004, p.104).

Ao apresentar a discussão de Hirsh, nossa intenção não é cunhar qualquer “enfrentamento” com o pensamento religioso, mas sim apresentar outras formas de ler e perceber a ciência e a história, apesar da predominância do pensamento hegemônico em torno do tema. Em síntese, podemos afirmar que há, nessa temática, uma grande lacuna

³⁰ De acordo com o historiador Arthur Evans, os primeiros xamãs (ou sacerdotes curandeiros) nas sociedades naturais eram mulheres. Os primeiros xamãs masculinos imitavam as mulheres desempenhando seus papéis e vestindo suas roupas. (HIRSH, 2004, p.102)

³¹ Putifar era um alto funcionário egípcio, oficial do Faraó, capitão da guarda que comprou José como escravo das mãos dos ismaelitas. Descrito como eunuco, está subentendido no texto que Putifar comprou-o para o fim de relacionamento sexual. Na casa de Putifar, José se tornou um homem próspero e de lá só saiu quando foi acusado pela mulher de Putifar de tentativa de estupro, como forma de vingança por ele ter se recusado a “deitar-se” com ela. As interpretações gays da história afirmam que Putifar, possessivo, zangou-se com a possibilidade de José ter se deitado com outra pessoa na cama. (HIRSH, 2004, p.102-103)

³² José chega às mãos do Faraó depois de ter sobrevivido na prisão, dependendo da bondade de outros homens: o carcereiro, o mordono e o padeiro. (HIRSH, 2004, p.103)

a ser explorada tanto no campo educacional como fora dele, uma vez que a intolerância à diversidade sexual não implica apenas na negação do direito à educação, mas também na questão do direito à vida, pois, como já afirmamos anteriormente, as expressões de homofobia com violência e assassinato são cada vez mais presentes no cotidiano.

Os dados da pesquisa, realizada no ano de 2009, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA - da Universidade de São Paulo – USP - juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - ratificam a necessidade da implementação de políticas educacionais cada vez mais contundentes nas ações de enfrentamento ao preconceito sexual dentro dos ambientes escolares, para oportunizarem a inclusão dos grupos discriminados e ajudar a construir uma sociedade que não somente tolera como também aceita as pessoas como elas são.

O trabalho mencionado realizou estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar³³ e indicou a presença da intolerância à diversidade sexual na sociedade brasileira e, em especial, na escola³⁴. As áreas temáticas foram organizadas de modo que pudessem apreender a relação entre as diversas formas de preconceito presentes entre os sujeitos do ambiente escolar e os resultados obtidos pelos/as alunos/as na Prova Brasil.

Nas escolas nas quais foram constatadas atitudes preconceituosas (racial, de gênero, geracional, territorial, deficiências e socioeconômicas) sejam entre o corpo de estudantes, professores ou funcionários, verificaram-se também baixos resultados na

³³ A principal conclusão do estudo foi de que 99,3% dos entrevistados têm algum tipo de preconceito e que mais de 80% gostariam de manter algum nível de distanciamento social de portadores de necessidades especiais, homossexuais, pobres e negros. Do total, 96,5% têm preconceito em relação a pessoas com deficiência e 94,2% na questão racial. A pesquisa mostrou também que pelo menos 10% dos alunos relataram ter conhecimento de situações em que alunos, professores ou funcionários foram humilhados, agredidos ou acusados injustamente apenas por fazer parte de algum grupo social discriminado, ações conhecidas como *bullying*. A maior parte (19%) foi motivada pelo fato de o aluno ser negro. Em segundo lugar (18,2%) aparecem os pobres e depois a homossexualidade (17,4%). No caso dos professores, o *bullying* é mais associado ao fato de ser idoso (8,9%). Entre funcionários, o maior fator para ser vítima de algum tipo de violência - verbal ou física - é a pobreza (7,9%).

³⁴ Sobre a existência de preconceito contra as pessoas LGBT no Brasil, quase a totalidade das pessoas entrevistadas respondeu afirmativamente: acreditam que existe preconceito contra travestis 93% (para 73% *muito*, para 16% *um pouco*), contra transexuais 91% (respectivamente 71% e 17%), contra gays 92% (70% e 18%), contra lésbicas 92% (69% e 20%) e, tão frequente, mas um pouco menos intenso, 90% acham que no Brasil há preconceito contra bissexuais (para 64% *muito*, para 22% *um pouco*). Mas perguntados se são preconceituosos, apenas 29% admitiram ter preconceito contra travestis (e só 12% *muito*), 28% contra transexuais (11% *muito*), 27% contra lésbicas e bissexuais (10% *muito* para ambos) e 26% contra gays (9% *muito*).

Prova Brasil, corroborando nosso pensamento de que o percurso escolar dos/as educandos/as é inerente às suas condições humanas e que a visão e as expectativas que a escola e seus profissionais têm de seus/as educandos/as interferem no sucesso ou no fracasso desses/as. Os resultados sugerem ainda que a escola já elegeu, previamente, aqueles e aquelas que não são passíveis de frequentar seus bancos e construir conhecimento.

Importante destacar, ainda, nesta reflexão a história de luta desses homens e mulheres que, como os demais grupos minoritários, se organizam em movimento de luta pela conquista dos seus direitos subjetivos. E é, sobretudo, a partir dos anos 1980, que crescem os movimentos populares organizados de luta pelos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBTTT – no Brasil e em vários países do mundo, exigindo do poder público, a elaboração e execução de políticas de reconhecimento dos direitos civis, sociais e políticos.

No Brasil, sob o adágio do “direito à diferença”, que expressa as lutas pela afirmação das identidades e pela denúncia das práticas de exclusões e silenciamento, realizou-se, em Brasília, em 2008, a I Conferência Nacional de Direitos Humanos e Políticas LGBTTT, que teve como objetivo principal propor diretrizes para a implementação de políticas públicas e para o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. O desdobramento dessa conferência foi o lançamento em 14 de maio de 2009 do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBTTT, que apresenta para a sociedade as reflexões e proposições que deverão orientar as políticas públicas.

Sobre as recomendações da conferência, na seção que trata da educação, destacamos: (a) a inclusão da população LGBTTT em programas de alfabetização; (b) o fomento e apoio a cursos de pós-graduação sobre diversidade sexual em parceria com as universidades públicas para a formação de professores/as, gestores e profissionais que atuam nas diferentes áreas de gestão pública; (c) a criação de um programa de bolsas de estudos que incentive a qualificação ou educação profissional de travestis e transexuais em diversas áreas; e (d) a inclusão da temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em livros didáticos.

No que se refere à EJA, a primeira recomendação precisa ser seriamente considerada por todos os envolvidos: gestores e profissionais das escolas. As informações sobre o analfabetismo e a baixa escolarização da população LGBTTT são

inquietantes³⁵, visto que se verificam dificuldades de consolidação de políticas educacionais tanto no que se refere ao acesso, quando no que tange à permanência dessas pessoas nas escolas. Não são raros os relatos nos quais homossexuais, transexuais e travestis são hostilizados nos espaços escolares³⁶, sobretudo nos momentos e locais nos quais os educadores e educadoras não estão presentes: recreio, pátio, banheiros etc.

Sobre a quarta recomendação, também consideramos fundamental a atuação da educação na melhor compreensão de todos os “arranjos” familiares existentes em nossa sociedade. Ackelsberg (2004) realizou um estudo sobre as percepções de heterossexuais a respeito dos homossexuais o qual focou a comunidade judaica, mas que nos ajuda a compreender melhor as causas da intolerância à diversidade sexual.

Em sua intenção de aprofundar a reflexão sobre as novas formas de organização das famílias judaicas, ela descobriu que a maioria das pessoas heterossexuais pensa que os gays e as lésbicas “não se casam nem têm filhos”; partem, então, da asseveração de que as famílias são criadas pelo casamento legal, de preferência seguido de filhos. De fato, é a contradição presumida entre homossexualidade e “vida em família” que muitos apontam como o principal impedimento à total aceitação de gays e lésbicas na comunidade.

A autora defende que se definirmos as famílias com mais flexibilidade, veremos que as lésbicas e os gays criam famílias em larga escala e delas participam, quando concebemos as famílias como instituição social que cumpre um conjunto de funções específicas e satisfatórias em contextos fundamentais nos quais as pessoas preenchem algumas necessidades humanas: companheirismo, intimidade emocional, interdependência econômica, nascimento e criação de filhos. Conforme nos relata Ackelsberg (2004), nos Estados Unidos, de um modo geral, e na comunidade judia, mais especificamente, a “solteirice” é um estado de alienação e isolamento que pode ser superado através do casamento.

³⁵Um exemplo disso é que, segundo o Guia de Prevenção das DST/Aids e Cidadania para Homossexuais/ Secretaria de Políticas de Saúde, as travestis, de uma forma geral, possuem baixa escolaridade, visto que o processo de hormonização e/ou aplicação de silicone no corpo para torná-lo mais feminino, se inicia ainda na adolescência, sendo difícil suportar, portanto, as chacotas ou violências que este processo gera no ambiente escolar. Esse fato é determinante para o abandono dos estudos muito cedo, ocasionando baixa ou nenhuma qualificação educacional e profissional das travestis. (Ministério da Saúde, 2002, p.44)

³⁶ Ver Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar organizado de acordo com as áreas temáticas: étnico-racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica, realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE/Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA)/Universidade de São Paulo (USP).

Para ela, como a maioria das pessoas, as lésbicas e os gays buscam relacionamentos de intimidade, apoio econômico e maneiras de contribuir para a continuidade das tradições e da espécie. Muitos formam grupos de convivência íntima, que em muito se parecem com as famílias heterossexuais – exceto pela condição de que os adultos são pessoas do mesmo sexo. Constatou que, enquanto alguns constroem arranjos de vida mais comunitários e coletivos, outros preferem viver sozinhos, ou pelo menos não comprometidos com alguém, seja por escolha ou por circunstância.

Em suma, como no caso dos heterossexuais, os bissexuais, gays e lésbicas encontram uma variedade de modos de viver compromissos sociais e pessoais no mundo. Entretanto, por causa das noções relativamente limitadas sobre o que constitui “uma família” e que lugar “as famílias” ocupam na sociedade, muitos ignoram a existência de famílias gays e lésbicas, ou deduzem que tomar conhecimento de sua existência seria minar a continuidade futura da comunidade (ACKELSBURG, 2004 p. 133).

A autora destaca ainda que, como forma de dar continuidade às tradições e à perpetuação da espécie humana, os gays e as lésbicas encontram outras maneiras de expressarem sua reprodutividade. São eles/as professores/as, assistentes sociais ou líderes de grupos de jovens, para citar alguns, nos quais os valores relacionados com as famílias foram e continuam a ser compreendidos numa variedade de conjunturas, fora da família nuclear tradicional. Afirma que as famílias gays e lésbicas não se diferem muito das famílias heterossexuais; contudo, não podemos negar que, por não compartilharem o privilégio da heteronormatividade, seus membros estão mais vulneráveis e sujeitos à homofobia.

Há um segundo ponto em que diferem as famílias gays e lésbicas das tradicionais famílias heterossexuais: é a igualdade sexual construída dentro da sua estrutura. Vivemos numa sociedade dominada por homens, o que significa que, mesmo com as melhores das intenções igualitárias, a média das famílias deve lutar continuamente contra o domínio masculino e as definições e expectativas do papel sexual convencional. É rara a família heterossexual, por exemplo, na qual a mulher não tenha a maior responsabilidade pela criação dos filhos ou pela administração do lar (ACKELSBURG, 2004, p. 132).

Retomando a história de luta política do Movimento LGBTTT, destacamos ainda, em âmbito federal, a implementação de políticas que visaram a ações de promoção da cidadania e dos direitos humanos e de combate à homofobia. O Governo Federal, ao acolher os resultados da Conferência Nacional LGBTTT, não só estabelece as diretrizes e medidas necessárias à transformação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em *Plano de Ação da Gestão Pública*; como também fortalece o Programa Brasil sem Homofobia;

favorece, ainda, a execução de diversas ações na área educacional, como o financiamento de projetos de capacitação de professores/as e demais profissionais da educação, nas temáticas cidadania e diversidade sexual e, ainda, implementa o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania, da SECAD/MEC.

Em âmbito metropolitano, destaca-se o esforço de articulação dos poderes públicos municipais e da sociedade civil com vistas à garantia da inclusão social do segmento LGBTT. A SMED-BH e o CMEBH iniciaram a discussão para a implantação de um programa de Direitos Humanos LGBTT na cidade. E, juntamente com a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH, da UFMG, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Contagem, o Instituto Horizontes da Paz, o Centro de Luta Pela Livre Orientação Sexual – CELLOS/MG, o Centro de Referência Municipal em Direitos Humanos a Cidadania LGBT da PBH e o Centro de Referência Estadual em Direitos Humanos e Cidadania LGBTTT/MG, realizaram, em dezembro de 2007, o “*I Seminário Sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero: Educando para a Diferença*”, para gestores, conselheiros municipais de educação, militantes e estudantes. O seminário contou, ainda, com a participação de representantes do Ministério da Educação – MEC. Como desdobramento do I Seminário, o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da UFMG (Nuh/UFMG), com financiamento da SECAD/MEC, realizou, no ano de 2008, o curso “*Educação sem homofobia*”³⁷.

Para o movimento LGBTT, essa história não pode continuar a ser contada sem destacar o Parecer nº 052/2008, do CMEBH, que recomenda, através de voto do relator, o conselheiro José Wilson Ricardo, a inclusão do nome social das travestis e transexuais, junto ao nome civil, nos registros escolares da RMEBH: livro de chamada, cadernetas escolares, e demais listagens internas que resultem ou possibilitem o tratamento interpessoal dos sujeitos integrantes do ambiente escolar. Pioneira, a experiência de Belo Horizonte vem sendo seguida por vários estados³⁸ e municípios.

³⁷ Formação de Professores “Educação para a diversidade sexual” que teve carga-horária de 80 horas e teve como público 204 educadores/as das Redes Municipais de Ensino de Belo Horizonte e Contagem. O curso teve como objetivos: (a) capacitar gestores, professores e demais profissionais da educação das redes municipais de Belo Horizonte e Contagem; (b) considerar as especificidades por nível, etapa e modalidade da Educação Básica; (c) criar mecanismos institucionais de controle social sobre a atuação das secretarias no combate à homofobia, lesbofobia, transfobia e demais violências de gênero; (d) divulgar material didático e paradidático sobre as temáticas; (e) manter uma assistência que não termine na capacitação formal, mas que possa se fazer presente no cotidiano escolar através de um programa de apoio aos profissionais da educação e aos estudantes.

³⁸ Segundo a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, as secretarias estaduais de Educação de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Paraíba,

No campo do direito, o Ministério Público Federal, por sua vez, também vem propondo ações indicativas de avanços na defesa dos direitos humanos da comunidade LGBTTT dentre as quais se destacam as ações movidas contra a União para que os casais homossexuais possam ter o direito de declarar o/a parceiro o/a como dependente no imposto de renda e para que estes tenham acesso à pensão previdenciária, em caso de morte do/a parceiro/a.

Ainda sobre as análises dos dados coletados, percebemos que uma parcela dos profissionais da educação ainda tem dificuldades de acolher a diversidade sexual em suas salas de aula. E que, mesmo diante das ações de formação propostas, a dinâmica da escola, na maioria das vezes, não possibilita que esses educadores/as participem delas. O depoimento de Martinha corrobora essa constatação:

E na escola, a gente tem lá o centro cultural, tinha porque agora já não está tão bom, que eu trabalhava com o grupo de mulheres. Mas tinha todo sábado pra conversar com as mulheres, fazer tipo um tricotar lá, conversar sobre a questão de, da mulher no mercado, da mulher na vida, essa discussão. **E teve trabalho assim, alguns movimentos que tem igual a questão da homofobia, eu comecei a fazer o curso na UFMG mas como a gente tem muita coisa, num deu pra continuar.** Mas assim, a gente está sempre em movimento. Eu gosto muito (MARTINHA). **Grifos nossos**

Os depoimentos que seguem exemplificam as formas de perceber, abordar e conduzir a questão das orientações sexuais no cotidiano da EJA:

(...) ele não conseguiu se adaptar a escola nenhuma, hoje está lá dentro, está se saindo super bem, conseguiu assumir a opção sexual dele, porque ele morria de vergonha, então hoje ele fala dos conflitos que ele tem com a mãe, e fala de forma assim super tranquila. (...) A minha mãe não me aceitava do jeito que eu era, hoje eu já estou me posicionando dentro da minha casa, eu já tenho um espaço, eu já estou conquistando o meu lugar (CELLY CAMPELO).

O trecho acima nos revela um aspecto comum quando defrontamos com a questão da diversidade sexual na escola: não há questionamento por parte dos educadores/as da falta de lugar relatada pelo estudante, “*ele morria de vergonha*”. O relato sugere que a situação é um problema particular do educando, uma questão individual apenas. Não se questionam os espaços escolares que ele frequentou anteriormente, que, externos ao sujeito, muitas vezes, de maneira hostil, impuseram a ele um mal-estar consigo mesmo, provocando a vergonha e a retração.

Aqui cabe destacar que, nessa experiência, a abordagem feita pela educadora criou as condições necessárias para que o educando permanecesse no processo de escolarização exercitando seu direito à educação e à socialização.

Observe este outro depoimento a esse respeito:

(...) eu tenho uma aluna mais velha que é assumida também, e quando ela chegou, ela não fez questão nenhuma de esconder e todo mundo percebeu qual que era a opção sexual dela. E começou todo mundo a cochichar e ela perceber. Eu tive que ter uma conversa, pedir pra ela autorização pra que eu conversasse com a turma porque ela já era assumida mesmo. Então eu percebi que não ia causar nenhum tipo de trauma. Aí ela foi e me deu liberdade pra fazer isso, e aí acabou. Acabou a curiosidade, porque existiam os cochichos. Todo mundo falava, ah é, não é. Então aí quando eu falei assim, olha, eu acho que a única forma é matar a curiosidade do pessoal. Aí ela concordou e falou. Pra mim não tem o menor problema, e assumi diante da turma. (...) hoje tem uma relação super tranquila com as mulheres casadas, se agrupa com elas, com os meninos, e não tem o menor problema e lida com essa situação com muita tranquilidade (CELLY CAMPELO).

Esse trecho do depoimento da educadora nos revela que ainda é longo o caminho a ser percorrido no que se refere ao processo de formação dos/as educadores/as para conduzir as ações relativas à diversidade sexual em sala de aula. Frente à situação descrita apresentamos algumas questões: (a) será que ao estimular a educanda para que a mesma fale da sua sexualidade, a educadora não está tratando a homossexualidade como algo exótico? (b) será que a única forma de se tratar da diversidade sexual no espaço escolar é por meio de depoimento público? (c) até que ponto a questão da diversidade sexual deve ser tratada de forma terapêutica? (d) por que os estudantes heterossexuais não precisam assumir, no espaço público, essa condição?

Como não temos as respostas, podemos afirmar que este campo de pesquisa precisa avançar, sobretudo na EJA, uma modalidade educativa que acolhe os/as educandos/as em um tempo de vida no qual a dimensão sexual configura-se como um fator importante nas formas de interação e relação com o mundo.

Contudo, no processo de análise, chama-nos a atenção o fato de os estudantes heterossexuais não precisarem falar de sua condição. Podemos afirmar que isso se dá em função de a heterossexualidade não ser vista como desvio, como torta, ou descompassada do padrão. Suscitar a declaração pública da orientação sexual de alguém é como revelar o desvio de conduta dentro de uma heteronormalidade estabelecida.

Esse jovem e esse adulto que ocupam, com o corpo, no espaço e no tempo, uma cadeira nas escolas, trazem, diferentemente da criança, marcas profundas, também experienciadas com o corpo que, como dissemos, nem sempre estão inscritas no

currículo das escolas não é um corpo que transita no espaço, é visto, é discutido, é desejado. Não é neutro, só cabeça, nem só cognitivo. Há, em muitos casos, como visto nas entrevistas, ausência de conhecimento para tratar dessa sexualidade, desse gênero, desse corpo. Afinal, o que seria *fazer questão de esconder* uma maneira de estar no mundo, conforme a fala da professora?

Percebe-se, também, uma carga muito grande do senso comum: “já que ela é assumida mesmo, estou autorizada” na condição de professora, “a conversar sobre isso com a turma toda”, uma vez que subentende-se em seu discurso uma relação de poder instituída. E o que é ser “assumido” mesmo? Uma das definições trazidas pelo dicionário Aurélio sobre o verbo assumir é “dar a conhecer; considerar-se como; revelar; declarar” – efetivamente isso é necessário? Será que não há, nessa ocorrência, uma exposição pública da sexualidade do outro?

Tratar a questão como algo descomunal é desconsiderar que há no interior das instituições de educação que tratam de adultos uma diversidade de outros temas que precisam ser trabalhados não na ótica do excêntrico, mas com a lucidez de que, em se tratando de corpos adultos, outras dimensões oriundas desses corpos virão sempre à tona e podem ser socializados de forma natural entre os diferentes, os jovens e adultos circunscritos no espaço determinado.

Importante destacar, ainda, o uso da expressão *opção sexual*, nos dois últimos fragmentos destacados. Entendemos que em se tratando da sexualidade dos sujeitos, não é possível dizer que as pessoas possam sempre fazer escolhas de suas preferências sexuais. Nesse sentido, a expressão, também, é carregada de significados que precisam ser melhor compreendidos.

2.3 – As relações étnico-raciais na EJA: mosaicos em preto, branco, não-preto e não-branco!

“Quando você for convidado pra subir no adro da fundação Casa de Jorge Amado, pra ver do alto a fila de soldados quase todos pretos, dando porrada na nuca de malandros pretos, de ladrões mulatos e outros quase brancos tratados como pretos, só pra mostrar aos outros quase pretos que são quase todos pretos e aos quase brancos pobres como pretos, como é que pretos, pobres e mulatos e quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados” (CAETANO VELOSO).

A ausência de uma reflexão séria sobre o racismo existente na escola sempre foi apontada pelos grupos do movimento negro brasileiro como um dos fatores que contribuem para que a sua reprodução continue condicionando a trajetória escolar de milhares de estudantes negros e negras.

Embora não seja nosso objeto de pesquisa realizar o levantamento das demandas e das ações do movimento negro na área da educação, é importante demarcá-las pois conforme Pinto (1993), “quando se fala em educação de negros, não se pode deixar de relacionar o tema ao movimento negro, tendo em vista os problemas que este vem detectando e as reivindicações que vem fazendo no campo da educação”.

Ressalta-se que, além das demandas, o movimento negro produziu propostas alternativas para a educação, bem como denunciou os mecanismos de discriminação racial existentes na escola. Realizamos aqui uma breve incursão nas demandas e alguns estudos e pesquisas que têm como objeto as relações raciais, tentando perceber quais foram os caminhos trilhados pelo movimento negro na busca pelo direito de acesso à educação e como, uma vez inseridos no contexto educacional, reivindica mudanças que contemplem a identidade, a cultura e a história da população negra no Brasil.

Nos primeiros vinte anos da República, foram realizadas experiências alternativas na área de educação visando a construir espaços para a valorização da identidade racial e cultural de estudantes negras e negros e, ainda, fornecer a essa população possibilidades de integração social:

Surgiram na cidade de São Paulo inúmeras associações negras que desenvolveram as mais diversas atividades educacionais, desde a encenação de peças teatrais, sessões de declamação de poesia - os chamados festivais litero-dançantes - promoção de palestras educativas, formação de bibliotecas, até atividades mais formais, como cursos de atualização, de alfabetização e mesmo um curso primário regular, como o mantido pela Frente Negra Brasileira (...) (PINTO, 1993).

As ações alternativas desenvolvidas pelas organizações negras deste período buscavam, sobretudo, ser um canal de comunicação entre a população negra, uma possibilidade de ser modelo, algo que já ocorria entre a população branca. Almejavam criar espaços de valorização da raça e de questionamento da estrutura social, a qual impedia a integração do negro na nascente República Brasileira.

Um marco desse período é a emergência da Imprensa Negra, desenvolvida, sobretudo, em São Paulo, que tinha como objetivo retirar a população negra da situação de injustiça social, cultural e “moral” na qual fora lançada pelo processo de escravidão e consequente abolição da escravatura, que se deu sem quaisquer políticas de inserção social. Entendia-se que o negro devia ir a campo para se conscientizar e combater o problema com as mesmas armas do branco: a cultura e a instrução. (CUTI e LEITE 1992, p.19)

Percebe-se no dizer do “(...) velho militante José Correia Leite³⁹, que os editores dos jornais e informativos da Imprensa Negra⁴⁰, tinham o entendimento de que a população negra precisava ser educada para se integrar na sociedade, instruir-se, ou seja, dominar a leitura, escrita e cálculos, bem com adquirir comportamentos e informações dos quais apenas os brancos eram depositários. Alguns jornais como o “Elite”(1924) e o “Kosmos”(1922), pertenciam a grêmios recreativos, que, além de editar os jornais, organizavam bailes, encontros, festas de debutantes.

Através da Imprensa Negra e das várias entidades beneficentes ou culturais, fica perceptível a demanda de inserção da comunidade negra na emergente República, o setor representado por essas instituições preocupava-se com os costumes e modos de vida da população vistos como empecilhos para o progresso da grande massa populacional recentemente saída do cativeiro. Essas entidades, grupos e jornais

³⁹ José (Benedito) Correia Leite, nasceu em 23 de agosto e 1900 em São Paulo. Foi um dos expoentes do movimento negro e precursor da Imprensa Negra, tendo fundado aos 24 anos com Jayme Aguiar, o jornal Clarim, que mais tarde seria batizado Clarim da Alvorada.

⁴⁰Outras publicações da época são “O Alfinete”, que “não dava alfinetadas no sentido político ou ideológico. Eram alfinetadas no sentido de corrigir a moral, denunciar pessoas que aparentemente tinham dignidade mas escorregavam.” (Cuti e Leite:33), em uma de suas Alfinete lê-se: “Cultivemos, extirpemos o nosso analphabetismo e veremos se podemos imitar os nortes americanos...” (p.32); os jornais “A Liberdade - órgão dedicado à classe de cor, crítico, literário e noticioso” (1919), “O Bandeirante - órgão de combate em prol de reerguimento geral da classe dos homens de cor”(1918), o “Getulino - órgão para defesa dos interesses dos homens pretos”(1923), “O Menelick - órgão mensal, noticioso, literário e crítico dedicado aos homens de cor”(1916, “O Clarim”(1924), que mais tarde se tornaria o “Clarim da Alvorada”, que marca uma nova fase da imprensa voltada para a população negra, Correia Leite, um dos seus fundadores, o classifica de o “alvorecer de uma ideologia”, pois pretendia ser um difusor de ideias políticas sobre a situação do negro, conclamando-os a se posicionar dentro da sociedade para mudar suas condições de vida (Cuti e Leite:1992) é este militante que nos diz da importância da Imprensa Negra: “ a comunidade negra tinha necessidade dessa imprensa alternativa. Não se tinha outro meio a não ser copiar o que as colônias estrangeiras faziam.”(p.33)

cumpriram um papel primordial para se pensar as demandas da população negra para a educação e o processo de resistência desse segmento populacional e para possibilitar um canal de informação e troca no seio da comunidade negra da época, cobrindo uma lacuna que os meios de comunicação oficiais e hegemônicos não cobriam.

Se entendermos que a educação se dá para além dos espaços formais, podemos afirmar o caráter altamente educativo da movimentação existente nesse período e valorizar o empenho desses grupos e associações em formalizar a existência social da comunidade negra.

Essa movimentação continuará nas décadas posteriores às de 1920 e 1930. Destaca-se em 16 de setembro de 1931 a criação de uma das maiores entidades não governamentais do Movimento Negro Brasileiro – a Frente Negra Brasileira que, em 1933, criou o Jornal – A Voz da Raça e em 1936 tornou-se um partido Político, sendo extinta um ano depois por ordem de Getúlio Vargas.

No início da década de 1940, surge o TEN – Teatro Experimental do Negro (1944), que buscou através das artes cênicas discutir a questão racial no Brasil e promove sob a coordenação de Abdias Nascimento três eventos importantes no que tange discutir a situação do negro no país: a I e a II Convenção Nacional do Negro (1945-46); a Conferência Nacional do Negro (1949) e em 1950 o 1º Congresso do Negro Brasileiro; nesses há a perspectiva de discutir a realidade do negro brasileiro e rediscutir as teses sobre a questão racial difundidas por vários intelectuais brasileiros no século passado.

É importante aqui fazer uma pequena incursão no passado: um ano após a abolição da escravatura, em 1889, o Brasil se tornou República e existia toda uma movimentação e preocupação de intelectuais, políticos e a oligarquia para que o Brasil abandonasse o seu passado de colônia e se tornasse uma nação aos moldes das nações europeias.

O problema para esses grupos que desejavam construir essa “nação européia” em território brasileiro era a população, uma vez que pensavam ser quase impossível levar uma nação ao progresso com uma população composta, na visão desses, por mestiços indolentes, por negros inferiores e por mulatos degenerados.

Uma nação não se constrói apenas pelo trabalho e pelos investimentos, mas também pela construção de uma ideologia, o que no nosso caso era uma equação difícil de resolver: como, sob uma nova concepção de homem e de sociedade, iríamos incorporar sujeitos tão diversos quanto à cultura e à pertinência racial? Como garantir

que mesmo numa sociedade em avançado processo de miscigenação como a brasileira, a identidade nacional se constituísse, a nação se modernizasse? Como negar as ideologias racistas européias que viam neste processo de mistura racial a prova da degeneração de um povo e de sua impossibilidade de modernização e civilização?

Em busca de solucionar essa equação empenharam-se teóricos como Rodrigues (1957) que, além de apontar os perigos da mestiçagem racial, da “benevolência ingênua” com que o Brasil tendia a tratar os negros no pós-abolição, afirmava a necessidade de entender as

(...) múltiplas feições do problema “o negro” no Brasil: “a Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. Na triologia do clima intertropical inóspito aos Brancos, que flagela grande extensão do país; do negro que quase não se civiliza: do português rotineiro que é improgressionista, duas circunstâncias conferem ao segundo saliente preeminência: a mão forte contra o Branco, que lhe empresta o clima tropical as vastas proporções do mestiçamento que, entregando o país aos mestiços, acabará privando-o, por largo prazo pelo menos, da direção suprema da Raça Branca. E esta foi a garantia da civilização nos Estados Unidos“(RODRIGUES, 1957, p. 28).

A inferioridade do negro para Rodrigues (1957) era uma evidência natural. Suas opiniões, ancoradas na tese de evolução das espécies, na hierarquia e soberania da raça branca e no primitivismo cultural da população negra vão embasar outros teóricos que verão no branqueamento futuro do país a solução para a sua civilidade e progresso.

Cabe ressaltar que esses teóricos eram cientistas, em sua maioria, homens de formação acadêmica nas áreas de medicina, do direito e das letras. Elaboraram e reforçaram as teses que “explicavam” a supremacia racial do homem branco e apontavam soluções de longo prazo para a sociedade brasileira: a mestiçagem iria branquear a população e fazer desaparecer a população negra. Defensores do branqueamento e arianização, indicavam para a sociedade brasileira o caminho para sua salvação: o novo perfil do homem brasileiro seria a síntese dos resultados de seleção eugênica das raças branca, negra e índia, preservada a supremacia da raça branca sobre as raças da escala da civilização.

As análises sobre o que era considerado o “problema do negro” no Brasil vão se servir de vários enfoques. Em um primeiro momento as características biológicas inatas que conferem as diferenças e a supremacia racial do branco, depois as reflexões se basearam nas diferenças culturais como justificativa para a hierarquia racial. Arthur

Ramos (1903-1949), um dos expoentes dessa perspectiva, vai encontrar na superioridade cultural da raça branca o alicerce para a hegemonia política, econômica e cultural da mesma (LEITE, 1983).

No entanto, foi em meados da década de 1930 que Freyre (1947) forjou uma explicação confortável para a composição populacional do Brasil, criando as bases para a “*ideologia da democracia racial*”, segundo a qual os problemas raciais brasileiros são “falsos problemas”, uma vez que este “caldeirão racial” possibilitou a emergência de uma nova raça, com a convivência harmoniosa entre os três povos formadores.

Em outra vertente teórica, temos autores que vão analisar a questão racial na perspectiva da tensão de classes, dentre esses destacamos os trabalhos da chamada Escola Paulista – cujos maiores expoentes são Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Roger Bastide⁴¹.

Fato é que desde o início da República, os debates sobre as desigualdades sociais entre negros e brancos foram formando a maneira multifacetada como entendemos a questão racial no Brasil e gerando explicativas políticas e ideológicas que reafirmam, reproduzem e justificam as desigualdades raciais e sociais, quando necessário.

E, apesar de todas as desigualdades e diferenças, continuamos a negar o racismo no cotidiano, mesmo que sejamos expostos em todos os momentos pela sua existência, quando assumimos que o Brasil é um país racista, dizemos que é um racismo cordial, manso e sem maldades. É esse conjunto ideológico, essa tensão constante no mundo das ideias e do imaginário que afirma a não existência do racismo, mas o reforço, que diz da democracia racial, mas no cotidiano vai referendar a tese da inferioridade do negro que molda as estratégias de luta, o conjunto de reivindicações e a demanda por políticas públicas específicas do movimento negro, bem como vai levar negros para as universidades para discutir via produção acadêmica a questão racial como sujeitos de pesquisa e não mais como meros objetos de pesquisas alheias.

É no final da década de 1970 que o tema educacional vai ganhar uma ênfase maior e com outro enfoque: se anteriormente (1920-1930) a educação como instrução e integração é à base das reivindicações das organizações negras em finais de 1970, com a culminância de uma fase de valorização da cultura e identidade negras iniciadas nas décadas de 1940, 1950, 1960 a tônica das discussões sobre os problemas educacionais

⁴¹ As obras desses autores são: *A integração do negro na sociedade de classes* (1978); *Raças e classes sociais no Brasil* (1972); *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional* (1962); *Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo* (1955), respectivamente.

vai questionar a instituição escolar e vai buscar os mecanismos do processo de discriminação racial.

No final da década de 1970, foram criadas entidades tais como o Movimento Negro Unificado – MNU (1978); o Grupo de Consciência Negra – GRUCON (1979); bem como inúmeras outras entidades negras, vinculadas a igrejas, sindicatos, partidos políticos e associações culturais e é no interior dessa movimentação que a educação ressurgiu como campo de luta e reivindicação.

Nessa perspectiva, na segunda metade da década de 1980, quando, dentre outras manifestações, o país vivenciava a movimentação em torno da Assembléia Nacional Constituinte (1987), a elaboração da Constituição Federal de 1988, bem como um período no qual era necessário para o Movimento Negro Nacional contrapor-se às comemorações oficiais do centenário da Abolição da Escravatura, gerou-se no seio do movimento o dia 13 de maio como o Dia Nacional de luta contra o Racismo. Além desse feito, vários eventos e ações são realizados tendo a educação do negro como tema central: I Encontro Nacional sobre a Realidade do Negro na Educação (1985); I Simpósio sobre a Questão Educacional do Negro no Estado de São Paulo (1988); Seminário Educação e Discriminação dos Negros (1987); VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste (1988); II Encontro dos Negros das Regiões Sul e Sudeste (1989), palcos de discussões mais contundentes e emergência de propostas para a eliminação da discriminação racial na escola (Pinto, 1994).

Nesses, os temas que mereceram atenção foram a questão da baixa expectativa do professorado em relação aos estudantes negros, os currículos e programas que não contemplam a história da África e da resistência negra no Brasil, visto como fator primordial para a identificação positiva para estudantes negros(as); a ausência nos cursos de formação de professores/as de programas que desvelem o racismo existente na escola, através das imagens veiculadas pelos livros didáticos retratando o negro como naturalmente escravo e em postos subservientes, a folclorização da cultura negra nos eventos escolares, aspectos esses que, como veremos mais adiante informam muito a produção de conhecimento na área da educação e relações raciais.

Percebe-se, com o passar dos anos, uma mudança de perspectiva na demanda de educação dos negros, na emergência do movimento negro a preocupação era a integração social, a partir do final da década de 1970 configura-se uma preocupação que vai ganhar fôlego nos anos posteriores, qual seja a demanda da educação como direito e uma contundente denúncia e reflexão sobre as consequências do racismo no ambiente

escolar que se revela nos índices de evasão, repetência e taxas diferenciadas de escolarização entre negros e brancos.

O racismo e suas consequências no Brasil possuem uma história de longa duração. Muito embora possamos, no campo educacional, apontar muitos avanços: a homologação da lei 10.639/03, a aprovação, pelo CNE das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, a reedição, pelo Ministério da Educação, em 2005 do livro *Superando o Racismo na Escola*, a publicação, em 2006, das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, introdução das cotas para acesso em determinadas universidades públicas, a focalização, nos programas governamentais de geração e transferência de renda, de grupos e população negra, o arejamento do debate político em torno das ações afirmativas e das cotas, as várias iniciativas voltadas para a viabilização da permanência do aluno negro na universidade. Também nas esferas estaduais e municipais, não são poucas as ações de intervenção no cotidiano pedagógico que buscam consolidar diretrizes nessa temática: a distribuição de kit's de literatura afro-brasileira, a realização de cursos de formação de professores, a instituição do dia da consciência negra nos calendários oficiais e das escolas são, dentre outras, demonstrações concretas dessas ações. Contudo, é preciso considerar que, segundo os dados oficiais,⁴² mesmo que o nível de escolarização da população negra esteja em um crescendo, este avanço ainda é lento e profundamente desigual quando submetido às categorias de gênero e raça.

Mesmo reconhecendo que há muitos avanços para comemorar, ainda é preciso lançar luzes nas profundas lacunas e na necessidade de combater ao racismo e à discriminação racial que se materializa no cotidiano da escola. Para aplacar a perversidade do racismo no interior das instituições de educação, torna-se necessário uma intervenção pedagógica, visto que não é mais possível o silenciamento diante das discriminações veladas ou não!

⁴² De acordo com o “Contra-informe da sociedade civil ao VI Relatório Nacional Brasileiro à Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher – CEDAW”, No Brasil, em 2004, apenas 10,8% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam o Ensino Superior. Entre os brancos desta faixa etária, 16,4% estão matriculados neste nível de ensino, enquanto entre os negros, apenas 5,1%. No entanto, estudo divulgado em novembro de 2008 revela que mesmo após a adoção de sistema de cotas para a população negra, por algumas universidades públicas, as pessoas brancas são maioria em todos os cursos, exceto nas licenciaturas – cursos destinados à formação docente -, onde as pessoas negras representam 51% dos alunos. O Censo Educacional de 2007 revela que em um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que correspondem a 68,4% do conjunto de docentes atuando na educação básica, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura, onde a maioria são professoras pardas ou pretas. (HADDAD,)

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, a situação é ainda mais delicada, uma vez que os atores da mesma são aqueles e aquelas que foram deixados sem ler e escrever por serem pobres, negros ou mulheres. Dessa maneira, constata-se que a EJA se constitui basicamente desses mesmos atores que, não sem resistência, através de sua própria organização, buscam o alargamento dos direitos sociais e políticos. Assim, os espaços abertos por movimentos sociais organizados tornaram-se essenciais para a transformação que vai se constituindo na política educacional e no interior das instituições educacionais que trabalham com o jovem e o adulto.

Dessa forma, os segmentos negros organizados passaram a formular outro tipo de reivindicação para a educação e para o poder público brasileiro. Face à incapacidade de as políticas públicas universais voltadas para a educação, saúde, emprego etc, atenderem as demandas e as necessidades da população negra, o movimento negro brasileiro, a partir da década de 90, passa a pleitear a elaboração, implantação e o desenvolvimento de políticas específicas voltadas para esse segmento (GOMES, 2005, p.89-90).

Cabe aqui a ressalva de que as ações, coletivas ou individuais dos sujeitos negros, acabaram por obter frutos positivos em uma história de longa duração: é crescente o acesso da população negra à educação. A temática racial ganhou espaço significativo na produção acadêmica em várias áreas do conhecimento, nas últimas décadas. Além disso, com a implantação da lei 10639 que determinou a inserção da história e cultura africana nos currículos escolares, está em curso uma mudança de perspectiva nos cursos de formação de professores/as.

Faz-se necessário também destacar as concepções que devem perpassar essas iniciativas. Sabe-se que pouco se abordou, ao longo da história da educação brasileira, as trajetórias e os aspectos que valorizassem os homens e mulheres, negros e negras, que ajudaram a construir a cultura e a riqueza do País. Ao introduzir a discussão sobre a questão racial nos processos educativos de jovens de dois programas de extensão universitária⁴³, na UFMG, a professora Nilma Lino Gomes (2005) afirma que:

⁴³ Um deles é o Ações Afirmativas na UFMG, que é um programa de pesquisa, ensino e extensão que congrega professores(as) da Faculdade de Educação, Escola de Ciência da Informação da UFMG e Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Dele fazem parte, também, alunos(as) da graduação e da pós-graduação de diversas unidades dessa universidade. Desde 2002, esse programa vem implementando uma política de permanência bem-sucedida, destinada a jovens negros, sobretudo aos de baixa renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação desta universidade. O outro é o Observatório da Juventude. Iniciado em 2003, situa-se no contexto das políticas de ações afirmativas, apresentando uma proposta de extensão articulada com ações de pesquisa e ensino em torno da temática educação, cultura e juventude. Está estruturado em quatro projetos: o Projeto Estudos e Pesquisas em Juventudes, o Projeto Fórum de Entidades e Movimentos Juvenis da Região Metropolitana de Belo Horizonte, o projeto Juventudes e Escola: uma proposta de formação de professores e o Projeto Diálogos na escola: refletindo as relações no cotidiano escolar. Desenvolve também propostas de formação com jovens oficinairos de projetos sociais.

Lamentavelmente, a maioria dos jovens afirmaram que, ao passar pela escola, nunca lhes foi possível vivenciar processos em que a questão racial fosse tematizada e discutida para além da escravidão e abolição da escravatura, assim como também não tiveram acesso aos conhecimentos sobre negritude que têm vivenciado no interior dos programas de ensino e extensão dos quais participam (GOMES, 2005, p. 92).

E que, por isso, neste momento histórico, faz-se necessário afirmar a parcialidade da escola e sua responsabilidade no enfrentamento ou no prolongamento das desigualdades sociais no Brasil. Sabemos que quando a escola opta pela construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, faz do ambiente e do cotidiano escolar um espaço privilegiado de combate ao racismo, ao sexismo, ao machismo e à toda e qualquer forma de discriminação. Na experiência relatada pela professora, verifica-se ainda uma forte elevação da auto-estima dos estudantes negros enquanto um importante elemento na construção da identidade e do pertencimento étnico:

Esse processo pôde ser visto através de dois movimentos vividos pelos jovens: um maior interesse pelo debate político, histórico e cultural a respeito da questão racial no Brasil e a adoção de uma estética corporal de valorização dos símbolos étnico-raciais inscritos no corpo. O uso de penteados elaborados nos cabelos, sobretudo as tranças e o estilo *black power*, a mudança na tonalidade das roupas, o uso de adereços corporais e o desenvolvimento de uma postura corporal que se revela mais corajosa e mais desafiadora diante do mundo são alguns exemplos. Além disso houve um impacto positivo e uma grande surpresa dos jovens envolvidos nos dois programas quando se deparam com as questões ligadas à história da África e das diferentes culturas africanas (GOMES, 2005 p.92).

Desfazer as distorções, alastradas ao longo do tempo, não é tarefa fácil. Existem várias ações em movimento que almejam propagar a outra vertente dessa mesma história. Além das expressivas ações governamentais que buscam promover ações concretas de combate ao racismo na educação brasileira, subsidiando professores e professoras com informações e conhecimentos estratégicos para o enfrentamento desta questão, verificam-se, também, várias produções teóricas e acadêmicas em torno dessa questão.

A título de ilustração, apresentamos o livro *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*, de Cavalleiro (2005). O texto, originalmente apresentado como dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação da USP, é fruto da observação sistemática do cotidiano escolar de uma escola municipal de educação infantil da região central de São Paulo, durante um período de oito meses, em três salas de aula de crianças com idade entre quatro e seis anos. Ela observou a relação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno,

considerando as expressões verbais, as práticas não-verbais e as práticas pedagógicas do ambiente escolar. A pesquisa apresenta dados irrefutáveis acerca da crueldade com que o racismo e a discriminação atingem as crianças negras.

Os/as educadores/as, em sua maioria mulheres, pareciam perceber a existência do preconceito racial na sociedade; entretanto, contraditoriamente, negavam que ele esteja presente dentro da escola, como se no tecido social doente a escola representasse uma célula sã. Perceberam-se conflitos e hierarquizações raciais entre as crianças, que fragilizavam, hostilizavam e deixavam catatônicas as crianças negras. Isso corrobora a constatação de Carneiro (2001) que afirma que questões dessa natureza, as quais já deveriam ser reminiscências de um passado longínquo, continuam presentes no cotidiano escolar.

Dessa maneira, ratificamos a necessidade de se atentar, ao acometer a questão do racismo na escola, não só para as formas explícitas, mas também para aquelas “*ingênuas e sutis*”. Silva (2005) chama a atenção para a necessidade de se realizar uma análise criteriosa dos materiais pedagógicos utilizados no Ensino Fundamental para diagnosticar, em que medida, as representações estereotipadas e caricaturais, presentes nesses materiais, contribuem para hierarquizar os estudantes e inferiorizar a criança, o homem e a mulher negros.

“ torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas de grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão vir a ser objeto de investigação e constituir-se na prática educativa dos professores (SILVA, 2005, p.21).

Conforme informamos anteriormente, para compor a representação da diversidade dos pesquisados, convidamos para as entrevistas estudantes que se auto-definiram como negros. Dessa maneira, convidamos Silvinha em função de um comentário que a mesma fez na sala de aula, referindo-se a um concurso de beleza negra: *eu arrasei num desfile de beleza negra. Eu fui, como muitos outros, para representar minha raça.* O educando Wanderley Cardoso foi convidado em função da resposta dada a um chamado de “moreno”: *Não, não precisa me chamar de moreno. Pode me chamar de negão mesmo que a palavra sai bem mais bonita.* A educanda Wanderléa também se autodefiniu como negra durante a entrevista, contudo o convite foi feito a ela porque consideramos significativa a sua história de vida e superação, alguém que venceu o abandono, as drogas e a prostituição. Formulamos questões sobre

o tema para todos os entrevistados, contudo, as falas dos dois primeiros sugerem reflexões mais aprofundadas.

Nosso primeiro investimento foi verificar em que medida esses/as educandos/as acumulavam a discussão acerca da temática étnico-racial. Vejamos então a síntese do diálogo estabelecido com a Silvinha. Perguntamos se ela já havia vivido alguma situação de preconceito ou discriminação racial. Ela respondeu: *Até hoje, eu não sofri nenhum preconceito de chegar e falar assim: Ah você não pode isso porque você é negra. Não me fecharam as portas. Pelo menos assim, me falando abertamente não! Muito pelo contrário.* Porém quando mudamos a pergunta para: *Você já sentiu que foi discriminada?* Ela responde:

Uma vez só eu me senti ofendida numa loja de roupas. Porque, a mulher não me falou, não me tratou mal, mas ela me atendia e não me olhava nos olhos. E tinha outras moças lá e ela disse para o amigo dela esperar. Pra não sair, pra esperar e realmente não deixar ela sozinha. Mas ela não me falou que era por minha causa.(...) eu namorei um cara tem pouco tempo, assim a família é descendente de alemães. E a mãe dele nunca me olhou no olho. Mas também nunca me destratou. Nunca me falou palavras de ofensa. Mas nunca me olhou no olho. Ela nunca me destratou não. Eu sabia se ela tinha preconceito em relação à cor (SILVINHA).

Perguntei se em que medida essa situação a incomodava? Ela respondeu que

pra mim isso não faz diferença nenhuma. Porque eu não vou deixar de ser negra. Eu não vou deixar de ir a lugar nenhum porque eu sou negra e nem vou deixar de viver. Isso só é ruim pra quem tem preconceito, pra mim não (SILVINHA).

Perguntada sobre a existência do preconceito, afirma:

Existe muito. Tem gente que finge mas existe. Aquele cara que eu namorei, descendente de alemão, que a mãe dele nunca me olhou no olho, eu nem liguei pra ela. Eu não ia namorar com ela mesmo! O namoro era com ele não era com ela. Coitada (SILVINHA)!

Observe agora a síntese do diálogo estabelecido com o Wanderley Cardoso. Também perguntamos se ele acreditava que existia e se já havia vivido alguma situação de preconceito ou discriminação racial. Ele respondeu:

Olha, hoje ainda existe mas está acabando. Tá acabando muito. Hoje depois que eles arrumaram a lei de processar acabou. Porque eu brinco com o camarada, xingo ele pra lá, xingo ele pra cá. A gente tem que saber as pessoas com quem vamos nos meter. Chamar uma pessoa de preto ele não vai gostar. Eu acho que não era para ser porque a pessoa é preta, eu sou preto. Se o cara me chamar de branco eu vou brigar com ele (WANDERLEY CARDOSO).

Depois perguntamos a ele sobre alguma situação de preconceito ou discriminação racial vivenciada na instituição. E ele afirma:

Ah na escola aqui não tem isso não. Eu acho que não tem isso não. Isso é mais pra esses países mais ricos aí. O pessoal que tem esses preconceitos o camarada chamar..., é esse pessoal rico. O pessoal que tem dinheiro. Qualquer coisinha deles eles vai pra justiça. Quer ganhar em cima um dinheiro a mais. Isso não existe (WANDERLEY CARDOSO).

Quando perguntado sobre ser negro e se já havia se sentido discriminado, percebemos uma falta de clareza para dialogar com a questão:

Se eu sou preto. Minha mãe é preta, se eu sou preto, você é preto, eu vou chamar você de preto vai brigar por quê? Minha família é toda loura? Não é. Minha cor é morena. Moreno. O cara me chamar de branco eu posso brigar com ele, eu posso processar ele ué? Eu não sou branco. Eu sou preto. Então existe muita coisa, é o entendimento de cada um (WANDERLEY CARDOSO).

Perguntamos para Wanderléa sobre ser negra e se já havia se sentido discriminada. Obtivemos a seguinte resposta:

Ah essa pele aqui é bonita demais! Todo mundo fala que é discriminado e tudo mas eu nunca sofri discriminação não. Se eu sofri nunca percebi. Porque se eu perceber e sofrer eu corro atrás. Eu corro atrás dos meus direitos. Por enquanto eu não precisei correr não porque eu nunca fui discriminada não (WANDERLÉA).

Chama atenção nos depoimentos o quanto o racismo é impregnado nas relações sociais e ao mesmo tempo negado. Isso faz com que os sujeitos negros afirmem e neguem a sua negritude, ou seja, vivam em situação de ambivalência, ora se definindo como vítimas de discriminação, ora como sujeitos que vivem sem constrangimento social em torno da questão racial. E quando afirmam, buscam amenizar a situação. Essa postura configura-se como uma “estratégia de sobrevivência” numa sociedade na qual se verificam práticas de racismo, sexismo, homofobia e intolerância religiosa, mas que se orgulha de viver uma democracia racial e social, o que não permite afirmar a existência do racismo, tampouco negá-lo. Viver essa condição aproxima-se do que afirmou Schwarcz (1993): *“todo brasileiro se sente como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados”*. Consequentemente, esse efeito dificulta, também, mensurar as suas seqüelas daquelas práticas na vida das pessoas.

A coordenadora Martinha também se autodefiniu como negra e relatou os incômodos dessa ação:

Eu quando eu falo: Eu sou negra. Quase me jogam pedra. Eu ainda sou pior, porque não posso ficar nem com os negros nem com os brancos né? Aí fica

aquela coisa toda, o quê que você é? Você não é negra, você é moreninha, que não sei o que, não sei o que. Que saco (MARTINHA)!

Mesmo reconhecendo a militância da coordenadora em questão, seu depoimento nos faz refletir sobre a condição de “não-branco” no Brasil. Em um país culturalmente miscigenado, com predominância da ancestralidade africana, o dilema da educadora é semelhante à realidade de tantos outros que são “claros” demais para serem denominados negros e “morenos” demais para serem considerados brancos. Sabe-se que em outros países, essa dualidade não é tão evidente, nos Estados Unidos, por exemplo quem não é cem por cento branco é considerado negro.

Em várias nações, principalmente as africanas, são os elementos culturais, não a cor da pele, que identificam as etnias. À primeira vista, parece-nos um falso dilema no qual *o sujeito é apreensível somente na passagem entre contar e ser contado, entre “aqui” e “algum outro lugar”, e nessa cena dupla a própria condição do saber cultural é a alienação do sujeito* (BHABHA, 2003, p. 212).

Nos dias atuais, acreditamos que, ao nutrir um efeito dessa natureza, que assenta as pessoas nesta condição de “entre lugar”, contribui-se para minimizar as lutas, as discussões e as ações de combate ao racismo e desmobilizar a organização dos coletivos negros, oprimidos, excluídos e vulneráveis, das periferias e dos campos que resistem e lutam de maneira organizada para consolidar políticas afirmativas para esses campos. Como exemplo, podemos afirmar que os programas de ações afirmativas e as políticas de cotas para estudantes negros nas universidades públicas padecem os danos causados pela crise de um processo de auto-identificação cultural que está

à beira do que Kristeva chama de “perda de identidade” ou Fanon descreve como uma profunda “indecibilidade” cultural. O povo como uma forma de interpelação emerge do abismo da enunciação onde o sujeito se divide, o signifiante “desaparece gradualmente” e o pedagógico e o performativo são articulados de forma agonística (BHABHA, 2003, pag. 212)?

Mesmo considerando que os tempos são outros, as análises dos dados coletados trouxeram-nos algumas inquietações. Uma primeira é em relação à forma como a instituição ainda aborda a questão das relações étnico-raciais e a promoção da igualdade racial, sobretudo dos negros e dos afrodescendentes.

(...) lá dentro da sala de aula, a gente tem que falar sobre isso (falando da escravidão no Brasil) na história que a gente fala muito e que a princípio causava certo constrangimento quando se falava, ela, a menina levantava e saía da sala porque não dava conta de conviver com aquela história (CELLY CAMPELO).

Observe que no trecho da entrevista, quando a educadora afirma que “*a gente tem que falar sobre isso (falando da escravidão no Brasil) na história que a gente fala muito*” acende a preocupação sobre o como essa história ainda é trabalhada. Espera-se que este componente curricular seja trabalhado destacando fatos e relatos das trajetórias dos homens negros e das mulheres negras que ajudaram a construir a cultura e a riqueza do nosso país, construindo, assim, uma imagem positiva da negritude. Contudo, os dados empíricos nos revelam uma prática docente pouco reflexiva e mais descritiva dos fatos apresentados pela historiografia oficial

Uma constatação empírica de que “as coisas tomaram um rumo diferente” ou de os tempos agora são outros é a própria ação da educanda ao se levantar e sair da sala de aula. A prova disso é que, quando foi provocada a falar sobre o fato, a educanda em questão responde da seguinte forma:

É uma coisa muito de opinião sabe? Própria até demais. Ah essas coisas de religião por exemplo. Tem umas coisas que eu não concordo. (...) Mas não foi uma briga assim, briga de virar a cara. Era coisa até de discutir mesmo, de expor as ideias. Do jeito que eu penso e que ela pensa (SILVINHA).

Esse trecho da entrevista sugere que, mesmo ainda não tendo construído, no plano discursivo, argumentos capazes de demonstrar o seu descontentamento com a forma de como a questão está sendo tratada, a estudante Silvinha usa o instrumento mais imediato que lhe cabe, ou seja, usa o próprio corpo como forma de protesto. Não aceita essa situação passivamente, levanta-se e sai. E mesmo quando provocada a falar da questão, escamoteia com a frase: *é uma coisa muito de opinião sabe? Própria até demais.*

Apesar de os estudos realizados mostrarem que houve diminuição, no espaço escolar, da omissão e do silenciamento diante das problemáticas em torno da questão racial, as observações realizadas, a leitura dos documentos e a análise das entrevistas não revelaram haver nas experiências pesquisadas um trabalho sistemático que objetive melhorar as relações étnico-raciais entre os educandos e as educandas.

De maneira mais organizada, na Escola The Fevers existe um trabalho com a temática, porém se apresenta com pouca consistência no depoimento da coordenadora Martinha:

no projeto “Oficina da Diversidade”, eles trabalham isso também. (...) A questão do negro na escola a gente preocupa muito com essa coisa Sabe? Trabalhar essa diversidade com a pessoa pra pessoa ser feliz (MARTINHA).

Já na Escola Golden Boys, quando a questão surge, percebe-se a dificuldade dos/as educadores/as em trabalhar com ela. Atentemos para o depoimento da educadora Celly Campelo:

a negra que eu tenho dentro da sala que é maravilhosa, linda, e que sempre coloquei assim: olha no espelho e olha tudo o que você tem pra oferecer, seu conhecimento, sua beleza, sua generosidade com o outro, sabe? Que as qualidades não estão na cor da pele, então tudo isso tinha que falar porque ela não aceitava que ela era negra, eu sempre falava assim: eu sou moreninha, ah eu sou moreninha, eu sou escura, mas... Então aí eu sempre colocava pra ela: não, você é negra mesmo e isso não tem que causar nenhum trauma (CELLY CAMPELO).

Verificamos que é notória a intenção da referida professora de realizar uma intervenção com a estudante que tem dificuldades de assumir sua identidade negra. Nesse caso, há um avanço quando não ocorre mais um silenciamento diante do fato ocorrido, contudo, a atribuição dos elogios para a identificação da estudante negra, não sugere uma diferenciação? Um tratamento diferenciado por parte da educadora? Haveria aqui um preconceito racial velado? Em nenhum momento das entrevistas, houve a manifestação de nenhum dos/as educadores/as sobre a necessidade de se ajudar os estudantes brancos a aceitarem sua “branquitude”.

Sobre outro educando, num outro momento da entrevista, a mesma educadora faz outro depoimento, bastante entusiasmada: *Que o negro tira de letra, Sem problema. Ele não tem o menor problema com a cor, inclusive administra muito bem, tem muito orgulho, trabalha no caminhão de lixo.* Embora demonstre satisfação com a auto-estima do jovem, a educadora não questiona a posição de subalternidade que o mesmo ocupa na divisão social do trabalho. Assumir a negritude é aceitar passivamente o subemprego de lixeiro? É não se rebelar contra o sistema que reserva aos negros o trabalho mais pesado e “menos digno”?

Nossa discussão, nesta sessão, focou a questão étnico-racial, mas entendemos que para se atingir a superação das desigualdades sociais e raciais no Brasil, faz-se necessário estabelecer paralelos entre essa reflexão e outras que tratem das demais, também importantes, dimensões, necessidades e especificidades dos sujeitos jovens e adultos, pois *as vivências, as representações e as visões de mundo constituídas por esses sujeitos articulam-se não somente com a dimensão geracional e de classe, mas também de raça e de gênero*, almejando uma sociedade mais inclusiva para todos (GOMES, 2005, p.91).

E enquanto o processo de longa duração continua, fato é que continuamos a lidar com suas nuances no fazer pedagógico, no ser professor, no ser estudante jovem e adulto,

nas propostas pedagógicas, nos materiais e rituais pedagógicos que, ora escondem, ora revelam arestas e não ditos do racismo, escondidos em camadas profundas dos fios que tecem relações sociais desiguais e condicionam vidas de maneira dolorosa. Ao fim, o que sabemos é que o tratamento dispensado “aos pretos, aos quase pretos e aos tornados pretos de tão pobres” ainda é um tratamento de profunda desigualdade, não sendo surpresa o fato de que parte dessa população que foi deixada sem ler e escrever constitui hoje o público da EJA, quase toda preta!

2.4 – A religiosidade na EJA: os/as educandos/as, a escola e a relação com o sagrado e com o profano!

Minha vida mudou de rumo. Estava indo para o sul e virei para o norte. Entendeu? As pessoas dizem, por isso, que são convertidas, que se converteram em Cristo Jesus. Eu pergunto, mas o que é conversão? Uma conversão é mudança de rumo. Veja meu caso: eu bebia, jogava, passava a noite na rua, na farra. (...) Às vezes, algumas pessoas me perguntam: como pode você ser crente?! A igreja proíbe isso, proíbe aquilo. Aí eu digo a essas pessoas: não proíbe nada. O que nos proíbe de fazer as coisas erradas é o nosso entendimento. Porque a Palavra de Deus diz assim: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” (Erasmão Carlos, estudante da Educação de Jovens da Escola The Fevers).

A questão religiosa também é uma importante especificidade do/as educando/as jovens e adultos/as. Isso pode ser notado especialmente em turmas de alfabetização. Nessa etapa de escolarização, há, normalmente, um número expressivo de estudantes que não escondem que a principal razão para (re) iniciar o Ensino Fundamental foi o desejo de ler a Bíblia. Como destaca Ribeiro (2001), algumas instituições religiosas, devido à centralidade da leitura de textos sagrados, exercem um papel indutor no processo de escolarização. Para a autora, esses estabelecimentos religiosos são verdadeiras agências de letramento, já que a leitura da Palavra é um procedimento litúrgico fundamental.

Além de fomentar o desejo de leitura dos fiéis, algumas instituições promovem, de forma sistemática, desde meados do século XX, cursos de alfabetização. Pode-se dizer que os princípios da Educação Popular foram delineados nesse processo. Basta observar como o Movimento de Educação de Base – MEB – da Igreja Católica cumpriu, nesse momento, um papel de destaque: entre os anos de 1961 e 1966, ele desenvolveu

uma pedagogia de participação popular, baseada nos estudos de Paulo Freire (FÁVERO, 2006); os grupos evangélicos, com o objetivo de instrumentalizar o fiel para ler a *Bíblia*, criaram cursos de alfabetização (RIBEIRO, 2003 e NOBRE, 2007).

No entanto, a manifestação religiosa na Educação de Jovens e Adultos – EJA – não se restringe à presença de sujeitos nos cursos de alfabetização, nem na participação de instituições religiosas na formação de novos leitores. Além de estar presente na rede de significados de educadores/as e educandos/as, em símbolos e nomes de estabelecimentos educativos, ela irrompe no contexto escolar em situações nas quais indivíduos, investidos de identidades religiosas fundamentalistas, sentem que seus valores e crenças estão sendo ameaçados pelos ritos, pelos conhecimentos e pelas práticas escolares.

A despeito disso, como destaca Di Pierro (2005), essa temática é pouco debatida nos meios acadêmicos. Os cursos de formação e os fóruns de EJA, embora destaquem a necessidade de se conhecer o público ao qual se destina o fazer pedagógico dessa modalidade educacional, não têm se dedicado a essa importante dimensão humana, orientadora não somente de princípios e valores, mas também produtora de normas e de condutas.

Certamente, uma das razões de os estabelecimentos educacionais não problematizarem a questão religiosa está relacionada ao princípio de laicidade. Em 1889, quando foi Proclamada a República no Brasil, houve a separação entre Estado e Religião. Até então, sob o regime do Padroado⁴⁴, o catolicismo estava fundido no Império brasileiro.

Cury (2004) nos lembra que o termo laico não é sinônimo de secular. O primeiro está estritamente ligado à separação entre Estado e a Religião, enquanto o segundo está relacionado à diminuição da influência religiosa na esfera social.

O Estado (...) laico se tornou equidistante dos cultos religiosos sem assumir um deles como religião oficial. (...) Ele adota a religião da irreligião ou da anti-religiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o

⁴⁴ Designado como um conjunto de obrigações recíprocas entre o catolicismo e o Império, o padroado diz respeito à união entre Estado e Igreja. Após a emancipação política de Portugal, o clero católico passou a ser remunerado pela Coroa brasileira. Além disso, a nomeação de bispos e o ordenamento de padres se tornaram um atributo real e não uma prerrogativa de Roma. Em contrapartida, o Império proibia construção de templos que não fossem Católicos. Nenhum funcionário público poderia professar outra religião. De certa forma, o padroado foi responsável pela construção do maior país católico da América Latina. Ele entra em colapso quando o papa deixou de reconhecer a maçonaria como sociedade legítima e proibiu ao clero católico pertencer a essa sociedade secreta. A bula papal foi desconsiderada, no entanto, por D. Pedro II, o qual era integrante da maçonaria. Muitos bispos leais às decisões de Roma foram perseguidos. Em função disso, a própria Igreja Católica passou a defender a implantação de um Estado laico.

Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, que ocorreu o deslocamento do religioso estatal para o privado e assunção da laicidade como conceito referido ao poder do Estado (CURY, 2004, p183).

Assim, visto como questão de fórum íntimo, a religião é, para os laicistas, compreendida, não raro, como algo particular, estritamente ligada ao âmbito familiar, não fazendo parte dos debates e das decisões públicas. No contexto escolar, cabe aos estabelecimentos educacionais apenas tolerar e respeitar as crenças de seus/suas alunos/as. A função social das escolas é a formação pública do cidadão, bem como a difusão de conhecimentos e procedimentos científicos.

Valla (2001) reconhece a importância do princípio da laicidade para o avanço da democracia. No entanto, indaga sobre seu uso no contexto escolar. Para ele, muitos educadores/as acabam não percebendo que a religiosidade, além de fazer parte da realidade de muitos brasileiros, é um eixo organizador importante das camadas populares. Sendo o código cultural que o povo domina, a religião popular é, em parte, responsável tanto pelo modo de ser e de pensar quanto por crenças e esperanças de uma parte significativa das pessoas. Daí a necessidade de se estudar a questão da religiosidade no contexto escolar.

A questão da religiosidade é um tema que permeia a vida cotidiana de uma grande parte das classes populares, e neste sentido, dos alunos da escola pública. Se este fato não for reconhecido, é possível que muitos preconceitos tendam a ser perpetrados no interior da própria escola pública. Tanto os meios de comunicação como frequentemente os próprios livros utilizados nas escolas, quando mencionam a questão religiosa nas aulas de história ou ciências sociais, tendem a centrar sua atenção na Igreja Católica, frequentemente tratada como “A Igreja” e nas igrejas protestantes, conhecidas como históricas e as de orientação judaica. Com isso, ficam marginalizadas da discussão de cultura geral centenas de igrejas evangélicas – pentecostais e neopentecostais – e as afro-brasileiras, como as umbandas e candomblé (VALLA, 2001, p.8).

Nessa seção, compreendemos a religião como um importante sistema simbólico, como um

... sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatalidade que as disposições e motivações parecem realistas (GEERTZ, 1979, p.105).

Concebida enquanto sistema simbólico, a religião institui escalas de valores, conceitos e visão de mundo. Em outras palavras, a religião é poderosa fonte de

significação e interpretação do mundo, o que, certamente, interfere no processo de escolarização.

Isso pode ser notado na entrevista com Erasmo Carlos, diácono e tesoureiro da Igreja Batista. Quando indagado sobre sua participação social, o educando se apressa em dizer de seu envolvimento religioso e da aprendizagem adquirida no movimento evangélico.

Olha, é uma coisa muito gostosa. Eu não sei você (...). Eu tenho 11 anos que (...) sou cristão. E o domingo que a gente não vai à Escola Dominical aquilo ali parece que não é domingo. É como dizia o povo: Domingo sem frango com quiabo ou a macarronada não é domingo. Então é isso. Outros falam: Sem missa né? E é isso. E a gente aprende a falar em público muito cedo. Porque a gente está sempre sendo convidado a falar sobre a Palavra de Deus embora na hora em que pega o microfone treme um pouquinho porque a responsabilidade é muito grande né? Você ir lá pra frente de uma igreja pra falar besteira. Então você tem que preparar. É a mesma coisa: você preparou sua pesquisa pra vir para aqui, se me pedirem pra falar numa igreja eu vou pegar a Bíblia e vou preparar também pra falar lá. Falar sobre um tema específico. Então a gente está sempre estudando sim de certa forma. E hoje, por exemplo, eu penso, eu já estou pensando já, eu vou sair, mas não vou parar, eu vou dar uma parada de seis meses a um ano, pra fazer um curso técnico, e depois eu vou continuar estudando (ERASMO CARLOS).

Aqui o educando destaca duas habilidades estimuladas pela participação no movimento evangélico: preparar o discurso religioso e falar em público. A primeira envolve procedimento de leitura e de reflexão. Para organizar um sermão, não basta decifrar códigos linguísticos, é necessário interpretar os textos sagrados, bem como é preciso elaborar um roteiro explicativo que se aplique à comunidade dos fiéis. A segunda exige a capacidade de controlar a emoção e de articular as palavras. Note que o educando compreende que os procedimentos de leitura e oralidade são elementos constitutivos da vida escolar. Assim, ele consegue estabelecer um *continuum* entre vida religiosa e vida escolar. “Então a gente está sempre estudando (...) de certa forma.

Em razão da articulação entre contextos distintos, Erasmo Carlos nos informa que pretende continuar os estudos após a conclusão do Ensino Fundamental. Por isso acrescenta: *e hoje, por exemplo, eu penso(...), eu vou sair, mas não vou parar, eu vou dar uma parada de seis meses a um ano, pra fazer um curso técnico, e depois eu vou continuar estudando.* Observe que a mesma relação não é feita no que diz respeito ao ensino técnico, que não é visto como momento de estudo, mas apenas de instrumentalização profissional.

No entanto, não existe uma linearidade entre processo de escolarização e religiosidade. Isso porque a filiação religiosa coloca em questão a alteridade: a relação

com o outro (educandos/as e educadores/as), a relação com o conhecimento e as práticas escolares. Do ponto de vista sociocultural, a escola promove o encontro de diversas culturas, cada uma com conceitos, escalas de valores e “visão de mundo” distintos (DAYRELL, 1995).

O encontro com o outro é marcada por aliança, indiferença e conflito; do ponto de vista epistemológico, a escola proporciona o contato dos/as educandos/as com conhecimentos e procedimentos científicos. Como destaca Melucci (2003), as formas de produzir conhecimento carregam sempre um potencial conflitivo. Em razão disso, a relação entre religiosidade e processo de escolarização nem sempre é pacífica. Ao ser perguntado sobre as dificuldades em ser evangélico na escola, Erasmo Carlos faz o seguinte comentário:

O fato de ser evangélico me traz algumas dificuldades. Isso porque na igreja, eu tenho um grupo religioso, aqui na escola o grupo é misturado. São todos religiosos, mas cada um de uma religião. O que quero dizer é que aqui um não concorda com a opinião do outro. Com o pensamento do outro. O ensinamento da escola, por exemplo, diz que o homem veio do macaco, isso é fora de cogitação pra mim. Espera aí, se Deus falou: “Façamos o homem a nossa imagem e semelhança” Deus então é aparência de um macaco? Então é meio complicado, é por aí. Eu acho que eu tomaria pau numa prova se tivesse essa história aí, quer dizer, eu ia falar lá, mas depois eu ia colocar meus pensamentos embaixo. É assim e assim. Entendeu? Então é por aí. Então influencia muito e a gente tem que saber o que fala. Porque eu, de maneira nenhuma, vou contestar com um aluno dentro da sala ou com o professor. Eu não. Eu só não vou aceitar. Por exemplo, eu não danço. Eles querem que eu vá participar em uma gincana, que eu vá dançar. Então quer dizer, eu não danço, mas vou lá e assisto a eles indiferentemente. Agora, o que eu não posso é bater o pé e falar: Não vou fazer isso porque isso não é certo. Não. Cada um tem seu pensamento. Então a gente tem que respeitar cada um do jeito que ele é (ERASMO CARLOS).

Note que o educando nos aponta três pontos de tensão: o primeiro está ligado ao campo da diversidade, o segundo diz respeito à relação com o conhecimento e o terceiro se refere ao ofício de estudante em contextos nos quais existam silenciamento entre religiosidade e processo de escolarização.

Do ponto de vista da diversidade cultural, o educando demonstra que compreende o caráter sociocultural do espaço escolar e, conforme destacamos anteriormente, a escola é marcada pelo encontro de múltiplas culturas, com visões de mundo, conceitos e escalas de valores. Entretanto, esses encontros nem sempre são pacíficos e em certas circunstâncias, o contato com o outro é perturbador, pois questiona pontos fundamentais de nossa relação com o mundo. Observe o trecho no qual Erasmo Carlos destaca a dificuldade de interagir com identidades religiosas distintas da sua. (...) *Na igreja, eu tenho um grupo religioso, aqui na escola o grupo é misturado. São todos*

religiosos, mas cada um de uma religião. O que quero dizer é que aqui um não concorda com a opinião do outro. Com o pensamento do outro. A manifestação do educando corrobora o pensamento recorrente de que a escola não é, do ponto de vista cultural, homogênea.

Do ponto de vista epistemológico, como destaca Melucci (2002), a forma de conhecer carrega elementos potencialmente conflitivos. Isso é notado de forma clara quando se analisam as tensões entre os saberes religiosos e os conhecimentos científicos. O educando salienta essa situação, apresentando a tensão entre a teoria criacionista e a teoria da evolução. “*Se Deus falou: ‘façamos o homem à nossa imagem e semelhança’, Deus então é aparência de um macaco?*” Nesse trecho, Erasmo Carlos denuncia o silenciamento da escola sobre a teoria da criação, possivelmente em função da “escolha” do(a) educador(a) por uma corrente científica.

A dimensão religiosa do educando é bastante latente. Isso fica claro quando ele afirma que se tal questão aparecesse em uma avaliação, ele responderia na perspectiva do educador, mas destacaria na parte de baixo da prova seu ponto de vista, que certamente não seria aceito pelo avaliador: *Eu acho que eu tomaria pau numa prova se tivesse essa história aí.* Cabe indagar: por que a escola desconsidera os saberes do educando sobre essa polêmica questão? É possível a construção de um currículo, ou de uma prática pedagógica que trate da temática de diversas perspectivas, abordando as perspectivas científicas, das religiosidades de matriz judaico-cristã, das religiosidades de matriz indígena e das religiosidades de matriz africana?

Do ponto de vista da escolarização, como destaca McLaren (1992), os estabelecimentos educacionais hierarquizam a relação entre educador/a e educando/a, instaurando uma separação clara entre quem é o detentor do conhecimento e quem é o ignorante. Uma forma de o/a educando/a escamotear essa tensão é responder às demandas escolares, deixando em suspenso o hiato entre o que se sabe e o que se ensina na escola, entre as práticas promovidas e legitimadas pelo estabelecimento educativo e as formas de sociabilidade vividas e valorizadas por ele. Em outras palavras, o depoimento de Erasmo Carlos no revela que o educando precisa, como estratégia de obtenção de reconhecimento, representar:

(...) De maneira nenhuma vou contestar com um aluno dentro da sala ou com o professor. (...) Eu não danço. Eles querem que eu (...) dance. Vou lá assisto indiferentemente. (...) cada um tem seu pensamento. Então a gente tem que respeitar cada um do jeito que ele é (ERASMO CARLOS).

Obviamente, nem todos os/as educandos/as representam no espaço escolar. Oliveira (2000), ao estudar os significados que os jovens pentecostais atribuem às suas experiências escolares, em uma determinada escola de EJA da periferia de Belo Horizonte, observou que alguns desses jovens contestavam certos conhecimentos e práticas escolares. Além disso, as formas como esses jovens pentecostais eram representados socialmente pelos/as educadores/as eram marcadas por ambiguidades.

Os educadores caracterizavam esses alunos de modo ambivalente: por um lado, eles eram vistos como exemplos de comportamentos estudantis que deviam ser seguidos, pois, durante as explicações, ficavam, geralmente, em silêncio e procuravam, no momento dos exercícios propostos, realizá-los prontamente. Por outro lado, quando os jovens pentecostais questionavam certos conhecimentos e atividades escolares, como a teoria da evolução e festas juninas, as professoras diziam que “eles possuíam viseiras”, “eles eram fanáticos”, “eles eram alienados”, “eles sofreram lavagem cerebral de suas igrejas”, “eles eram fundamentalistas”. Além disso, quando cometiam, em sala de aula, ato de indisciplina, esses jovens eram indagados, tanto pela professora quanto pelos colegas, sobre suas identidades religiosas: a expressão “você nem parece ser crente!” era usada, nesse contexto, sempre que os pentecostais desviavam das condutas morais que defendiam, demonstrando que a identidade não é algo que se constrói somente para si, mas principalmente para os outros (OLIVEIRA, 2003. p.53).

Para Oliveira (2003), os/as educadores/as não indagavam, no entanto, sobre as formas pelas quais os/as educandos/as interpretavam suas relações no contexto escolar, nem as razões que os levavam a questionar certos saberes e práticas escolares. Em outro momento, o autor analisou o envolvimento dos estabelecimentos educativos públicos na formação religiosa. Ele nos lembra que o sistema de classificação religiosa no contexto escolar produz hierarquias e assimetrias sociais, diferenças, distinções e desigualdades. Sobre o mesmo assunto, Louro (1997) comentou:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. **Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam(ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos** (LOURO, 1997, p.58) (grifos nossos).

O fato é que a manifestação religiosa não está circunscrita apenas no espaço escolar. Ela está presente nos estabelecimentos educativos públicos que carregam nomes de santos e de sacerdotes católicos, ignorando outras formas de expressão religiosa. Contudo, isso não causa estranhamento aos educadores/as. Para eles, tal prática se inscreve de maneira reificada, como fato da vida social da escola. No espaço

escolar, o catolicismo foi naturalizado, como demonstrou Oliveira (2009), de forma que não é considerado uma prática religiosa:

Os dados empíricos coletados na pesquisa de campo nos permitem inferir que, em uma sociedade que predomina o catolicismo, fanáticos são os outros, os católicos são ‘os normais’ (...) a escola, quando desconsidera a dimensão religiosa, pode tratar o diferente com desprezo, medo e hostilidade. Assim, deixar de reconhecer que as concepções da vida, que nos movem com vigor, sempre são formadas na luta com outras ideias, que são tão sagradas para os outros quanto os nossos são para nós (OLIVEIRA, 2009, p. 09).

Nesse trabalho, buscamos compreender como os educadores/as tratam as especificidades dos/as educandos/as, elaborando projetos que levem em conta os sujeitos da EJA. Na pesquisa de campo, constatamos, no entanto, que não existe nenhum projeto específico para o tratamento da diversidade religiosa. Pelo contrário, trata-se de uma temática que invade o contexto escolar, contrariando, não raro, o planejamento pedagógico dos educadores/as.

A fim de valorizar os saberes dos/as educandos/as, a Escola The Fevers criou a “Mostra de Talentos”. Tratava-se de um evento que visava à promoção do artesanato, da dança e da música. Sobre essa atividade, destacamos o seguinte comentário da coordenadora Martinha:

Já tivemos também uma mostra de talentos, quando o estudante (...) mostrava o que sabia fazer, desde artesanato até dança e música. Então o que acontecia? A gente tem na comunidade um grupo muito grande de talentos. Aí, de repente, o gospel começou a tomar conta do evento. A atividade ficou confusa: parava de cantar o gospel e vinha o *hip hop*, com as meninas lá com aqueles shortinhos dançando. (...) A atividade ficou polêmica, primeiro porque o menino fez um rap lá meio que complicado. Em segundo lugar, porque um aluno começou a pregar lá. Ele era um evangélico muito fervoroso. Ele começou a pregar e aquilo ficou muito chato. Aí a gente deu um tempo pra discutir com os estudantes: O que que é mostra de talentos? O que que a gente deve mostrar? O que deve ter nessa cultura? Aí eles começaram a criticar, as donas lá começaram a criticar as meninas com aqueles shortinhos curtinhos, elas dançando. No começo deu tudo certo, estava legal! Depois começaram os comentários dos alunos: uns diziam, “ah não! essa menina sem vergonha está de bunda de fora”. Outros comentavam que não gostava das músicas de crente. Os evangélicos reclamava também. Aí a gente deu um tempo. Isso, porque a gente tem que reestruturar. Até eles me cobram: Os professores também podiam mostrar talentos (MARTINHA).

Aqui podem ser percebidos três pontos de tensão: o primeiro no que diz respeito à idealização e execução da atividade escolar pelos/as educadores/as; o segundo no que refere à apropriação do trabalho pelos/as educandos/as e o terceiro no que diz respeito ao confronto cultural entre os/as próprios/as educandos/as.

Como destaca a coordenadora, o projeto foi pensado, por um lado, para promover o intercâmbio cultural dos estudantes e, por outro, para dar visibilidade aos

talentos dos/as educandos/as. *A gente tem na comunidade um grupo muito grande de talentos.* Pode-se deduzir, no entanto, que os talentos pensados pela escola não eram exatamente os talentos que os/as educandos/as/as julgavam possuir. *Aí de repente o gospel começou a tomar conta do evento. A atividade ficou confusa: parava de cantar o gospel e vinha o hip hop, com as meninas lá com aqueles shortinhos dançando (...).* Observe que a coordenadora usa a expressão *a atividade ficou confusa* para dizer que o evento distanciou da concepção de talentos pensada pelos/as educadores/as. Seja o que for que os/as educadores/as haviam pensado sobre esse trabalho escolar, o certo é que não tinham a intenção de criar um espaço de apresentação de músicas evangélicas, nem “*letras complicadas*” de hip hop, nem meninas dançando de shortinho, nem espaço para pregação religiosa. Entre os próprios/as educandos/as não havia um consenso sobre o que poderia ser exibido na mostra de talentos. A perda de controle sobre o processo levou a supressão da referida atividade escolar. *No começo deu tudo certo, estava legal! Depois começaram os comentários dos alunos: uns diziam, ah não! essa menina sem vergonha está de bunda de fora. Outros comentavam que não gostava das músicas de crente.* Para solucionar a tensão entre valores religiosos e valores seculares, os educadores/as prefeririam retirar a “Mostra de Talentos” do currículo escolar. *Aí a gente deu um tempo. Isso, porque a gente tem que reestruturar. Até eles me cobram: os professores também podiam mostrar talentos.* Note que a atividade foi retirada porque se tornou um campo minado, fora do controle do educador. Em outros espaços, o grupo convive com essa tensão, sem que a cultura evangélica deva desaparecer para a preservação da cultura *hip hop* ou vice-versa.

Como enfatizamos anteriormente, não existem, nas experiências investigadas projetos específicos para tratar da questão religiosa no contexto escolar. Quando são elaboradas atividades que desemboquem nessa problemática, os/as educadores/as entendem que o trabalho pedagógico fracassou.

Contudo, a questão religiosa é uma especificidade da EJA em razão das mudanças no campo religioso nas últimas décadas: o censo demográfico vem acusando, por um lado, a diminuição do número de católicos no Brasil; e, por outro, a elevação expressiva do número de evangélicos, especialmente da vertente pentecostal e neopentecostal. Desde a década 1970, a filiação religiosa na sociedade brasileira deixou de ser uma herança para se tornar uma escolha.

Há uma comprovação empírica do fato. Em 1940, os católicos eram 95% da população. Em 1950, o percentual caiu para 93%. Em 1960, caiu para 93%. Em 1970, o percentual era 91,1%. Em 1980, os que se declaravam católicos

eram 89,2%. Em 1991 caiu para 83,3%, e finalmente, no ano 2000, houve uma queda para 73,8% (PIERUCCI, 2008, p.16).

Machado (1996) destaca, por sua vez, o crescimento espetacular evangélico frente à queda do número de fiéis católicos nas últimas décadas. A autora cita, por exemplo, o período entre 1970 e 1980, no qual o movimento evangélico teve uma expansão de 155%. Esse fato trouxe implicações para o processo escolar. Conforme Oliveira (2009), agora os estabelecimentos educacionais têm que considerar a diversidade religiosa, não como um dado estatístico, mas como um elemento que desestabiliza a prática educativa.

O mesmo censo demográfico acusa uma elevação do número dos chamados “Sem-religião”. Em 1940 apenas 0,2% diziam não possuir religião. Em seis décadas, esse percentual elevou para 7,4%. A categoria Sem-religião, como destaca Novaes (2006), abarca não somente ateus e agnósticos, mas também pessoas que, embora tenham algum vínculo com o sagrado, não possuem nenhuma filiação religiosa. Aliás, como observa Oliveira (2000), existem muitas pessoas que constroem uma religiosidade particular (privatização do sagrado), juntando elementos de instituições religiosas distintas (esoterismo, espiritismo, catolicismo, protestantismo, etc). Algo próximo da situação cantada por Zeca Baleiro, na música *Minha tribo sou eu*:

eu não sou cristão
 eu não sou ateu
 não sou japa não sou chicano
 não sou europeu
 eu não sou negão
 eu não sou judeu
 não sou do samba nem sou do rock
 minha tribo sou eu
 eu não sou playboy
 eu não sou plebeu
 não sou hippie hype skinhead
 nazi fariseu
 a terra se move
 falou galileu
 não sou maluco nem sou careta
 minha tribo sou eu
 ai ai ai ai ai
 ié ié ié ié ié
 pobre de quem não é cacique
 nem nunca vai ser pajé
 (Zeca Baleiro).

De qualquer forma, trata-se de sujeitos que, muitas vezes, fazem parte do público da EJA. Compreender as necessidades e as expectativas de escolarização é uma forma de se levar em conta as especificidades desse público, sobretudo no contexto

cultural em que vivemos, no qual afirmar-se enquanto um sujeito “sem-religião” causa estranhamento em muitas pessoas. Possuir filiação religiosa ainda é visto como sinal de virtude, despreendimento das riquezas “do mundo” e apego aos valores espirituais, do céu, do paraíso futuro. Ao contrário, ser “sem-religião” é compreendido – não raro – como desprezo e indiferença às coisas sagradas e apego aos bens materiais.

Isso não quer dizer, no entanto, que o pertencimento a qualquer grupo religioso seja um valor. Pelo contrário, no Brasil, apesar do preceito constitucional que celebra a liberdade de culto, pertencer a determinados grupos religiosos é fonte de estigma e desprezo social. Isso pode ser notado quando se estuda as formas pelas quais são representados socialmente os grupos evangélicos pentecostais e neopentecostais e principalmente as religiosidades de matriz africana. Por meio de relações sociais de poder, esses grupos são ativamente invisibilizados.

Como destaca Valla (2001), os católicos e os protestantes históricos são tratados com diferenças nas abordagens históricas e das ciências sociais. O que contribui para perpetrar a discriminação com as religiosidades populares (pentecostais, neopentecostais, afro-brasileiras, umbandas, quimbandas e candomblés). Pode-se dizer que existe, no campo religioso, um pensamento abissal.

O pensamento moderno ocidental é pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (BOAVENTURA & MENEZES, 2008, p. 23).

Dessa maneira, podemos dizer que o campo religioso brasileiro é dividido em duas linhas: “deste lado da linha”, encontram-se as práticas religiosas consideradas autênticas e “do outro lado da linha”, as práticas religiosas degeneradas, classificadas, muitas vezes, como práticas primitivas e irracionais.

Ainda dialogando com Oliveira (2009), podemos afirmar que a educação, com seus contextos escolares diversos, através das práticas educativas e rituais pedagógicos, da manutenção e uso de símbolos e, ainda, por meio dos nomes de seus estabelecimentos educativos, legitima a matriz judaico-cristã, traduzida pelo catolicismo e ignora as outras formas de manifestação religiosa:

A pesquisa de campo revelou que a manifestação da religiosidade Católica, geralmente, não é vista, como manifestação religiosa. Ela se inscreve como fato da vida escolar. Assim, somente outras manifestações religiosas é que

são percebidas como manifestações religiosas. É como a manifestação do sotaque linguístico. Ele é percebido somente nos forasteiros, naqueles que se encontram em terras alheias e nunca nos que estão estabelecidos em suas próprias casas. As respostas dadas pelos gestores educacionais ao questionário demonstram esse ponto de vista. Em primeiro lugar, respondem que a escola pública é, do ponto de vista religioso, neutra, pois é lugar de acolhimento e de respeito às diferenças culturais. Em segundo lugar, afirmam que a religiosidade Católica não ocupa posição privilegiada na escola. A presença de nomes de santos e padres em estabelecimentos educacionais ocorre devido à importância dos mesmos na cultura brasileira (OLIVEIRA, 2009, p.9).

O autor assegura que as práticas situadas “do outro lado da linha” do pensamento abissal religioso são completamente ignoradas. Revela que na RMEBH, existem dezenove escolas com nomes de santos ou de sacerdotes católicos, mas nenhuma unidade educativa com nome de orixás, guias, pais-de-santo, pastores evangélicos, rabinos ou líderes espíritas etc. Afirma que os jovens pesquisados, pertencentes ao pentecostalismo, são classificados, pelos/as educadores/as, como alienados, portadores de viseira, vítima de lavagem cerebral. E, embora não se indague sobre a existência de grutas, crucifixos, imagens de santos e símbolos católicos nos espaços escolares, as manifestações de outras religiosidades sempre causam estranhamento na maioria dos/as educandos/as e educadores/as. Na Semana da Consciência Negra, percebe-se alguma expressão das religiões de matrizes africanas, quando algumas escolas promovem apresentações de danças, ritmos e comidas provenientes do continente africano.

Nem mesmo a eleição de Chico Xavier⁴⁵ como mineiro do século, pode significar que o outro lado da linha abissal descrita por Santos (2008) esteja invadindo “o lado de cá”. Como se sabe, o Kardecismo, religiosidade criada por Alan Kardec⁴⁶ em 1856 na França, possui, de certa forma, relação com o cristianismo (um dos livros escritos por Kardec foi “O evangelho segundo o espiritismo”), bem como conexão com a ciência. Para os Kardecistas, as crenças religiosas se baseiam em princípios racionais

⁴⁵ Mineiro que nasceu em Pedro Leopoldo e viveu a maior parte da vida em Uberaba, é dito que incorporou mais de 605 autores falecidos, 328 dos quais poetas.

⁴⁶ Alan Kardec é a principal personagem do espiritismo. Seu verdadeiro nome é Hippolyte Léon Denizard Rivail. Nasceu em Lyon, na França, em 3 de outubro de 1804. Anos depois, mudou-se para Yverdon, na Suíça, onde estudou com Pestalozzi. Kardec formou-se em letras e ciências e doutorou-se em medicina. Em 25 de março de 1856, numa sessão, Kardec recebeu, através de uma médium, a informação de que dali por diante, um espírito denominado “A Verdade”, seria o seu guia espiritual. Em 18 de abril de 1857, publica O Livro dos Espíritos, uma obra contendo mais de mil (1.019) respostas às perguntas feitas aos espíritos. Outras obras foram publicadas depois: O Evangelho Segundo o Espiritismo, A Gênese, O Céu e o Inferno, O Livro dos Médiuns, O Que é o Espiritismo e Obras Póstumas. Kardec faleceu no dia 31 de março de 1869, em Paris, aos 65 anos de idade, vítima de aneurisma cerebral. Na França de hoje, não há mais de mil adeptos do espiritismo.

demonstráveis por métodos científicos. Cabe sublinhar que os próprios Kardecistas⁴⁷ classificam as religiosidades de matrizes africanas e indígenas de “*Baixo Espiritismo*” enquanto que suas crenças e rituais são, para eles, manifestações⁴⁸ do “*Alto Espiritismo*”.

Importante afirmar que o debate sobre a diversidade religiosa na escola também precisa articular-se com os estudos, já apontados anteriormente, sobre as práticas sociais que invisibilizam os sujeitos e/ou tornam o outro inexistente.

Em síntese, essa seção tratou a dimensão religiosa como uma especificidade dos jovens e adultos da EJA. Como dissemos anteriormente, a EJA é a única modalidade que, no campo educacional, nomeia os sujeitos aos quais se destinam a prática educativa, destacando, sobretudo os elementos que os unificam: baixa escolaridade, exclusão e marginalidade social. A despeito disso, pouco se tem estudado sobre a diversidade religiosa desses.

A perspectiva analítica aqui adotada se baseia nos estudos antropológicos de Geertz (1979) o qual compreende a religião como sistema simbólico. Por meio das entrevistas, notamos que a religiosidade pode estimular o processo de escolarização, mas também pode entrar em choque com a cultura escolar. Além disso, destacamos a inexistência de projetos educativos para tratar dessa situação. Quando a questão religiosa surge espontaneamente, como no caso descrito pela coordenadora Martinha, da Escola The Fevers, a escola suprimiu a atividade por não saber como conduzir a discussão, vista geralmente como questão de fórum íntimo, circunscrita à esfera privada.

No entanto, a religiosidade, no espaço público, pode ser fonte de discriminação e exclusão. É o que acontece com as religiosidades populares: católicos populares, pentecostais, neopentecostais e religiosidade de matriz africana. Como demonstra o último censo demográfico e estudos realizados pelo Instituto Superior de Estudos Religiosos – ISER, essas religiosidades têm em comum a distribuição geográfica: a maioria se localiza em áreas periféricas dos grandes centros urbanos; a questão da pobreza: a maioria possui baixos rendimentos e baixa escolaridade. Em outras palavras,

⁴⁷ Atualmente, o espiritismo kardecista conta com cerca de 6,9 milhões de adeptos e existem em torno de 5.500 centros espalhados por todo Brasil. Somados aos que não frequentam regularmente seus centros, mas aceitam os seus princípios, baseados na reencarnação, na possibilidade de comunicação com os mortos e na caridade, os espíritas brasileiros chegariam a 20 milhões de pessoas...(Veja, 10/04/91, p. 40).

⁴⁸ Aceitam os seus princípios da reencarnação, a possibilidade de comunicação com os mortos e a caridade. Se manifestam sob várias facetas, tais como a Legião da Boa Vontade (LBV), a Cultura Racional (que publica o livro *Universo em Desencanto*), o Racionalismo Cristão, o Círculo Esotérico da Comunhão, dentre outras.

debater a questão da religiosidade é, em parte, debater sobre a constituição dos sujeitos da EJA.

3 – E MISTURADO: a diversidade na EJA

“ é importante que no campo da educação falemos de “educação na diversidade”, “para a diversidade” e “pela diversidade”, pois elas dizem respeito ao aprendizado da convivência social, cidadã e democrática, além de possuírem um papel estratégico na promoção da igualdade de oportunidades, na inclusão e na integração social. A “educação na diversidade” trabalha na perspectiva de incluir o “outro” (visa o seu pertencimento a todos os espaços sociais). A “educação para a diversidade” volta-se para a abertura em relação ao “novo”, o reconhecimento da legitimidade da “diferença” (e a reflexão acerca de sua produção). A “educação pela diversidade” vale-se das potencialidades oferecidas pela diversidade. O convívio entre pessoas diferentes efetivamente incluídas e reconhecidas enquanto tais representa grandes oportunidades de aprendizado: a diversidade, sobretudo neste caso, constitui um importante recurso pedagógico. A diversidade ensina” (Rogério Diniz Junqueira).



Estudantes da Escola The Fevers em atividade cultural – Arquivo da escola

Nesta altura do registro torna-se importante relembrar os objetivos desta investigação: perceber e analisar em que medida os/as educandos/as da Educação de

Jovens e Adultos – EJA – são reconhecidos/as nas propostas pedagógicas das instituições nas quais estão matriculados. Para isso, analisamos as propostas político-pedagógicas das instituições educativas, relacionamos em que medida essas proposições se efetivam na prática e no cotidiano. Buscamos perceber como os estudantes se fazem sujeitos de direito no processo político-pedagógico e como se sentem reconhecidos em suas especificidades e identidades de jovem, adulto ou idoso na rotina e no cotidiano escolar. Também buscamos verificar até que ponto os/as educandos/as da EJA conhecem a proposta pedagógica da escola, projeto ou programa no qual estão matriculados.

No capítulo que se inicia, buscaremos discutir a diversidade dos/as educandos/as da EJA a partir de três dimensões coletivas enfatizadas no decorrer da coleta de dados desta pesquisa: a desigualdade social, a diversidade etária e geracional e, as relações com o mundo do trabalho.

Sabemos que são vários os autores que já se debruçaram sobre estes temas, contudo, fez-se necessário para nós desenvolver alguns conceitos nestes campos para alcançar os objetivos propostos.

Verificamos que os estudos anteriores, que se propuseram discutir a diversidade do público da EJA, perceberam esses/as educandos/as como sujeitos de direitos que apresentam especificidades, contudo, reduziram essas especificidades em apenas três aspectos unificadores: a exclusão do processo de escolarização na infância e na adolescência, a condição de não-criança e a inserção precária no mundo de trabalho. Dessa maneira, não aprofundaram sobre as dimensões que ultrapassam a condição de não-criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares.

No campo educacional, a discussão sobre a diversidade aparece quando se amplia o processo de escolarização dos segmentos que, até pouco tempo, foram alijados desse importante direito subjetivo. A diferença cultural emerge quando os estabelecimentos escolares passam a receber estudantes com perfis diferentes daqueles “desejáveis”: classe média, branco, do sexo masculino. Foi, então, que a democratização do ensino colocou em debate a relação entre diversidade e a diferença cultural.

A diversidade é um componente ao desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo

estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente (GOMES, 2007, p.18).

Nossa opção por escrever a seção intitulada “*Diversidades etária e geracional: ‘jovens e adultos na EJA – é possível conviver?’*” se deu no decorrer das análises. Inicialmente, tínhamos a intenção de comunicar os resultados na nossa análise considerando, em particular, as especificidades dos jovens, adultos e idosos. Contudo, ao realizarmos a revisão bibliográfica, constatamos trabalhos importantes que consideraram as fases da vida dos/as educandos/as e aprofundaram sobre elas. Esses autores já buscaram demonstrar as especificidades desses sujeitos, considerando seus tempos de vida.

No que tange à problemática da juventude na EJA, destacamos as contribuições dos pesquisadores Paulo Carrano (UFF) e Eliane Andrade Ribeiro (UNIRIO), que nos ajudam a compreender o fenômeno da juvenilização da EJA, chamando-nos a atenção para a expressiva quantidade de jovens matriculados na modalidade e para o desafio que os/as educadores/as enfrentam em função da incompreensão dos sentidos culturais da presença desses sujeitos na escola. Associadas às contribuições do professor Juarez Dayrell (UFMG), indagam sobre como podemos trabalhar para construir espaços escolares culturalmente significativos para jovens e adultos e apontam para o estabelecimento de uma relação mais compreensiva dos jovens, através da recuperação das suas trajetórias de vida. Todos eles partem do pressuposto de que muitos dos problemas que detonam na sala de aula têm origens em espaços não escolares.

Além dos pesquisadores já mencionados, verificamos que Analise de Jesus da Silva (UFMG) e Marília Pontes Spósito (USP), apontam para a necessidade de compreender os processos mais amplos de socialização do jovem. Problematizam as representações da juventude na sociedade, refletindo sobre as muitas maneiras de ser jovem na atualidade. Apresentam as questões de identidade pessoal e coletiva como processos de interação e conflito; fazem críticas aos currículos e às práticas escolares que, mesmo quando são denominadas *inovadoras*⁴⁹, não reconhecem as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação.

Sobre os/as idosos/as e os/as educandos/as da terceira idade, destacamos as contribuições de Coura (2007), que com sua investigação procurou compreender os motivos que levam as pessoas dessa faixa etária a voltar a estudar; Costa (2008) que, ao

⁴⁹ *Práticas Inovadoras*: conceito adotado por Analise de Jesus da Silva, em sua tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, em 2007.

realizar um estudo com pessoas idosas de um núcleo de alfabetização do MOVA-Guarulhos, desvendou que *o acesso ao código escrito não é a principal fonte de motivação para a permanência de alguns educandos na “escola”*. Também o trabalho de Cordeiro (2005) contribui para a ampliação do conceito de educação ao longo da vida, quando se propõe a discutir e a avaliar a relevância da arte e dos aspectos lúdicos no processo educacional de pessoas da “terceira idade”.

Dessa maneira, optamos por realizar, então, uma reflexão a partir das relações que estes/as educandos/as, pertencentes a faixas etárias e gerações diferentes, constroem dentro do espaço escolar.

Os investimentos que buscam compreender as dimensões da vida adulta estão, na maioria das vezes, articulados com as relações com o mundo do trabalho. Contudo também percebemos que os jovens estão, de certa forma, inseridos nestas redes de sobrevivência. As reflexões sobre essas questões comuns aos diversos sujeitos nos motivaram a produzir as seções intituladas *“As relações com o mundo do trabalho: ta na época de quê?”* e *“Periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social na EJA: ‘morar longe... ninguém merece!’”*

Percebemos que os/as educandos/as da EJA são compreendidos/as, pelos/as educadores/as e pela instituição escolar como adultos e trabalhadores (mesmo abrigando um grande contingente de jovens), que esperam na escolarização uma instrumentalização para ascender no mundo do trabalho e na sociedade. Nossa reflexão, neste capítulo, busca então, destacar as especificidades dos/as educandos/as relacionadas às condições de exclusão, miséria, desemprego e trabalho.

3.1 – Periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social na EJA: “morar longe... ninguém merece!”

O marco conceitual base para o nosso estudo entende, portanto, que a pobreza é um dos mais agudos problemas econômicos do país, mas a desigualdade – principal determinante da pobreza – é o maior problema estrutural do Brasil. Desse modo, a agenda de pesquisa e de definição de políticas públicas que prioriza a questão da desigualdade tem como implicação necessária a compreensão da questão da desigualdade racial. Desnaturalizar a desigualdade econômica e social no Brasil passa, portanto, de forma prioritária, por desnaturalizar a desigualdade racial (Ricardo Henriques, 2001).

As análises das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas ratificaram a concepção presente no senso comum de que os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA – são pobres, vivem em situação de vulnerabilidade social e residem, quase sempre, em áreas degradadas do espaço urbano: periferias, vilas e favelas. Embora essas categorias nos forneçam elementos fundamentais para se pensar as propostas educativas da EJA, elas servem também para encobrir, como veremos nos próximos capítulos, a diversidade dos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico dessa modalidade educativa. Além disso, esses conceitos padecem da falta de rigor científico, pois mobilizam, muitas vezes, sentimentos e imagens que nem sempre contribuem para que se conheçam, de fato, as especificidades do público da EJA.

O depoimento de Silvinha, conforme dissemos na sua apresentação, na seção em que apresentamos os sujeitos desta pesquisa e a abordagem metodológica, motivou-nos investigar as questões relacionadas à essa especificidade dos/as nosso/as educandos/as jovens e adultos inseridos nas instituições educacionais das grandes cidades e regiões metropolitanas:

Eu cresci numa casa que eu tinha uma vida pré-histórica. Uma casa assim que não era da minha mãe, não era do meu pai, que não era de ninguém. A gente estava de favor e não sabia até que dia ficaria lá. (...) Uma casa na beira da BR. Meu pai foi pra lá trabalhar para um moço, era uma fazenda. Quando veio a Linha Verde, o moço vendeu a casa com o meu pai dentro (...) E eu morei lá desde que nasci até uns 18 anos, foi quando eu saí de casa pra morar com essa pessoa. E, só que não tinha uma água encanada, não tinha luz, não tinha um banheiro direito. Não tinha nada.(...) Porque a gente não tinha casa. Os mais velhos, porque lá em casa são 11 filhos. Eu sou a caçula.(...) A minha mãe com aquele tanto de filhos. A gente não comia direito, não se alimentava bem, não tinha alimentação adequada. Eu tenho isso depois que eu cresci. Que eu comecei a trabalhar pra mim ter minhas coisas. Roupas eu só usava quando eu ganhava. Quando alguém podia dar. Porque quando eu comecei a trabalhar muito nova na casa de outras pessoas. Eu ficava muito

cansada. Eu comecei a ter minhas roupas, eu não quis mais estudar. Eu achava bobagem ir para a escola (SILVINHA).

Nesta seção, pretendemos, então, desenvolver uma abordagem teórico-conceitual sobre as categorias de periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social. O objetivo é demonstrar a complexidade desses termos, bem como a necessidade de se adequar as políticas públicas e as propostas pedagógicas à realidade empírica dos/as educandos/as da EJA.

De origem latina – *paupere* – o verbete pobre possui, segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda (1986), quatro acepções diferentes: a) a primeira diz respeito à pessoa *que não tem o necessário à vida*; b) a segunda se refere à incompatibilidade entre a posição social do indivíduo e suas propriedades. Assim, *pobre é aquele cujas posses são inferiores à sua posição ou condição social*; c) a terceira acepção se refere aos traços inerentes à pobreza. Dessa maneira, *pobre é uma pessoa, cujos trajes revelam estado de carência*; d) a quarta acepção diz respeito às pessoas que são dignas de lástimas, que *inspiram compaixão*.

Observe que, em qualquer acepção, o termo *pobre* não permite que se conheçam as especificidades do público da EJA. Em primeiro lugar, porque carregam definições amplas e vagas. Afinal, quem está socialmente em condições de definir o necessário à vida em um mundo marcado pelo consumismo? Em uma realidade em que o ter é mais importante que o ser, como estabelecer critérios para definir a adequação entre posição social e o nível de posse dos sujeitos?

Bauman (2006) destaca uma importante inflexão da sociedade de consumo. O intercâmbio comercial não se restringe apenas às negociações de objetos, agora, os indivíduos são também produtos que estão à venda. Isso pode ser notado na busca contínua das pessoas para demonstrar que possuem elementos que os diferenciam no mundo social. O chamado *marketing* pessoal é um termo que ganha força nos dias atuais. Assim como as embalagens precisam ser atrativas para promover o consumo, as pessoas precisam cuidar de certos aspectos externos, como linguagem, a aparência e o vestuário para se inserirem não apenas no mundo do trabalho, mas também em determinados grupos sociais. Dessa forma, a definição sobre o que é necessário à sobrevivência não é algo fixo e imutável. Mesmo a questão da alimentação – condição básica da sobrevivência humana – precisa ser pensada de forma contextual, como destacam os defensores dos princípios da segurança alimentar e nutricional.

Em segundo lugar, porque a palavra pobre induz ao sentimento de pena. Para o dicionário, a pessoa pobre, por estar em estado de carência, é digna de compaixão. Tal comportamento traz, do ponto de vista pedagógico, pelo menos duas consequências: a) ao conceber o/a educando/a como incapaz, o/a educador/a passa a não acreditar na capacidade de o estudante se desenvolver cognitivamente; b) ao transformar a ação educativa em caridade, a prática educacional pode se converter em assistencialismo, impedindo que a questão do direito oriente a prática docente.

Para dar conta da complexidade da categoria pobreza, Giddens (2007) cunhou a expressão pobreza relativa. Para o autor, a pobreza é um conceito relacional. Uma pessoa se percebe como pobre quando tem como referência outra pessoa com número maior de posse. Do mesmo modo, alguém pode se ver como carente em uma situação, mas em outra circunstância não ter esse sentimento em relação a si mesmo. Assim, o olhar do sujeito sobre a questão altera conforme o ângulo em que se encontra. Em outras palavras, alguém que possui um carro popular, convivendo com proprietários de carros de luxo, pode ser sentir privado de um artigo essencial para a existência humana, mas essa mesma pessoa, se convivendo com indivíduos que dependem totalmente do transporte coletivo, pode se sentir um privilegiado.

Embora esse exemplo pareça, do ponto de vista empírico, distante dos sujeitos da EJA, ele pode esclarecer o nível de exigência do público jovem dessa modalidade educativa. Observe este trecho da música 12 de Outubro, do grupo Facção Central:

De Tempra, de Golf, vendendo cocaína.
 Bem melhores que mãe no pé da cruz
 Pedindo comida, um milagre pra Jesus
 Antes dos doze eu vou estar com o oitão,
 Matando alguém sem compaixão
 (FACÇÃO CENTRAL).

De acordo com a letra da música, a vida dos traficantes é um exemplo de superação das injustiças sociais na favela. De um lado, possui objetos valiosos, signos de poder; de outro, não possui a privação alimentar. Em outra parte, o compositor enfatiza o destino da criança que cresce tendo o lixo como fonte de sustento.

O que eu vou ser quando crescer? (...)
 Um assaltante de banco, um assassino,
 Descarregando minha pt no seu filho.
 Eu fazer um rolé e buscar meu presente:
 Uma vítima, anel de ouro, corrente
 (FACÇÃO CENTRAL).

Observe que o “presente”, fruto da ação criminal, além da vida das vítimas é o anel e a corrente. E, numa avaliação superficial, podemos afirmar que tais objetos não podem ser associados aos bens necessários à vida. Porém, eles estão relacionados à questão do poder e da ostentação.

Embora a letra da referida música aborde os efeitos da pobreza, ela se articula também com o conceito de vulnerabilidade social, usado, não raro, para caracterizar os sujeitos da EJA. E o fato de residir em um espaço geográfico degradado coloca o indivíduo em situação de risco social.

Queria fugir daqui, é impossível,
Eu não queria ver lágrima, é difícil.
Meus exemplos de vitória estão todos na esquina (...)
Hoje é dia das crianças, e daí?
Quem vê sangue não tem motivo pra sorrir.
Não existe presente, alegria.
Nem dia das crianças na periferia
(FACÇÃO CENTRAL).

Nesse trecho, o compositor enfatiza, adotando um tom fatalista, as dificuldades, o sofrimento e os perigos da vida na periferia. A questão da vulnerabilidade social aparece também em outra música, gravada pelo grupo de rap *Os Pacificadores*:

Esse mundo me ensinou a roubar, esse mundo me ensinou
A matar, esse mundo me ensinou a viver
de um jeito que não dá prá mudar. (...)
Eu queria mudar, eu queria mudar (...)
(PACIFICADORES).

Gonçalves(2005) problematiza essa forma de conceber a vulnerabilidade social, destacando os riscos que correm os/as educadores/as e os formuladores de políticas públicas de serem (a)traídos pelo discurso da caridade. O autor sublinha que tal discurso tende a não reconhecer os indivíduos como protagonistas de suas ações, reduzindo-os a meros receptores passivos de iniciativas governamentais e de grupos religiosos. Afirma que

o enfoque nas condições econômicas dos grupos considerados em estado de vulnerabilidade social tem sido utilizado para caracterizar estágios de exclusão social. Entretanto, esta última categoria, embora pareça expressar algo bastante objetivo, camufla aquilo que de mais importante existe quando se pensa nas possíveis saídas para se reverter o dito quadro de exclusão: as contradições. (...) Os grupos podem reagir contra seus respectivos estados de vulnerabilidade social, ou melhor dizendo, contra os processos excludentes, proclamando inconformismo, mal-estar, revolta e esperança. E quando isso ocorre, eles o fazem não de fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder, como outsiders, mas a partir de dentro (GONÇALVES, 2005, p.71).

Assim, pode-se dizer que os conceitos de pobreza e vulnerabilidade social não podem ser pensados dissociados do contexto social. Cabe destacar aqui que considerar esses conceitos como relacionais não significa naturalizar as desigualdades sociais.

Em 1999, cerca de 54 milhões de brasileiros eram pobres, dos quais 22 milhões indigentes. Esse enorme contingente de pobreza inquieta, sobretudo, porque as experiências dos países com renda *per capita* semelhante à brasileira tornam evidente o caráter excepcional de sua magnitude. Por exemplo, se o grau de desigualdade de renda brasileira correspondesse à média da desigualdade dos países com níveis de renda *per capita* similares ao Brasil, tenderíamos a ter cerca de 10% de pobres ao invés dos atuais 34% (HENRIQUES, 2001, p.1).

Dessa forma, as categorias de pobreza, vulnerabilidade e indigência precisam ser pensadas, articuladamente com o conceito de periferia.

O dicionário Aurélio Buarque de Holanda nos informa que o termo periferia diz respeito a algo que se encontra nas margens, sem grande importância para o conjunto que se pretende considerar. Dessa forma, dizer, por exemplo, que certas informações são periféricas em um dado texto equivale a dizer que se trata de considerações marginais, que podem ser suprimidas por não comprometerem a compreensão da ideia central. Quando usada no campo geográfico a palavra periferia remete à questão da distância entre uma dada área residencial e uma área comercial ou industrial. Assim, periferia, numa cidade, é “*a região mais afastada do centro urbano, em geral carente em infra-estrutura e serviços urbanos, e que abriga os setores de baixa renda da população*”.

Tanto em um aspecto quanto no outro o termo periferia também assume um caráter relacional. A ideia de periferia urbana diz respeito a um local que é concebido em relação a outro: o “*bairro nobre*” do centro. Do ponto de vista simbólico, enquanto o último é normalmente visto como o modelo, como a referência a ser alcançada, enfim, o local do progresso e da modernização; o primeiro representa o atraso: local tido como reino dos narcotraficantes, dos delinquentes, da prostituição, da violência, do alcoolismo e do analfabetismo.

Eis um trecho de uma reportagem da Revista Veja (2001) que trata da questão da periferia:

Os moradores dos bairros periféricos querem melhoria e têm direito a isso. Na verdade, sairiam da periferia para bairros mais bem assistidos, se pudessem. A novidade é que, além de castigá-los, a periferia incomoda também o habitante dos bairros de classe média alta e da elite. É como se uma espécie de muro de Berlim tivesse sido derrubado. As regiões mais abastadas nas metrópoles estão conhecendo de perto e, com grande intensidade, o impacto da chegada da miséria (VEJA, 2001).

Ao analisar a cultura autoritária do Brasil, Chauí (1993) chama a atenção para o aspecto simbólico que envolve a população das grandes cidades. Normalmente, os sujeitos que residem nas áreas periféricas são ideologicamente identificados pelas pessoas socialmente mais abastadas como possuidoras de um déficit cultural, determinado em razão do território no qual se formaram. Assim, não se espera que os mesmos ocupem posição de destaque no campo das artes, das ciências, da economia e da política. Essas ocupações são “destinadas” às elites, compostas por pessoas formadas em locais “refinados” que oferecem uma educação de qualidade condizente com o desenvolvimento artístico, literário e científico.

Para a autora, a identificação da periferia somente como o lugar do atraso objetiva esconder a outra face da moeda: a violência e a miséria também estão presentes nas áreas mais luxuosas dos centros urbanos. Na verdade, esses elementos são constitutivos de uma sociedade, marcada por assimetrias de classes.

“É uma sociedade na qual a população das grandes cidades se divide entre um ‘centro’ e uma ‘periferia’, o termo periferia sendo usado não apenas no sentido espacial-geográfico, mas social, designando bairros afastados nos quais estão ausentes todos os serviços básicos (luz, água, esgoto, calçamento, transporte, escola, posto de atendimento médico), situação, aliás, encontrada no ‘centro’, isto é, nos bolsões de pobreza, as favelas” (CHAUÍ, 1993, p.58).

Dessa maneira, pode-se afirmar que a periferia não é um conceito neutro e objetivo que designa bairros situados em lugares distantes das “*áreas nobres*” dos grandes centros urbanos, mas um conceito carregado de significação política. Aliás, nesse sentido, o termo “*bairro nobre*”, usado pelos meios de comunicação de massa é bastante esclarecedor. Ele é concebido como a norma, o polo positivo do processo de urbanização. Dessa forma, essa expressão pode induzir as pessoas a pensarem que nessas áreas residem somente pessoas “distintas e ilustres”.

Assim, a diferença semântica traçada entre os “*bairros nobres*” e a periferia não é algo natural, nem visa a apenas nomear os espaços urbanos. Como qualquer processo de diferenciação, ela é construída pelo poder.

A diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a outra coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’. Mas essa ‘outra coisa’ não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa ‘outra coisa’, o ‘não-diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação de diferença’ que a opõe ao ‘diferente’. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder (SILVA, 2003, p. 78).

O que o poder hegemônico busca, ao representar as áreas periféricas de forma estigmatizada, é fornecer elementos culturais que permitam a construção de “*posições de sujeitos*” nos centros urbanos de forma a assegurar a hegemonia dos grupos dominantes. Segundo McLaren (1997), a hegemonia é obtida quando a cultura dominante é capaz de fabricar sonhos e desejos tanto dos grupos dominantes quanto dos grupos dominados, fornecendo “termos de referência”, bem como prescrevendo como os indivíduos devem viver:

A cultura dominante tenta ‘estabelecer’ o significado de sinais, símbolos e representações para fornecer uma visão de mundo comum, disfarçando relações de poder e privilégio através dos órgãos de mídia de massa e aparelho estatal como escolas, instituições governamentais e burocracias do Estado. Aos indivíduos são fornecidas ‘posições de sujeito’, o que os condiciona a reagir a ideias e opiniões de maneira prescrita (McLaren, 1997. p.207).

Portanto, pode-se afirmar que a identidade local – ao lado de questões étnico-raciais, de classes, de gênero, de sexualidade, de geração e de religiosidade – é um signo, uma marca material que permite aos grupos dominantes e dominados construir “*posições de sujeito*”, preceitos sociais orientadores das condutas éticas, estéticas e políticas dos indivíduos no espaço geográfico.

De acordo com Santos (1995), os grupos sociais devem responder ao poder hegemônico pelas suas identidades territoriais apenas em situações em que fiquem patentes suas condições de carência e subalternidade. Para demonstrar esse ponto de vista, o autor destaca a condição identitária dos artistas oriundos de áreas periféricas do sistema capitalista que atuam como profissionais na Europa. Afirma, em sua obra que

os artistas europeus raramente tiveram de perguntar pela sua identidade, mas os artistas africanos e latino-americanos, a trabalhar na Europa vindos de países que, para a Europa, não eram mais que fornecedores de matérias-primas, foram forçados a suscitar a questão da identidade (SANTOS, 1995, p.135).

Em outras palavras, algumas questões identitárias ganham sentidos somente em um cenário multicultural, marcado por relações assimétricas de poder. Não é, por exemplo, em qualquer contexto sociocultural que a cor da pele é um problema de ordem sociológica e antropológica. Como nos lembra Chico César, em uma de suas canções, “*deve ser legal ser negão no Senegal*”, pois ali ninguém ocupa posição de subalternidade por razões raciais. Guardadas as devidas proporções, pode-se dizer o mesmo acerca da identidade territorial, que emerge apenas em situações peculiares.

Por tudo isso, não é de se estranhar que o conceito de periferia, segundo concepção dominante, esteja associado a atraso, à desordem e à degradação urbana, enfim, ao local da “*sujeira social*”. Isso fica evidenciado, no entanto, somente quando o polo positivo é, de alguma forma, ameaçado. Como observa Woodward (2000) a sujeira, como um construto simbólico e cultural, não é, para os grupos que ordenam o espaço urbano, por meio de um sistema de classificação, um dado absoluto. Ela se manifesta na medida em que ofende a ordem. Nesse sentido, não há nada de errado, por exemplo, com a terra que se encontra no jardim, mas existe algo fora do lugar quando a mesma está presente no tapete da sala. Da mesma forma, enquanto as pessoas que residem em bairros luxuosos e elegantes dos centros urbanos não são atingidas ou incomodadas por certos problemas sociais é como se os mesmos não estivessem, cotidianamente, presentes na sociedade brasileira. Portanto, não há, na perspectiva do poder, razão para se preocupar.

A pureza (...) é uma visão da ordem – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da ‘ordem’, sem atribuir às coisas seus lugares ‘justos’ e ‘convenientes’ (BAUMAN, apud, KNIJINIK, 2006, p.18).

Assim, para os grupos dominantes, não é conveniente a presença de elementos próprios do polo negativo da urbanização – falta de segurança pública, exploração sexual de crianças, analfabetismo, fome – nos chamados “bairros nobres”, parte urbana representada pelo poder como sinônimo de progresso e de modernização. Essas questões não são problemas, não incomodam “enquanto estão em seu justo lugar” – as áreas periféricas dos centros urbanos. A “ordem” começa a ser quebrada quando esses elementos indesejáveis se aproximam dos ditos bairros elegantes e luxuosos dos centros urbanos ou, de alguma maneira, atingem pessoas socialmente abastadas. Assim, pode-se afirmar que o conceito de periferia está intimamente relacionado à tentativa de ordenar o espaço geográfico, fixando as posições de sujeito nos territórios urbanos dos grandes centros brasileiros.

A invisibilidade dos sujeitos também se dá em função da sua condição de morador da periferia. Observe dois exemplos extraídos dos noticiários que ilustram bem esse ponto de vista. O primeiro diz respeito à morte de um jornalista e o segundo de um assassinato de uma garota, filha de um conceituado executivo.

Em novembro de 2003, a imprensa noticiou a morte de Tim Lopes, repórter da Rede Globo de televisão. De acordo com os meios de comunicação de maior circulação

do país, ele fora assassinado porque estava fazendo um documentário que retratava a exploração sexual de menores em bailes funks, no Complexo do Alemão, favela do Rio de Janeiro. Segundo a imprensa, Elias Maluco, traficante procurado pela justiça e que controlava o tráfico naquele território, ordenou a morte do jornalista, pois não havia autorizado o mesmo a fazer a reportagem naquele local. Nos dias que se seguiram, a mídia transformou o acontecimento em uma pequena novela: foram descritas as incursões da polícia no morro; foi apresentada a descoberta de um suposto cemitério clandestino onde eram enterradas as vítimas do “sanguinário traficante” e o resultado de laudos médicos realizados por peritos que procuravam, por meio da exumação dos corpos que ali foram encontrados, identificar os restos mortais de Tim Lopes. Como toda boa dramaturgia, o caso era narrado com certa dose de suspense: levantavam-se hipóteses sobre o esconderijo do traficante; indagava-se sobre o resultado da exumação de cada corpo periciado: afinal, quando serão identificados os restos mortais do repórter e a família dele poderá, finalmente, realizar o funeral?

O que nos causou estranhamento no episódio não foi somente o fato de o caso ser transformado em um espetáculo, mas principalmente sobre o não questionamento das demais ossadas, encontradas no cemitério clandestino, nem a preocupação com a ansiedade de outros familiares que teriam tido parentes desaparecidos. Além disso, nos indagávamos por que o cemitério não fora descoberto antes? Por que a morte de outras tantas vidas não havia mobilizado a mídia, nem a polícia, como naquele caso? Será que a vida de Tim Lopes possuía mais valor do que as das demais pessoas que foram igualmente vítimas do crime organizado?

Em janeiro de 2004, uma garota de dezoito anos e seu namorado foram assassinados por outro jovem de vinte anos, conhecido por Champinha. Ela era filha de um renomado executivo e se relacionava, a contragosto da família, com um rapaz pobre, proveniente da periferia de São Paulo. Eles resolveram passar um final de semana em um sítio, situado em uma área do interior daquele estado. Um menor delinquente, depois de encontrar o casal, acabou assassinando os jovens. No domingo subsequente, o programa dominical “*Fantástico*” fez a cobertura do caso, retratando a vida feliz da garota, bem como o futuro brilhante que fora estupidamente interrompido. Quase nada da vida do jovem namorado residente na periferia fora falado. Sobre o delinquente, os repórteres destacaram sua extensa folha corrida: ele já havia assassinado outra pessoa. No entanto, nada fora pronunciado sobre a vida do primeiro jovem assassinado, nem se buscou saber quais eram os desejos e as aspirações do rapaz.

Nos dois casos apresentados, a mídia destaca, por um lado, o sofrimento de famílias de pessoas ilustres e distintas que tiveram parentes mortos por delinquentes e, por outro lado, a vida e os delitos dos criminosos. No noticiário, não aparece, no entanto, a biografia das outras vítimas, oriundas da periferia. Elas são lembradas apenas para demonstrar que os assassinos não são réus primários, mas pessoas com larga experiência no mundo do crime. Em outras palavras, as outras vítimas não são pessoas, mas apenas cifras estatísticas que demonstram o grau de violência vivida pela sociedade brasileira na atualidade. Como afirma Soares(b) (2005), os jovens de periferia são invisíveis nos centros urbanos. Eles aparecem apenas quando infringem a ordem social.

Isso não ocorre apenas em razão da localidade onde residem esses jovens. A invisibilidade social acontece também com pessoas que exercem profissões consideradas degradantes na divisão social do trabalho, como constata Costa (2004).

Realizando uma pesquisa, durante dois anos, ele, professor universitário, trabalhou, uma vez por semana, na Universidade de São Paulo, como gari. O objetivo era analisar, do ponto de vista psicossocial, a maneira como a sociedade interagia com esses profissionais, já que se tratava de um trabalho bastante humilhante, de acordo com o senso comum. Ao usar a roupa de gari, o professor notou, no entanto, que havia tornado invisível, a ponto de nem os colegas de sala o reconhecerem ao encontrá-lo trabalhando no campus universitário. Para o autor, as empregadas domésticas e os operários da construção civil também são invisíveis. Cabe sublinhar que os sujeitos que atuam nesses ramos profissionais residem, via de regra, em áreas periféricas dos centros urbanos; o que acentua ainda mais sua invisibilidade social.

Como vimos nessa seção, os estudantes da EJA são caracterizados, via de regra, como pobres, em estado vulnerabilidade social e moradores da periferia. No entanto, esses conceitos não permitem que se conheçam, de fato, as especificidades do público dessa modalidade educativa. A pobreza foi concebida aqui não como dado absoluto, mas como uma forma de estar no mundo, apreendida na relação com o outro. Mesmo em um contexto de desnutrição alimentar, há que se pensar na relação dos indivíduos com os objetos que os cerca. De qualquer forma, o conceito de pobreza se articula com a categoria de vulnerabilidade social, o qual possui um vínculo estreito com a questão da marginalidade, prostituição, drogadição, etc. Tanto a pobreza quanto a vulnerabilidade social se materializam no espaço geográfico da periferia dos centros urbanos.

O conceito de periferia é relacional e simbólico; isto é, trata-se de um local concebido em relação às áreas onde residem grupos socialmente abastados. Por meio de um processo de diferenciação, o poder classifica as áreas periféricas como um espaço geográfico degradado, ocupado por sujeitos sociais culturalmente “*atrasados*”. Entretanto, esse aspecto fica, sobretudo, evidenciado em situações em que os sujeitos oriundos de bairros luxuosos sentem, de alguma forma, que o *status quo* está sendo ameaçado. Cabe sublinhar que, enquanto isso não ocorre, os sujeitos da periferia permanecem invisíveis no espaço urbano. Questões como a alta taxa de mortalidade infantil, a violência urbana e o analfabetismo são meros dados, mesmo assim, quando apurados pela estatística.

Diante disso, cabe-nos perguntar: em que medida as representações da periferia afetam a formação dos jovens e adultos que aí residem? Que significa, para eles, lidar com imagens e símbolos que associam periferia a atraso e violência? De que maneira as escolas que estão situadas nessas áreas são influenciadas por essas imagens e símbolos? Será que o imaginário da periferia tem causado nos/as professores/as algum tipo de fobia?

De qualquer maneira, os conceitos de periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social encobrem as especificidades do público da EJA, invisibilizando a diversidade etária e geracional, a diversidade sexual, as questões de gênero e das relações étnico-raciais, a diversidade religiosa e a questão do mundo do trabalho. Atente para esse comentário do pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Apesar da igualdade formal, presente na letra da lei e de importância inquestionável, é na vivência cotidiana que a ideologia que reforça iniquidades de gênero e raça é mais explicitamente percebida. Imiscuindo-se insidiosamente nas relações sociais, produz discrepâncias que redundam em exclusões. Nos bancos escolares, no interior dos lares, nos hospitais, nas favelas e em cada parte da nossa sociedade, negros são discriminados por sua cor/raça e mulheres, por seu sexo (POCHMANN, 2008, p.12).

Em outras palavras, os conceitos de periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social escondem formas de estratificação social articulados aos eixos de gênero e raça, por isso justifica-se nossa abordagem no capítulo anterior, articulada com estas que ainda estamos fazendo, tendo como referência as concepções reveladas nas propostas pedagógicas das instituições educacionais pesquisadas, os registros das observações do cotidiano e trechos das entrevistas dos/as educandos/as e dos/as profissionais.

3.2 – *As relações com o mundo do trabalho: “tá na época de quê?”*

Há alguns dias, estava em São Paulo naquele caos do trânsito. E quanto mais caos, mais gente vendendo água, vendendo tudo. Parecia um supermercado ambulante. Tudo o que você imagina, você pode comprar. Quem estava lá vendendo? Jovens e adultos populares! A maior parte homens, poucas jovens. Jovens e adultos de trinta, vinte e cinco, quarenta anos, dezoito anos, dezesseis anos. É esse o trabalho a que me refiro. Essa situação depende muito do dia. Se um dia estiver com muitos engarrafamentos, então dá para chegar em casa com mais trocados. Se o trânsito flui, aquele dia é um dia perdido. Que segurança humana, que segurança enquanto gente poderá fazer parte desse emaranhado de formas de viver? Talvez alguns deles estudem na EJA, ou talvez já tenham chegado à conclusão de que pouco adiantará estudar na EJA para ser vendedor nos engarrafamentos. Mas pode ser que estejam na EJA. E qual EJA a se configurar para esse tipo de vulnerabilidade de formas de viver (Miguel Arroyo, 2008)?

O trabalho aparece nos estudos de Karl Marx como um elemento fundamental. Além de fornecer historicamente os bens materiais indispensáveis à sobrevivência humana, ele possui uma dimensão educativa. Nessa perspectiva, os seres humanos produzem e são produzidos pelo trabalho.

Entretanto em uma sociedade marcada pela assimetria de classes, o trabalho pode se tornar uma alienação. O fato de existir, de um lado, uma classe detentora do capital (a burguesia) e do outro os trabalhadores assalariados (o proletariado) determina a separação entre o trabalhador e o fruto de seu trabalho. Assim, o trabalho, em vez de gerar o bem estar do assalariado, é fonte de riqueza do patrão, proprietário dos meios de produção. No capitalismo, a alienação se aprofunda com a fragmentação do processo produtivo: expropriado do saber técnico, o proletariado não possui conhecimento global de seu trabalho, mas apenas algumas habilidades como apertar parafuso, ligar e desligar a máquina, etc.

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um estranhamento entre trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões (KONDER, 1981, p.30).

Assim, os estudos marxistas se concentraram, não raro, nas lutas de classes, confronto entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção. Elas aparecem,

nessas abordagens, como motor da história, conferindo um caráter dinâmico à sociedade. Por outro lado, são compreendidas como elemento humanizador, considerando o caráter embrutecedor do processo produtivo. Em certo sentido, as lutas de classes são formas de se instituir os sujeitos históricos.

Entretanto, o mundo atual não pode ser pensado em categorias dualistas, como trabalhador assalariado e proprietário dos meios de produção. Os/as educandos/as da EJA, como tão bem descreveu ARROYO (2007), são marcados pela instabilidade do trabalho.

(...) a garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante de uma economia e uma vida política como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (GENTILI, 1999, p. 89).

Sem carteira assinada, férias, seguro-desemprego, décimo-terceiro salário, auxílio doença, licença-maternidade, aposentadoria por tempo de serviço, dentre outros direitos trabalhistas, muitos jovens e adultos vivem literalmente dependentes das forças da natureza. Se fizer calor, é tempo de vender água no trânsito. O resultado do trabalho será ainda melhor se o trânsito estiver congestionado. Se chover, é tempo de vender sombrinhas e guarda-chuvas. Nos dias das mães, estão eles nas esquinas vendendo papel de presente; na Páscoa, eles vendem chocolate.

Assim, cabe indagar: quais empregos e tipos de trabalhos estão acessíveis aos jovens de camadas populares?

Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano (ARROYO, 2008).

Essa insegurança no trabalho leva os/as educandos/as da EJA a buscarem diferentes tipos de ocupação.

Quem estuda e trabalha no meio da peãozada tem que ter paciência. Eu já ouvi muito eles dizerem que cavalo velho não aprende a marchar mais né? (...) quando eu fui tirar uma carteira de habilitação, um colega meu falou comigo: para que você vai tirar carteira de habilitação, sendo que você não tem o carro? Eu falei: Primeiro a carteira de habilitação. Por quê? Se eu chegar numa firma, se eu sou soldador, e eles precisam de um soldador que é motorista pra fazer alguma coisa lá, essa vaga ela é minha. Você fica por fora! Porque eu tenho algo a mais, uma profissão a mais, porque eu sou um motorista também (WANDERLEY CARDOSO).

Nessa seção, à luz do material empírico coletado no campo, apresentaremos, em linhas gerais, essa especificidade dos sujeitos da modalidade EJA, focalizando a forma como o mundo do trabalho é pensado pelos estabelecimentos educativos, bem como o mesmo interfere no processo educativo dos/as educandos/as.

A primeira constatação que fizemos foi o descompasso entre o modelo de trabalho representado pela escola e o trabalho concreto vivido pelo educando. De certa forma, a proposta educativa continua representando o trabalhador assalariado como única forma de inserção no capitalismo, desconsiderando as formas concretas de subsistências de seus educandos.

Nossa organização busca garantir o direito do trabalhador. E os jovens querem ter esses mesmos direitos e, pelo menos grande maioria deles não tem. A gente tem alguns que têm esse direito porque são trabalhadores. Mas isso é uma minoria. A maioria desses jovens não trabalham mesmo (PAULO SÉRGIO).

O educador denuncia aqui um hiato entre a proposta da escola e a realidade do/a educando/a. O mundo do trabalho é, no processo educativo, abstraído da realidade dos/as educandos/as, o que acaba desestimulando aos estudantes.

Nessas abordagens, os/as educandos/as aparecem, não raro, como sujeitos desinteressados.

E aí eu acho que a EJA perde muito o sentido para esses jovens. Porque quando a gente faz as discussões em sala, o tempo inteiro a gente está puxando pra essa questão do trabalho, da vida, da vivência da pessoa. Agora se eles não têm essa vivência, então é aonde eles não se adaptam. Uma educação que trabalha uma dimensão que eles ainda não desenvolveram. Eu acho que acaba gerando assim esse descompasso (PAULO SÉRGIO).

A partir da afirmativa dos/as educadores/as de que “*a maioria desses jovens não trabalham mesmo*”, passamos a supor que, em muitas instituições de EJA, só é reconhecido como trabalhador/a aquele/a educando/a que consegue comprovar vínculo através de carteira assinada, contracheque ou contrato de trabalho ou prestação de serviços. Um atestado real da falta de conhecimento sobre esses jovens e adultos.

Os jovens não estão se incorporando no trabalho formal, por que não há oferta de trabalho formal. Ao contrário, eles têm que sobreviver do trabalho informal. O horizonte para eles, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, seja o que chamam de quarta série, de oitava série, ou até a educação média, talvez seja o trabalho informal, o sub-emprego, a sobrevivência mais imediata (ARROYO, 2008).

Com efeito, sem os direitos trabalhistas o/a educando/a não possui certos direitos estudantis conferidos pelos estabelecimentos educativos aos estudantes-trabalhadores, a saber: a) permissão para entrar após o início das aulas; b) justificativa de faltas em razão do trabalho.

Os professores são muito bons. Então me dão muita força também. Sabem que eu trabalho. Que eu me esforço pra chegar na hora. Quando não dá pra vir é porque não dá mesmo. Eu saio muito tarde, tem vez que eu saio muito tarde do serviço. E o trânsito também não ajuda. (...) Você chega muito tarde também, cansada. Você fica desanimada de vir. (...) Eu vou trabalhar, chego, venho pra aula. Meu ritmo de casa é assim em dia de semana. Dormir, levantar e trabalhar, voltar e ir pra escola é assim (WANDERLÉA).

Em outras palavras, os estabelecimentos educativos, apesar de lidarem com sujeitos que têm dificuldades de se inserir no mercado formal de trabalho, continuam compreendendo o mundo do trabalho de forma binária: patrões e empregados. Preocupando-se apenas com a perspectiva da escolarização, não compreendem que a EJA

revela-se como um elemento constitutivo e constituinte do processo de ampliação da educação continuada na medida em que se orienta pela perspectiva dos trabalhadores, buscando dissipar formas de subordinação que marcam as relações entre os sujeitos (RODRIGUES, 2010. p.48).

A realidade brasileira se apresenta complexa porque é constituída, também, por outra realidade binária: o moderno e o arcaico. Tais categorias dificultam conhecer, segundo Martins (2003), as complexidades do mundo contemporâneo; para ele, as desigualdades sociais e a inserção no mercado informal de trabalho são frutos da modernidade.

Em países como o Brasil, a modernidade se faz de modo inconcluso, no qual o que é considerado pré-moderno, como as misérias e a mentalidade produzida pelo desenvolvimento dependente, é, na verdade, parte do moderno. É constitutiva da modernidade a denúncia das desigualdades e dos desencontros que a caracterizam, pois a modernidade se propõe muito mais como estratégia de compreensão e de administração das irracionalidades ocidental e capitalista. Nessa perspectiva, a convivência de níveis de historicidade distintos é parte do moderno e, na nossa realidade, expressão de um processo que se realiza mediante a exclusão de grande parcela da população do acesso a bens e serviços básicos (MARTINS, apud, SILVA, 2003, p.26).

Diante disso, chamou-nos a atenção a falta de propostas educativas sobre a dinâmica do mundo do trabalho. Não há nas escolas pesquisadas uma proposta curricular que aborde questões como globalização, neoliberalismo e inserção no mundo

do trabalho. Impera, ainda, o discurso que diz ser a escola a promotora da ascensão social.

Talvez, em função disso, os/as educandos/as possuam uma visão ambivalente de suas ocupações no mundo do trabalho, tal como analisado por Parente (2000). A autora, ao estudar os trabalhadores da construção civil, constatou que os mesmos possuíam uma imagem contraditória de suas funções: em suas falas ora reconhecem o desprestígio da profissão, ora expressam o sentimento de orgulho de ser construtor (Parente, 2000). Em nossa pesquisa de campo não percebemos isso por parte dos/as educandos/as.

Todavia, notamos o quanto os/as educadores/as valorizam o processo de escolarização, a ponto de afirmar que a certificação e aprendizagem escolar conferem dignidade aos estudantes.

Eu sinceramente eu acho que os estudantes hoje quando eles vêm pra escola eles vêm para aprender, para aprender e ter lá o seu título porque isso é importante pra eles. Mas o que está por trás de tudo isso é a busca da dignidade. Eu acho que as pessoas se sentem marginalizadas, inferiores, quando elas não têm lá um certo nível de estudo, de compreensão. Elas tem essa dimensão. Então por trás disso é a dignidade que eles estão buscando (PAULO SÉRGIO).

Da parte dos/as educandos/as, percebemos certa crítica ao caráter cartorial de nossa sociedade burocratizada.

O diploma é importante. Hoje o que manda é o diploma. Tudo o que você for fazer hoje tem que ter o papel. O diploma. A carteira de habilitação é o papel. Se você dirigir, sabe dirigir e não tem a carteira você não é motorista. Você pode estar certo, que se não tiver diploma, você é errado. Se eu não tiver o diploma eu não entro. Se eu não for qualificado eu não entro. Eu posso saber fazer o que eles estavam me pedindo lá, mas sem o diploma eu não tenho. Um outro pode não saber, mas tem o diploma, vão pegar ele porque ele tem curso e eu não tenho, o outro vai. Só isso é muito importante. Tem que fazer o curso, pegar o diploma, tem que pegar o papel. Hoje o que manda é o papel. Infelizmente (WANDERLEY CARDOSO).

O diploma não é aqui sinônimo de dignidade como disse o educando, mas um construto simbólico, usado para estratificar a sociedade. Para o educando, nem sempre quem ocupa determinado posto de trabalho tem mais conhecimento. Isso pode ser notado especialmente quando diz que *um outro pode não saber, mas tem diploma*.

Aqui há um descompasso entre educador e educando. A despeito disso, os/as educadores/as têm que considerar que a questão trabalho interfere no processo educativo.

Isso é muito fácil pra criança não abandonar a escola, na verdade. Mas depois, que a vida te oferece aí certas situações, em que você tem que escolher, na verdade, eu estudo ou eu trabalho? Não dá pra fazer as duas coisas. Se você optar em trabalhar, você constrói sua vida profissional, seja ela qual for: Um bombeiro, uma faxineira, um profissional liberal (WALDIRENE).

Parte da evasão na Educação de Jovens e Adultos pode ser justificada pela necessidade de se trabalhar. Esse fato pode frustrar o educador, que deseja concluir seu trabalho “sem nenhum” a menos. Segundo depoimento de um entrevistado, a combinação entre escola e trabalho interfere, inclusive, nas relações familiares.

Porque ele chega em casa cansado, chega do serviço estressado, sai do serviço estressado porque acumula muita coisa na cabeça dele, no pensamento dele. Você chega cansado, vai dormir amanhã você tem que levantar cedo pra você ir trabalhar. Naquele meio tempo não dá nem prazo para o camarada estudar direito. Se for o caso, não passeia com a esposa. No caso não brinca com os meninos porque ele tem que estar na frente dos cadernos. Se ele quiser vencer tem que ser assim (WANDERLEY CARDOSO).

Todavia, a relação entre trabalho e escolarização não é excludente.

Foi lá dentro da Petrobrás. Tinha muita gente analfabeta dentro da área REGAP. Aí eles acharam que não era viável o cara trabalhar lá porque tinha placa de perigo. Como que uma pessoa ia ver o perigo se ele não sabia ler? Como que ele ia entrar lá. Então eles deram a escola lá dentro. Não continuou por falta de interesse do pessoal mesmo (WANDERLEY CARDOSO).

Além disso, o trabalho pode chegar à sala de aula indagando os conhecimentos disciplinares. É o que pode ser destacado neste trecho da entrevista de Ronnie Von:

A Matemática no Ensino Fundamental pode assustar o aluno. Um professor tem que ser muito criativo e ter conhecimento para poder fazer uma articulação entre a realidade do profissional e a parte teórica da Matemática. E eu tento buscar primeiro os saberes do aluno pra poder jogar o conteúdo matemático. Aconteceu um dia uma coisa muito interessante, que eu comecei a explicar um conteúdo de Pitágoras, pra calcular a hipotenusa, e um aluno virou e falou: “... Uai professor, eu faço isso lá dentro do meu serviço. Só que eu não conhecia essa regra, eu não sabia que se chamava Pitágoras.” E, eu falei: ah mas como você faz? Porque ele mexe na construção de andaimes. E aí ele foi e me mostrou que ele calcula os lados do triângulo, e aquela parte maior. Com a calculadora na mão, ele sabe que a medida da parte maior tem que dar igual o quadrado da soma das outras duas partes. Isso tudo na calculadora. Mas nunca pensou que aqui ele tivesse um nome científico, e aí eu achei muito interessante e pedi que ele explicasse lá na frente. E ele foi todo feliz e explicou. Que era aquilo que ele trabalhava todos os dias. Então na medida do possível eu tento tirar do próprio aluno o conhecimento que ele tem de vida pra jogar dentro do conteúdo matemático. Mas não é fácil não, a gente tem que ser muito criativo (RONNIE VON).

O depoimento confirma alguns pressupostos bastante difundidos na área de Educação de Jovens e Adultos: a) os/as educandos/as dessa modalidade educativa possuem saberes e práticas que podem ser articulados com os conhecimentos escolares; b) os saberes do/a professor/a não se relacionam apenas aos conhecimentos científicos de sua área de atuação, mas precisam estar articulados com saberes pedagógicos e saberes experienciais advindos de sua prática educativa. O educando aprendeu, no mundo do trabalho, que, para fazer andaimes, precisava calcular a área do triângulo, seguindo os princípios do teorema Pitágoras, mas não sabia os fundamentos científicos e os nomes técnicos do cálculo matemático em questão.

Em outras palavras, quanto mais os/as educadores/as articulam a prática educativa com as práticas sociais, mais significado terá o conhecimento escolar para os/as educandos/as. Podemos afirmar que o conhecimento significativo é distinto do conhecimento fruto da memorização. Enquanto este é mecânico, o outro é reflexivo, pois estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já se conhece. Em um contexto como esse é importante que os estabelecimentos de EJA articulem os conhecimentos escolares com a prática social dos/as educandos/as trabalhadores/as.

Outra questão ligada ao mundo do trabalho e processo de escolarização que emergiu na pesquisa de campo foi sobre se o local ideal para a realização do curso de EJA era na escola ou na empresa em que o educando trabalhava. Os dois educandos que vivenciaram esse tipo de experiência tinham visões divergentes sobre o assunto. Para Roberto Carlos, estudante da Escola Golden Boys, a escola era mais agradável do que a empresa. Para Wanderley Cardoso, estudante da Escola Renato e seus Blue Caps, era a experiência dentro da empresa.

Buscamos, então, compreender os elementos que determinaram as “preferências”. Atente para esse trecho do depoimento e Roberto Carlos sobre a sua preferência por estar na escola e não dentro da empresa.

Ah eu acho que aqui, pra mim aqui é melhor. Porque aqui a gente tem contato com pessoas diferentes, mentalidade diferente, pessoas que a gente aprende a ter como colegas. E lá já são pessoas assim que às vezes, não sei. Eu acho que são, não sei. Lá são pessoas com pensamento mais inferior né? Então a gente aprende mais aqui (ROBERTO CARLOS).

Percebemos, nesse trecho do depoimento, que Roberto Carlos tem dificuldades de dizer quais são as razões que o fazem preferir frequentar as aulas no prédio da escola.

Uma primeira hipótese é que as relações de trabalho interferem no cotidiano da rotina “escolar”, ou de que a convivência na escola poderia desestabilizar as relações construídas e hierarquizadas no ambiente de trabalho.

Sabe-se que as relações e as hierarquias da organização do trabalho em empresas como a em que Roberto Carlos trabalha são construídas a partir de vários elementos como o conhecimento do fazer o trabalho, a experiência acumulada no manejo de equipamentos e a habilidade na gestão de pessoas. Não é sempre que as pessoas ocupantes de uma melhor colocação na empresa possuem também uma “boa” escolarização. Na sala de aula, quando todos estão submetidos às condições de estudantes precisam demonstrar habilidades com as práticas e os saberes da escola e, muitas vezes, o fato de “saber menos” o conhecimento científico escolarizado, que é, culturalmente, mais valorizado, desestabiliza o grupo e pode provocar “desarmonia” nas relações que foram estruturadas anteriormente a partir do vínculo de trabalho, principalmente se isto ameaçar abalar as relações de poder instituídas.

Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos constitui-se a partir da relação pedagógica de alteridade estabelecida entre os membros da classe trabalhadora. Seus objetivos educacionais orientam-se pela árdua e custosa tarefa de potencializar o aprendizado nas lutas dos sujeitos coletivos e individuais, envolvendo os interesses das classes trabalhadoras na afirmação da identidade, na negociação das diferenças e no compartilhamento da transformação (RODRIGUES, 2010. p.49)

Além das questões apontadas anteriormente, observe que, ao externar a sua indisposição para se escolarizar na empresa junto com os colegas de trabalho, o depoimento de Roberto Carlos, caso não esteja contaminado por questões de natureza interpessoal, reforça o preconceito em relação ao analfabeto e às pessoas de baixa escolaridade, recorrente na sociedade e que precisa ser combatido.

O preconceito, disseminado diariamente na mídia e manifesto nas mais diversas situações de interação, é introjetado por aquele que não sabe ler nem escrever: vê-se como cego, sente-se um ignorante, aquele a quem falta algo para corresponder às expectativas sociais.(...) Por isso, é necessário que o alfabetizador busque uma formação específica junto a esse público para (...) buscar superar a visão estigmatizante que pode ter dos alfabetizandos (GALVÃO E DI PIERRO, 2007).

De qualquer forma, acreditamos que a escola é o *locus* privilegiado para a realização do direito à educação. Em primeiro lugar, porque se trata de uma dívida social do Estado brasileiro; em segundo lugar, porque no espaço escolar tanto os/as educadores/as quanto os/as educandos/as terão condições de refletir sobre a dinâmica do

capitalismo, globalização, empregabilidade, neoliberalismo, dentre outras temáticas sem nenhum constrangimento com os que ocupam posição de comando na empresa.

Dessa forma, é no sentido de que a educação de jovens e adultos se configura como um lugar de encontro entre membros da classe trabalhadora que se pode abordá-la a partir da relação entre estrutura objetiva e experiência subjetiva (RODRIGUES, 2010. p. 53).

Em suma, uma das especificidades do público jovem e adulto é a inserção subordinada no mundo do trabalho. Constatamos que quando as escolas afirmam atender essa especificidade do/a aluno/a-trabalhador/a, elas estão se referindo ao educando/a inserido no mercado formal de trabalho. Isso quando ainda não tratam a EJA mais como um requisito formal da realidade educacional do que como direcionada para a potenciaização das características sociais, formativas e políticas dos sujeitos. (RODRIGUES, 2010).

Além disso, quando a escola discute o mundo do trabalho o faz na perspectiva do trabalho abstrato, seja apresentando uma realidade sem conexão com a dos/as educandos/as, seja idealizando formas de trabalho, destituídas das relações sociais de poder. Apesar disso, verificando que, dada a centralidade dessa importante dimensão humana, o trabalho invade o contexto escolar, ora provocando evasão, ora indagando o conhecimento escolar. Finalmente, abordamos a tensão existente entre o processo de escolarização nas empresas e nas escolas. Embora não exista consenso entre os/as educandos/as sobre a temática, pode-se dizer que a EJA nos estabelecimentos educativos oferece condições para o desenvolvimento de uma educação que indague sobre as contradições do mundo do trabalho; no entanto, essa é uma questão que ainda é pouco explorada pelas escolas, pelos menos naquelas nas quais realizei a pesquisa de campo.

3.3 – Diversidades etária e geracional: “jovens e adultos na EJA – é possível conviver?”

“Refletir sobre educação é pensar a pessoa, em qualquer etapa da sua vida. É discernir o homem e a mulher no seu tempo histórico, nas relações que se estabelecem consigo e com a natureza. É desvendar a organização social do mundo, o lugar das pessoas nesse mundo, o porquê do modo de vida de cada um; é pensar as identidades, as razões para ser o que se é ou para as suposições elaboradas em torno de si mesmo e do outro; é discutir linguagens; é conhecer as circunstâncias da vida humana, para mantê-las ou para transformá-las; é a ação compromissada com a busca de melhorias na qualidade de vida das pessoas” (José Barbosa da Silva, 2006.

Ao afirmar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA – apresenta-se como modalidade educativa para efetivar o direito à educação dos jovens e adultos que historicamente foram alijados da escola quando eram crianças e/ou adolescentes, fortalece-se a crença de tratar-se de uma modalidade de educação inclusiva e, assim sendo, ela deveria levar em conta as especificidades de seus demandatários. Na seção que se apresenta, comunicaremos as análises e os resultados das reflexões relativas às diversidades etárias e geracionais dos/as educandos/as das instituições pesquisadas. Chamamos de diversidade etária aquela relacionada à questão das idades cronológicas diferentes e de diversidade geracional aquela destacada entre sujeitos que, apesar de pertencerem a um mesmo grupo etário, identificam-se como sendo relacional e socialmente diferentes.

Historicamente, os projetos, as campanhas e as tímidas políticas de alfabetização, educação e/ou escolarização de jovens e adultos tiveram uma marca pedagógica fortemente direcionada às pessoas adultas trabalhadoras com fortes marcas dos meios rurais. A heterogeneidade etária com uma presença considerável de jovens e o caráter cada vez mais urbano dos estudantes da EJA impelem a modificação do pensamento, das práticas e orientações pedagógicas e da rotina escolar.

Refletir sobre a diversidade etária e geracional dos educandos e das educandas da EJA significa considerar os acúmulos teóricos e as constatações empíricas na educação das juventudes, das pessoas adultas e idosas. Significa averiguar a articulação das práticas pedagógicas com as demais dimensões da vida desses educandos e dessas educandas para descobrir o que unifica e o que distancia os homens e as mulheres, os/as jovens, os/as adultos/as e os/as idosos/as que demandam a modalidade. No senso

comum, a escola simplifica a questão como sendo apenas a presença de jovens e adultos convivendo no mesmo espaço, e afirma que isso se configura em um problema. Na perspectiva do direito podemos considerar como um avanço do princípio constitucional “todos na escola”. E, visto por esse ponto, o que seria um problema passa a se configurar como um desafio a ser enfrentado, construindo assim outras possibilidades, outras modalidades.

Os jovens já são reconhecidos como numa faixa etária crescente e expressiva na EJA, contudo, verificamos que o que a instituição escolar chama de problema não é, necessariamente, a presença dos jovens que buscam encontrar nessa modalidade um espaço diferenciado para as suas reais necessidades, mas a toda uma diversidade apresentada e os desafios das tantas novas juventudes presentes no ambiente escolar.

Identificamos e analisamos os principais fatores que têm contribuído para a presença desses jovens na EJA e como a instituição escolar reconhece as identidades juvenis e trata das questões preconceituosas acerca dessa juventude na atualidade. Percebemos que alguns/mas professores/as e outros/as estudantes estão convictos/as de que os/as educandos/as jovens vieram para a EJA para “perturbar” e “desestabilizar” a ordem escolar. Importante afirmar, então, que os jovens dos quais estamos falando não são jovens quaisquer. Falamos daqueles jovens que possuem trajetórias de vida e de escolaridade marcadas pela interrupção, exclusão e insucessos. Estão tatuados com as marcas das

situações de fracasso vivenciadas (...) quando ainda eram crianças, no tocante a deficiências na relação com o saber e que quando chegam à EJA encontram situações similares. Esta realidade revela a produção do fracasso escolar em algumas instituições de ensino público, com a permanência de um processo de escolarização degradado que, sendo na infância ou na juventude, oferece poucas oportunidades de superação para a situação social em que vivem muitas pessoas que advém de grupos populares (SILVA, 2009).

Conforme informamos anteriormente, as contribuições dos pesquisadores Paulo Carrano (UFF) e Eliane Andrade Ribeiro (UNIRIO) nos ajudam na compreensão das juventudes, especificamente no que se referem aos jovens da EJA e esse diálogo aumentou nossa convicção de que ainda é muito necessário empreender competências sociais, culturais e pedagógicas para consolidar a mentalidade ainda pouco recorrente de que

a presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar

ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados (CARRANO, 2007).

Nossas reflexões sobre a presença dos jovens na EJA, fenômeno chamado de "juvenilização da EJA", apenas corroboram as afirmações de que precisamos

caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os "jovens da EJA". A aposta – e por extensão também o risco – estaria na realização do inventário permanente das *trajetórias de vida* (Bordieu, 1996) e escolarização e na atenção necessária aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e interação desses sujeitos com os quais estamos comprometidos no tabuleiro escolar da "segunda chance" que é a EJA. Desta forma, a articulação do processo educativo dos jovens da EJA deixaria de ser visto apenas como escolarização e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire (CARRANO, 2007).

Há que se considerar também os desafios da situação de fracasso escolar e da reduzida reflexão em relação às estratégias didático-pedagógicas que atendam os interesses e expectativas desses. No que se refere à organização de um trabalho pedagógico, a homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica (CARRANO, 2000).

Pensar a diversidade etária e geracional significa enxergar os jovens e os adultos presentes no ambiente escolar. Considerar também que, atualmente, verifica-se um número significativo de pessoas com mais idade, matriculados nas turmas de EJA, das escolas e das demais instituições que ofertam a modalidade, com apontamentos políticos e científicos de que esse contingente tende a aumentar em função de, entre outros, o aumento da expectativa de vida da população e do aumento da consciência do direito à educação.

Isso só reforça o desafio da instituição educacional, que sempre esteve organizada para trabalhar com crianças, e que agora precisa construir condições para atender a este sujeito que, nesse momento histórico, diferente dos anteriores, vê possibilidades de concretizar

o desejo de completar sua escolarização (...) na Terceira Idade. Vários fatores contribuíram para que isto fosse possível nesta fase da vida. (...) quanto à questão econômica essas pessoas já não pagam passagens para frequentar uma escola. No que se refere à questão política e à oferta de vagas, têm seu direito à educação garantido por leis federais. A Terceira Idade vem lhes permitindo buscar a escolarização, uma vez que a maioria desses sujeitos já

se encontra aposentada e suas famílias já “estão criadas” (COURA, 2007, p.81).

Saber quem são as pessoas da terceira idade e os idosos que procuram a EJA já é uma questão proeminente para os docentes e pesquisadores do campo. Para os/as educandos/as desta faixa etária, a EJA se apresenta não somente como possibilidade de escolarização, mas também de convivência e socialização, visto que *a educação é um dos meios para vencer os desafios impostos aos idosos pela idade e pela sociedade, propiciando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades para buscar seu bem-estar físico e emocional* (SANTOS E SÁ, 2003, p.93).

Configurou-se, então, como uma questão muito importante entender se as instituições educacionais pesquisadas conseguem construir um cotidiano capaz de possibilitar que sujeitos jovens, adultos e idosos, com histórias e experiências de vidas e expectativas muito diversas em relação à escolarização e à profissionalização, possam conviver nos mesmos tempos e espaços escolares.

Conforme afirmamos anteriormente, a perspectiva de homogeneização é a mais desejada, até mesmo nas instituições nas quais verificamos que o coletivo de profissionais está construindo novas estratégias de enfrentamento às práticas de exclusão e aos desafios sociais que costumam gerar violência:

Mas tem menino que eu conheço que o irmão dele está lá no tráfico mesmo, é o chefe! E que também tem uma educação assim... o pai dele está estudando agora na escola. Então, ele parece que tem uma educação boa, mas fica envolvido no meio de outros lá que não tem tanto assim. Então, o quê que um adulto sente né? O que eu vejo lá na Escola The Fevers: ele vê que o menino, que lá fora é um bandido e que está estudando. Ele chega pra gente e fala assim, olha vocês estão colocando ladrão na escola? Bandido aqui na escola? Aí a gente vai e fala: não. A gente, não! A escola é pública, é livre. Todo mundo aqui dentro é estudante, não é bandido! Isso a gente fala até para a polícia quando vai lá prender os meninos. Ele não é bandido aqui dentro! Ele é educando. Ele está aqui, e é aluno nosso. E todo mundo tem direito. Aí muitos adultos saem da escola. Não fica no meio, não quer envolver, tem medo. Não abre nem a boca com medo dos meninos. Aí tem esse tipo de conflito né (MARTINHA)?

Na experiência investigada, em particular, mesmo demonstrando vontade em aprofundar os processos de interação, esses profissionais reconhecem seus limites para organizar o “chão da escola” para sujeitos que se apresentam como indivíduos “fora do lugar”.

A Escola The Fevers entende que o fato de alguns jovens estarem em conflito com a lei não pode ser usado como justificativa para excluí-los do processo educativo.

Compreende a educação como direito. Assim, tanto os jovens quanto os adultos não podem ser excluídos do processo de escolarização.

Considerando nossas experiências em escolas públicas municipais e estaduais, principalmente aquelas pertencentes ao universo pesquisado, podemos destacar que o coletivo da Escola The Fevers tenta desenvolver com confiabilidade e clareza de princípios a integração etária e geracional dos/as educandos/as. Contudo, vários trechos das entrevistas com os/as educandos/as e educadores/as reforçam a fragilidade da formação do coletivo dos profissionais para o trato com a heterogeneidade da turma.

Em outro momento da entrevista, a coordenadora pedagógica anuncia que *muitos adultos saem da escola. Não fica no meio, não quer envolver, tem medo. Não abre nem a boca com medo dos meninos (...)*. Chamamos a atenção para o tratamento da diversidade no cotidiano, nas relações e nos projetos pedagógicos, uma vez que, por princípios, a inclusão de uns, nesse caso os jovens, não deve concordar com a exclusão de outros, os mais velhos.

As análises das entrevistas e dos documentos de registro da Coordenação Pedagógica nos permitem afirmar que, balizados pelos princípios da inclusão os quais buscam garantir o acesso, a permanência e o sucesso, os profissionais da Escola The Fevers assumem, com afinco, essa responsabilidade. Observe mais um fragmento da entrevista da coordenadora pedagógica, no qual relata um projeto desenvolvido com os adolescentes:

Em 2006, nós tivemos um projeto de adolescentes. (...) Nós começamos a pensar que jovens são iguais de 2000, desde a década de 40. Aí nós começamos a mostrar filmes, mostrar fotos de como é que era essa delinquência juvenil. Aí a conclusão que a gente tirou no projeto com nossos estudantes é (...) que em cada momento, em cada geração existe uma maneira de os jovens burlarem a sociedade em vez de brigar, ter conflitos. Na época da minha mãe por exemplo, vamos supor que o cara roubava a mulher e casava com ela de qualquer jeito e hoje é de outra forma. Mas sempre tem esse conflito essa coisa de geração. E os meninos perceberam isso. Aí nós passamos as músicas, fizemos uma aula de textos. Foi muito legal. E tinha adultos, tinha um senhor lá. Ele escrevia, falava sobre essa situação. E a gente ficava com quase todos adolescentes da escola naquela época. Tinham poucos, agora tem muitos (MARTINHA).

Este outro trecho também sugere um trabalho que dialoga com as especificidades da cultura juvenil:

E, agora (...) tem adolescente, por exemplo, (...) desde 2006 que está aumentando. Ele fica muito no corredor. Esse ano está menos porque a gente está mais linha dura. (...) Depois de ter conversado um pouco, nós refletimos o seguinte: Como que a gente vai fazer? O estudante está no corredor. A gente vai dar presença? Ou a gente vai dar falta? Entendeu? Aí, ficava aquela coisa. Aquele embate entre os professores também. Por exemplo, Lílian que é

a defensora dos meninos ela falou: não, que eu queira aula de qualquer jeito. Mas que conhecimento que esse sujeito está construindo, como é que a gente vai avaliar esse conhecimento que ele está adquirindo no corredor? (...) Que conhecimento é esse? Aí ela fez aula dela no corredor. Foi o Projeto Mídia. Que passou por toda a escola e fora da escola também. Teve o grafite, fora dos muros da escola. A gente foi construindo essas coisas para os adolescentes. Para os jovens adolescentes. Eles foram também para o Palácio das Artes. Tudo o que a gente pôde conseguir de ônibus da prefeitura e excursão para esses meninos eles foram (MARTINHA).

O relato da coordenadora sobre a “aula de corredor” nos permite dizer que a escola busca desenvolver uma pedagogia diferenciada, desenvolvendo uma prática educativa sob medida para atender jovens. Observamos ainda que essa abordagem não ocorreu em detrimento do sujeito adulto. Veja o comentário de um educando do referido estabelecimento educativo.

Os jovens são muitos barulhentos né? Os jovens são mais de “oba-oba”. Mas eles são respeitosos. Às vezes a gente mesmo chama a atenção deles: Ah está atrapalhando a aula! Eles respondem: desculpa, foi mal aí! Então é desse jeito. Aí faz um momento de silêncio, daí a pouco começa de novo. Mas sem ninguém ficar com raiva um do outro, brigando por causa disso não (ERASMO CARLOS).

Contrariando o senso comum propagado por aqueles que garantem que conviver com a juventude é muito difícil, ao falar espontaneamente dos jovens, o educando Erasmo Carlos afirma que não é, e, apontando questões próprias dessa juventude que possui ritmos próprios, completa:

É o tempo, isso passa. Que dizer: eu já fui jovem, eu já passei por isso. Eu tive meu momento também de euforia. (...) olhando assim no nível, em relação a eles eu não sou jovem. Mas eu sou eternamente jovem na minha consciência né?(...) Dá pra conviver tranquilamente, é aquilo que eu te falei, em qualquer ambiente que eu chegar eu sei entrar e sair entendeu? Pra mim não tem dificuldade nenhuma (ERASMO CARLOS).

Cabe destacar aqui que essa relação não acontece sem que se evidencie uma certa tensão.

Olha, não dá pra estudar com aluno que fica o tempo inteiro fazendo bagunça na sala. Na verdade os adultos hoje, inclusive até eles, eles têm uma maior necessidade do que nós. Porque nós já voltamos a estudar já com a vida profissional definida. Podemos melhorar? Sim, é através da escola? É. Mas eles não. Eles ainda têm todo um futuro pra frente. E tem aluno principalmente esses jovens que vem pra escola pra ficar mexendo no celular, ouvindo música, conversas atravessadas dentro da sala, aí sinceramente não dá. Mas quando a gente chama atenção e eles abaixam lá, aliás, fazem silêncio total não abaixam o nível não, o volume não. Fazem silêncio total. Pelo menos por algum tempo e depois voltam. Então, quer dizer, aqui não é impossível não (ERASMO CARLOS).

Arendt (1993) sublinha que a educação é o veículo de transmissão cultural em que a nova geração pode apreender valores e atitude de conservação da humanidade. Como se sabe, a juventude se encontra em um ponto de inflexão, a qual coloca em xeque os elementos culturais da geração anterior. No entanto, cabe aos adultos acolher esses novos chegantes, apresentar-lhes o mundo e, junto com eles, interrogá-lo. Ao se responsabilizar pelo trabalho com a cultura, com a memória cultural, devem construir bases para que as novas gerações, apropriando-se do passado, reinventem a vida em comum, realizem o novo de que são portadores, livrem-se do risco de repetir o já feito; afastando o esquecimento, para que o passado não se repita.

De certa forma, parece que esse é o entendimento da coordenação da Escola The Fevers.

A primeira coisa que percebo na adolescência é a questão da educação (...). Porque o menino que fica pra rua afora, não obedece ninguém. Então, aquele menino que não tem nada de referência, ele te maltrata (...) Eu acho que a primeira educação é aquela educação de casa, da família, essa faz a diferença na hora do conflito na sala (...) E tem também o adulto que está na sala e o menino está fazendo bagunça. O adulto não gosta, vai embora e não volta mais. Ao mesmo tempo tem adulto que gosta de conviver com adolescente. Tem senhoras lá que “adotam” os meninos. Mas não vejo que é por causa da idade, vejo que é uma questão de educação. De como esse menino vê o adulto e como é que o adulto vê o adolescente. Não tem nada a ver com a idade não (MARTINHA).

Pode-se observar que essa escola busca cumprir a função de formar a nova geração, pois a inclusão de adolescente na EJA é vista como possibilidade educativa e de socialização entre jovens e adultos.

Trata-se, no entanto, de um processo tenso, marcado por conflitos e em alguns casos, como pode-se constatar no depoimento da coordenação da escola, alguns adultos evadem, pois não conseguem conviver com as especificidades de outra faixa etária.

Como destaca Dayrell (2003), o público jovem possui um ritmo mais acelerado que o do público adulto. Isso significa que os primeiros podem executar várias atividades simultâneas como conversar e fazer atividades escolares; ouvir música e interagir com o grupo. O adulto, por sua vez, tem dificuldade de participar de eventos que não possuem um foco bem definido. Para eles, a conversa paralela é vista como bagunça, pois provoca a dispersão:

Ah os rapazes aí. Meninos, pivetes. Tanto é que tem um lá sala que eu não converso com ele. Porque ele me chamou de nojenta. É o seguinte: você está prestando atenção na aula. Porque eu quero prestar atenção na aula. Ele está lá conversando atrás de você, cantando. Simplesmente eu não falei nada com ele não. Eu falei: Eu vou sair daqui porque não está dando. Ele falou: Ô mulher nojenta. Nunca mais (WANDERLÉA).

Isso não quer dizer que os adultos pensem que gerações diferentes não possam estudar juntos.

Atrapalha, mas a gente não pode falar nada. A gente tem que dar apoio pra eles também.(...) Não é difícil não! Tem dia que a gente está nervosa. Você sabe né? A idade da gente também. A cabeça quente. O telefone toca o dia inteiro eu atendo mais ou menos cento e cinquenta ligações por dia. Então chega na hora de estudar você quer concentrar você não quer pensar em mais nada. Só na sua cabeça. (...) O problema é meu (WANDERLÉA).

Note que ela expressa incômodo com a presença dos jovens, assume o “lugar de adulta” que precisa se solidarizar com a agitação e falta de orientação deles e passa imediatamente a justificar a sua “intolerância” em função do dia de trabalho intenso. Curiosamente, uma parte dos adultos demonstra responsabilidade com o processo educativos dos mais jovens:

Mas não devemos isolá-los. Aqui, inclusive na sala mesmo já chegamos até a orientar alguns alunos, conversar com eles, mostrar pra eles um lado diferente que eles ainda não viram, não presenciaram. Pra ver se segura. O bom é pra eles mesmos porque a gente já passou por isso tudo a gente sabe como é que é. Né? Então a gente procura sim colocar eles no melhor caminho também. Agora não sei né? Eu acho até que é um atrevimento meu chegar pra um aluno e falar: Pô você está assim e assim. Mas na verdade eu me preocupo com as pessoas (ERASMO CARLOS).

De outra forma, não significa dizer que todos os adultos se disponham a participar do processo de formação do público jovem.

E acho que por ser todos já adultos, não tem muito mais aquele fuzuê que adolescente faz né? Então eu não me imagino numa sala, eu tenho uma amiga que ela voltou pra escola, mas a convencional mesmo. Eu não me imagino numa escola assim, não tenho paciência pra meninos dessa idade. E quanto mais o tempo passa mais folgado eles ficam. E eu não tenho paciência. Pra mim se a única opção que tivesse fosse a convencional, eu não voltaria (VANUSA).

Sobre o papel dos adultos da formação da juventude, o depoimento de Roberto Carlos é esclarecedor:

Tem que interagir porque senão fica ruim. Fica aquele ambiente desagradável. Então a gente tem que acompanhar o raciocínio. É muito bom e a gente consegue. Porque não adianta se chegar uma pessoa de mais idade do que eu. Suponhamos uma pessoa de 70 e tantos anos com uma mente avançada. E sendo eu mais jovem do que ele, eu tenho que respeitar a experiência dele, assim como também os jovens respeitam alguma experiência que a gente tiver. E a gente também respeitar a experiência do jovem. Então acaba surgindo aquela troca gostosa, aquela troca boa né? E um ajudando o outro (ROBERTO CARLOS).

Hobsbawn (1995) apresenta outro argumento para justificar o caráter fecundo do encontro de adultos e jovens nos espaços escolares. O historiador inglês sublinha que, a partir do terceiro quartel do século XX, um novo fenômeno começa a fazer parte da realidade do mundo ocidental. Pela primeira vez, os jovens podem ensinar à população adulta e idosa saberes desconhecidos pela geração anterior. Com o advento da sociedade da informação, a juventude se tornou guardiã dos conhecimentos e práticas de uma ferramenta fundamental – o uso do computador e do sistema mundial de rede (Internet). O mesmo pensador, no entanto, constata que a geração mais jovem vem sendo formada distante de referenciais comuns, num presentismo em que os acontecimentos passados e os valores acumulados pela sociedade não têm feito muito sentido.

Quem sabe tenhamos aqui uma pista para promover o encontro, o diálogo e a formação entre duas faixas etárias e geracionais? Certamente. Uma das mudanças que temos que empreender ocorre no campo da nomeação. Como se sabe, as políticas de inclusão e “chamamento” da população jovem e adulta para a EJA e demais possibilidades de educação, alfabetização e/ou escolarização, normalmente se referem a essas pessoas utilizando a expressão “sujeitos da EJA”. O que se constata é que na EJA esses “sujeitos abstratos” se materializam de maneiras diversas nas quais atuam e assumem diversos papéis em contextos sociais com as mais variadas formas de organização. Orientada por princípios, valores e concepções de um modelo escolar pensado para crianças, as escolas enturmam esses educandos desconsiderando as formas de viver destes homens e mulheres trabalhadores/as.

A fala de um dos entrevistados ilustra um pouco da tensão anunciada:

Muita gente jovem já passou por aqui na escola né. No tempo em que eu estou aqui. E às vezes eu fico até um pouco assim meio receoso. Eu tenho mais idade do que eles né? Mas isso não me abate não.(...) eu falo, tanto aqui no curso, como no curso de inglês que eu faço eu sempre estou no meio de jovens. Então eu tenho que fazer minha cabeça também rejuvenescer. Eu não posso tratá-los assim como o senhor, o sabichão, não é assim. É interagindo, aprendendo (ROBERTO CARLOS).

Em resumo, o rejuvenescimento do público da EJA, nos últimos anos, gerou um novo desafio para os estabelecimentos educacionais: construir propostas educativas que integrem duas gerações que têm em comum o fato de possuir baixa escolaridade, de ter tido o direito à educação negado quando crianças, de viver em estado de pobreza e vulnerabilidade social e de ocupar o mesmo território geográfico. Por um lado, o encontro desses sujeitos pode acirrar um processo de animosidade que enfraquece o

processo educativo; por outro, pode criar condições para que os adultos ajudem os jovens a valorizar o patrimônio histórico cultural, bem como apreender a memória coletiva do grupo social em que está inserido para que esses jovens ajudem os adultos a valorizar a convivência com os diferentes. Para isso, é preciso que os/as educandos/as criem situações em que o sujeito jovem possa, por meio de um processo interativo, contribuir com a formação daqueles que pertencem à geração anterior.

4 – A DIVERSIDADE DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EJA: “qual é a boa”?

“Eu cheguei aqui na Escola Golden Boys por causa que antes daqui eu estava estudando no EJA. E em agosto de 2008 eu tive que sair porque eu consegui um emprego à noite pra cuidar de idoso. Porque eu cuidava de idoso também. E só que eu tinha muita pressa de formar e eu fiquei sabendo que aqui era em 6 meses. Aí eu tive que vir pra cá, porque eu achei mais perto. Mais rápido pra mim formar. Só 6 meses. (...) Através de uma amiga minha que estudou comigo em 2008 no EJA, e que formou no EJA e estava aqui estudando já o segundo grau. E me falou que como eu estava com pressa que aqui era mais rápido. (...) aqui é excelente! (...) Porque no EJA eu não gostava disso porque era só dar aula.(...) Então aí eu fui pro CESEC. Lá no CESEC você sabe, né? Tem que se humilhar para o professor. Tem que se humilhar pro pessoal te explicar as coisas. Porque é muito difícil. Eles te dão as apostilas, você faz as atividades, você tem que ficar lá atrás dos professores pra eles poderem te explicar. Porque eles não dão mais aulas, não discutem a matéria com você. Você tem que chegar lá, ler e se informar. Se você for muito inteligente, você consegue. Se não... A não ser que você fica lá grudada no professor pra ele te explicar. Eu trabalhava numa casa e cuidava de uma criança, estudava com uma menininha até tarde. Tirava um tempo para estudar. Aí o que acontecia? Ai eu ia pra escola. Eu faltava não! Aí eu dormia na mesa. Eu falei, quer saber de uma coisa? Melhor eu voltar a trabalhar” (SILVINHA).



Educandas e educandos da Escola The Fevers em atividade pedagógica – Arquivo da escola

Conforme dissemos anteriormente, o ponto de partida para essa investigação foi a asseveração, por parte das instituições educacionais pesquisadas, de que conhecem os sujeitos educandos com os quais trabalham. Dessa maneira, interrogamos os/as educandos/as em que medida eles e elas se sentiam atendidos pela proposta educativa na qual estavam matriculados/as, com a intenção de perceber como esses/as estudantes se fazem sujeitos no processo político-pedagógico e, em que medida eles e elas são atendidos/as em suas especificidades e identidades de jovem, adulto ou idoso na rotina e no cotidiano escolar. Outra questão investigada foi como essas instituições, através de suas práticas pedagógicas, rotinas e processos interativos, além de conhecer, *reconhecem* e consideram as histórias de vida, as necessidades, os desejos, as condições sócio-econômicas e culturais desses educandos e educandas, de forma a possibilitar a plena inclusão, bem como a afirmação da dignidade e da autonomia.

Como veremos mais à frente, todos os entrevistados responderam que a proposta da unidade educativa em que estão inseridos atende às suas necessidades básicas de aprendizagem. Isso nos permite afirmar que, em razão das múltiplas realidades que cercam os/as educandos/as da EJA, não se pode conceber apenas um único formato de atendimento desse público.

Devido à inserção no mundo do trabalho, alguns estudantes têm dificuldades de conciliar o tempo do trabalho com o tempo de escolarização. Para alguns/mas educandos/as, propostas como a da Escola Renato e seus Blue Caps, com o formato semipresencial, atendem às suas expectativas e permitem o prosseguimento dos estudos, como salientado neste depoimento:

Bom, no caso aqui pra mim, é muito melhor! A escola regular você tem que ir todo dia. Por causa do trabalho, dependendo aonde que trabalha se é mais longe, fica mais complicado. Agora se tivesse aula igual tem todo dia, eu no meu caso, se tivesse que vir todos os dias, agora, eu viria. Eu venho quase direto.(...) Hoje mesmo eu vim. Fiz a prova ontem e vim pegar o resultado. Fui aprovado. Para mim, eu acho bom direto ou não direto. Agora, isso depende de cada um, de serviço pra serviço (WANDERLEY CARDOSO).

Nesse excerto, a ênfase recai sobre a importância da flexibilização dos tempos escolares para o educando jovem e adulto. Note que, no momento da entrevista, o educando reconhece que tem condições para frequentar diariamente o espaço escolar. Ele sabe, todavia, que, em virtude da inserção subordinada no mercado de trabalho, a qualquer momento pode ser vítima dos tempos rígidos do processo de escolarização do ensino fundamental noturno. Se o educando da EJA quiser concluir tardiamente o ensino fundamental, é preciso que, parafraseando Bauman (2006), mantenha todas as

portas abertas o tempo todo. Como veremos na seção EJA e o mundo trabalho, o público dessa modalidade educativa sofre os efeitos do processo de exclusão da sociedade capitalista com mais intensidade do que os demais grupos sociais.

Na formatação dos tempos e espaços da Escola Renato e seus Blue Caps, os alunos não são obrigados a usar uniformes e cadernetas; o horário de entrada e saída é flexível, adequando-se às condições do/a aluno/a trabalhador/a. A justificativa para esse procedimento é o fato de os estudantes do ensino noturno estarem impedidos de seguir, de modo rigoroso, os tempos escolares preestabelecidos pelas escolas destinadas a crianças e adolescentes. Pode-se afirmar que os/as educadores/as passaram, de modo geral, a se sensibilizar com essa questão somente a partir da década 1980.

Entretanto, a adequação das propostas de EJA às necessidades educativas dos/as educandos/as não se restringem apenas à flexibilização dos horários de entrada e saída, nem à dificuldade de os/as educandos/as estarem presentes diariamente nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, conforme destacado pelo educando Wanderley Cardoso.

Em muitas situações, devido às exigências do mercado de trabalho, o educando precisa concluir o Ensino Fundamental em um tempo mais curto:

A maior diferença que sinto entre a escola que eu estudei quando criança para aqui é a velocidade. Aqui é muito mais rápido. Muito mais prático. E acho que por ser todos já adultos, não tem muito mais aquele fuzuê que adolescente faz né? Então eu não me imagino numa sala, eu tenho uma amiga que ela voltou pra escola, mas a convencional mesmo. Eu não me imagino numa escola assim, não tenho paciência pra meninos dessa idade (...). Pra mim, se única opção que eu tivesse fosse a escola convencional, eu não voltaria (VANUSA).

Como já tratamos das questões relativas às diversidades etária e geracional anteriormente, atentaremos para o que Vanusa chama, nesse trecho, de “*escola convencional*”. Para nós, a expressão pode ser compreendida como sendo uma escola que se organiza de forma mais padronizada, modular, com tempos e espaços mais rígidos. No modelo de “*escola convencional*”, os estudantes precisam cursar todas as disciplinas, cumprir módulos e avaliações obrigatórias além de cumprir frequência mínima e, como se pode notar, para essa educanda, o que mais a atrai na proposta educativa do estabelecimento educacional no qual está inserida é a possibilidade de conclusão do curso em um menor tempo.

Outra educanda que expressa simpatia pela redução do tempo de escolarização é Silvinha. Ela reforça também a questão da distância geográfica enquanto um fator que precisa ser levado em conta pelos formuladores de políticas públicas de EJA, pois,

conforme já discutimos anteriormente, as propostas precisam, além de atender às necessidades dos/as educandos/as, ser ofertadas em locais de acesso fácil:

Eu cheguei aqui na Escola Golden Boys por causa que antes daqui eu estava estudando no EJA. E eu estudei em 2008, e em agosto de 2008 eu tive que sair porque eu consegui emprego à noite pra cuidar de idoso. Porque eu cuidava de idoso também. E só que eu tinha muita pressa de formar e eu fiquei sabendo que aqui era em seis meses. Aí eu tive que vir pra cá também porque eu achei mais perto. Mais rápido pra mim formar. Só seis meses (SILVINHA).

Podemos indicar também, outros elementos para a reflexão: a relação educando/a *versus* educador/a, a relação com o conhecimento, a metodologia e a prática pedagógica. Em função da diversidade do público atendido, observamos que, nem sempre, a proposta da unidade educativa está em sintonia com as expectativas dos/as educandos/as, com os ritmos de aprendizagem e, às vezes, o pouco convívio entre os sujeitos inviabiliza a interação e até mesmo o diálogo. O depoimento de Silvinha revela uma “peregrinação” na busca por uma proposta na qual se sinta incluída:

(...) aqui é excelente! (...) Porque no EJA eu não gostava disso porque era só dar aula.(...) Então aí eu fui pro CESEC. Lá no CESEC você sabe, né? Tem que se humilhar para o professor. Tem que se humilhar pro pessoal te explicar as coisas. Porque é muito difícil. Eles te dão as apostilas, você faz as atividades, você tem que ficar lá atrás dos professores pra eles poderem te explicar. Porque eles não dão mais aulas, não discutem a matéria com você. Você tem que chegar lá ler e se informar. Se você for muito inteligente, você consegue (SILVINHA).

A fala de Silvinha chama a atenção pelo fato de a mesma possuir experiências de escolarização anteriores no Ensino Fundamental, quando criança e adolescente e na Educação de Jovens e Adultos, tanto em escolas da rede pública municipal como num centro de educação continuada da rede estadual. Na sua trajetória de EJA, ela destaca dois extremos: em uma primeira, a excessiva quantidade de aulas: *Porque no EJA eu não gostava disso porque era só dar aula.(...)* e na segunda, a falta de uma ação mais organizada da prática educativa: *Lá no CESEC você sabe, né? Tem que se humilhar para o professor. Tem que se humilhar pro pessoal te explicar as coisas.* Na Escola Golden Boys, ela encontra um ponto de equilíbrio. Note, no entanto, que seu ponto de vista é particular e não pode ser universalizado. Para outros/as educandos/as, são as outras propostas que atendem a seus interesses, necessidades, desejos e expectativas. Para não incorrerem em questões de ordem moral ou realizarmos qualquer juízo de valor, importante afirmar a nossa opção por não analisarmos as razões que levam um educador a continuar insensível diante dos apelos dos/as educandos/as que desejam

aprender: *Tem que se humilhar para o professor. Tem que se humilhar pro pessoal te explicar as coisas.*

De certa forma, os depoimentos apresentados aqui pelos/as educandos/as reforçam os modelos educativos, elaborados nos últimos anos no campo da Educação de Jovens e Adultos que celebram a educação continuada por toda a vida. Em todas as entrevistas, os/as educandos/as pontuam, de alguma forma, a necessidade de flexibilização dos tempos da EJA, o que contraria os princípios do paradigma compensatório que visa à recuperação do tempo perdido. Em algumas situações, os/as educandos/as defendem a supletivização do ensino, com encurtamento dos tempos escolares e com o aligeiramento dos conteúdos – fato que precisa ser compreendido como ponto imposto pelo mercado de trabalho, o qual possui um caráter seletivo e excludente.

o focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola de jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodologias, de tempo e espaço de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2006, p.3).

A educanda Rosemary, ao falar da proposta na qual está inserida, da Escola Golden Boys, e abordar a mesma questão, enfatiza o papel do/a educando/a no processo educativo, quando destaca que

a proposta da escola atende às necessidades do aluno. Desde que o jovem e o adulto estejam interessados. A partir do momento que ele não tiver interessado, não querer, não tem jeito. Não tem como. Eu me sinto muito bem. Não tenho vontade de procurar outra escola porque senão vai me descontrolar. Porque eu já estou alinhada aqui entendeu? Eu quero ficar aqui até eu terminar (ROSEMARY).

Esse ponto de vista da educanda corrobora, em parte, os estudos de Coll (1995). Para o autor, a aprendizagem é construída pelo/a educando/a; nesse processo, o/a educador/a é um/a mediador/a; a atuação dele/a, no entanto, é decisiva. É ele/a o/a responsável pela construção de situações de aprendizagens, pela formulação de problemas a fim de despertar no/a educando/a o desejo de aprender. Quando isso acontece, o/a educando/a consegue construir um conhecimento significativo, ou seja, estabelece relações entre o que se ensina no contexto escolar e as práticas sociais.

Certamente, o depoimento de Erasmo Carlos esteja mais próximo dos princípios educativos defendidos pelo autor:

Olha, na verdade, o pouco que a gente aprende aqui, isso contribui muito. Junta com a experiência de vida. Por exemplo, eu nada sabia e fiz a prova da Olimpíada brasileira de Matemática. Eu passei na primeira etapa. Quer dizer, só com o conhecimento de vida e o pouco que eu estudei na oitava. Daqui da escola foi eu e mais um, entendeu? Então quer dizer, na verdade a gente aprende é muito. Hoje a gente tem aí português, matemática, cursos de oficina, e essa pesquisa que é o complemento. Quando você fala assim: Eu fiquei 30 anos sem estudar. Eu até digo o seguinte: Eu saí da escola, mas eu nunca deixei de ler. Nunca (ERASMO CARLOS).

À capacidade de relacionar conhecimentos escolares com práticas sociais, Coll (1995) denomina de globalização do conhecimento.

No senso comum, ainda é muito recorrente a ideia de que o trabalho pedagógico na EJA, por essa modalidade ser direcionada a pessoas que já “*perderam muito tempo na vida*”, precisa ser sintetizado e “*sem enrolação*”. Dessa maneira, verificamos, nas observações e em alguns depoimentos, várias situações nas quais o rigor da cultura escolar impossibilitou uma maior interação entre os sujeitos e inviabilizou uma melhor aprendizagem. O depoimento de Silvinha mostra que, para muitos/as educandos/as, a subjetividade das relações e a perspectiva da acolhida precisam ser consideradas como elementos sustentadores das propostas político-pedagógicas de EJA:

É muito bom, o conteúdo é muito bom. Os professores eu já falei que são ótimos. Até hoje eu não me encontrei com pessoas boas como o professor A e a professora L. A escola em si é muito boa. Os amigos que eu conheci aqui que vão ficar pra sempre.(...) Sabe um lugar que você se identifica? Eu me identifiquei aqui. Identifiquei muito. Antes eu não conseguia ficar dentro da sala de aula. E até a..., parece que até a matéria, do jeito que é tratada a matéria, passa a te chamar mais atenção pra você ficar quieto dentro de sala, pra você prestar mais atenção nas aulas (SILVINHA).

As análises nos permitem afirmar que a relação que os jovens e adultos estabelecem com o conhecimento depende da forma como a instituição acolhe os/as educandos/as. Verificamos que, quando os/as educadores/as conseguem extrapolar a questão do conteúdo a ser trabalhado, “a matéria a ser eliminada” ou os prazos dados para as avaliações e estabelecem um diálogo mais “afetuoso” e uma relação intermediada por situações de interação, há um aumento significativo na motivação e, conseqüentemente, na permanência dos estudantes na escola.

Os dados coletados nos permitem afirmar que os estabelecimentos educativos pesquisados promovem um acolhimento significativo dos/as educandos/as matriculados/as. A despeito da diversidade de modelos e práticas pedagógicas, pode-se

garantir ainda que a promoção do estreitamento das relações interpessoais entre educadores/as e educandos/as é possível.

Ainda sobre a questão vínculo, há dois pontos que ainda precisam ser considerados: o primeiro ponto diz respeito à necessidade do envolvimento do/a educador/a com o objeto que se estuda. Forquim (1995) constrói o conceito de pedagogia cínica para designar práticas educativas em que o/a educador/a não possui relação emocional com o conteúdo. *Ninguém pode ensinar verdadeiramente se o que ensina não é verdadeiro aos seus próprios olhos* (p.8). A pedagogia cínica é assim caracterizada como passatempo fútil, destituído de valor e significado para o/a educador/a. Por meio de cópias de textos e resoluções de exercícios mecânicos, o educador/a preenche o tempo de escolarização do/a educando/a. Freire (1979) cunhou a expressão “*educação bancária*” para designar o processo educativo em que o estudante é visto como recipiente vazio no qual o/a professor/a deve depositar conhecimentos descontextualizados, sem nenhuma relação com a prática social e esvaziados de sentido político. Comportando-se de modo passivo, o/a educando/a deve apenas seguir as orientações dadas pelo/a professor/a, o que o impede de estabelecer relações entre o que é ensinado em sala de aula e o que se aprende quotidianamente. Com efeito, o educando/a não seleciona, nem processa e nem interpreta os conhecimentos escolares, sendo eles assimilados de maneira memorística.

O segundo tipo de vínculo educativo existente diz respeito à relação educador-educando. De acordo com Arroyo (1998), a sensibilização do educador com a totalidade da formação humana do educando é a demonstração da existência de vínculo educador-educando. Para ele, o processo educativo precisa sintonizar com a pluralidade de espaços e tempos socioculturais em que os/as educandos/as estão imersos, ou seja, em espaços e tempos de socialização, individualização e construção de identidades diversas. Nesse sentido, as experiências e os conhecimentos adquiridos no processo de lutas e movimentos sociais podem e devem fazer parte da proposta curricular da escola. Ainda nessa perspectiva, as vivências culturais, propiciando aos/as educandos/as oficinas, dentre outras, de capoeira, coral, dança, teatro, são importantes no estreitamento dos vínculos entre educador/a-educando/a. Tais atividades possuem uma inesgotável riqueza educativa, na medida em que proporcionam situações de negociação, conflito, socialização e sociabilidade. Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, esses elementos são decisivos no processo de formação de identidades plurais.

Nem sempre isso é possível nos estabelecimentos educativos. Para Arroyo (1998), a lógica temporal do processo educacional é, normalmente, dicotômica e separa tempo de ensino de tempo de avaliação, tempo de aprendizagem de tempo de lazer. O tempo de ensino-aprendizagem é, muitas vezes, subordinado à lógica da precedência das séries e dos conteúdos. Dessa maneira, o tempo escolar não se submete às necessidades afetivas, psicomotoras e cognitivas do/a educando/a. O educando deixa de ser o eixo vertebrador do processo educativo, em função da centralidade do conteúdo e do tempo institucional. Não se pode esquecer aqui a denúncia da educanda Silvinha da Escola Golden Boys. Por um lado, ela cita o caráter bancário de uma das escolas em que estudara anteriormente. “(...) no EJA eu não gostava (...) porque era só dar aula”. Por outro lado, destaca a pedagogia cínica de outro estabelecimento de ensino (...) *Lá no CESEC, você sabe, né? Tem que se humilhar para o professor. Tem que se humilhar pro pessoal te explicar as coisas.*

Contudo, o que se verifica aqui não é a falência de um nem de outro modelo. Na EJA da Escola The Fevers e na Escola Renato e seus Blue Caps, não presenciamos, durante as observações e entrevistas situações como as descritas pela educanda Silvinha. Na Escola The Fevers, verificamos, por exemplo, que o eixo vertebrador da proposta não é o conteúdo, mas a formação integral do sujeito sociocultural e, como relatamos anterior, para além dos conteúdos disciplinares, compõem o cotidiano pedagógico, projetos, oficinas e outras tantas vivências culturais.

Em função da condição de intervenção pela qual a Escola Renato e seus Blue Caps passa, os resultados desta investigação podem não contribuir para uma generalização sobre o atendimento realizado nos CESEC’S mantidos pelo governo estadual⁵⁰. Importante lembrar que não tínhamos esse objetivo proposto. O que nos deixa bastante tranquilos para afirmar que observamos na Escola Renato e seus Blue Caps a instauração de um processo interativo bastante interessante entre educadores/as e educandos/as. Nessa direção, o depoimento do professor Demétrius revela responsabilidade com o processo e empenho na construção de estratégias para enfrentar

⁵⁰ Existem 94 Centros de Educação Continuada espalhados pelas diversas regiões do Estado de Minas Gerais vinculados aos Postos de Educação Continuada (PECON) e que são regulamentados pela Resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais nº 171/2002. Os alunos matriculados podem optar em cursar apenas uma ou um conjunto de disciplinas de seu interesse e “as orientações de aprendizagens desenvolve-se pelas instruções personalizadas, através de módulos didáticos auto-instrucionais”.

o desafio da diversidade dos níveis cognitivos, de ritmos de aprendizagens e disponibilidade de tempo dos/as educandos/as:

(...) no início é até difícil lidar com a situação. Mas com o tempo a gente foi adquirindo experiência na modalidade do ensino da escola da Escola Renato e seus Blue Caps. A maioria dos professores não dá aulas expositivas. Mas a matemática exige aula expositiva. (...) Mas mesmo assim quando eu iniciei as aulas, tinha que ser expositivas. E seguindo uma referência. Então a gente tinha uma apostila, de supletivo, que tinha a sequência da matéria. (...) Então a gente seguia o conteúdo da apostila para supletivo. Então as aulas eram expositivas, os alunos seguiam o conteúdo, ela trazia alguns exercícios, e tinha prova de módulos. (...) Agora, a partir do ano 2007, os professores da Escola Renato e seus Blue Caps já tinham que assumir duas funções. Orientação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Então os alunos que entravam na sala do professor lá misturado, Fundamental e Médio. E aí já não funcionava mais a aula expositiva. Porque numa mesma sala o professor atende alunos do Fundamental iniciante, os que já estão no meio do caminho, e os iniciantes do Ensino Médio os que estão também no meio do caminho. Então hoje, no meu caso, em algumas situações que eu vejo assim necessidade principalmente no início de ano, que todos os alunos estão no mesmo, no mesmo, módulo, aí eu costumo às vezes dar alguma aula expositiva. (...) Se o professor não tiver uma experiência, ele vai ter muita dificuldade. Porque o atendimento é individualizado. O professor não sabe qual é a dúvida do aluno. Só vai saber quando o aluno chegar nele e falar pra ele na hora. Oh, minha dúvida é nesse assunto. Então o professor não pode preparar a aula. Ele tem que clarear ali na hora. Então aí é todos os assuntos. (...) O professor conhece qual é o conteúdo programático. Do curso todo. Mas o aluno chega pra ele e diz assim: Minha dúvida hoje é essa. (...) tem que ter muito jogo de cintura porque tem alguns alunos que querem uma exclusividade. (...) o aluno não tem hora pra chegar, e não tem hora pra sair. Às vezes um bom horário da escola é de 18h às 22h30. Mas 18h tem uns gato pingado. Um ou dois. Aí lá pras 18h30min aí chega mais uma turminha né? E os que chegaram primeiro eu já dei um jeito de tirar as dúvidas deles. E a medida em que os outros vão chegando nós vamos organizando, porque aí se eu tiver ali com três ou quatro do mesmo módulo eu chamo, faço um grupinho com eles né? E assim a gente vai, vai levando... (DEMÉTRIUS).

Também não podemos desconsiderar os dilemas desse educador que, ao assumir o trabalho com jovens e adultos, leva consigo um imaginário de escola construído a partir de suas experiências anteriores, sejam elas enquanto estudantes ou na docência com crianças e adolescentes. No caso de um profissional que se insere na Escola Renato e seus Blue Caps, ele se depara com mais dois desafios: a) compreender as necessidades educativas dos estudantes jovens e adultos - não-crianças; b) praticar uma metodologia que mistura ensino à distância com momentos presenciais, denominado pelos documentos oficiais como semipresencial, no qual, em sistema de plantão, precisa atender os estudantes para tirar suas dúvidas:

quando eu ingressei, eu não tinha experiência nenhuma. Aí eu fiz um diagnóstico com os alunos. (...) Então como eu não tinha experiência, e ouvia que os alunos eles, principalmente na parte matemática, tinham muita dificuldade. Porque na verdade os conteúdos que eu procurava ensinar eram coisas mais básicas. Tipo assim, coisas que eles precisavam no dia-a-dia. Um cálculo de porcentagem, até conteúdos mesmo de nível primeira a quarta

série. Na medida do possível eu procurava resgatar isso, só que eu sofria algumas críticas porque as vezes outros professores. (...) Aí a gente vai adaptando ao sistema, as necessidades das pessoas. Cada aluno com conhecimento assim muito diferente um do outro tanto em nível de classe social, apesar de que a maioria é uma classe assim mais humilde. E também a maioria voltou para a escola muitas vezes não por um desejo pessoal dele, mas por uma exigência profissional da firma onde eles atuavam que era dado inclusive prazo. É muitas vezes então a gente não podia exigir que ele adquirisse o conhecimento que realmente era o que o nível exige. Mas, principalmente no caso de matemática ele tem que ter um conhecimento básico (DEMÉTRIUS).

No processo de análise, verificamos que a fala da supervisora Waldirene contradiz com os dados coletados nas observações, nos documentos e nos demais depoimentos colhidos na Escola Renato e seus Blue Caps. Ela enfatizou, de forma contundente, que o/a educando/a é o único responsável pelo seu percurso educativo:

E isso exime totalmente o professor da responsabilidade. Que o aluno ele vai buscar conhecimento sozinho. Então o professor ele orienta dentro daquele conteúdo programado que foi estabelecido, mas não mais do que isso. Então a partir do momento que o aluno tem aquele conteúdo, pra ser estudado, ele vai estudar sozinho. Da forma como ficar mais fácil para ele. Porém, ele tendo dúvidas, ele vem aqui pra tirar dúvidas. Pra não ficar realmente caracterizado como escola regular. Porque esse processo não é de escola regular. (...) Então muitas vezes o aluno ele não dá conta de estudar sozinho. Ele não tem um ambiente. Ele não tem um apoio digamos assim lá no momento que ele está estudando. Então ele chega aqui e fala: Nossa, mas eu não estou conseguindo estudar sozinho. Por isso é que a gente fala pra ele, esclarece antes de ele entrar. Pra ele saber se o perfil dele é para um CESEC onde ele vai ter toda responsabilidade de estudar sozinho ou se seria um curso regular (WALDIRENE).

Observe que a fala da supervisora não corrobora a fala do professor Demétrius nem com a dos/as educandos/as Wanderley Cardoso e Vanusa. Nesse caso, a fala de Waldirene aproxima-se mais da denúncia da aluna Silvinha sobre a humilhação que os estudantes passam para conseguir a atenção dos/as educadores/as.

Como já destacamos anteriormente durante essa pesquisa, a referida instituição estava sob intervenção da Secretaria de Educação do Estado, ou seja, a atual equipe de direção da escola foi indicada pela SEE-MG para apurar denúncias de irregularidades no desenvolvimento dos processos pedagógicos, na realização das provas e na emissão de certificados. Dessa maneira, verificamos salas de aulas cheias e professores/as orientando a aprendizagem dos estudantes. Não presenciamos nas visitas agendas ou não agendadas, situações de não-trabalho ou de negação do direito de aprender. Em alguns momentos, inclusive, há a exaltação do modelo que, segundo o educando Wanderley Cardoso, possibilita a inclusão dos trabalhadores considerando sua disponibilidade que é dada em função do trabalho ou emprego: *Eu venho quase direto.*

(...) *Hoje mesmo eu vim. Fiz a prova ontem e vim pegar o resultado. Fui aprovado. Para mim, eu acho bom direto ou não direto. Agora, isso depende de cada um, de serviço pra serviço.*

Nossa análise permite-nos afirmar que não há um modelo único de atendimento de EJA que acolha a todas as especificidades do público. Enquanto existe um grupo que demanda por uma proposta presencial, outros precisam de uma organização com maior flexibilidade em relação ao atendimento. O desafio do poder público é, então, oferecer vários modelos de atendimento. Dessa maneira, acusamos a não-efetivação do direito à educação, por parte das políticas públicas, quando ela não apresenta possibilidades de educação e escolarização que contemplem multiplicidades de realidades que envolvem essas pessoas. Dessa forma, para assegurar o direito à educação, cabe ao poder público desenvolver três procedimentos: a) oferecer diversos modelos com currículo, metodologia e material didático adequado às especificidades dos estudantes; b) garantir a formação dos/as educadores/as; c) acompanhar, *in loco*, a implementação das diversas propostas.

Acreditamos que uma proposta, como a da Escola Renato e seus Blue Caps, por exemplo, atende a muitos/as educandos/as, mas é insuficiente para assegurar o direito à educação à totalidade do público, porque exige um nível de autonomia intelectual que poucos estudantes desenvolveram. Além disso, não facilita o encontro entre os/as educandos/as, uma dimensão educativa importante, segundo Dayrell (1998). Isso pode ser notado no depoimento do educando Roberto Carlos, da Escola Golden Boys, ao ser indagado se a proposta da unidade educativa o atendia:

Atende. Atende e eu acho que todos deveriam fazer aqui, né? Por exemplo, pessoas com mais até idade do que eu. Estão iniciando o Fundamental. Isso me incentiva ainda mais! Se aquele senhor ali e aquela senhora estão tentando porque que eu vou parar? Não paro não. Entendeu? Então eu não paro. (...) Ah, eu acho que aqui, pra mim aqui é melhor. Porque aqui a gente tem contato com pessoas diferentes, mentalidades diferentes, pessoas que a gente aprende a ter como colegas. E lá já são pessoas assim que às vezes, não sei. Eu acho que são, não sei. Lá são pessoas assim mais, acho que mais..., pensamento mais inferior né? Então a gente aprende mais aqui (ROBERTO CARLOS).

Como vimos no capítulo anterior, a proposta da Escola Golden Boys está associada à concepção supletiva. A despeito disso, muitos/as educandos/as encontram nesse formato não somente a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, mas também a possibilidade de interagir e estabelecer relações com

outros/as educandos/as. Isso não quer dizer que todos os/as educandos/as da EJA se encaixem nesse formato educativo.

Verificamos, ainda, que assim como Silvinha, em função das várias tentativas de escolarização, vários jovens e adultos conhecem os modelos e as formas disponíveis. Também é verdade que o educando só tem clareza sobre qual é aquele que o atende, depois de vivenciar uma proposta de maneira mais sistemática. Uma prova disso é o depoimento de Wanderléa, que buscava por um supletivo e hoje tem uma avaliação muito positiva de uma proposta presencial:

Olha é o seguinte: Eu estava procurando uma escola pra estudar. Não estava procurando EJA não. Estava procurando um supletivo. Mas é o seguinte: Eu queria aprender. Porque há muitos anos eu parei de estudar. Então eu não sabia mais nada. Como é que vou fazer um curso regular sem saber nada? Não tem jeito não ué. Raiz quadrada eu nunca tinha estudado. Fórmula de Bháskara, Teorema de Pitágoras, eu nunca tinha escutado falar isso. Aqui ensina. Ensina e ensina muito bem (WANDERLÉA).

Roberto Carlos deixa claro em vários momentos da entrevista, seu envolvimento com o formato da Escola Golden Boys, sobre como tal modelo dialoga com os propósitos dele de concluir a educação básica e prestar concursos públicos. Sobre como esse formato permite que “explore” o professor e vá “treinando” para as provas e, dessa forma se preparando para concursos públicos:

Eu não conto também com 50% de aprovação não. Eu conto mesmo é acima de 70%. É a minha meta. Porque eu gosto de estudar mesmo! Eu conto com 70% de aprovação porque aí com 70% eu posso ter certeza, firmeza de que eu dei conta. Aprendi. E 50% pra mim não quer dizer que eu aprendi. Quando eu tiro menos de 70%, eu não considero que eu aprendi não. Está faltando.(...) Eu já quero aprender. Explorar mesmo o professor. Eu quero explorar ele e aprender o quanto ele aprendeu. Não adianta eu ir pra casa com dúvida. Ah passei, 50%. E se amanhã eu precisar competir num concurso (ROBERTO CARLOS)?

Nas três propostas pesquisadas, pudemos verificar que a relação com os tempos não se configuram mais como impedimento para que os educandos e as educandas exerçam o direito à educação. Em todas elas um forte elemento positivo e motivador é a flexibilidade do tempo; as organizações indicadas conseguem atendê-los em função de necessidades e formas de trabalho e emprego tão diferenciadas:

Olha, eu voltei em função da vontade mesmo de ter o conhecimento e também incentivo das pessoas. E também a facilidade que hoje nós achamos no EJA. Facilidade porque às vezes a gente que trabalha e chega atrasado é tolerado. A gente estuda de segunda a quinta aqui nesse colégio. Sexta feira a gente não tem aula. Parece que tem um pouco de compreensão do povo porque a gente que trabalha fora é muito cansativo, é corrido e nós já quase chegando na terceira idade, é bem complicado né? (...) Não dá pra fazer todas

matérias ao mesmo tempo. E aqui, por exemplo, se tem um dia que você não pode vir na aula, você comunica e não tem problema (ERASMO CARLOS).

Organizam-se para atender àqueles que possuem dificuldades em manter uma regularidade de participação em decorrência das dificuldades de mobilidade urbana, um problema que se acentua cada vez mais nas regiões metropolitanas:

Aqui na escola eles sabem que eu trabalho, que eu me esforço pra chegar na hora. Quando não dá pra vir é porque não dá mesmo. Eu saio muito tarde, tem vez que eu saio muito tarde do serviço. E o trânsito também não ajuda. O trânsito não dá principalmente a Amazonas. Não ajuda. Semana passada eu não vim dois dias. Quarta e quinta eu não vim porque não deu pra eu vir. (WANDERLÉA).

Articulam-se com o pensamento daqueles que ainda pensam que, por não terem se escolarizado quando eram crianças, lamentam o “tempo perdido” e, para uma melhor colocação no mundo do trabalho, esse tempo precisa ser “recuperado”:

Eu preciso é correr atrás do prejuízo. Não posso ficar parado, não. Preciso crescer.(...) crescer é você não ficar parado só num conteúdo. Eu era servente. Eu tinha aquele salário de servente, não é uma ruim profissão, mas o salário é mais baixo. Eu pensei e falei: ah não, eu vou ter que correr atrás para poder aprender outra profissão para crescer naquilo.(...) Você cresce financeiramente, espiritualmente e tem mais conhecimento. (...) pega um serviço mais leve. Você tem mais responsabilidade naquilo. Eu estudei, fiz o primário, tô terminando o primeiro grau, e não posso parar aqui não. Eu tenho que tentar fazer outro curso pra mim dar um passo maior (WANDERLEY CARDOSO).

Verificamos uma boa interlocução entre as propostas e aqueles educandos que veem na EJA oportunidades de socialização e aprendizagens, além da perspectiva da escolarização:

Não, não, não. Eu não tenho pressa! O que está nos meus planos é sucesso. Porque as pessoas que não estudam, não querem, eles não sabem o que estão perdendo. Pra mim sabe? Eles não sabem o que está perdendo. Nunca é tarde pra aprender. Então a gente tem que estar sempre evoluindo.(...) Quando eu fiquei parado, sem estudar, eu ficava sempre pensando: Gente, eu não estudei, não fiz nada e o amanhã? O quê que eu vou passar pra alguém que precisar (ROBERTO CARLOS)?

Importante destacar que, mesmo os educandos e as educandas possuindo expectativas diferentes e concepções diversas acerca da duração das aulas, módulos e cursos, constatamos que nos depoimentos não existe a ideia de que o tempo vivido fora da escola foi um tempo sem aprendizagens ou acúmulo de saberes e experiências. Uma confirmação da concepção de educação enquanto um processo inerente ao ser humano que se desenvolve em diversos contextos sociais, ao longo da vida. O depoimento de Erasmo Carlos ratifica esse pensamento:

Olha na verdade, o pouco que a gente aprende aqui, isso contribui muito. Junta com a experiência de vida. Por exemplo, eu nada sabia e fiz a prova da Olimpíada Brasileira de Matemática. Eu passei na primeira etapa. Quer dizer, só com o conhecimento de vida e o pouco que eu estudei na oitava. Daqui da escola foi eu e mais um. Entendeu? Então quer dizer, na verdade a gente aprende é muito. Hoje a gente tem aí português, matemática, cursos de oficina, e essa pesquisa que é o complemento. Quando você fala assim: Eu fiquei 30 anos sem estudar. Eu até digo o seguinte: Eu saí da escola, mas eu nunca deixei de ler. Nunca, por exemplo, matemática é meu forte, nunca deixei de ler os números de lá. Então eu continuei (ERASMO CARLOS).

Observe que esses pontos de vista firmados pelos/as educandos/as contrariam o pensamento que atribui superioridade ao saber acadêmico, pensamento esse ainda muito recorrente na cultura escolar, que insiste em valorizar o conhecimento abstrato e descontextualizado das práticas sociais em detrimento dos outros saberes.

Entretanto, embora esses/as educandos/as compreendam a importância da flexibilização dos tempos escolares, bem como da valorização dos saberes adquiridos na experiência vivida, os depoimentos deles revelam suas estreitas ligações com o conhecimento sistemático e a clareza de que somente os estabelecimentos escolares podem oferecê-lo:

Então eu não paro. Estou até hoje tentando. Posso ficar até mesmo, a cada dia que passa, eu costumo dizer que cada dia que passa, mesmo quando eu não fui aprovado, mas eu aprendi mais. (...) E 50% pra mim não quer dizer que eu aprendi (...). Porque às vezes têm pessoas que falam: Ah eu estou a fim de eliminar. Eu já quero aprender. Explorar mesmo o professor. Eu quero explorar ele e aprender o quanto ele aprendeu. Não adianta eu ir pra casa com dúvida (ROBERTO CARLOS).

Aqui o educando destaca o desejo de aprender e de superar os limites mínimos estabelecidos, em termos de pontuação percentual, para certificação do Ensino Fundamental. Embora não demonstre preocupação em relacionar conhecimentos escolares com a prática social, apresenta satisfação em estar inserido no processo educativo. Todavia esse conteúdo formal pode, à primeira vista, amedrontar e dificultar a inclusão.

Os dados das entrevistas nos mostram que alguns profissionais compreendem que, nem sempre, o modelo educativo da unidade educativa em que está inserido atende aos/as educandos/as. Acreditam que os ajudam a encontrar o caminho para a efetivação do direito à educação, quando esclarecem sobre o funcionamento da instituição na qual pretendem se inserir.

Acontece porque o seguinte, muitas pessoas estão interessadas na certificação, eles primeiro, eles não têm noção das possibilidades que eles têm. Então antes de falar com esse grupo de alunos que estão interessados em matricular, ou já se matricularam, mas eles dependem da palestra, estar

conseguindo essa matrícula, eu explico essas possibilidades que eles têm primeiro (WALDIRENE).

E algumas vezes ainda orientam a escolha, reforçam a concepção da instituição e ainda apresentam outras possibilidades de escolarização existentes no município:

E friso muito a questão da Escola Renato e seus Blue Caps não ser, a gente não trabalhar com aula, como ensino presencial, porque muitas vezes o aluno ele reclamava depois. (...) Que o aluno ele vai buscar conhecimento sozinho. Então o professor ele orienta dentro daquele conteúdo programado que foi estabelecido, mas não mais do que isso. Então a partir do momento que o aluno tem aquele conteúdo, pra ser estudado, ele vai estudar sozinho. Da forma como ficar mais fácil para ele. Porém, ele tendo dúvidas, ele vem aqui pra tirar dúvidas. Pra não ficar realmente caracterizado como escola regular. Porque esse processo não é de escola regular. Então muitas vezes o aluno ele não dá conta de estudar sozinho. (...) Por isso é que a gente fala pra ele, esclarece antes de ele entrar. Pra ele saber se o perfil dele é para um CESEC onde ele vai ter toda responsabilidade de estudar sozinho ou se seria um curso regular. (...) Curso regular, tem aquela escola: Acho que é *Trio Esperança*, ela trabalha com suplência. Então os alunos podem até..., a gente indica, nós temos alunos que estudam lá. No ensino regular e fazem as provas aqui conosco (WALDIRENE).

Acontece que na situação em questão, a escola municipal indicada para aqueles estudantes que “não se encaixam” no formato proposto fica no centro do município, distante, em pelo menos 15 quilômetros, com acesso difícil e com poucas linhas de ônibus. Considerando que o distrito de Duval de Barros situa-se na fronteira entre os municípios de Contagem, Betim e Belo Horizonte, grande parte da população trabalha e estabelece vínculos comerciais com esses municípios do entorno e sequer conhecem o centro de Ibirité.

Assim, por meio dos depoimentos dos/as educandos/as, pode-se afirmar que, para assegurar o direito à educação dos diferentes sujeitos que compõem a EJA, é preciso que o poder público ofereça diversos modelos de Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, como salienta a legislação educacional, para a efetivação do direito, é necessário garantir não somente o acesso, mas também a permanência do/a educando/a no estabelecimento educativo. Isso significa que o atendimento precisa ser mais qualificado, contemplando as diversidades de classe (periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social), as relações etárias, geracional, de gênero, de pertencimento étnico-racial, de orientação sexual e religiosa; pois conforme atesta Arroyo (2006), é importante *acertar com projetos que dêem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares, com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas* (ARROYO, 2006, p.24).

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante recuperar nessas considerações finais o objetivo da investigação realizada: perceber e analisar em que medida os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA – são reconhecidos nas propostas pedagógicas das instituições nas quais estão matriculados. Para isso, analisamos as propostas político-pedagógicas das instituições educativas e observamos o cotidiano para relacionarmos, em que medida, essas proposições se efetivavam na prática.

Através das entrevistas, buscamos perceber como os estudantes se fazem sujeitos de direito no processo político-pedagógico e como se sentem reconhecidos em suas especificidades e identidades de jovem, adulto ou idoso na instituição em que estão matriculados. Os depoimentos dos/as educandos/as revelaram que a avaliação desses/as dos/as educandos/as se dá, de certa medida, em função das experiências escolares anteriores vividas, das relações sociais estabelecidas e das práticas educativas vigentes. Já os depoimentos dos educadores/as explicitaram questões que os registros escritos muitas vezes não conseguem comunicar.

Embora sabendo do risco de sermos rotulados de empiristas, não definimos *a priori* nenhuma categoria analítica. Deixamos o material empírico nos fornecer as pistas para a compreensão dos sujeitos da EJA. O fato de que a realidade não é transparente, nem opaca e de que o nosso olhar é condicionado por conceitos que adquirimos ao longo da vida, não nos impediu de nos aventurarmos pelo desconhecido.

Só há saber quando a reflexão aceita o risco da indeterminação que a faz nascer, quando aceita o risco de contar com garantias prévias e exteriores à própria experiência e à própria reflexão que a trabalha. Ora, para que a ideologia seja eficaz é preciso que realize um movimento que lhe é peculiar, qual seja, recusar o não-saber que habita a experiência, ter a habilidade para assegurar uma posição graças à qual possa neutralizar a história, abolir as diferenças, ocultar as contradições e desarmar todas as tentativas de interrogação (CHAUI, 2000, p.5).

Assim, procuramos desenvolver uma perspectiva epistemológica que indagasse visões estereotipadas e reducionistas. Buscamos descrever e analisar histórias, diferenças culturais e contradições vividas pelo público dessa modalidade educativa. Além disso, enfatizamos o caráter ativo e reflexivo da condição humana, tentando reconhecer tanto a força da estrutura social, da materialidade e da linguagem na constituição dos indivíduos, quanto à perspectiva analítica que sustenta os sujeitos enquanto intérpretes de suas realidades. Em razão disso, procuramos dar voz aos

sujeitos pesquisados, bem como compreender os significados que os mesmos atribuíam às suas experiências sociais, educativas e escolares.

Nesse sentido, falar que a EJA é uma modalidade que trata de não-crianças, de pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade, com inserção subordinada no mercado de trabalho, não contribui para que se conheçam, de fato, os/as educandos/as dessa modalidade educativa. Pelo contrário, em parte, esses discursos encobrem as realidades das comunidades indígenas e quilombolas, bem como as especificidades da educação do campo e das periferias dos centros urbanos⁵¹. Daí podermos afirmar que as especificidades dos educandos e das educandas da EJA possuem uma amplitude maior que a abordada aqui, merecendo outros estudos que aprofundem essa questão.

Por meio do trabalho que ora apresentamos, pudemos verificar que os “sujeitos” das políticas públicas sempre foram definidos por categorias que não faziam quaisquer distinções, sejam elas de gênero, raça, orientação e condição sexual, identidade religiosa, diversidade etário-geracional, inserção no mundo do trabalho e questão territorial. Designados de forma genérica como camadas populares, classe operária, classe trabalhadora, os sujeitos da EJA são ainda pensados de forma idealizada pelos projetos educacionais e por seus agentes; trata-se de uma ratificação do que outros pesquisadores já haviam descoberto:

Os processos formativos na educação de jovens e adultos têm se revelado como um transplante da concepção, da estrutura e do funcionamento do ensino regular. Ainda estão pouco consolidados na gestão educacional processos formativos em que a construção de diálogos e de práticas potencialize as experiências de jovens e adultos de modo a se estabelecer uma relação educacional em favor daqueles que tiveram seus direitos historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira (RODRIGUES, 2010. p.53).

De qualquer maneira, pensamos que esse trabalho contribuirá para fornecer elementos para se pensar na formação do/a educando/a da EJA, que, conforme sugerido pelo professor Miguel Arroyo (2005):

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento do educando não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária para discutir e estudar

⁵¹ Muitos desses elementos não foram tratados neste trabalho, já que analisamos apenas propostas de estabelecimentos educativos que estão localizados na capital mineira e na Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH.

conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e as vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores, as lacunas são ainda maiores (ARROYO, 2005, p.22).

Talvez, por isso, os estabelecimentos educativos não destaquem a questão de identidade, diversidade e a diferença cultural, mas métodos, propostas de avaliação e conteúdos disciplinares. Silva & Soares (2009) demonstraram que há uma tensão entre as propostas pedagógicas dos estabelecimentos educacionais e os processos de escolarização de estudantes transexuais. Questões como uso do banheiro, uso do nome social e as formas de interações interpessoais não podem ser deduzidas pelas chamadas marcas distintivas do público da EJA – baixa escolaridade, pobreza, vulnerabilidade social. Aqui é preciso pensar sobre a diversidade que compõe o público, dando voz aos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da educação de jovens e adultos.

Em razão disso, procuramos, ao longo desse trabalho, compreender as diversas identidades que compõem o público da EJA. A identidade foi vista aqui enquanto um lugar que se assume, numa costura de posição e contextos e não uma essência que se esvaíra ou substância sólida permanente. Pelo contrário, a identidade foi compreendida como fruto de relações sociais de poder, marcado por processo de diferenciação e de normalização. Sobre essa questão, Silva (2000) faz um comentário esclarecedor:

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é coisa da natureza; ela é definida num processo de significação; é preciso que socialmente lhe seja atribuído um significado. Não existe identidade sem significação (SILVA 2000, p.106).

Para o autor, as relações sociais de poder se manifestam, de forma sutil, em pelo menos, três situações sociais, a saber: em primeiro lugar, pela demarcação de fronteiras simbólicas – processo que fixa os limites culturais entre “nós e eles”, apagando o caráter histórico (variável e mutável) e o caráter social (construído) das relações entre grupos; em segundo lugar, pela elaboração de um consistente sistema de classificação, ordenação e hierarquização dos grupos sociais, definindo quem são os bons e os maus, os puros e os impuros, os desenvolvidos e os primitivos, os racionais e os irracionais; em terceiro lugar, pela normalização das práticas sociais que sentenciam quem são os normais e quem são os anormais na sociedade.

São as relações de poder que autorizam determinadas pessoas a conferir ou não autenticidades das identidades sociais, o que dá visibilidade a alguns grupos e invisibiliza outros. Sobre essa situação, Torres (2001) faz o seguinte comentário:

Quem confere autenticidade a uma identidade autêntica? Quem está autorizado a emitir carteira de filiação? Os limites mudam no tempo e no espaço. A semelhança depende da cultura e dos objetivos da classificação. Para um transeunte ou um recenseador, eu sou um branco. Para um anti-semita, sou simplesmente um judeu. Para um judeu alemão posso ser um judeu do Leste; para um sefardim, um judeu ashkenazi; para um judeu israelense, um americano; para um judeu religioso, um secular; para um sionista da direita, um apóstata, ou nem sequer um judeu (TORRES, 2001, p.199).

Em nosso trabalho, verificamos que as identidades são organizadas em torno dos eixos de gênero, raça, orientação sexual e religiosidade. O patriarcalismo, a supremacia branca, a heteronormatividade, e a religiosidade de matriz judaico-cristã prevalecem, organizando o tempo, o espaço e as propostas educativas. Essas identidades hegemônicas não são questionadas; como o modelo cultural, elas sequer são vistas como identidades. Inscritas como fato da vida escolar e não como *construtos* simbólicos, elas nem são percebidas como identidades. É como a manifestação do sotaque linguístico que é percebido somente nos forasteiros ou estrangeiros, ou seja, o sotaque existe somente naqueles que se encontram em terras alheias e nunca nos que estão estabelecidos em suas próprias casas. Esses processos são denominados de normalização:

Normalizar é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é sexualizada, não a heterossexual. *A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade* (SILVA 2000, p.83).

Na verdade, as identidades hegemônicas são, no contexto das linhas abissais, conforme descrito SANTOS (2008):

O Pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos:

o universo ‘deste lado da linha’ e o ‘universo do outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS & MENEZES, 2008, p.23).

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na qual predominam os sujeitos que se encontram “do outro lado da linha” (mulheres, homossexuais, transexuais, negros, evangélicos, pobres) é preciso que se pense sobre as formas como os mesmos são ativamente produzidos como inexistentes. Conforme vimos, o nível de escolarização desse grupo é o menor na sociedade brasileira. Isso é usado, muitas vezes, para atribuir a essas minorias o lugar da irracionalidade, da ignorância, dos sem-lei, do misticismo. No entanto, não se salientam as relações de poder que se reservam aos que estão do “deste lado da linha”, que está situado no dito mundo euro-ocidental. Vistos como espaço da racionalidade, do conhecimento, das leis, das crenças, os que estão “deste lado da linha” invisibilizam os grupos que se encontram “do lado outro lado da linha”.

Em nosso trabalho de campo, pode-se notar que a religiosidade de matriz judaico-cristã atravessa a proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, as religiosidades de matrizes africanas não apareceram como religiosidade, a despeito da implantação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira.

Como destaca Santos (2010), devido à intolerância com as identidades religiosas de matrizes africanas na sociedade brasileira, essas expressões religiosas são invisibilizadas no contexto escolar.

O fato é as práticas discursivas que desvalorizam as heranças africanas e desqualificam o sentido de sagrado presente nesse patrimônio cultural, constituindo-se como um tipo de intolerância religiosa, nem sempre foram enfrentadas como problemas sérios no espaço e tempo, do cotidiano escolar. Isso porque, durante muito tempo predominaram atitudes de silêncios marcadas pelo esforço de tornar invisível esses conteúdos na escola. De um lado, muitos professores evitaram falar desse assunto, mesmo quando freqüentavam algum segmento religioso correlato; do outro lado, para evitar ser chamado de “macumbeiro/a”, “feiticeiro/a”, “pembeiro/a”, “xangozeiro/a”, o estudante escondia sua identidade religiosa, apresentando-se como católico (SANTOS, 2010, p.17).

As diferenças culturais são fatores de estratificação social. O público da EJA é marcado pelas grandes desigualdades sociais, pela pobreza e por residir em áreas periféricas dos centros urbanos. Assim, a discriminação por endereço é outro elemento

que constitui a especificidade dessa modalidade de ensino. Como vimos, a periferia é conceito político, pois não apenas designa um espaço geográfico, mas, sobretudo, um conjunto de representação e de simbolismos que institui lugares sociais. Diferentemente das áreas nobres, a periferia é, normalmente, identificada como local do analfabetismo, prostituição e do reino dos narcotraficantes. Assim, a violência na periferia é naturalizada, enquanto que nas áreas próximas ao centro de decisão política é causadora de estranhamento.

As questões do mundo do trabalho aparecem como apêndice das desigualdades sociais e pobreza. Na verdade, elas aparecem como a materialização das injustiças sociais vividas, normalmente, pelos sujeitos da EJA. Trata-se de profissões degradantes, com baixa remuneração, o que implica no aprofundamento das discriminações; bem como na limitação ao acesso ao lazer e à apropriação do sistema simbólico mais amplo.

As diversidades etária e geracional possui o mesmo caráter. Em uma sociedade produtivista, tanto o adolescente quanto o idoso são vistos como pessoas descartáveis. As propostas pedagógicas aqui analisadas não tocam nessa questão. Além disso, os dados empíricos salientaram a dificuldade de se trabalhar com o público adolescente. Eles são vistos, não raro, como elemento desestabilizador da prática educativa. Assim, longe de serem compreendidos como sujeitos de direito, os adolescentes são pensados como corpo estranho que provoca mal-estar nos profissionais e educandos/as da Educação de Jovens e Adultos.

Do ponto de vista empírico, a despeito das questões aqui levantadas, os/as educandos/as se identificaram com a organização do tempo de entrada e saída das diferentes unidades educativas; o mesmo se pode dizer a respeito do método, da organização por módulo, ciclo único de aprendizagem e avaliação. Pode-se notar que a questão central não se encontra nesses aspectos burocráticos, mas no fato de os/as educandos/as e suas relações não serem ainda o eixo vertebrador das propostas educativas.

Dessa maneira, ao encerrarmos essa “empreitada” acreditamos que apontamos muitas questões que contribuirão para o campo e para os profissionais da EJA, compreendendo que muitas das temáticas abordadas aqui ainda merecem aprofundamentos, os quais deixamos apontados para aqueles e aquelas que desejarem compreender ainda mais as especificidades dos educandos e educandas dessa modalidade educativa.

6 – BIBLIOGRAFIA

A BÍBLIA sagrada, **Livro do Levítico - Capítulo 20**. 83ª edição. São Paulo: Editora Ave Maria, 1992.

ACKELSBERG, Martha A. **Redefinir a Família: Modelos para o Futuro Judaico**. In BALKA, Christie & ROSE, Andy (orgs.) *Duplamente Abençoado: sobre ser gay e judeu*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane(orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel. **Balço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro; Jorge Zahar 2006.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo, Fatos e Mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. *Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no Período de 1999/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

CARNEIRO, Sueli. *Gênero e raça*. In: *Estudos de gênero face aos dilemas da sociedade brasileira*. São Paulo: 2001.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes: as identidades são múltiplas*. In: *Movimento*, Revista da Faculdade de Educação da UFF. RJ: DP&A Editora, n.1, maio, p. 11-27, 2000.

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no **Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia e cultura: discursos competente e outras falas**. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

COLL, Cesar Salvador. **Desenvolvimento de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

CORDEIRO, Ana Paula. **O idoso e a criação teatral através do lúdico e da memória**. 28ª Reunião Anped, GT 18, Caxambu, 2005.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social**. São Paulo: Editora Globo, 2004.

COSTA, Patrícia Cláudia da. Sem medo de ser falante: conquistas da oralidade por educandas idosas no MOVA-Guarulhos. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COURA, Isamara Graziela Martins. **A Terceira idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2007.

COURA, Isamara Graziela Martins. **Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: A terceira idade na educação de jovens e adultos**. ANPED. 16 p. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 27, p. 183-191, set/out/nov/dez. 2004.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Jovens estudantes pobres: significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos**. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. &

GOMES, Nilma Lino(org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **Juventude, grupos de estilo e identidade**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Fae/UFMG, v. 30, n.1, p.25-38, 1999.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **O Jovem como sujeito social**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 24, p. 40-53, set/out/nov/dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FÁVERO, Osmar & RUMMERT, Sônia Maria & DE VARGAS, Sônia Maria. **Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Anped, GT 18, Caxambú, 1999.

FÁVERO, Osmar & SOARES, Leôncio. **Primeiro Encontro de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2008.

FISCHER, Nilton Bueno. **Uma política de educação pública popular de jovens e adultos**. *Revista em Aberto*, ano 11, nº 56, Brasília, 1992

FLICK, Uwe & NETZ, Sandra. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artimed, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Interpretando o Brasil: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo; Paz e Terra, 1979.

FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA AS MULHERES – UNIFEM. *UNIFEM, O progresso das mulheres no Brasil*. Brasília, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Mara Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GEERTZ, Clifort. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. **Os direitos humanos na história**. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais**. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

GONÇALVES, Luis Alberto. Juventude, lazer e vulnerabilidade. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos**. In: *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.14, maio, 2000.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, IUPERJ. 1992.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação**. Brasília: UNESCO, 2001.

HIRSH, Jody. **Em Busca de Modelos**. In BALKA, Christie; ROSE, Andy (orgs.) *Duplamente Abençoados: sobre ser gay e judeu*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos. O breve século XX**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Indicadores 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 12 de junho de 2007.

IRELAND, Timothy D. **A história recente da mobilização pela educação de adultos no Brasil à luz do contexto internacional**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. São Paulo, v09, 2000.

LEITE, Dante M. **O Caráter Nacional Brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1983.

LIONÇO, Tatiana & DINIZ, Débora . **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009.

LOPES, Eliane Marta, IN GONÇALVES; SILVA. **O jogo da diferença: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE(org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contextoetrópolis: Vozes, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Maria Eugênia Alves dos Santos. **Vida cotidiana e educação escolar: espaços de formação humana, espaços que se completam**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MARTINS, José de Sousa. **Exclusão e as novas desigualdades sociais**. In: SILVA, Izabel de Oliveira e Silva. *Do coração: identidade e profissionais de creche*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) FAE-UFMG. Belo Horizonte, 2003.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MCLAREN, Peter. **Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero**”. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2008.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares**. In: SOARES, Leôncio(org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes.** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.26, n.92, p.753-755, out. 2005.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Jovens Pentecostais e a escola noturna:** significados atribuídos às práticas escolares. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2000.

OLIVEIRA, Heli Sabino. **Escola Noturna e jovens: relação entre escolaridade e escolarização.** In: SOARES, Leôncio(org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Heli Sabino. **Interpretando textos sagrados.** Recife: ENDIPE, 2007.

OLIVEIRA, Heli Sabino. **Laicidade e Religiosidade em escolas públicas de BH.** São Carlos: Encontro Regional dos Pesquisadores em Educação da Região Sudeste, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 12, set./dez.1999.

ORTIZ, M. F. **Educação de Jovens e Adultos:** um estudo do nível operatório dos alunos. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2002.

PARECER CME-BH Nº 52. **Garantia em toda a Rede municipal de Ensino de Belo Horizonte do uso do nome social de alunos travestis e transexuais maiores de 18 anos.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, 23 de julho de 2009.

PARGA NINA, L. et all. **Configuração de situação de pobreza.** Rio de Janeiro: PUC/Rio, 1983.

PIERRO, Maria Clara Di. *Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha.* ANPED. GT-18. 16 p. In: 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998.**

PINTO, Regina Pahim. **A representação do negro em livros didáticos de leitura.** In: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo. FCC. n.63.nov.1987.

POLI, Cristina Maria. **Feminino / Masculino.** Coleção Passo-a-passo, v. 76. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2007.

REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007

RIBEIRO, Simone França; SOARES, Rosemary Dore. **Educação e cidadania: o voto das pessoas analfabetas.** 22 p. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.**

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

- RODRIGUES, Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1957.
- RODRIGUES, Rubens Luis. **Estado e Políticas para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana**. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia e PINTO, Regina Pahim. **Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros**. In: MELO, Regina Lúcia Couto de e COELHO, Rita de Cássia Freitas.(Orgs.). *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações Raciais e rendimento escolar**. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo. FCC. n.63.nov.1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Porto: Almedina, 2008.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Graal, 1991.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Gramática do Tempo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2007.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Pelas mãos de Alice**. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.
- SANTOS, Erisvaldo. **Formação de Professores e religiosidade de matriz africana: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre. v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SCHWARCZ, Lilia M. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SILVA, Jerry Adriani da & SOARES, Leôncio. As especificidades dos sujeitos educandos da Educação Jovens e Adultos. *Anais do VII Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual - ENUDS*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- SILVA, José Barbosa da. **Valorização dos Saberes Docentes na Formação dos Professores de EJA**. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- SILVA, Maria Clemência de Fátima, **Bolsos Cheios de Tempo: uma leitura dos tempos tramados e vividos na EJA**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFGM, Belo Horizonte, 2005.
- SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFGM, Belo Horizonte, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Pedagogia do Cyborg**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOARES(b), Luiz Eduardo & BILL, MV & ATHAYDE, Celso. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio. **Do Trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1987

SOARES, Leôncio. **Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, Leôncio. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. São Paulo, v17, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

VALLA, Victor Vicent. **Religião e cultura popular**. Rio de Janeiro: D&P, 2001.

Caetano Veloso e Gilberto Gil. **HAITI. Fina Estampa ao Vivo**. Universal, 1995.

VIANNA, Oliveira. **Problemas da Política Objetiva**. São Paulo: Nacional, 1930.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo**. In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007

WOODWARD, Kathry. **Educação e Identidade**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

7 – ANEXOS

ANEXO O1 – Termo de Consentimento livre e esclarecido do/a educando/a

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: “ As Especificidades dos sujeitos/as educandos/as em propostas de educação de jovens e adultos – EJA”
Orientador: Prof. Dr. Leôncio José G. Soares – Mestrando: Jerry Adriani da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o estudante _____ para participar como sujeito da pesquisa “AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS/AS EDUCANDOS/AS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA”, sob orientação do professor Leôncio Soares, do Departamento de Administração Escolar (DAE), da Faculdade de Educação da UFMG, com participação do aluno de mestrado Jerry Adriani da Silva.

A realização desta pesquisa é de grande importância para os estudos sobre os jovens e adultos que estudam em turmas de EJA. Ela tem como objetivo principal analisar em que medida estes sujeitos são re-conhecidos nas propostas pedagógicas das instituições nas quais estão matriculados. Para isso, serão realizadas observações do cotidiano das escolas, entrevistas individuais e de *grupo focal*, ou seja, entrevistas em pequenos grupos. Estes procedimentos buscarão responder as seguintes questões: como os estudantes se fazem sujeitos de direito no processo político-pedagógico? Como se sentem re-conhecidos em suas especificidades e identidades de jovem, adulto ou idoso na rotina e no cotidiano escolar? Até que ponto os/as educandos/as da EJA conhecem a proposta pedagógica da escola, projeto ou programa, no qual estão matriculados?

O convidado terá acesso à transcrição das falas e dos vídeos e poderá aprovar ou não o conteúdo transcrito. Poderá ainda retirar o consentimento, dados por meio da aceitação deste convite, em qualquer momento do transcurso da pesquisa sem que com isso lhe seja imputada qualquer penalidade. Fica garantido, através deste documento, o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, para tanto, você terá uma cópia assinada deste termo de consentimento.

Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, além de contactar os pesquisadores Jerry Adriani da Silva e Leôncio Soares, nos telefones 34096155 / 35338952 / 91363210, você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º (segundo) andar, sala 2005, Campus Pampulha/UFMG, telefax: 34094592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Eu, _____, Telefone _____, pertencente à escola _____, consinto a realização da pesquisa.

ASSINATURA: _____ DATA: _____

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS (no caso de menores de 18 anos)

_____ DATA: _____

LOCAL e DATA: _____

 Leôncio José Gomes Soares (pesquisador responsável)

 Jerry Adriani Da Silva (aluno de mestrado)

ANEXO 02 – Termo de Consentimento livre e esclarecido do educador

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS/ FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Leôncio José Gomes Soares
ALUNO DE MESTRADO: Jerry Adriani da Silva**

**PESQUISA: AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS/AS EDUCANDOS/AS EM
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos _____ para participar como sujeito da pesquisa “AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS/AS EDUCANDOS/AS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA”, sob orientação do professor Leôncio Soares, do Departamento de Administração Escolar (DAE), da Faculdade de Educação da UFMG, com participação do aluno de mestrado Jerry Adriani da Silva.

Estou de acordo com o fato de que a realização desta pesquisa é de relevância para os estudos sobre os sujeitos jovens e adultos que compõem as turmas de EJA, uma vez que tem como objetivo principal analisar em que medida estes sujeitos são re-conhecidos nas propostas pedagógicas das instituições nas quais estão matriculados. Para isso, serão realizadas observações do cotidiano das escolas, entrevistas individuais e *grupo focal*, ou seja, entrevistas em pequenos grupos. Nestes procedimentos, serão abordados os seguintes tópicos: como os estudantes se fazem sujeitos de direito no processo político-pedagógico? Como se sentem re-conhecidos em suas especificidades e identidades de jovem, adulto ou idoso na rotina e no cotidiano escolar? Até que ponto os/as educandos/as da EJA conhecem a proposta pedagógica da escola, projeto ou programa, no qual estão matriculados?

Estou ciente de que terei acesso à transcrição da fita e poderei requerer a posse da mesma com o conteúdo da minha entrevista, bem como aprovar ou não o conteúdo transcrito. Poderei retirar meu consentimento, dados por meio da aceitação deste convite, em qualquer momento do transcurso da pesquisa sem que com isso me seja imputada qualquer penalidade. Fica garantido, através deste documento, o sigilo e a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, para tanto, terei uma cópia assinada deste termo de consentimento.

Destacamos ainda que, caso surjam quaisquer problemas, além de contactar os pesquisadores Jerry Adriani da Silva e Leôncio Soares, nos telefones 34096155 / 35338952 / 91363210, poderei também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º (segundo) andar, sala 2005, Campus Pampulha/UFMG, telefax: 34094592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Eu, _____, Telefone _____, pertencente à escola _____, consinto a realização da pesquisa.

ASSINATURA: _____ DATA: _____
 _____ DATA: _____

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS (no caso de menores de 18 anos)
 LOCAL e DATA: _____

Leôncio José Gomes Soares (pesquisador responsável)
(aluno de mestrado)

Jerry Adriani Da Silva

ANEXO 03 – Termo de Autorização da Instituição Educacional**.TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

A escola _____ autoriza a realização da pesquisa “AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS/AS EDUCANDOS/AS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA”, sob orientação do professor Leôncio Soares, do Departamento de Administração Escolar (DAE), da Faculdade de Educação da UFMG, com participação do aluno de mestrado Jerry Adriani da Silva.

Estamos de acordo com o fato de que a realização desta pesquisa é de relevância para os estudos sobre os sujeitos jovens e adultos que compõem as turmas de EJA, bem como para o campo das discussões sobre Educação de Jovens e Adultos no país.

Estamos cientes de que o trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico principal a abordagem qualitativa. Para tal, será realizado o acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola e a realização de entrevistas, que serão devidamente gravadas e transcritas. O(a) entrevistado(a) terá acesso a transcrição da fita e poderá requerer a posse da mesma com o conteúdo da sua entrevista, bem como aprovar ou não o conteúdo transcrito. O(a) entrevistado(a) poderá retirar seu consentimento, dados por meio da aceitação deste convite, em qualquer momento do transcurso da pesquisa sem que com isso lhe seja imputada qualquer penalidade. Fica garantido, através deste documento, o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Estamos cientes do termo de compromisso a ser assinado pelos participantes que integrarão a pesquisa, assim como dos deveres e penalidades cabíveis aos pesquisadores, caso o acordo para a realização da investigação constante do mesmo não seja cumprido. Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, além de contactar os pesquisadores Jerry Adriani da Silva e Leôncio Soares, nos telefones 34096155 / 35338952 / 91363210, você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º (segundo) andar, sala 2005, Campus Pampulha/UFMG, telefax: 34094592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Eu, _____, Carteira de

Identidade nº _____, telefone

_____, diretor(a) da escola

_____ autorizo a

realização da pesquisa.

ASSINATURA: _____

DATA: _____

LOCAL: _____

CARIMBO DA ESCOLA

ANEXO O4 – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada com os/as educandos/as

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: “ As Especificidades dos sujeitos/as educandos/as em propostas de educação de jovens e adultos – EJA”
Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
Mestrando: Jerry Adriani da Silva

Roteiro para entrevistas semi estruturada com os/as educandos/as da EJA

- 1 – Realizar uma conversa inicial para quebrar o gelo
- 2 – Relembrar os objetivos da pesquisa e agradecer-lo (a) pela colaboração na pesquisa;
- 3 – Pedir que digam há quanto tempo estudam na instituição de ensino no projeto.
- 5 – Pedir para os alunos comentarem:
 - 5.1 – Como se deu a sua inserção no projeto de EJA no qual eles estudam;
 - 5.2 – Como foram acolhidos no projeto no primeiro momento e quais atividades ou fatos oportunizaram esse acolhimento;
 - 5.3 – Como participaram ou participam da construção das regras da sua escola.
- 6 – Perguntar aos/as educandos/as se eles conhecem a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino no qual estudam.
- 7 – Pedir que falem, se possível, sobre o contexto de produção da proposta pedagógica, tentando verbalizar, se houve, envolvimento deles com o processo de elaboração desta proposta.
 - 7.1 – Houve participação dos professores, alunos e comunidade na elaboração de tal proposta?
- 8 – Comentem sobre eventuais participações em movimentos sociais, sindicais e religiosos.

ANEXO 05 – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada com os/as educadores/as

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: “ As Especificidades dos sujeitos/as educandos/as em propostas de educação de jovens e adultos – EJA”
Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
Mestrando: Jerry Adriani da Silva

Roteiro para entrevista semi-estruturada com professores/coordenadores

1. Nome completo do(a) coordenador(a) e da instituição de ensino.
2. Qual é a formação acadêmica?
3. Fale um pouco sobre a sua experiência profissional e cultural.
4. Comente sobre eventual participação em movimento sociais, sindicais e religiosos.
5. Como se deu sua inserção na Educação de Jovens e Adultos?
6. Há quanto tempo trabalha nesta instituição, nesta modalidade de ensino?
7. Descreva, em linhas gerais, a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.
8. Fale ainda, se possível, sobre o contexto de produção da proposta pedagógica, tentando verbalizar qual foi seu envolvimento com o processo de elaboração da proposta.
 - 8.1) Houve participação dos professores, alunos e comunidade?
 - 8.2) Quem ficou responsável pela sistematização e registro da proposta?
 - 8.3) Qual foi o critério adotado para a escolha do relator da proposta da escola?
9. Fale um pouco sobre o funcionamento de Educação de Jovens e Adultos na instituição. Organização do trabalho, horários, regimentos etc.
10. Questões que você acharia importante falar sobre os estudantes nesta instituição.

ANEXO O6 – Fotos da Escola The Fevers



ANEXO 07 – Fotos da Escola Golden Boys

ANEXO O7 – Fotos da Escola Renato e Seus Blue Caps

