



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Milena Bittencourt Pereira Medeiros

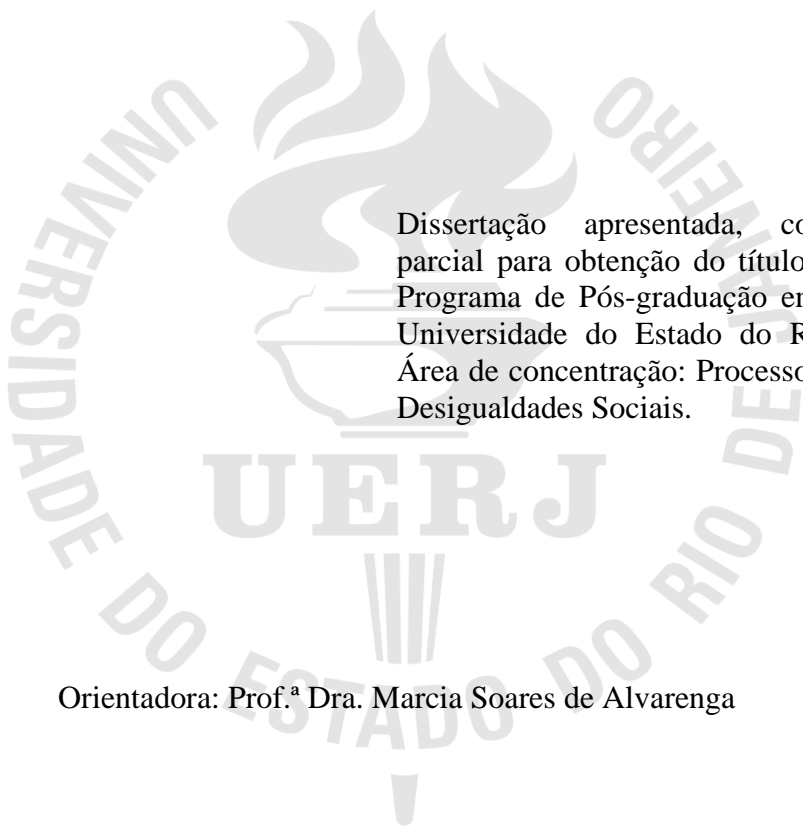
**Uma cartografia da produção de sentidos entre experiências de jovens e  
adultos trabalhadores e o direito à educação**

São Gonçalo

2016

Milena Bittencourt Pereira Medeiros

**Uma cartografia da produção de sentidos entre experiências de jovens e adultos  
trabalhadores e o direito à educação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M488 Medeiros, Milena Bittencourt Pereira.

Uma cartografia da produção de sentidos entre experiências de jovens e adultos trabalhadores e o direito à educação / Milena Bittencourt Pereira Medeiros. – 2016.  
97f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Direito à educação – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Milena Bittencourt Pereira Medeiros

**Uma cartografia da produção de sentidos entre experiências de jovens e adultos  
trabalhadores e o direito à educação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 29 de março de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez

Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2016

## DEDICATÓRIA

Ao meu companheiro de vida Anderson Medeiros pelo respeito, compreensão e força de sempre, e à minha filha Mell pelos abraços e sorrisos que preenchem a minha vida de sentidos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Luiz e Katia e tios Edmilson e Rosana, meus companheiros em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos Renato e Laryssa, sobrinhos Renato, Rayan e Renan, cunhada Aline e sogros Wilson e Maria que compartilharam comigo as tensões e as alegrias que atravessaram os momentos de construção desta pesquisa.

À minha orientadora Marcia Soares de Alvarenga pela sua generosidade, compartilhando comigo seus estudos e reflexões com muita maestria.

À FAPERJ pela bolsa concedida durante o percurso do Mestrado.

Aos estudantes jovens e adultos trabalhadores que escreveram comigo esta dissertação.

Às professoras Maria Tereza Tavares, Jacqueline Morais e Carmen Lúcia Vidal por aceitarem participar da banca examinadora desta pesquisa, pelas orientações e pelo estímulo para continuar o caminho escolhido por mim.

E a Deus, simplesmente por Ele existir e abençoar todos os meus passos.

Eu não trago um caminho novo, o que eu trago de novo é o jeito de caminhar.

*Thiago de Melo*

## RESUMO

MEDEIROS, Milena Bittencourt Pereira. *Uma cartografia da produção de sentidos entre experiências de jovens e adultos trabalhadores e o direito à educação*. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se nos escritos do Parecer CNE/CEB 11/2000 e na LDB 9394/96 como uma modalidade de ensino que possui finalidades e funções próprias, cuja heterogeneidade de público envolve múltiplas experiências oriundas do trabalho, da cultura vivida por estes sujeitos que podem estar presentes e vinculadas ao processo de escolarização. Consideramos que as experiências sociais de jovens e adultos trabalhadores trazem tensões para a modalidade da EJA, a despeito do reconhecimento do direito à educação, ao menos no plano formal como determina o conjunto dos dispositivos legais. Sendo assim, a dissertação tem por principal objetivo investigar os possíveis sentidos entre experiências de jovens e adultos trabalhadores e o direito à educação. Buscamos aprofundar os sentidos sobre a palavra experiência a partir das contribuições de autores como Benjamin (1989), E. P. Thompson (2002) e Freire (2011), no sentido de problematizarmos as possibilidades das experiências de jovens e adultos serem fontes que informem seus processos. Para a realização da pesquisa, escolhemos como lócus empírico uma escola da rede pública municipal da cidade de São Gonçalo, município localizado no leste metropolitano fluminense. No exercício metodológico, a pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa na qual recorreremos aos procedimentos da observação participante, entrevistas dialogadas e coleta de materiais enunciativos orais e escritos produzidos pelos alunos durante as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Optamos pela perspectiva analítica da linguagem em sua forma dialógica e dialética (BAKHTIN, 2000) e como produto da relação social. Neste contexto, a pesquisa pretende estar em constante aproximação com a realidade destes sujeitos, atenta aos sentidos que produzem no encontro ou no desencontro de suas experiências na relação com o direito à escola.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos trabalhadores. Direito à Educação. Sentidos da experiência. Cartografia de Sentidos.



## ABSTRACT

MEDEIROS, Milena Bittencourt Pereira. *A cartography of the meanings production between experiences of youth and adults workers and the right to education*. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

The Education of Youth and Adults (EJA) presents itself on the writings of Parecer CNE/CEB 11/2000 and LDB 9394/96 as a teaching modality that has purposes and own functions, whose heterogeneity of public involves multiple experiences from work, culture experienced by these individuals that may be present and linked to the schooling process. We consider that the social experiences of youth and adults workers bring tension to the modality of EJA, despite the recognition of the right to education, at least in formal terms as determines the set of legal devices. Thus, the dissertation has as its main objective to investigate the possible meanings between experiences of youth and adults workers and the right to education. We seek to deepen the meanings of the word experience from the contributions of authors such as Benjamin (1989), E.P. Thompson (2002), Freire (2011), in the sense of problematizing the possibilities from the experiences of youth and adults to be sources that inform their processes. For the accomplishment of the research, we chose as empirical locus a municipal public school in São Gonçalo city, a municipality located in the fluminense metropolitan east. In the exercise methodology, the research was carried out by a qualitative approach in which we reached for procedures of participant observation, dialogical interviews and collection of oral and written enunciative materials produced by students during the pedagogical activities accomplished in the classroom. We opted for the analytical perspective of language in its dialogical and dialectic form (Bakhtin, 2000) and as a product of the social relationship. In this context, the research aims to be in constant approximation with these individuals' reality, attentive to the meanings that produce in the encounter or confrontation of their experiences in relation to the right to school.

Keywords: Education of youth and adults workers. Right to Education. Meanings of experience. Cartography of Senses.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Imagem do cartaz “Basta de Paulo Freire” .....	22
Figura 2 –	Taxa de desocupação segundo dados do IBGE/ 2016 .....	35
Figura 3 –	Fotos do Colégio Municipal Presidente Castello Branco .....	48
Figura 4 –	Registro com alunos da EJA durante atividade .....	60
Figura 5 –	Registro feito durante a visita de observação .....	66
Figura 6 –	Mapa: Entre trajetos e sentidos da experiência social de jovens e adultos trabalhadores .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CMPCB	Colégio Municipal Presidente Castello Branco
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CPCS	Centros Populares de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESCAMINHOS SOBRE UM DIREITO DA CLASSE TRABALHADORA</b> .....	20
2	<b>SENTIDOS SOBRE A EXPERIÊNCIA: UM ENCONTRO COM E. P. THOMPSON, PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN</b> .....	33
3	<b>O ENTRELAÇAR DOS SABERES ESCOLARES E A EXPERIÊNCIA SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES</b> .....	40
3.1	<b>Sentidos sobre experiência social de Jovens e Adultos</b> .....	47
3.1.1	<u>A Política Educacional e a Educação de Jovens e adultos no contexto do Colégio Municipal Presidente Castello Branco</u> .....	48
3.2	<b>Os percursos dos sentidos da experiência social nas vozes de jovens e adultos</b> .....	54
3.3	<b>Uma cartografia da produção de sentidos sobre experiência social de jovens e adultos</b> .....	68
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83
	<b>ANEXO A – Foto Jornal da EJA. Colégio Presidente Castello Branco</b> .....	88
	<b>ANEXO B – Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ – 2015/2024 – Documento Base</b> .....	89

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos se configura em nosso país como um campo educacional reconhecido pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (lei n. 9.394/96). Enquanto modalidade de ensino, vários pesquisadores vêm se esforçando na tentativa de entender quais são os impactos em torno do direito à educação escolar de jovens e adultos que não tiveram acesso a este direito ou não concluíram a educação escolar básica.

Um dado importante apontado pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), visto a sua importância como uma política que está dentro de um contexto de reformas que visa reorganizar e mostrar as tendências das políticas educacionais vigentes, é a sua meta de número dez, que propõe implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores a ser considerados na articulação curricular dos cursos de formação (BRASIL, 2014, p. 41).

O reconhecimento deste objetivo acaba por denunciar o complexo processo de produção e reprodução das desigualdades, dando-nos pistas de que aumentar o número de vagas nas escolas para contemplar o dito “direito à educação” não superou as expectativas de uma educação de qualidade voltada à formação humana omnilateral<sup>1</sup> e ao mundo do trabalho.

A presente pesquisa e análise supõe a opção antipositivista, a opção por uma educação, na palavra de Paulo Freire, como prática da liberdade. Pretendemos explorar justamente, dentro dos marcos desse conceito de educação, o papel do saber do aluno e sua integração com o espaço vivido e o tempo.

Considera-se que as determinações impostas à educação pelo processo produtivo tendem a formar uma força de trabalho cada vez mais alheia à sua memória, à coletividade e também aos seus próprios interesses e não aos dos detentores de poder.

As experiências de classe de jovens e adultos trabalhadores informam a sua relação com o outro, a sua vida cotidiana, no sentido proposto por Agnes Heller (2008, p. 8-9) em que *a vida cotidiana é a vida de todo homem*. O cotidiano está inserido em toda a vida de jovens e

---

<sup>1</sup> O conceito de omnilateralidade possui grande relevância nas obras de Marx, pois se refere a uma formação humana oposta a uma formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas, entre outros. Mesmo não sendo um conceito precisamente definido por Marx há em suas obras indícios que nos ajudam a compreender que a omnilateralidade está ligada à ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista.

adultos, sujeitos da presente pesquisa, pois é impossível desligar-se de todos os aspectos do cotidiano.

As experiências compartilhadas podem contribuir para a consciência de pertencimento de uma classe social, assim, a relação com o outro, caminhando pelas lutas, desafios, conflitos, e os anseios decorrentes das próprias relações humanas são fundamentais.

De acordo com Gramsci (2009), podemos compreender a consciência contraditória, não apenas da classe trabalhadora, visto a própria ambiguidade da nossa consciência, ora sendo instrumento a serviço da conservação de certos paradigmas, ora sendo mediadora da transformação social. Porém, para Gramsci, em toda consciência contraditória existe sempre um núcleo de bom senso que visa superar a contradição e afirmar o bom senso, ou seja, a própria consciência crítica.

Gramsci parte da ideia da hegemonia como conquista de consenso. Então, como fazer uma vontade particular ser uma realidade social (global)? As novas gerações – sociedade civil – aparecem refutadas dos vínculos com o Estado, isto é, a ideia lançada pelo neoliberalismo, parte da noção de que as pessoas devem procurar viver sem o aparato do Estado, buscando viver com os próprios recursos, responsabilizando as pessoas pelos seus sucessos e seus fracassos.

Alvarenga (2010, p. 66) corrobora ao enfatizar que por meio do conceito de hegemonia de Gramsci será possível interpretar os processos sociais, as relações de desigualdades e a subalternização das classes trabalhadoras. Para a autora, a hegemonia não implica em uma situação de subordinação de uma classe em relação à outra, mas da capacidade que elas têm na construção de uma concepção de mundo e de homem.

Pode-se, então, afirmar que o capitalismo apesar de ter a sua base material centrada na hegemonia econômica traz com ele outras relações sociais que redimensionam a hegemonia, exigindo, também, a produção ideológica.

Do ponto de vista epistêmico, consideramos a inseparável relação entre educação e sociedade. Relação esta em que o direito à educação de jovens e adultos está subsumido às relações sociais de uma determinada sociedade, refletindo e refratando as experiências da vida cotidiana de jovens e adultos trabalhadores.

Marx e Engels (1998), em *A ideologia Alemã*, discorrem sobre a noção de ideologia, argumentando serem as condições materiais de vida os fatores determinantes pelos quais a consciência dos homens e mulheres sobre si e sobre o mundo é construída e não de forma abstrata, apartada de suas condições materiais de existência, afinal

[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1998, p. 20).

No que diz respeito a este ponto, relembro que, em uma das visitas ao Colégio Municipal Presidente Castello Branco, lócus desta pesquisa, solicitei à professora regente que me apresentasse os alunos da classe que tivessem vínculo formal ou informal de trabalho. Reproduz-se, abaixo, o diálogo entre a professora e um aluno:

Professora: – “Você trabalha?”

Aluno: – “Não. Só estudo à noite porque na parte da manhã ajudo a minha mãe a fazer e entregar as quentinhas que ela vende para um escritório perto da minha casa. E ainda tem a minha irmã pequena que preciso vigiar. Mas não trabalho não.”

Nesse trecho, podemos problematizar o diálogo entre a professora e o aluno, buscando entender qual é a concepção de trabalho que o aluno possui, pois apesar de trabalhar, o sujeito não se reconhece como um trabalhador. Uma leitura possível para a compreensão, encontramos no conceito de alienação defendido por Marx (1993, p. 160), que afirma que o “trabalhador relaciona-se com o produto do seu trabalho como um objecto estranho”, ou seja, de forma passiva, a atividade desenvolvida pelo estudante, permite-o ajudar nas necessidades de subsistência da família.

Essa relação do trabalho exercido com o que ele recebe em troca de forma deficiente – a ajuda no custeio da alimentação para a família – dinamiza o aspecto central da alienação:

A relação do trabalhador com sua própria atividade humana como algo estranho e não pertencente a ele mesmo, atividade de sofrimento (passividade), vigor como impotência, criação como emasculação, a energia física e mental pessoal do trabalhador na sua vida pessoal (pois o que é a vida senão atividade?) como atividade voltada contra ele mesmo, independente dele e não pertencente a ele (MARX, 1993, p. 160).

Perscrutar os sentidos da palavra experiência junto com os estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi acolher a possibilidade de pensar a relação entre a história da classe trabalhadora e a sua relação com o direito à educação, em torno do espaço vivido que precisa ser problematizado. Sobre isto, ensina-nos Thompson (2002, p. 414), os trabalhadores “Aprenderam a ver suas vidas como parte de uma história geral de conflitos com o recurso à sua instrução errante e arduamente obtida, os trabalhadores formaram um quadro fundamentalmente político da organização”.

Tendo como pano de fundo essas considerações iniciais, buscamos apresentar a educação de jovens e adultos trabalhadores, tema dessa pesquisa, como parte integrante de um aprofundamento teórico e epistemológico que tem como ponto de partida a minha inserção no projeto de pesquisa “Produção de sentidos sobre políticas de formação de professores de jovens e adultos em escolas públicas de periferias urbanas”<sup>2</sup>, no qual atuei como bolsista de Iniciação à Docência entre os anos de 2011 a 2013.

No percurso deste projeto, que teve como principal objetivo analisar as possibilidades recíprocas entre linguagem verbal e imagética mobilizadas pelas experiências de professores e estudantes adultos na produção de sentidos em seus processos formativos, interrogamos, sobretudo, a respeito da dualidade existente entre a oralidade e a escrita que tensiona os processos e as aprendizagens na alfabetização e no ensino da língua.

Tendo a sala de aula constituída em um contexto particular e privilegiado, realizamos oficinas pedagógicas com turmas do Grupo I/ Fase 1<sup>3</sup> organizado como etapa de alfabetização, em que dialogamos e compartilhamos com os sujeitos jovens e adultos seus conhecimentos de mundo e experiências que advinham de seus ambientes sociais e culturais mais amplos, sendo suas produções orais e escritas baseadas nesses contextos.

Neste percurso, realizei um estudo sobre as possíveis mediações entre oralidade, leitura e escrita, por meio das concepções de professores alfabetizadores sobre o que é alfabetizar jovens e adultos, o qual se tornou a minha pesquisa de conclusão do curso de graduação em Licenciatura de Letras, realizada na Faculdade de Formação de Professores FFP/UERJ, a partir desse movimento que buscou compreender através da reciprocidade da leitura e escrita como se articulam teoria e prática, tornando-se um descortinador de outras possibilidades de práticas pedagógicas.

Encontrei nos estudos de Paulo Freire (2011b) a compreensão da importância de um processo de aprendizagem no qual houvesse um comprometimento com a escrita e a leitura da palavra, simultaneamente com a leitura e a reescrita da realidade, impulsionando práticas pedagógicas reconstrutivas, sendo este processo de alfabetização de jovens e adultos pensado como um ato político e um ato de conhecimento capaz de ampliar, de maneira dialógica, as possibilidades de formar sujeitos leitores e autores de textos e sentidos diversos.

---

<sup>2</sup> Pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga, desde o ano de 2012.

<sup>3</sup> A Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Gonçalo é dividida em grupos com fases: Grupo I - Fase 1 – 1º ano e Fase 2 – 2º ano; Grupo II – que corresponde ao 3º ano; Grupo III – Fase I - 4º ano e Fase II - 5º ano; Grupo IV – Fase I – 6º ano e Fase II - 7º ano e Grupo V – Fase I - 8º ano e Fase II - 9º ano.



Em 2014, ingressei no curso de pós-graduação *latu sensu*, em Gestão Escolar<sup>4</sup>, dando continuidade aos meus estudos na linha da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em leituras compreensivas a respeito dos sentidos da experiência produzidos por jovens e adultos nas relações estabelecidas entre trabalho e escola. Imersos nas leituras produzidas no campo da Educação e da temática da EJA, busquei compreender responsivamente (BAKHTIN, 2000) as palavras pronunciadas por Paulo Freire, para quem a educação só pode ser entendida como um ato político e social, sendo impossível desassociá-los. Principalmente, a partir dos diálogos que foram se constituindo ao longo do estudo, através dos pensamentos de teóricos críticos e combativos (TELLES, 1993; OLIVEIRA, 2005; ARROYO, 2010; ALVARENGA, 2010) perante questões que atravessam a sociedade evidenciando por meio da historicidade brasileira as formas de produção e de reprodução das desigualdades sociais.

Durante o percurso desta pesquisa, envolvidas num movimento dialógico, arriscamos a iniciar os estudos sobre os sentidos da experiência na educação de jovens e adultos, dialogando principalmente com os autores Paulo Freire (1996; 2006; 2011) e Thompson (1981; 2002), ao reconhecer em seus escritos, o compromisso com o sentido de pertencimento à classe trabalhadora, oprimida e subalternizada pela expansão do capitalismo.

Nesse contexto, as oficinas pedagógicas foram pensadas como um dispositivo epistêmico-metodológico na relação entre saberes curriculares e experiência social na educação de jovens e adultos, ao qual pudemos tensionar por meio dos enunciados orais e escritos construídos pelos estudantes adultos em atividades de oficinas pedagógicas análises acerca do lugar da experiência como aquela que não se fecha em si mesma, estando em constante diálogo com debates mais amplos da sociedade de cunho político, econômico e social.

Essa trajetória de pesquisa, marcada pelos estudos e experiência com alunos das camadas populares, como padeira, doméstica, vendedor, pedreiro etc., que, segundo o parâmetro das faixas etárias convencionais, não concluíram os seus estudos na idade “certa”, possibilitaram-me conhecer e praticar a “educação popular”, no sentido freireano da palavra, estimulando “o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (FREIRE, 1996, p. 83).

Com isso, formulamos algumas questões como: São sujeitos da EJA porque são sujeitos da classe trabalhadora? O que vive na escola da EJA está presente em suas

---

<sup>4</sup> Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ).

experiências cotidianas? Suas experiências são acolhidas no contexto escolar? Muitas dessas questões podem ser relacionadas aos fatores sociais, econômicos, políticos e educacionais que informam as situações vividas por esses estudantes adultos trabalhadores.

A título de localizarmos nosso tema de pesquisa nas produções da área da educação e, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos, por uma escolha pessoal, realizei um levantamento dos trabalhos orais apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período correspondido entre os anos de 2010 a 2015<sup>5</sup>, com o objetivo de (re)conhecer nos repertórios pretéritos e atuais pesquisas que estivessem em consonância com o tema central desta dissertação. Para isso, verificamos no Grupo de Trabalho (GT) 18, relativo à Educação de Pessoas Jovens e Adultos por meio dos seus títulos e referências bibliográficas, pistas que nos levassem a tal informação, identificamos, assim, os trabalhos de Franzi (2010) e Mascarenhas (2015).

Pela busca da relevância e originalidade do estudo, apontamos por meio da leitura que realizamos no período dos cinco anos pesquisados nos trabalhos apresentados na ANPEd a ausência de produções acadêmicas que abordassem com aprofundamento teórico-conceitual a palavra<sup>6</sup> experiência.

A análise foi realizada a partir do diálogo com os autores que ancoram a abordagem da presente pesquisa, especialmente pela leitura de obras como *A importância do ato de ler: em três capítulos que se completam* (FREIRE, 1982), *Educação e mudança* (FREIRE, 1979); *Os Românticos/ A Inglaterra na era revolucionária* (THOMPSON, 2002); *A formação da classe operária inglesa/ A força dos trabalhadores* (THOMPSON, 2012) e *Mágica e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (BENJAMIN, 1989), bem como a metodologia, ao abordar a relação entre trabalho e escola, tendo como mediação as experiências de jovens e adultos em contexto escolar.

Ao realizar a leitura da pesquisa apresentada no ano de 2010, na ANPEd, intitulada “Aprendizagem dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: entrelaçando experiência e educação”, observamos que para desenvolver a temática da relação entre experiência e educação, Franzi (2010) recorre especialmente à concepção de Paulo Freire, compreendendo

---

<sup>5</sup> É importante ressaltar que, durante uma assembleia estatutária ocorrida em 2012, foi definido que a partir do encontro realizado no ano de 2013, as Reuniões Nacionais da ANPEd passariam a ocorrer em caráter bienal, justificando, assim, a falta do ano de 2014 nos registros acima.

<sup>6</sup> Bakhtin descreve a palavra como “arena onde se confrontam valores sociais contraditórios” (2000, p. 14), sendo considerada um fenômeno ideológico por excelência, o autor nos diz que a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social, pela sua capacidade de gerar a consciência individual dos indivíduos em curso de suas relações sociais.

o valor de todas as atividades humanas, tendo em vista que são desencadeadoras de produtos culturais.

Por meio da observação e de “entrevista comunicativa”<sup>7</sup>, como nos informa a autora, o estudo apontou em relação às experiências de jovens e adultos duas questões importantes: o trabalho e as dificuldades de vida diante das diversas discriminações que sofreram, além das barreiras sociais, educativas, econômicas e raciais. A autora, por uma escolha epistemológica, buscou evidenciar em seus estudos a compreensão das pessoas participantes da pesquisa acerca do conceito de educação, no entanto, sem deixar de evidenciar, considerando os estudos de Paulo Freire, os elementos constitutivos da experiência, como a importância da prática reflexiva<sup>8</sup>.

No artigo intitulado “Significados da experiência de re-inserção escolar: O programa PROJOVEM URBANO na perspectiva de seus protagonistas”, apresentado no ano de 2015, pudemos observar que a autora, Mascarenhas, buscou com o seu estudo compreender as trajetórias escolares irregulares e os seus significados sobre a experiência de escolarização no campo da educação de jovens e adultos, relacionando dialeticamente a importância do contexto sócio-histórico aos sentidos da experiência. Mesmo não tendo se debruçado em sua pesquisa em torno do conceito de experiência, a autora demonstra através do seu estudo, indícios dos sentidos da experiência entrelaçados à realidade vivida por estes sujeitos, como fator de ruptura e construção perante as formas ofensivas da conjuntura neoliberal.

Sendo assim, a nossa pesquisa está inserida no debate temático que inter-relaciona a palavra experiência aos processos de escolarização na modalidade da EJA. Visando contribuir para o aprofundamento teórico e epistemológico sobre experiência e a sua relevância no campo educacional, em específico, na Educação de Jovens e Adultos.

Desta maneira, buscamos refletir sobre as possibilidades de criticidade e enfrentamento diante das condições de relações de trabalhos subalternos que podem ou não ressignificar as relações de jovens e adultos trabalhadores em contexto escolar.

Se por um lado analisar os sentidos da experiência nos possibilita falar sobre seus encontros e desencontros com a escola, instituição marcada por um processo histórico social excludente, por outro lado irá permitir entender a escola como espaço de resistências, de possibilidades de produção da esperança. Afinal, na

---

<sup>7</sup> Ao realizar a leitura do texto na íntegra não foi observada nenhuma fundamentação teórica sobre o termo entrevista comunicativa utilizada pela autora.

<sup>8</sup> “A obra de Freire, por ele identificada como prática reflexiva, ‘Práxis’ sintetiza sua reflexão sobre a própria experiência e tem servido como fundamento teórico e como inspiração para outras tantas reflexões (...)” (MOLINA, 2008).

[...] verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-datado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria que ser, não há lugar para utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança (FREIRE, 2000, p. 149).

Nos escritos de Paulo Freire (2006), em *Pedagogia do Oprimido*, evidencia-se uma categoria epistemológica significativa para a práxis no cotidiano: o *inédito-viável*. A insuportabilidade das situações que ocorrem na vida cotidiana dos sujeitos subalternos, complexificadas pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais, por exemplo, abre possibilidades de se reinventar, no sentido de transformar as situações que lhe são desfavoráveis. Para Ana Maria Freire (2000, p. 13-21), o inédito-viável é uma palavra epistemologicamente construída para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Neste contexto, Freire nos impulsiona a favor de não apenas denunciar a atual condição da escola como um processo descontínuo, mas também é preciso apontar os “inéditos-viáveis” que estão presentes em nossa práxis cotidiana.

Tendo em vista um olhar sobre o percurso anterior do meu movimento de pesquisa e as novas questões anteriormente apresentadas, consideramos como objetivo geral desta pesquisa problematizar os sentidos da experiência de jovens e adultos trabalhadores inter-relacionando ao direito à educação. Já como objetivos específicos, buscou-se mapear experiências de jovens e adultos trabalhadores relacionadas com atividades laborais, sociais e culturais às quais vivenciam em seu cotidiano; levantar atividades pedagógicas realizadas no contexto empírico da pesquisa que dialogassem com experiências de jovens e adultos trabalhadores; e cotejar perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa sobre possíveis relações entre o que vivenciavam na escola e as experiências mapeadas na pesquisa.

Desse modo, para o primeiro capítulo, será apresentado um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com base em sua dimensão nas matrizes da Educação Popular, antes de ser considerada uma modalidade da Educação Básica. Neste capítulo, vamos tecendo como os sentidos da experiência encontram-se implícitos, quando se trata dos dispositivos legais, e explícitos nas matrizes político-pedagógicas da Educação Popular.

A partir das perspectivas iniciais, no capítulo 2, apresentaremos o conceito de experiência na perspectiva de três autores: Thompson, Freire e Benjamin, cujas contribuições colaboram para a sustentação das análises realizadas na pesquisa.

No capítulo 3, precedido por reflexões viabilizadas pelo esforço teórico engendrado nos capítulos anteriores, contextualizaremos o Colégio Presidente Castello Branco, como lócus de nossa pesquisa, apresentando os sujeitos participantes, a partir das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula nas turmas que participam do Projeto de Pesquisa e Extensão<sup>9</sup> coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga, no CMPCB. Tendo como questões a serem retratadas as leituras e as análises realizadas a partir do material empírico construído com os estudantes jovens e adultos na relação existente entre o trabalho e a escola.

E nas considerações finais, dedico-me a demonstrar e sinalizar as possíveis contribuições desta pesquisa ao campo da Educação de Jovens e Adultos. Uma vez que, ao escolher trabalhar com as experiências desses sujeitos em seus cotidianos praticados, caminho por um processo de desvendamento e entendimento da realidade do aluno trabalhador e do seu espaço na sua dimensão conflitual.

---

<sup>9</sup> Projeto financiado pelos editais de apoio à Escola Pública da FAPERJ.

## **1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESCAMINHOS SOBRE UM DIREITO DA CLASSE TRABALHADORA**

A alfabetização de jovens e adultos no Brasil tem sido marcada por movimentos de lutas na história da educação, passando por verdadeiros embates políticos e ideológicos em torno de reivindicações e de definições de políticas e ações para esta modalidade de ensino.

As discussões e as definições de propostas teóricas e metodológicas das diferentes concepções de alfabetização acompanham essas lutas em cada período, influenciando no processo educativo dos estudantes adultos, estes, por sua vez, são em sua maioria constituídos de homens e de mulheres trabalhadores, em condições econômicas bastante desfavoráveis, que não podiam pensar na educação escolar como prioridade e encontravam na mão-de-obra desumanizante e cruel o seu sustento e de sua família, como se pode ver nesse breve panorama histórico

Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial (...). Para escravos, indígenas e caboclos \_ assim se pensava e praticava \_ além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica (CURY, 2000, p. 13).

Para realizar o diálogo entre a história da EJA no Brasil e seus condicionantes, como as raízes escravocratas evidenciadas no início do texto como um exemplo de força do atraso educacional, temos por objetivo evidenciar a implantação das principais reformas educacionais e as abordagens sistemáticas que perpassaram os processos de formação e de organização das políticas públicas desenvolvidas para a educação continuada e de jovens e adultos no Brasil.

Para isso, traçamos, primeiramente, uma caminhada a partir de uma perspectiva histórica, sem a intenção de mostrar linearidade sobre eles, o que se propõe neste movimento é o de se atentar para algumas das principais políticas e ações desenvolvidas ao longo do processo histórico brasileiro, no entanto, sem deixar de dialogar com os processos descontínuos que marcam a escola básica no Brasil.

Desse modo, começamos constatando que desde o Brasil Império, já aconteciam iniciativas de experiências de educação para adultos, através das escolas noturnas para a alfabetização. A primeira Constituição Brasileira, de 1824, garantia uma “instrução primária e

gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, não paginado), porém, essa lei não foi implantada por vários motivos, sendo um deles o fato de que apenas as pessoas alfabetizadas eram consideradas cidadãos.

A partir da Proclamação da República, iniciaram-se inúmeras campanhas educacionais, normalmente de curta duração, sem grande sistematização do ensino. Isto refletia a falta de compromisso do poder público em definir uma política institucional da educação, de forma que as suas práticas fossem desenvolvidas de maneira sistêmica e oferecidas através de uma rede de ensino regular.

Na década de 30, do século XX, a educação era sustentada por outra “ideia”, a de preparar os sujeitos para as responsabilidades da cidadania. Neste período, também, foi criada a Constituição das Leis Trabalhistas, a normatização dos sindicatos e a expansão do sistema educativo brasileiro. Ainda em 1938, foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – que futuramente permitiu à instituição, em 1942, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, um programa de ampliação da educação primária que atendesse às necessidades do ensino supletivo para adolescentes e para adultos.

A criação da UNESCO, no ano de 1945, propôs em âmbito mundial, uma educação voltada para a paz dos povos, denunciando ao mundo as desigualdades entre os países, alertando para o papel que a educação deveria desempenhar em especial a de Jovens e Adultos, defendendo o processo educacional como forma de integração social, de maneira passiva e instrumental, sem o compromisso com a educação crítica. Nessa época, a educação ganhava novos impulsos sob a crença de que seria necessário educar o povo para que a nação se desenvolvesse social e economicamente e, nesta perspectiva, a “Constituição dos Estados Unidos do Brasil”, de 1946, propunha que:

Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais. (BRASIL, 1846, não paginado)

Por sua vez, do final da década de 1950 até meados dos anos 1960, viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e em particular das campanhas de alfabetização. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos constituiu um marco histórico para esta área educacional, pois se preocupava com a redefinição das características específicas dessa modalidade de ensino.

As iniciativas e ações que ocorrem nesses períodos perpassaram as margens das reflexões e discussões sobre o analfabetismo no Brasil contribuindo, dessa forma, para a consolidação de um novo paradigma pedagógico, tendo como um dos seus principais referenciais o educador Paulo Freire.

Enquanto intelectual e defensor da construção de uma educação verdadeiramente democrática, é importante considerar que, atualmente, Paulo Freire ainda é um dos autores mais lidos no mundo. As suas obras ao serem analisadas são expressamente admiradas e seguidas por muitos grupos sociais, mas, também, contestada pelos grupos identificados com pautas conservadoras como pudemos assistir em manifestações de setores da sociedade que foram às ruas se manifestarem pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff e o retorno da ditadura militar, como vimos no ano de 2015, e pode ser verificado na imagem a seguir:

Figura 1 – Imagem do cartaz “Basta de Paulo Freire”



Nota: Fotografado em meio às manifestações pró-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em Brasília/DF, ocorrida no dia 15 de março de 2015

Paulo Freire, em sua trajetória como educador das camadas populares, idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, a partir de sua história e de sua realidade. Esta perspectiva fundamenta a educação de jovens e adultos a partir de princípios da educação popular.



Este novo modo de olhar, também aparece associado a um contexto de movimentos sociais, políticos e culturais que ocorriam na época. Dentre as experiências de educação popular realizadas neste período, destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolvido pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centros Populares de Cultura (CPCs) desenvolvidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de janeiro a abril de 1964, pelo governo federal, que tinham como objetivo constituir uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire.

Por meio de uma metodologia própria de trabalho que unia, pela primeira vez, a problematização das situações concretas de vida de cada grupo de trabalho a partir da relação dialógica educador/educando, Paulo Freire “inverteu a lógica” das décadas anteriores ao trabalhar com a concepção de que o adulto analfabeto não era a causa do subdesenvolvimento do país e, sim, vítima de uma sociedade desigual e de um sistema injusto que buscava reproduzir, pela educação, o poder das elites políticas, econômicas e sociais do país.

A partir da passagem história revisitadas pelas autoras Alvarenga e Tavares (2015), podemos compreender um pouco mais sobre as raízes que fomentam ações pedagógicas e políticas voltadas à emancipação das classes populares despossuídas de sua condição de sujeitos políticos:

No livro *De pé no chão também se aprende a ler*, de Moacyr de Góes (1980), podem ser apreendidos os princípios da EP propriamente ditos, tendo em vista que as propostas do que seria a EP dos anos de 1960 começam a ser encaminhadas, em 1958, com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire é o relator do tema *A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*. Esta questão explicita uma das retomadas da educação como processo social e político, questão escamoteada durante o Estado Novo [...] e convocam para o trabalho de construção de uma escola popular com os homens e mulheres e não para os homens e mulheres do povo, propondo a substituição da aula expositiva, centrada na autoridade do professor, pela discussão coletiva e dialógica (ALVARENGA; TAVARES, 2015, p. 159).

Nesta perspectiva, é importante entender os condicionantes históricos sociais, econômicos e políticos que os fazem desiguais, desta forma, não os restringiremos de forma incoerente a meros sujeitos passivos perante a realidade social, mesmo porque o movimento popular não deve a sua existência ao poder de mobilização dos quadros do governo.

Segundo os estudos de Bezerra (1980, p. 21), foi a luta pelo destino a dar a esse movimento popular que deu margem à mobilização dos quadros das citadas instituições em torno da força potencial das camadas populares. Pode-se afirmar que

Ao recuperarmos o discurso ideológico que permeia as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos, não podemos simplesmente nos opor a ele, negando-o com o outro discurso, mas fomentar um movimento interno de construção de um discurso crítico e práticas emancipatórias que sejam capazes de evidenciar as contradições denunciadoras de suas lacunas impreenchíveis (ALVARENGA, 2010, p. 129).

Inseridos neste contexto, refletindo sobre a série de condicionantes políticos, econômicos e sociais que se entrelaçam à História Educacional do Brasil, às suas leis e às políticas públicas, Beisiegel (1974), ao realizar um estudo sociológico sobre as origens e as mudanças desfavoráveis ao povo no que diz respeito à educação de adultos, acaba nos fornecendo pistas das raízes do liberalismo no Brasil.

Com desenvolvimento da produção colonial, na mineração, durante a maior parte do século XVIII, e na agricultura de exportação, após a decadência das atividades extrativas, estimulava ambições e aumentava as exigências de colocação dos produtos no mercado exterior [...] com a crescente afirmação da Inglaterra como centro de decisões da vida econômica e política de Portugal e de suas colônias, as “guerras napoleônicas”, a transferência da Corte portuguesa, a situação única da colônia enquanto sede do império português. Enfim, todos esses acontecimentos que configuram a “conjuntura” da época, que fizeram da independência do Brasil um fenômeno singular no processo mais amplo de libertação política das colônias ibero-americanas e que explicam a transição quase “tranquila” da colônia à nação independente, explicam, também, a ausência da participação dos segmentos populares da população nas decisões políticas mais significativas (BEISIEGEL, 1974, p. 36).

Em linhas gerais, o autor nos chama a atenção para as circunstâncias em que se produziu a independência, como um “arranjo” político entre elites coloniais e a metrópole portuguesa, mostrando-nos que sem a participação do povo nesses processos, todo o poder foi sendo absorvido pelas classes superiores e, no Brasil, as ideias liberais foram sendo implicadas, particularmente pela Igreja, como podemos observar:

A igreja, nesta época, era um **aliado circunstancial** [...] o ataque ao absolutismo, por sua vez, a princípio aparece como meio de expressão do anticolonialismo e, depois, conquistada a independência, nas lutas contra o imperador e seus partidários, dando forma às reações contrárias às ameaças de recolonização do país [...] (BEISIEGEL, 1974, p. 38, grifo meu).

Nestes primeiros tempos, a aliança à qual se propunha o liberalismo estava direcionada na conciliação entre os ideais de igualdade e a oligarquia latifundiária escravagista, essa contradição, segundo muitos pesquisadores, foi o maior desafio que as frações de classe liberal, não escravagistas, tiveram que enfrentar. Na busca pela compreensão do liberalismo brasileiro através da realidade brasileira como nos suscita Costa (1999),

trazemos para as nossas reflexões alguns elementos importantes levantados pela autora em seus estudos:

[...] a condição colonial da economia brasileira, sua posição periférica no mercado internacional, o sistema de clientela e patronagem, a utilização da mão-de-obra escrava e o atraso da revolução industrial – que no Brasil só ocorreu no século XX – , todas essas circunstâncias combinadas conferiram ao liberalismo brasileiro sua especificidade, definiram seu objeto e suas contradições e estabeleceram os limites de sua crítica. Em outras palavras, a teoria e a prática liberais no Brasil, do século XIX, podem explicar-se a partir das peculiaridades da burguesia local e da ausência das duas classes que na Europa constituíram o seu ponto de referência obrigatório: a aristocracia e o proletariado (COSTA, 1999, p. 136).

No Brasil contemporâneo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram garantidos importantes avanços no campo da Educação de Jovens e Adultos. No artigo 208, a educação passa a ser direito de todos, independentemente de idade e, nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim, o artigo 208 é claro ao definir que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Desse modo, o governo mantém a gratuidade da educação pública a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, colocando a Educação de Jovens e Adultos no mesmo patamar das outras modalidades do ensino.

Apesar de ter seu direito garantido na constituição de 1988, chega-se à década de 90 com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor, porque os programas que foram oferecidos não possibilitavam melhores perspectivas para a educação.<sup>10</sup>

No entanto, é importante destacar alguns avanços introduzidos pela nova LDB, nº 9394/96, no Título I, artigos 1º e § 2º, no Título III, Artigo 4º e 5º. Dessa forma, foi Promulgada a primeira referência sobre a educação de jovens e adultos, o que trouxe um significativo avanço para a institucionalização desta modalidade de ensino como política pública.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa,

<sup>10</sup> Importante sinalizar a pulverização dos programas sociais. Como exemplo a extinção da Fundação Educar no governo do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990; do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), no mesmo ano, entre outros, ou seja, o que percebemos são ações focais desvinculadas de um pensamento orgânico.

nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, não paginado).

Também se encontram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

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

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

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

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

Com a LDB, a educação de jovens e adultos passou a ser tratada como parte do Ensino Fundamental, possibilitando, assim, uma nova leitura sobre a Educação de Jovens e Adultos com o fato de que esta modalidade educacional traz uma especificidade própria, pois se trata de educandos que são portadores de múltiplos conhecimentos. Dessa forma, indaga-se a escola para o aproveitamento e o reconhecimento destes saberes construídos em espaços não escolares, fazendo com que a mesma não limite sua função como simples reposição do ensino regular.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases motivaram a elaboração do Plano Nacional de Educação, ajustado a um conjunto de propostas e metas para o processo educacional.

Tendo como referência a educação de jovens e adultos, partimos da compreensão de que as metas do PNE em vigor fazem referências a esses sujeitos vinculando-os ao direito à educação expressos em uma relação social jurídica. Relação esta não apenas com o Estado, mas com outro(s) sujeito(s) com os quais a expectativa de sua escolarização permitirá reposicioná-los (ou não) em uma relação social jurídica. Vale dizer, um contrato social, tal como postula o art. 205 da Constituição Brasileira de que é função política e social da

educação o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (ALVARENGA, 2015, p. 106).

As metas 8, 9 e 10, do Plano Nacional de Educação, que se subscrevem, fornecem-nos dados importantes para análise:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, p. 41).

Podemos perceber que, embora a Educação de Jovens e Adultos esteja nos planos das três esferas administrativas de governo, com vistas a sua consolidação como política pública, ainda nos dias atuais muitos são os desafios para a universalização das condições básicas para o primeiro dos direitos sociais: a educação.

Para Frigotto (2013, p. 395), a instituição escola tem em sua origem e gênese a função de reprodução, do conhecimento e dos valores que afirmam, legitimam e reproduzem as relações sociais de produção do modo de produção capitalista. O autor alega que por tratar-se de uma sociedade de classe, os processos educativos e formativos são alvos de disputa, por certo desiguais, no conteúdo, na forma e no método.

Esta concepção tomará formas a partir do terceiro capítulo deste trabalho, através das intervenções enunciativas dos textos verbais orais e escritos dos estudantes jovens e adultos trabalhadores participantes da pesquisa, que nos falam sobre o sonho de uma escola que seja aberta ao reconhecimento de suas experiências vividas para além do espaço da sala de aula.

Diante do exposto, passaremos a refletir sobre Resolução CNE/CEB 1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e o Parecer CNE/CEB 11/2000. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), expediu a Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de julho de 2000, este documento serviu como referência para o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Ministro da Educação, vigente da época, Paulo Renato de Souza, no dia 07 de julho de 2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A função da Resolução CNE/CEB n. 1/2000 foi normatizar em âmbito nacional a educação de pessoas jovens e adultas em todas as modalidades. Assim, foi estabelecido que as diretrizes educacionais, de forma obrigatória, deveriam ser observadas na oferta da educação de jovens e adultos, tanto na etapa fundamental quanto na média, sem deixar de considerar o caráter próprio desta modalidade.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, tratou das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e, no que diz respeito ao direito à educação, inicia o texto trazendo considerações sobre a aprovação do Parecer CEB n. 4 de 29 de janeiro de 1998 e do Parecer CEB n. 15 de 1 de junho de 1998, cujas homologações resultaram nas respectivas Resoluções CEB n. 2 de 15/04 e CEB n. 3 de 23/06, ambas de 1998, que tratam respectivamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Inicialmente, segundo Roberto Jamil Cury, relator do Parecer sobre as Diretrizes para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, a ideia é que estas diretrizes servissem de base também para a EJA, mas esses documentos estariam em contradição com a Lei 9.394/96, devido à afirmação de que a EJA, “passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2).

Ao estabelecer o conceito e as funções da EJA, o relator aponta que a Educação de Jovens e Adultos representa

[...] uma *dívida social não reparada* para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p. 5, grifo meu).

Neste documento, a EJA já não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida como na legislação anterior, agora ela apresenta três funções básicas:

A **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 7).

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda

que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

A **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11).

Considerando que um dos objetivos da EJA segundo o Parecer 11/2000 é o de assegurar o direito à educação escolar de jovens e adultos que, pelas razões mais diversas não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica, podemos observar que o Parecer explicita que o aproveitamento dos “saberes” nascidos dos “fazeres” não pode significar um “aligeiramento” das etapas da educação básica como um todo e argumenta que “acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante condições apropriadas de aprendizagem que incrementam o progresso do aluno na escola” (BRASIL, 2000, p. 35).

Ao buscar pensar a Educação para além da questão do direito garantido constitucionalmente, encontramos nas leituras em Maquiavel (1996) uma chave de compreensão sobre os mecanismos de conquistas e manutenção do poder que movem os ideais neoliberais, em seus escritos ao mencionar sobre os “príncipes e a palavra dada” recorre aos dois modos de combate, um com leis e outro com força, e utilizando-se da comparação entre a raposa e o leão ensina:

Tendo o príncipe a necessidade de saber usar bem a natureza animal, deve escolher a raposa e o leão, pois o leão não sabe se defender das armadilhas e a raposa não sabe se defender da força bruta dos lobos. Portanto, é preciso ser raposa, para conhecer as armadilhas, e leão, para aterrorizar os lobos. Os que se limitam, simplesmente, ao leão não governam (MAQUIAVEL, 1996, p. 88).

Ao reportar tais questões para a atualidade percebemos que o capitalismo não só exige a hegemonia econômica como também questões de ordem ideológica, assim, buscamos entender que projeto de sociedade temos em que não necessariamente o econômico responde a tudo.

Com Gramsci (2009), aprendemos a pensar o sistema capitalista numa determinada fase em que o modelo fordista de produção já demonstrava que existiam outros fatores de peso que assegurariam a acumulação do capital não somente o fator econômico. Mesmo considerando que na base material capitalista está a hegemonia econômica, o autor nos

provoca a refletir sobre as outras relações sociais que redimensionam a hegemonia, como a questão da luta no campo das ideias (ideologia).

Sendo assim, atualizamos o pensamento gramsciano que caracteriza o Estado em “hegemonia couraçada de coerção”, sociedade civil somada à sociedade política. Para buscar compreender a partir do projeto societário contemporâneo, vinculado ao neoliberalismo, como o encontro com um capitalismo flexível, tanto nos processos de produção quanto nas próprias relações de trabalho e que reforçam a exacerbação da competição, da individualização e das desigualdades entre os trabalhadores, vai tornando consenso a ideia de uma sociedade civil desvinculada do Estado, responsabilizando os indivíduos em buscarem recursos próprios para acessarem direitos.

A utopia de organizar a sociedade de acordo com os indicadores do mercado, estimulada pelo início da produção mercantil generalizada do século XVIII, e que só será viabilizada pela revolução industrial que ocupa a primeira metade do século XIX, não almejava a constituição de uma sociedade na qual todos, por igual, dispusessem da mesma quantidade de bens e serviços disponíveis [...] a sociedade resultante, será, certamente, permeada por desigualdades, porém tratar-se-á de desigualdades naturais que não incumbe ao Estado remediar (SANTOS, 1987, p.17).

Apresenta-se, como exemplo, o Banco Mundial, como o organismo internacional de maior visibilidade do panorama educativo global, ao defender, em um só turno, uma ideologia e um “pacote de medidas” para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, para os países em desenvolvimento.

O referido pacote e modelo educativo subjacente “melhoria da qualidade da educação”, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos, está em boa medida reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta [...] (TOMMASI, 1998, p. 127).

Uma das formas de reforçar essas tendências predominantes e a ideologia aparece no investimento que o Banco Mundial realiza através dos livros didáticos, que visam:

- Melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância).
- Como expressão operativa do currículo, o BM recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização além de elaborar guias didáticos. (TOMMASI, 1998, p. 135)



Contrário a essa perspectiva de precarização da educação escolar brasileira, temos autores (COSTA, 1999; THOMPSON, 2012; FREIRE, 1996) que buscam, a partir da construção do sentido do direito à Educação, evidenciar os fundamentos democráticos necessários para se construir novas perspectivas, principalmente com o objetivo de transformar e modificar o cenário educacional atual.

Os processos democráticos de educação requerem, assim, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição educativa onde existam condições reais para as experiências formadoras. A escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa. Nesta escola, a democracia, se houver, será a dos corredores, do recreio, dos intervalos de aula, desordenada, ruidosa e deformadora (TEIXEIRA, 1956, p. 144).

Percursos enunciativos como este nos informam a necessidade de se refletir sobre os processos democráticos da educação. Mesmo não tendo a pretensão de realizar um longo tratado sobre todos os conceitos que envolvem a questão da democracia, desejamos chamar a atenção para algumas discussões em relação a esse tema, principalmente no que diz respeito à defesa de um governo democrático e popular como encontramos nas obras de Paulo Freire, especialmente quando vivemos as consequências do golpe midiático-parlamentar e judiciário que destituiu, em 2016, a presidente eleita Dilma Rousseff.

Considerar que a democracia não é algo dado ao povo pelos governantes, pelos grupos políticos, entre outros, coloca-nos em movimento com a ação libertadora do pensamento freireano que defende a participação permanente do povo em todos os processos decisórios da vida social. “Falar, por exemplo em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 2011, p. 96), ou seja, para esse autor o processo de humanização dar-se-á através do ser humano consciente, sujeito da sua história, no entanto, afirma que será na coletividade, na luta conjunta que a consciência será produzida. Afinal, todo “o nosso esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor para oprimir precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para libertar-se, igualmente, necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 2011, p. 217).

De igual forma, Thompson nos convida à ação coletiva dos indivíduos. Na busca de realizar uma análise que estabelecesse um nexo entre o modo de produção e a consciência, o autor se apropria do conceito de experiência para demonstrar as maneiras pelas quais os homens “fazem a sua própria história”, embora em condições que não são as por eles escolhidas (MATTOS, 2012, p. 85).

Para Thompson, as pessoas experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência, para posteriormente, na maioria das vezes, agirem sobre uma situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Mais uma vez, comungamos com Freire, em sua proposta de uma educação humanizadora, em que não se reduza a condição do indivíduo, como objeto do outro, o autor afirma que toda educação é política, assim como toda política é educativa. Não existindo neutralidade em suas ações, a relação dialógica e problematizadora, proposta pelos autores, rompe com as relações autoritárias pressupondo o compromisso com o outro, no sentido de se pensar a educação democrática como um espaço formativo, operando a favor da ideia de que a educação na escola não pode estar desvinculada da sociedade que temos.

## 2 SENTIDOS SOBRE A EXPERIÊNCIA: UM ENCONTRO COM E. P. THOMPSON, PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN

Tal como a trajetória da humanidade, as caminhadas que fazemos, as experiências que vivemos e cada um de nós somos sempre mais contraditórios do que costumamos reconhecer.

*Leandro Konder*

As questões da pesquisa, discutidas anteriormente, posicionaram-me no rumo das reflexões sobre o vivido. Iniciei esse processo buscando atribuir sentidos às experiências de jovens e adultos trabalhadores em sua relação com a escola, de modo a compreender os condicionantes da realidade de vida desses sujeitos, a fim de confrontá-los com as suas maneiras de ser e estar no mundo, pois a experiência como processo formativo precisa ser problematizada, para efetivamente ser transformada em conhecimento.

Para abordar sobre os sentidos lançados pelas vozes dos estudantes, durante as oficinas pedagógicas, as entrevistas dialogadas e os encontros entre nós na escola, é importante esclarecer o que se entende por experiência.

Na contramão dos significados dicionarizados, que reduzem os sentidos da palavra experiência, como o “ato do conhecimento adquirido com a prática”<sup>11</sup>, refletimos para além dos campos conceituais pragmáticos que se manifestam ideologicamente por meio de exemplos mecanizados, como “prática de trabalho” = “experiência”, os sentidos da palavra experiência como um elo que ressignifica a leitura do mundo e da palavra, expressão de práticas sociais (ALVARENGA, 2014, p. 15).

No conjunto de argumentos que motivam essas reações, Thompson (2002) nos lembra, como um professor que viveu a experiência de ministrar aulas aos estudantes adultos<sup>12</sup>, que a diferença acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. O autor negava uma audiência passiva dos sujeitos, combinando diversos talentos e fundindo diferentes conhecimentos e experiências a fim de potencializar a luta pelos direitos democráticos.

---

<sup>11</sup> CALDAS, Aulete Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa [organizador Paulo Geiger]. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

<sup>12</sup> De acordo com o professor Marcelo Badaró, em E. P. Thompson e a crítica ativa do materialismo histórico, o respeito à experiência dos trabalhadores, aliás, é uma chave fundamental para entendermos de que forma a atividade de Thompson como professor de literatura inglesa e história foi um elemento fundamental de seu aprendizado prévio à redação do seu livro *A Formação* [...] (2012, p. 30).

Assim, tendo em vista a sua militância educacional, compreendia através do dialogismo que as experiências de vida, muitas vezes, modificadas e percebidas de formas diferentes davam-se através da sua relação com o outro e com o mundo, mostra que o sujeito da história não [é] o indivíduo das concepções do contrato social, mas o sujeito imortal que perdura ao longo das gerações no trabalho e na consciência de filhos e netos (MARTINS, 2000, p. 137).

Envolvidos dialeticamente com a vida e com o objetivo de recuperar o sentido de tradição, como um movimento contínuo e libertador, entendemos que as experiências compartilhadas podem contribuir para a consciência de pertencimento de uma classe social. Neste sentido,

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento. É por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades. E é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p. 112).

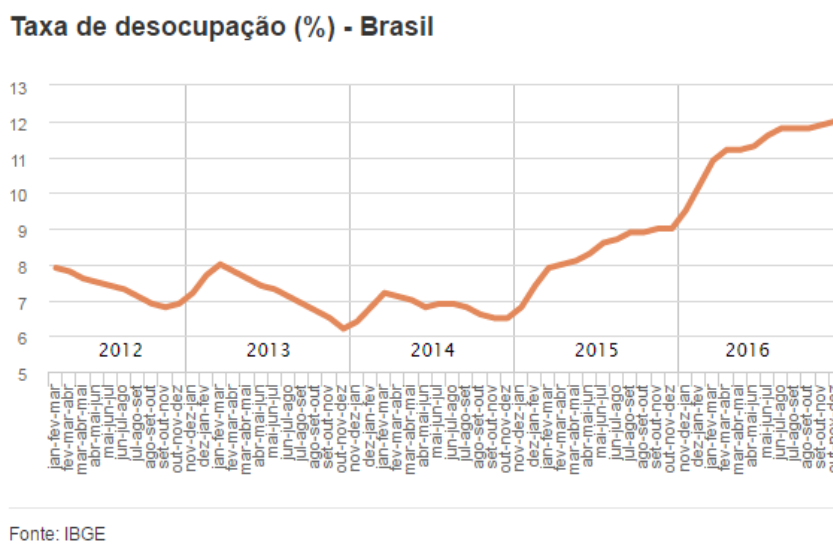
A partir do conceito de junção, entre a cultura e experiência, balizado na noção de que as pessoas não experimentam suas experiências apenas pelas suas ideias, Thompson (1981), para tentar compreender a sociedade, mostra que as condições que atravessam os modos de vida desses sujeitos acabam por determinar suas maneiras de estar no mundo, neste sentido, o entendimento sobre junção se dispõe “entre cultura e não cultura, a metade dentro do ser social, a metade dentro da consciência social” (MATTOS, 2012, p. 85), o que depois Thompson (2002, p. 314) vai definir como “experiência I – a experiência vivida – e experiência II- a experiência percebida”.

A partir dessa natureza dúplice do conceito de experiência levantada a partir do conceito de junção, o autor procura compreender as “transformações históricas a partir da intervenção consciente dos agentes – ainda que tal consciência sofra o impacto de toda a carga ideológica de uma forma de dominação hegemônica” (MATTOS, 2012, p. 87).

Seguindo tal raciocínio, apesar de desenvolver com maior profundidade o assunto a partir do capítulo três da pesquisa, trazemos como referencial de análise o cenário político-social brasileiro, extremamente antidemocrático, excludente, com exacerbação da competição e das desigualdades sociais, em que encontramos um contexto que favorece a uma faixa minoritária da população sendo beneficiada pela produção econômica do país, num movimento de descompasso, com o aumento do desemprego e da falta de oportunidades.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua), divulgada no ano de 2016, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de desempregados no Brasil aumentou em mais de 2 milhões em 2016 e chegou a 12 milhões de pessoas.

Figura 2 – Taxa de desocupação segundo dados do IBGE/ 2016



Em tempos de crise do trabalho assalariado, caracterizado por forças produtivas, em que o desemprego e a chamada flexibilização nas relações de trabalho resultam em condições indignas de vida para a maioria da população, percebemos a educação pública cada vez mais influenciada pelas ideias hegemônicas que fazem da escola uma extensão de um projeto econômico apartada da sua função social.

Concebendo a cultura como um ponto referencial na independência de um país, relembramos por meio da coletânea de estudos sobre a literatura britânica do final do século XVIII e início do século XIX, de Thompson, em *Os Românticos* (2002), e das obras de poetas como Wordsworth, Thelwall e Coleridge<sup>13</sup> as evidências de uma literatura que se insere na sociedade, participando dos movimentos sociais, políticos e econômicos da época.

Apresenta-se, como exemplo, uma passagem do livro em que Thompson traz a narrativa de uma carta publicada no *Monthly Magazine*<sup>14</sup>, de 1978, em que o autor buscou compreender os embates e tensões que marcaram aquele período:

<sup>13</sup> Poetas representantes do Romantismo inglês.

<sup>14</sup> Ler a carta em THOMPSON, E. P. (Edward Palmer), 1924-1993. *Os Românticos*/ E.P. Thompson; tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

O que é frustrante acerca dessa passagem é o medo da espontaneidade popular [...] educação e cultura, não menos que os impostos locais para os pobres, eram encaradas como esmolas que deveriam ser administradas ao povo ou dele subtraídas de acordo com seus méritos. O desejo de dominar e de moldar o desenvolvimento intelectual e cultural do povo na direção de objetivos predeterminados e seguros permanece extremamente forte durante a época vitoriana: e continua vivo ainda hoje (THOMPSON, 2002, p. 31).

Neste trecho, podemos observar o quanto as análises de Thompson são atuais, por mostrar a classe subalterna envolvida nas tentativas de dominação pela classe dominante, como se fossem sujeitos passivos diante da realidade social, num movimento de transmissão de conhecimento, como se a cultura do outro fosse irrelevante na construção social de um país, mas é importante ressaltar que mesmo neste período havia movimentos de resistências por parte dos trabalhadores.

Como podemos verificar, por exemplo, em um quadro traçado a respeito da década de 1970, no qual Thompson (1981, p. 298) discorre sobre o fato de que poucos trabalhadores podiam ler e entender um jornal, mas era comum a leitura em voz alta das notícias nas ferrarias, barbearias e tavernas.

A classe trabalhadora, inserida na contínua construção de mundo, torna-se sujeito histórico, a partir do movimento transformador que se realiza em suas relações espaciais diretas, no cotidiano e na sua articulação entre cooperação e conflito, em seus espaços sociais<sup>15</sup>.

Nas vozes dos educandos da EJA, podemos observar que o retorno à escola aparece, na maioria das vezes, ligado ao mundo do trabalho:

“Para ter um bom trabalho e salário é preciso estudar.”

Aluno Trabalhador EJA, 36 anos.

“Ganho muito pouco com o meu trabalho, estou estudando para conseguir um emprego melhor.” Aluna Trabalhadora EJA, 28 anos.

Mas, esta aproximação da EJA ao mundo do trabalho se estabelece nessas vozes, atreladas à reprodução do capital e isso nos chama a atenção, pois a realidade produzida pela ideologia de mercado acaba por apagar as marcas sociais do trabalho e a história que animou as relações entre os trabalhadores e o processo produtivo (ALVARENGA, 2010, p. 50).

Esta concepção é desenvolvida por Marx como *fetichismo da mercadoria*, nas suas palavras:

---

<sup>15</sup> O conceito de espaço social ganha contornos nos estudos de Henri Lefebvre (2006) sendo entendido como *expressão das relações sociais ao mesmo tempo em que incidiria sobre elas*.

O misterioso da forma mercadoria consiste simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos (MARX, 1993, p. 71).

Alvarenga (2010, p. 50) nos ajuda a compreender o fetichismo em Marx por meio dos seus estudos, ensinando-nos que este fenômeno faz com que “a existência dos objetos seja concebida como exterior às energias sociais e humanas que o produziram, como independente e dotada de vida própria”.

Konder (2007, p. 20) reforça tais pensamentos, ao afirmar que uma das causas mais profundas da repulsa que Marx sentia pelo capitalismo estava justamente em sua convicção de que o modo de produção capitalista não só introduz uma grave “alienação” na relação entre sujeito-trabalhador e o fruto do seu trabalho, como cria um terrível “estranhamento” na relação dos homens uns com os outros o que os torna extremamente inseguros, hipercompetitivos e solapa as bases da solidariedade humana.

Em Benjamin (1989), podemos chamar a atenção para a falta de sujeitos “inconformados” com o sistema capitalista como aqueles que liam os jornais em voz alta para os poucos trabalhadores que não podiam ou não sabiam ler nas cidades industriais, citados, nas primeiras linhas, pelas palavras de Thompson. O autor nos fala da pobreza de experiência articulada a uma nova barbárie:

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 1989, p. 114).

A partir das leituras, compreendemos que Benjamin pretende mostrar não a experiência por ela mesma, a experiência individual, esvaziada de sentidos. O autor propõe que esta experiência esteja pautada na coletividade, em que os sujeitos não atuem com uma postura indiferente diante dos problemas sociais, políticos e econômicos que os atravessam.

A escola quando pensada dentro da complexidade que emerge dos modos de produção capitalista (com todas as suas implicações, principalmente culturais e ideológicas) possui múltiplas contradições. Escolhemos para exemplificação o caráter regulamentador do currículo escolar e as experiências emancipatórias que presenciamos durante as nossas visitas ao Colégio Municipal Presidente Castello Branco (CMPCB).

Percebemos que a escola não é somente um lugar de reprodução, pois há mesmo na escola que regula e padroniza ações mobilizadoras que resgatam a lógica do homem como sujeito e não como objeto do processo histórico. Que não fragmentam o saber perdendo a dimensão da totalidade.

Durante uma das aulas da disciplina de matemática, a professora Aline<sup>16</sup> nos convidou a pensar coletivamente sobre qual matemática devemos ensinar aos nossos alunos da EJA. Uma matemática que apenas transfere um conjunto de informações reduzidas sobre o mundo dos cálculos ou uma matemática voltada para o cotidiano desses sujeitos? A professora explicou que a maioria das vezes o estudante não demonstra interesse na disciplina devido ao processo mecânico e à falta de sentido das atividades.

Por este motivo, começou a acolher novas técnicas, experimentando com os alunos alternativas de atividades, que resgatassem, no processo de ensino-aprendizagem, o exercício da reflexão. Questionava: “Como devo calcular?”; “Como posso calcular (resolver)?”, sempre contextualizando com a realidade concreta desses sujeitos, ou seja, suas experiências.

O respeito a essas experiências é fortalecido e defendido por Freire (1996, p. 42), ao afirmar a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, ou seja, a educação comprometida com o desenvolvimento de ambos tanto educador quanto estudante.

Consoante a isso, Freire (1996, p. 69) argumenta que “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa”, problematiza as relações dialógicas existentes entre professores e alunos. Quanto à educação de jovens e adultos, este pensamento nos possibilita superar a ideia de um processo alfabetizador que esteja pautado somente no simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler.

Neste contexto, a educação progressista rompe com a ideia de adestramento, abrindo possibilidade de reconhecer estudantes e professores como possuidores de um conhecimento inacabado, que deve continuar a se desenvolver diariamente, e por isso mesmo necessita de reflexões contínuas e de diálogo.

Em uma passagem do livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2006, p. 38) pontua que:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem

---

<sup>16</sup> Foi utilizado um nome fictício para preservar a identidade da professora.



se comunica, a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. É assim que na prática educativa, desafiadora e incentivadora, o educador deve ter sempre em mente a prática do diálogo, pois, respeitando o educando, terá espaço para expor seus pensamentos e, a partir dele, encaminhar a aula de forma que haja um real desenvolvimento de si próprio e do aprendiz.

Reafirmando sua opção ética, democrática e humanizante relativa à educação, Freire evidencia a importância de uma atitude progressista, na qual o diálogo deve permear todo espaço escolar ou não escolar, entendendo que o movimento de educabilidade entre o eu e o outro abre possibilidades, do ponto de vista civilizatório, para a transformação da sociedade em que vivemos.

### **3 O ENTRELAÇAR DOS SABERES ESCOLARES E A EXPERIÊNCIA SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES**

Buscou-se inferir por meio das pistas deixadas pelos jovens e adultos estudantes em suas produções orais e escritas os possíveis sentidos que são produzidos e que atravessam e revelam as suas experiências na vida social, em especial, a relação existente entre o trabalho e a escola.

Como visto nas linhas iniciais da pesquisa, as análises que foram sendo produzidas no campo da Educação e da temática dos jovens e adultos, durante a minha trajetória acadêmica, corroboram para a problematização dos sentidos da palavra experiência.

Durante este percurso, adotamos a ideia de Rugiu (1998) sobre a aprendizagem realizada em ambiente oficinairo, retomando o movimento do aprender fazendo e a relação mestre-aprendiz, na qual ambos tecem, reciprocamente, novos conhecimentos, novos saberes-fazer.

Sendo assim, durante a realização das atividades na EJA, propomos a produção de textos orais e escritos sendo os mesmos postos em diálogo com os professores, no sentido de refletirmos sobre práticas metodológicas em sala de aula. Nesta perspectiva, levamos, por meio das oficinas pedagógicas, a ideia de um movimento dialógico com temas escolarizados, visando à produção de novos sentidos por parte dos professores e dos estudantes da EJA.

É importante ressaltar, sobre as oficinas pedagógicas, que historicamente, em especial no período entre Idade Média e Renascimento, o modelo educacional ancorava-se nas oficinas artesãs que, através da metodologia balizada no aprender fazendo, pressupunham um processo formativo ambivalente, uma vez que

[...] possibilitava tanto a formação moral, quanto o aprendizado de um ofício, configurando assim um sujeito ativo na sociedade, pois não somente se preocupavam coletivamente com a formação de seus continuadores, mas preservavam, também, um patrimônio cultural e pedagógico dotado de particulares técnicas de transmissão (RUGIU, 1998, p. 25).

Como um processo epistêmico-metodológico, encontramos nas oficinas em sua característica artesanal a oportunidade de contribuir com a ideia de um movimento ativo, em que os estudantes adultos, através de temas geradores, são convidados a participar da construção de alguns textos, com o objetivo de procurar reconhecer os diálogos que os constituem.

A polifonia que emerge dessa relação está fundamentada no conceito de Bakhtin, em que se pressupõe uma multiplicidade de mundos, ou seja, vários sistemas de referência, vozes plenevalentes e pontos de vistas ideológicos acerca do mundo (BAKHTIN, 2000, p. 39), ou seja, múltiplas vozes carregadas de valor que são participantes de um diálogo marcado por tensões e sentidos contraditórios que divergem entre si.

Tais estudos se solidificam a partir do comprometimento com a práxis<sup>17</sup>, entendida como um processo histórico, tomando a compreensão dos modos pelos quais, em situações determinadas, os estudantes adultos criam meios e formas de existência social e reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural (CHAUÍ, 1980, p. 8), assim, a realização das oficinas pedagógicas como atividades de pesquisa encontra em sua ação político-pedagógica um posicionamento favorável a um conhecimento dinâmico, inesgotável, por isso, um lugar de ação. Afinal,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 77).

Nessa perspectiva, trazemos ao nosso diálogo o recorte de duas experiências com oficinas pedagógicas realizadas com uma turma da EJA, compreendida por alunos do 4º ano do 1º segmento. A nossa proposta foi pensada e elaborada para uma turma composta por estudantes pertencentes às classes populares, com uma grande diversidade etária, pois as idades variavam entre 15 e 60 anos.

Durante as visitas, através dos nossos diálogos, pudemos observar que o retorno à escolarização era motivado principalmente pela busca de melhoria nas condições de empregabilidade no mundo do trabalho e por estarmos em meio à época das Eleições Municipais Brasileiras<sup>18</sup>, a primeira proposta ancorava-se em uma atividade prática de estudo do gênero textual argumentativo, na qual tratamos dos aspectos de natureza discursiva, enunciativa e linguística que participam efetivamente da ação de argumentar.

---

<sup>17</sup> O ponto de vista que defendemos encontra sustentação teórica em Marilena Chauí, que afirma: práxis no grego significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto da ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los. Nesta perspectiva, a história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua, etc...) (CHAUÍ, 1980, p. 8).

<sup>18</sup> Oficina Pedagógica intitulada Eleições 2012, realizada em out/2012.

Nesta oficina, utilizamos para o estudo: panfletos dos candidatos e um debate televisivo sobre as propostas dos candidatos. A escolha por esses textos justificou-se pela proposta de representarem usos sociais da linguagem e por permitir aos alunos acesso a diferentes fontes de informação e à formação de opinião. O tema gerador da nossa oficina circulava pela seguinte questão: Como através da linguagem o candidato se aproxima de você?

Observamos, no primeiro momento, algumas marcas do discurso dialógico, como é posto por Volochínov (2013, p. 163) em que

Habitualmente respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento da cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela da cabeça, etc. Pode-se dizer que qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob forma do diálogo.

Neste movimento enunciativo, os alunos se entreolhavam, abaixavam suas cabeças, sorriam, olhavam para baixo, apertavam as mãos, como se estivessem mergulhando em suas próprias experiências. Naquele momento, a introspecção, enquanto conceito ideológico, está integrado na unicidade da experiência objetiva (BAKHTIN, 2000, p. 15), mostrando a unidade dialética que habita as vozes, pois temos as ideias que subjetivamente reforçam os nossos pensamentos, que, por sua vez, são tensionados pelas estruturas que de forma objetiva corrobora com a matéria.

Durante o percurso da oficina, envolvidos nas questões que emergiam do tema gerador eleições, os alunos expuseram as suas perspectivas, revelando como os homens e as mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações (THOMPSON, 1981, p. 182):

- O que eu sei é que toda vez é a mesma coisa, prometem... prometem e não cumprem nada... o povo continua sofrendo com tanta mentira, falsidade e enganação (Alfabetizanda, 68 anos, 2012).
- Antes da votação, eles (os candidatos) vão até a nossa rua, abraça morador, promete mundos e fundos, diz que vai asfaltar... colocar mais ônibus, e o pobre que trabalha duro vê nele uma esperança (Alfabetizanda, 57 anos, 2012).
- Não gosto de promessa, gosto de atitude. Tanta gente precisando de um emprego, casa e ninguém faz nada... (Alfabetizanda, 37 anos, 2012).
- Lá em casa é assim... todo mundo vota! Não vamos deixar tirar isso (o direito do voto) da gente (Alfabetizando, 65 anos, 2012).
- Essa eleição vai ser igual às outras. Entra um e sai outro para roubar o povo, por isso, meu voto é nulo (Alfabetizando, 24 anos, 2012).
- Antigamente meus filhos brincavam nas ruas com as outras crianças, a gente fazia lanche para a meninada e era uma diversão só... hoje é cheio de comércio, banco,

carros passando para lá e para cá... muito assalto... sei que as coisas vão mudando mas cadê a segurança? Cadê o lazer? Esses políticos não fazem nada! (Alfabetizanda, 63 anos, 2012).

Baseando-se na noção de que cada etapa da construção social e cada consolidação da desigualdade e da exploração humana tiveram e têm uma interpretação do sistema de relações que a sustenta (ARROYO, 2010, p. 41), intervimos durante os diálogos com questões que emergem da História Brasileira, mostrando a memória de um quadro político socioeconômico, estruturado em uma organização corporativa, que, por sua vez, ainda nos dias de hoje, fragiliza o espaço democrático, pois

Conservando as marcas da sociedade colonial escravocrata, a sociedade brasileira é fortemente hierarquizada: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre o superior, que manda, e um inferior que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência (CHAUÍ, 1980, p. 75).

Por meio da enunciação<sup>19</sup>, conseguimos nos aproximar da possibilidade de construir um vínculo dialógico e intervencionista com a turma da EJA, sustentando a ideia de que qualquer situação da vida em que se organize uma enunciação, não obstante, pressupõe inevitavelmente protagonistas: os falantes (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 159). Deste modo, compreendemos a enunciação não só pelo viés da comunicação, mas também pelas experiências humanas que as atravessam, reconhecendo os falantes como sujeitos históricos.

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata: o que é que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e uma mesma comunidade semiótica, ou seja, a luta de classes (BAKHTIN, 2000, p. 32).

Este posicionamento provoca a reflexão sobre os antagonismos que cercam a contemporaneidade e leva a conhecer uma história pouco contada, a saber, aquela que traz o ponto de vista dos subalternos em oposição à história oficial de “progresso”, cuja identificação com as classes dominantes oculta o excedente utópico inscrito nas lutas dos oprimidos do passado e do presente (LÖWY, 2011).

---

<sup>19</sup> O autor Volochinov, do Círculo de Bakhtin, no livro *A Construção da Enunciação e Outros ensaios* (2013), fornece importantes dados sobre essa unidade real da linguagem denominada de enunciação. Segundo o autor, a enunciação, enquanto unidade da comunicação verbal, enquanto unidade significante, elabora e assume uma forma fixa precisamente no processo constituído por uma interação verbal particular, gerada num tipo particular de intercâmbio comunicativo social (p. 159), mas além dessa parte expressa, há uma parte extra verbal, ou seja, aquela que está subentendida, que está ligada a situação e a presença dos participantes.

Como ressalta Walter Benjamin, em sua leitura da VII Teses sobre o Conceito da História (1985, p. 225):

[...] nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.

A partir dessas expectativas, o que nos chama atenção são os sentidos que emergem das experiências de pessoas comuns, os seus valores, suas condutas, enfim, a realidade de um povo, não de uma elite. Freire (1996) corrobora o nosso pensamento quando se refere à educação dizendo que é impossível separá-la da política, para esse autor, não é possível pensar, sequer, a educação sem que se esteja atento à questão do poder.

É preciso compreender a educação em sua dimensão contraditória, pois na mesma medida que reproduz a ideologia dominante, ela também acaba proporcionando independentemente da intenção de quem exerce o poder, a negação daquela ideologia, que ocorre pelo confronto com a realidade vivida e experimentada pelos sujeitos sociais.

Na segunda proposta de oficina pedagógica, propomos à turma de EJA a realização de uma oficina que abarcava como tema central o trabalho<sup>20</sup>, a fim de discutir os meios pelo quais o trabalho poderia promover novas inserções no mundo social. Sendo a turma composta por trabalhadores e filhos de trabalhadores, que percebiam a escola como meio de valorizar seus currículos na disputa no mercado empregador, as desigualdades sociais eram uma das linhas que teciam a trama do tema gerador.

Em consonância com a disciplina de história, levamos para sala de aula a noção crítica do capitalismo, por meio do conceito da mais-valia, pontuando questões que emergem dentro desse contexto, mostrando as formas pelas quais ocorre a exploração da força de trabalho: “O tempo de trabalho necessário para produzir a força de trabalho ou reproduzir seu valor não pode decrescer por cair o salário abaixo do valor da força de trabalho, mas por cair esse valor” (MARX, 1993, p. 361).

Desta maneira, o início da discussão se deu a partir da indagação sobre quem já havia trabalhado ou possuía na família um trabalhador provedor da verba para o sustento, a maioria dos educandos respondeu afirmativamente. Dada a resposta, perguntamos qual a diferença entre trabalho e emprego. Um educando respondeu: “O trabalho a gente só recebe quando

---

<sup>20</sup> Oficina Pedagógica intitulada “O Trabalho e suas relações” em abril/2013.

trabalha no emprego a gente recebe sempre, e tem férias e carteira assinada” (Depoimento do Educando da EJA, segundo segmento).

O educando por meio de seu enunciado demonstra uma ideia de valorização do emprego à medida que este é posto no campo formal designando direitos e deveres, enquanto que para ele o trabalho é posto no campo informal sofrendo a desvalorização do não reconhecimento social.

Nessa linha, discutiu-se a relação entre emprego e trabalho, pois ambos não são fatores dissociados, o emprego é o processo pelo qual coloca o trabalho a serviço de alguém, logo, sem trabalho não há empregos. O trabalho é o desenvolvimento de um ofício, estando ou não a serviço de terceiros, desse modo, ele prescinde da formalização do emprego.

A produção do objeto pelo homem é ao mesmo tempo objeto de autoprodução do homem. No que produz, o homem se reconhece e é reconhecido; e reconhece a relação social, de dominação – o senhor e escravo – em que se dá sua produção. A relação entre os homens e os objetos através do trabalho, do uso dos instrumentos, cria a relação dos homens com os homens mesmo (ALBORNOZ, 1994, p. 63).

Nesse sentido, a desvalorização do trabalho é um meio de depreciar o indivíduo, o trabalho maquinal baseado na repetição de ações sem sentido que não permite ao seu feitor se reconhecer diante do produto final leva o ser humano a automação negando assim sua autonomia. A fim de melhor ilustrar nossa fala, exibiu-se o filme “Tempos Modernos”<sup>21</sup>, de Charlie Chaplin.

Durante a exibição do filme, a sala repercutia o som das risadas dos educandos, que por vezes ecoavam nos corredores, fazendo com que outros educandos batessem na porta perguntando se também haveria oficina em suas salas. Após o fim de a exibição do filme, uma das estudantes nos disse: “Eu era assim, trabalhava todo dia em pé numa fábrica de sandálias de plástico para ganhar cinquenta reais por semana” (Depoimento da educando do segundo segmento da EJA).

Pedimos para que compartilhasse conosco sua experiência na fábrica. Ela relatou trabalhar durante fins de semana, ter a folga incerta e ter a saúde prejudicada pela repetição dos movimentos. Por isso havia pedido demissão, percebendo o salário como injusto e tencionando uma melhor colocação no mercado de trabalho ela retornou à escola.

Após seu depoimento, perguntamos como era o processo da fabricação das sandálias, a estudante trabalhadora respondeu que a divisão ocorria por etapas, na qual era responsável pelo acabamento, onde deveria colar um laço em uma das tiras. Indagamos se era possível ela

---

<sup>21</sup> Título Original: Modern Times. Duração: 86 min. Ano: 1936. Diretor: Charles Chaplin.

se reconhecer naquele objeto, se ele era uma produção dela, a menina respondendo negativamente disse que ninguém se reconhecia naquele objeto.

Sua fala desencadeou a discussão sobre quais trabalhos seriam uma autoprodução do homem. Muitos mencionaram a profissão de médico, engenheiro, advogado, juiz. Percebemos que foram citadas as profissões consideradas melhor remuneradas financeiramente, logo, perguntamos se não seria o trabalho dos pedreiros, garis, garçons, tão importantes quanto os outros, um dos educandos nos disse: “Trabalho bom mesmo é ser jogador de futebol” (Estudante, segundo segmento EJA).

Foram gerados, na sala, vários diálogos em torno dessa fala, uns afirmavam que ser jogador de futebol também era um bom emprego, pelos altos salários, pelo jogador criar seus passes, fazer gols, trabalhar em equipe, enfim, era um trabalho no qual o sujeito se reconhecia nele, no entanto, outros alunos evidenciaram que não era o único bom trabalho e que muitas vezes essa profissão pode ser frustrante para muitos jovens.

Expôs-se que o ofício do mestre de obras era igualmente importante. Através de sua atividade, ele criava moradias, assim como o trabalho de mulheres que permaneciam em casa se dedicando à criação das crianças. Mas além da desvalorização financeira dessas atividades, não há o reconhecimento da carga de saberes com sentido que elas trazem consigo.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o seu saber como verdadeiro. O diálogo em que vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (FREIRE, 1996, p. 81).

Em tempos de globalização econômica, em que o tempo se dá de forma acelerada e o consumo vem se tornando movimento latente entre os indivíduos, a busca pelo trabalho rompe com a procura por uma atividade que produza sentidos e leve os sujeitos à reflexão sobre si mesmos e sobre seus impactos no mundo em que vivem.

Desse modo, percebemos a grande influência pela busca por atividades que supram as necessidades consumistas, nessa perspectiva não há o encontro do sujeito com seu eu criador, mas sim a industrialização que fabrica movimentos previsíveis. Nessa linha, o trabalho não proporciona meios de interação social, tendendo a fragilizar as relações humanas, fortificando o movimento opressor-oprimido.

Uma vez que grande parte da população é mantida em trabalhos repetitivos que dificultam a expansão da criatividade, os sujeitos tendem a admirar as profissões que



comportam em si o direito a se reconhecerem no que produzem em seu trabalho e que geram reconhecimento social, ultrapassar a posição de admirador passivo requer reconhecer a educação de jovens e adultos como uma constante que não se limita ao espaço escolar e na qual todos nos encontramos inseridos, considerando o mundo como local de aprendizagem:

A promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política, segundo “as leis da estética” está presente nas possibilidades de um universo que se transforma em grande sala de aula virtual. O mundo vai se tornando grande sala de aula virtual (CURY, 2000, p. 11).

Na perspectiva do autor, a gama de empregos oferecidos não contribui para a percepção do universo virtual, pois são de cunho autômatos, levando seus sujeitos a atividades alienantes, nutrindo a posição passividade. Neste sentido, sobre a questão do trabalho, discutimos qual seria o papel da escola, proporcionar um melhor diploma para o ingresso no mercado de trabalho, ou promover um movimento de reflexão coletiva, no qual a utopia de uma sociedade igualitária torne-se real e a criação será fruto de uma sociedade feliz como afere Albornoz:

Numa sociedade feliz, sem classes, o objetivo supremo não será mais o rendimento, o desempenho, mas a criação. O trabalho não será mais uma carga que o homem suporta apesar dele mesmo porque sem ele não sabe do que viveria [...]. De modo que o trabalho poderá tornar-se enfim, uma atividade com sentido (1994, p. 98).

A discussão entre o grupo encerrou-se, pois findou o tempo da aula. No entanto, acreditamos que essa oficina, assim como as outras, não acabou após o som do sinal que demarca o tempo escolar, ela continuou entre aqueles educandos, implicadora de outras discussões e de outros pensares.

### **3.1 Sentidos sobre experiência social de Jovens e Adultos**

As vozes acima revelam, antes de mais nada, a experiência concreta vivida por jovens e adultos trabalhadores, estudantes de uma escola de periferia urbana. Não são, por isso mesmo, relatos lineares ou feitos heroicos. São antes histórias de vida de pessoas comuns, anônimas, contraditórias, que vivem no cotidiano a luta diária pela sobrevivência.

O conhecimento que salta das histórias de vida aparece, também, visceralmente ligado ao espaço vivido por estes sujeitos. Para nós, a sua percepção do espaço é oriunda da vivência direta, da experiência que traz a lógica da sua relação com o mundo do trabalho e a escola.

### 3.1.1 A Política Educacional e a Educação de Jovens e adultos no contexto do Colégio Municipal Presidente Castello Branco

A pesquisa teve como campo empírico o Colégio Municipal Presidente Castello Branco, situado em São Gonçalo, município que no último levantamento divulgado pelo IBGE revelou-se na 16ª posição entre as cidades mais populosas do país<sup>22</sup>, fato que repercute nos fatores econômicos, sociais e demográficos desta região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, sendo importante considerar, também, que as estimativas populacionais servem como um dos parâmetros utilizados pelo Tribunal de Contas da União na distribuição do Fundo de Participação de Estados e Municípios.

No contexto da pesquisa, essas breves considerações cumprem com o objetivo de nos alertar para a questão do território como fonte de aprendizado. O município de São Gonçalo, com uma área de 247 km<sup>2</sup> e uma população estimada de 1.038.081 habitantes BRASIL, 2015)<sup>23</sup>, demonstra o processo acelerado de urbanização que vem atingindo nesse século índices de insuportabilidade da vida nas cidades, agravando uma desigualdade urbanística que se manifesta numa apropriação desigual das metrópoles e, sobretudo, na violência urbana (ALVARENGA; TAVARES, 2015, p. 64).

Trata-se, portanto, de um município submetido a fortes pressões sociais, que se sobrepõem a carências urbanas acumuladas em sua trajetória histórica recente (SILVA; SCHIPPER, 2012) de desigualdade social e econômica, como a renda, a escolaridade, o desemprego, a escassez de centros culturais entre outros.

---

<sup>22</sup> Informações divulgadas pelo Jornal O Fluminense, datado em 28/08/2015. Disponível em: <http://www.ofluminense.com.br/pt-br/pa%C3%ADs/ibge-s%C3%A3o-gon%C3%A7alo-%C3%A9-d%C3%A9cima-sexta-mais-populosa-do-pa%C3%ADs>. Acessado em 21/03/2016

<sup>23</sup> Fonte: site <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330490&search=rio-de-janeiro|sao-goncalo>. Acesso em 07/03/2016.

Inserido neste contexto político, econômico e social, o Colégio Municipal Presidente Castello Branco é considerado o maior estabelecimento de ensino da rede pública municipal, sendo o pioneiro na Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo, reconhecido pelo seu comprometimento com o atendimento “a todos educandos na luta pela conquista do direito à Educação, principalmente aos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso à escola na idade própria” (PEREIRA, 2011, p. 22).

Pode-se afirmar que o Castello Branco é uma escola que tem como tradição a luta pelo direito à educação de jovens e adultos:

Figura 3 – Fotos do Colégio Municipal Presidente Castello Branco



Fonte: disponível em <http://www.cidade-brasil.com.br/foto-sao-goncalo.html>



Fonte: disponível em <http://www.cidade-brasil.com.br/foto-sao-goncalo.html>

O ano de 2015 foi marcado por uma série de mobilizações, entre elas, reuniões ocorridas entre representante do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro) e professores da EJA pertencentes à rede Municipal de ensino do município de São Gonçalo voltadas ao fortalecimento do fórum e das questões relativas à possibilidade concreta do fechamento de turmas da EJA em várias escolas gonçalenses.

O Colégio Presidente Castello Branco nos apresenta a história de uma instituição que possui raízes de legitimação do período obscuro e autoritário da ditadura civil-militar, vivenciada no Brasil de 1964-1985, como nos mostra os estudos de Pereira (2011):

Irreverência do destino ou não, a escola que foi inaugurada no dia 31 de março de 1970, na forma de homenagem ao golpe militar de 1964, tendo contado, inclusive, com o “direito” de receber congratulações, por escrito, do então Ministro da Educação Jarbas Passarinho [...] ficou conhecida no município como sendo uma escola de referência em mobilizações políticas pela emancipação dos profissionais da educação e pela escola pública, gratuita e de qualidade para todos (2011, p. 42).

Pereira (2011) ainda nos mostra que o CMPCB tornou-se o lócus das mais diferentes manifestações populares dos profissionais da educação do município, devido ser atualmente o principal local escolhido para a realização das assembleias promovidas pelo SEPE-SG. Situado no município de São Gonçalo, mais precisamente no bairro do Boaçu, pertencente ao 1º distrito da cidade, a região se divide em duas partes: A primeira parte é um vale, onde a rua principal é cercada por morros, e é banhada pela Baía de Guanabara. A outra parte é uma planície, onde fica a parte mais elitizada do bairro<sup>24</sup>.

Inseridos neste contexto, buscamos entender, a partir da Legislação Brasileira que define a educação de jovens e adultos como uma modalidade de Educação Básica, portadora de regulamentação própria, ofertada conforme as necessidades e especificidades que advêm dos seus sujeitos de direitos, podendo acontecer em contra turnos, de maneira presencial, semipresencial, por exemplo, as dificuldades na aplicabilidade das implementações dos cursos oferecidos na EJA do município de São Gonçalo, em sua rede municipal.

Dentre vários fatores, a questão do financiamento possui grande centralidade nas discussões em torno da efetivação das ofertas e da manutenção das turmas da educação de jovens e adultos. O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado em 1996, e o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado em 2006, são fundações de grande importância, pois através delas se

---

<sup>24</sup> Fonte: site <http://simsaogoncalo.com.br/bairro-a-b/boacu>. Acesso em 05/03/2016.

estabelecem critérios e prioridades de ações e financiamentos para a educação fundamental e básica, respectivamente.

É importante ressaltar que são as ações implementadas por estes programas que concretizam o acesso à educação, neste sentido, é importante sinalizar que

No caso da educação, a Emenda Constitucional n. 14/96, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), cristalizou um aspecto importante da política de ensino fundamental brasileira, estabelecendo critérios e prioridades de ação e financiamento, focados no atendimento ao ensino fundamental obrigatório e gratuito (então de 7 a 14 anos), excluindo a educação infantil (subdividida em creche e pré-escola), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (modalidade de ensino voltada àqueles que não cursaram o ensino fundamental e médio na chamada “idade esperada”) (DUARTE, 2007, p. 707).

Diante desse panorama, podemos observar que a não inclusão da EJA como parte do seu financiamento gerou mais dificuldades para se conceber tanto mais ofertas de vagas quanto a manutenção daquelas que já foram conquistadas. Dentro desse contexto, constata-se que diante da atual conjuntura político-econômica em que se encontra o Brasil é de fundamental importância voltar-se mais atentamente para o debate acerca das políticas educacionais e suas repercussões na sociedade.

No ano de 2015, relevantes fatores repercutiram no plano educacional, como podemos evidenciar a divulgação pelo MEC do documento da Base Comum Curricular, o projeto de lei “Escola sem partido”, que foi posto na pauta de discussão em diversos estados, os altos cortes orçamentários que foram feitos, principalmente na educação da primeira infância, a PEC que encaminha a privatização dos cursos de pós-graduação lato senso oferecidos até então gratuitamente nas instituições públicas de ensino superior foi aprovada e, também, foi o ano em que muitos municípios deram início ao movimento de construção dos seus respectivos planos municipais de educação.

Todos esses acontecimentos citados, ainda que brevemente, e muitas outras medidas direcionadas para a educação que se desenrolaram ao longo desse ano expressam um panorama das políticas educacionais que estão sendo implementadas. O que provoca a reflexão sobre as continuidades e descontinuidades dessas políticas e sobre os caminhos e des-caminhos que vêm sendo trilhado por parte do poder público em prol da escola pública de qualidade.

A elaboração dos planos municipais de educação nada mais é do que uma etapa fundamental na qual são traçados os rumos das políticas públicas em consonância com diversas vozes da sociedade civil. São feitos, portanto, tendo em vista as particularidades

político-econômicas e, também, culturais dos municípios, os diagnósticos, os apontamentos das lacunas, dos impasses e das suas demandas educacionais. Para então, elaborarem as metas e as estratégias específicas de cada município tendo como base norteadora o Plano Nacional de Educação.

Em outubro de 2003, foi elaborado o primeiro Plano Municipal de Educação (PME) do município de São Gonçalo (2005-2014), construído conjuntamente com a sociedade civil no decorrer dos oito fóruns temáticos que foram realizados.

Uma das metas traçadas pelo PME diz respeito à educação de jovens e adultos. Pensar sobre essa questão sempre foi um desafio urgente para o município, pois segundo o PME (2005-2014), no primeiro semestre de 2003, cerca de dezesseis mil habitantes na faixa etária de 8 a 15 anos ou mais eram analfabetos.

As metas do Plano Municipal de Educação (2015-2024) (Anexo 2), do município de São Gonçalo/RJ, foram organizadas conforme a escrita do documento oficial, atendendo ao que se estabelecia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 9º quanto à elaboração do Plano Municipal de Educação, pautado, conforme o documento, no princípio da democratização com qualidade. Com isso, destacamos a meta 8, que implicitamente aborda a questão da experiência na educação de jovens e adultos:

Meta 8. Garantir a permanência e escolaridade da população acima de 15 anos de forma universal. Igualando a escolarização entre os diferentes grupos étnicos e minorias.

Quando analisamos esta meta do PME (2015-2014), compreendemos que as estratégias traçadas para a EJA no documento base do PME (2015-2024) serão de fundamental importância. Mesmo tendo em vista que a meta seja fielmente incorporada ao Plano, ela deve ser a base norteadora da luta pela garantia do direito à educação das pessoas jovens e adultas, sendo agregada à política nossa do dia a dia, ultrapassando a esfera da macropolítica. Com efeito, encontramos nas leituras de algumas estratégias lançadas pelo plano objetivos que repercutem sobre os sentidos da experiência na educação da EJA:

8.2) Viabilizar o atendimento aos jovens e adultos na modalidade da EJA, considerando as necessidades educacionais específicas deste grupo.

8.15) Garantir horários que atendam aos alunos interessados em cursos no contraturno e/ou aos sábados.

Entender a organização social do território e a reprodução das desigualdades é fundamental para compreender as maneiras pelas quais as políticas públicas são implementadas em um município.

O que se pode perceber nas periferias urbanas, analisando o caso específico do município de São Gonçalo, que pode ter uma dinâmica diferente em outros lugares, são os efeitos da chamada “universalização”, seja pela escola, pela política, pela religião, o que facilita o esvaziamento do debate sobre as classes subalternizadas, esse paradoxo que acaba por precarizar as ações das políticas públicas que por muitas vezes ficam à margem da realidade das pessoas.

Estudos recentes de Alvarenga (2016) nos alertam que a educação de jovens e adultos (EJA) deve ser compreendida pela inter-relação entre os processos econômicos, político e social. No Estado capitalista:

[...] o direito à Educação de Jovens e Adultos, como parte de uma totalidade e em relação com ela, tem historicamente refletido e refratado conjunturas de crises econômicas e políticas recentes, o que põem limites à sua expansão com qualidade nos sistemas públicos subnacionais (ALVARENGA, 2016, p. 4).

A autora ainda nos convida a pensar sobre a concepção da EJA como direito à educação pela via de programas, na qual a educação profissional vai ganhando cada vez mais espaço como estratégia para o aumento do número de matrículas, com efeito, o ideário de um modelo de escola voltado para o *instrumental-profissional*.

Essa formação do trabalhador via programas profissionalizantes nos leva a refletir sobre a organização bifurcada que se compõe no campo da escolarização, por um lado uma educação voltada à formação do *intelectual-dirigente*, por outro lado para a formação do *trabalhador-dirigido*.

Assim, perde-se a ideia de um processo educativo que tenha como fundamento o compromisso ético de formar na perspectiva de que todos os homens e mulheres tenham autonomia de pensamento (ALVARENGA, 2016), pois a existência de tipos desiguais de escolas traz implicações das mais comprometedoras quando se pretende a *escola sem predicados*, isto é, como instituição que deveria se preocupar com a formação humana e suas múltiplas dimensões.

Ao perceber o espaço sempre de uma maneira dinâmica, em relação dialética com o trabalho do homem, a experiência que ali se vive não pode ser vista como um saber neutro, sendo assim a experiência ganha uma dimensão eminentemente social.

Num movimento de trabalho e produção, não cabe abstração, pois a partir dos condicionamentos vividos também pelas relações de produção é que se desenvolve o percurso pessoal de cada um.

### 3.2 Os percursos dos sentidos da experiência social nas vozes de jovens e adultos

Lançando o nosso olhar sobre a educação de jovens e adultos trabalhadores, encontramos durante o percurso da pesquisa, dentre tantas possibilidades investigativas existentes, a necessidade metodológica e epistemológica de estar em constante aproximação com a realidade de vida desses sujeitos.

Esse posicionamento sucedeu-se a partir das visitas ao Colégio Municipal Presidente Castello Branco, nas turmas da EJA pertencentes ao Grupo I, fase II <sup>25</sup>, em que pudemos ao longo da nossa trajetória de pesquisa, apresentadas anteriormente, indagar que os alunos, de um lado, evidenciam a experiência, a vivência nos espaços sociais; de outro, mostram um questionamento perante o conteúdo e a prática das disciplinas que a escola se propõe a ensinar, pois além de conter, muitas vezes, uma crítica tímida aos temas trabalhados, não levam para a sala de aula a realidade vivida pelo aluno, ou seja, há um processo de fragmentação da totalidade percebida e vivenciada por esses alunos tratando de forma estática o dinamismo existente no mundo. Como pode ser verificado no depoimento abaixo:

... A gente vivia na miséria mesmo... não tinha o que comer dentro de uma casa com mais sete irmãos... se quisesse comer tinha que trabalhar... então nesta época consegui um emprego numa fábrica de sardinha em Neves, aqui em São Gonçalo, e por muitos anos da minha vida tive um trabalho cansativo e repetitivo... lá o serviço era braçal: limpava o dia todo sardinhas... sacrifiquei meu corpo e minha vida para ter o que comer... lembro isso para falar da escola, por que mesmo hoje, mesmo estando mais velha, tenho muita vontade de estudar para conseguir um emprego melhor... aí vem o sacrifício: aprender essas coisas que a professora diz que eu preciso saber, tudo muito difícil pra mim, parece que eu nunca falei português, parece que eu nunca fiz conta na vida... Às vezes acho que isso não é para mim. (Relato estudante EJA, 64 anos)

A estudante se esforça no espaço de seu enunciado para mostrar seu conflito entre a relação existente entre a sua condição familiar e o trabalho com as questões que permeiam as maneiras pelas quais se fundamentam os conteúdos e as práticas de ensino. Ao tentar fazê-lo,

---

<sup>25</sup> O grupo I, fase II, corresponde ao 2º ano do ensino fundamental.



revela-nos que os marcos regulatórios do Estado avançam em algumas políticas públicas, como a democratização do direito à educação, mas não são suficientes para potencializar o direito à palavra e suas experiências como enfatiza a perspectiva freireana por nós defendida nesta dissertação. Há falta de propostas didáticas que materializem práticas para uma experiência democrática.

Os sentidos que emergem da palavra “fome” neste texto acabam por dialogar com a poesia de Eduardo Galeano, em *O livro dos abraços*, no qual o poeta escreve: “O sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muito mais à fome de abraços” (2002, p. 81). É principalmente na experiência do vivido marcada pela necessidade imediata de trabalho que damos o tom central dos nossos estudos, pois a problemática dos jovens e adultos trabalhadores está inserida na problemática da luta de classes.

Para Bakhtin, os conflitos da língua refletem os conflitos de classe e, nesta dinâmica lançada pelo autor, a palavra é a *arena* que se confrontam os valores sociais. Tendo em vista a estreita relação entre a palavra e o cotidiano, encontramos na interpretação da realidade social defendida por Marx e Engels (1998) uma maneira de compreender a classe e a luta de classes.

No manuscrito da *Ideologia Alemã*, os estudiosos recorreram à classe especialmente para definir os termos da transformação orquestrada pela burguesia nas sociedades modernas, no contexto de conflitos de interesses em relação à nobreza feudal, como nos ensina Mattos (2012), pouco a pouco eram moldadas as feições urbanas e mercantis da sociedade.

Os indivíduos singulares formam uma classe somente na medida em que têm de promover uma luta comum contra uma outra classe; de resto, eles mesmos se posicionam uns contra os outros, como inimigos, na concorrência. Por outro lado, a classe se autonomiza, por sua vez, em face dos indivíduos, de modo que estes encontram suas condições de vida predestinadas e recebem já pronta da classe a sua posição na vida e, com isso, seu desenvolvimento pessoal; são subsumidos a ela (MARX; ENGELS, 1998, p. 63).

Ao relacionar as classes ao complexo processo de divisão social do trabalho, Marx e Engels demonstram que a classe, como fenômeno social, só se constituía em oposição aos interesses de outra(s) classe(s) e, portanto, tomando a consciência de seu lugar social (MATTOS, 2012, p. 61).

Servindo como mote para um projeto político social transformador, o papel central da luta de classes indica um movimento de autorrepresentação consciente dos trabalhadores sobre sua situação social, interesses comuns e oposição dos interesses em relação às outras classes.

Tomando como referência a educação no Brasil, país que possui uma população estimada em 206 milhões de pessoas (IBGE), ao realizar leituras nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), evidencia-se que treze milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. Esses números se fortalecem entre os jovens e adultos trabalhadores moradores de periferias urbanas. Essa é uma questão de classe.

Uma incidência tão alta assim encontra-se estritamente articulada com as condições que a causam, com o número e qualidade de escolas públicas, com a capacidade de financiamento e continuidade das políticas públicas sociais. O silenciamento e o sucateamento do *modus operandi* também é uma questão de classe.

Cabe um cuidado, entretanto, ao se referir sobre a tomada de consciência. Marx expressou, em *Miséria da filosofia* (1985), a diferença entre a existência material da classe trabalhadora e a sua tomada de consciência na luta das classes:

As condições econômicas transformam primeiro a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Essa massa é, portanto, já uma classe no que se opõe ao capital, mas não é ainda uma classe para si. Na luta, da qual nós destacamos apenas umas poucas fases, essa massa se unifica e se constitui como uma classe para si. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta de classe contra classe é uma luta política (MARX, 1985, apud MATTOS, 2012, p. 62).

A formação ou não de uma classe aparece intimamente ligada à análise da realidade dessas pessoas e à relação existente com as forças capitalistas. Marx retoma a questão, em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* (1982), para afirmar que na medida em que milhões de “famílias vivem em condições econômicas de existência que as separam pelo seu modo de viver, interesses e cultura e se **opõem** a estas classes de forma hostil, aquelas formam uma classe” (MARX, 1982, p. 503, grifo meu), pois sem comunidade, união nacional e organização política não se formam classe.

A propósito das questões investigadas na pesquisa em torno dos sentidos da experiência na educação de jovens e adultos trabalhadores, pretendemos entender e recuperar, no encontro com o outro, os sentidos diversos sobre o tema, que nos impulsionam a refleti-los de forma dialógica, ora por meio das vozes, ora por meio de suas escritas, com as quais direta ou indiretamente tivemos contato.

Neste sentido, encontramos nas contribuições de Bakhtin (2000) uma possibilidade de potencializar as vozes dos sujeitos participantes, devido ao “lugar” de encontro e confronto, tempo e acontecimento, palavra na vida, por isso, palavra em movimento:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...] Se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe com tudo uma boa metade (BAKHTIN, 2000, p. 117).

Os encaminhamentos teóricos encontrados no pensamento de Bakhtin nos movimentam a favor de uma abordagem reflexivo-metodológica da pesquisa na perspectiva ideológica e dialética da linguagem. Desse modo, o desafio está centrado em compreender dentre os infinitos sentidos da palavra experiência, que estes não se concentram em mim, nem nos outros, mas no objeto de sentido para o qual nos voltamos.

Portanto, podemos considerar que não existe passividade entre os falantes, nem tampouco uma formalização nas relações dialógicas, marcadas por um emissor e receptor. Bakhtin (1992, p. 339) nos ensina que todo ato de compreensão implica uma resposta, ou seja, os sentidos têm por excelência uma relação com a vida, construída por sujeitos que pensam o mundo e sua relação com ele, sempre em determinados contextos. De acordo com Geraldi (2015, p. 133), nenhum sujeito comparece aos textos orais e escritos desnudado de suas contrapalavras de modo que participam da compreensão como sujeitos ativos, que estando envolvidos na fronteira de duas consciências refletem e refratam o confronto dos interesses sociais que os movem.

A linguagem ao se constituir na relação com o outro, estando na linha fronteira entre um eu e um outro, afirma que o diálogo não significa necessariamente harmonia, sendo um campo marcado também pelo confronto de sentidos. Evidencia que esta fala não é uma verdade ou uma mentira, ela nos mostra um ponto de vista, uma outra consciência, sendo assim, uma outra possibilidade de se pensar a realidade. Lembrando-nos o desafio da compreensão de uma outra consciência que é formada por aspectos ideológicos, valores que informam os seus sentidos de dizer.

No artigo intitulado “Trabalho docente com jovens e adultos: Um diálogo com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin”, Alvarenga e Medeiros (2014) trabalham com a noção de que a tese bakhtiniana se aproxima da perspectiva da teoria da ação dialógica de Freire (2006, p. 166), na relação educador-educando como sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo. Diálogo, no sentido freireano, não significa, apenas, fazer perguntas e ouvir respostas, mas sim, o diálogo dialetizado pela relação “eu-tu”, provocador do encontro de intencionalidades entre sujeitos que buscam, a partir da sua relação com a realidade, as razões da sua procura, das suas indagações e da sua rebeldia com o que lhes acenam sobre o já conhecido (ALVARENGA, 2015, p. 392).

Quando falamos sobre os sentidos da palavra experiência, precisamos levar em conta que essa palavra como criação verbal, não se limita a um sinal, ou seja, uma unidade linguística que evoca regras de caráter prescritivo, “presas a um dicionário”, mas uma palavra viva e móvel, plurivalente, carregada de sentidos contraditórios que atravessam e atualizam as relações e as práticas sociais cotidianas da existência dos sujeitos que a dizem.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, entendemos, com Guber (2011) que os estudantes jovens e adultos trabalhadores, participantes de nossa pesquisa, são precisamente os sujeitos sociais dessa modalidade de pesquisa, que fundamentalmente trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, esse conjunto de fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social. Esses sujeitos são os privilegiados para expressar em palavras e em práticas o sentido da sua vida, sua cotidianidade, seus atos extraordinários e seu futuro (GUBER, 2011, p. 16).

Isso significa dizer que a atitude de compreensão, no desenvolvimento da pesquisa, demanda de mim uma atitude responsiva, minha posição também é de um sujeito concreto, colocado em uma interação real concreta (MIOTELLO, 2012, p. 167), será deste lugar único que poderei estabelecer o diálogo com os estudantes da EJA. Nos estudos de Bakhtin, podemos perceber que o ponto de vista ajuda a construir o objeto, valorando, refratando, colocando a palavra outra, como corrobora Guber (2011) ao dizer que o investigador social só pode conhecer outros mundos através de sua própria exposição a eles. Em *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin afirma:

No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (2010, p. 66).

Como procedimento metodológico, desejando compreender os sentidos da experiência a partir dos enunciados acolhidos para a pesquisa, utilizamos as entrevistas dialogadas, considerando dois aspectos importantes para a fundamentação deste método escolhido. Em primeiro lugar, a entrevista adquire contornos de um gênero do discurso, de acordo com as matrizes do pensamento bakhtiniano, em que um gênero compreende tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por campos de utilização da língua (BAKHTIN, 2014), neste sentido, ao relativizar os elementos que os compõe, o autor desconstrói a estrutura de um gênero fechado, com forma padronizada e enunciados fixos e rígidos, envolvidos num jogo de perguntas e respostas pré-determinadas, abrindo oportunidades para um processo

altamente criativo, por meio da vitalidade contida no gênero, assim, escolheu-se o gênero entrevista inspirados em Barbier (2001), fornecendo possibilidades da abertura de o outro dizer-se e a escuta sensível. Em segundo lugar, o dialogismo, que ampara estas entrevistas, também aparece fundamentado em Bakhtin, que descreve o diálogo como a forma mais simples e clássica da comunicação verbal determinada pela alternância dos sujeitos falantes.

Desse modo, “os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo) alternam-se regularmente através de réplicas” (BAKHTIN, 2000, p. 294). Assim, tornamos a entrevista um lugar de encontro manifestado por e em palavras, sem trabalhar apartado dos condicionamentos sociais que emergem e ressonam nas vozes de jovens e adultos (ALVARENGA, 2010, p. 33). Contrariamente a uma ideia de entrevista que recorta, quantifica e analisa meros dados.

Partindo dessa premissa, convidamos cinco alunos trabalhadores da EJA para participar da nossa pesquisa. Assim, as linhas que se seguem compõem de modo enunciativo as primeiras percepções do nosso movimento de ver e de conhecer o outro, pois aprendemos com Bakhtin que a palavra não pertence unicamente a um sujeito, ela não é um produto individual, tampouco é expressão de uma só voz (ALVARENGA, 2014), como seres inacabados, constituímos-nos uns aos outros na relação dialógica ocorrida no lugar do encontro:

Sr. Wanderson Silva<sup>26</sup>, estudante da EJA, conta que aos 56 anos de idade consegue retornar à escola, atualmente trabalha como coveiro no bairro do Pacheco/SG, mas faz questão de enfatizar em sua fala que desde a infância trabalha ajudando no sustento da família.

Sr. Luciano Ferreira, estudante da EJA aos 34 anos de idade, atualmente trabalha como operador de Telemarketing, filho de D. Regina e Sr. João, ambos analfabetos, rememora suas raízes para fortalecer a luta cotidiana pela sua permanência na escola.

Sr. Renan Santiago, estudante da EJA aos 36 anos de idade, atualmente trabalha como pedreiro no bairro, diz que aprender a ler e a escrever vai ajudá-lo a melhorar de vida, no sentido de conseguir um trabalho fixo, com melhor remuneração. Então, hoje em dia, chega a recusar alguns serviços noturnos para poder ir à escola.

Sra. Maria Estela, estudante EJA aos 63 anos de idade, atualmente trabalha como doméstica, egressa da roça, conta que o retorno à escola se dá por vários motivos, um deles está entrelaçado à sua vontade de se sentir viva, no sentido de resgatar o tempo que não pode

---

<sup>26</sup> Serão utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos participantes da pesquisa.

ser vivido em sua juventude: “eu aqui estudando me sinto viva, não é útil... é viva... utilidade eu tenho... se eu não vier para a escola, os filhos saem e me deixam cuidando dos netos, aqui não... aqui eu venho para aprender e viver coisas que eu não pude viver quando era jovem”.

Sra. Cristiane dos Santos, estudante EJA aos 29 anos, atualmente trabalha como babá, conta que engravidou muito cedo e por isso precisou parar os estudos. Hoje, o seu retorno à escola é marcado pela necessidade que o mercado exige em torno da qualificação para conseguir um emprego melhor.

Figura 4 - Registro com alunos da EJA durante atividade



Fonte: acervo da pesquisa

Durante o percurso da pesquisa de campo, comecei participando como uma “auxiliar” da professora regente, ajudava cada um deles nas tarefas e participava gradativamente de todas as atividades que envolviam a turma. Neste momento, tive a oportunidade de conversar e estabelecer mais contato com os alunos da turma 530, formada por aproximadamente 10 a 15 alunos, composta em sua maioria por adultos trabalhadores, com uma média de idade que variava entre os 25 anos aos 65 anos.

Esta turma compreendida no grupo I, fase II, participou das atividades pedagógicas elaboradas pelos bolsistas de graduação e pós-graduação da Faculdade de Formação dos Professores juntamente com os professores da EJA do CMPCB numa articulação entre Universidade e escola pública, na qual tive a oportunidade de, mais uma vez, participar ativamente de suas produções orais e textuais, mantendo o contato cada vez mais próximo com os sujeitos da pesquisa.

Os estudantes jovens e adultos trabalhadores re representam a história da classe trabalhadora, assim, na inserção de nosso trabalho de campo, a escolha dos estudantes participantes foi exercida pela própria identidade por meio da participação nas ações desenvolvidas pelo projeto já citado anteriormente.

Posto isto, destacamos, também, como um dos resultados deste percurso metodológico, uma atividade de ensino, desenvolvida com os alunos, que repercutiu na produção de conhecimento com os estudantes e professores da EJA. Acompanhamos o lançamento do “Jornal da EJA”, que foi realizado no espaço escolar, com a presença da coordenadora do projeto, professores, alunos e comunidade, e foi registrado em fotos e filmagem no ano de 2015.

Para a divulgação do material desenvolvido e como forma de dialogar com as perspectivas que estão sendo aprofundadas, analisamos a parte dos Classificados do jornal (Anexo 1), sendo estes compostos por escritas mobilizadas pelas experiências de jovens e adultos trabalhadores inseridos no contexto de produção de sentidos e aprendizagens em contexto escolar, esses trabalhos tornaram-se um rico material enunciativo.

Os classificados do jornal como um gênero discursivo trazem efeitos de sentidos produzidos pelas leituras dos textos e, ao se tratar de um jornal produzido pelos alunos adultos trabalhadores, este material forneceu pistas das suas relações com o mundo do trabalho. Bakhtin (2014, p. 152) mostra que toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem a sua finalidade e acaba por reforçar a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. Desta forma, essas escritas mobilizam nossa compreensão.

Tem um compromisso e não tem com quem deixar seus filhos? Tomo conta pra você. Sou criativa e com certeza seus filhos ficarão em boas mãos.

Estudante EJA, Trabalhadora Mulher. Turma 530

Bolsas em tecidos, toalhas à moda praia. Aceito encomendas, venha conhecer nosso serviço. Estou esperando você. Venha já!

Estudante EJA, Trabalhadora Mulher. Turma 230

Por meio dessas estudantes e trabalhadoras, podemos observar devido aos seus “modos de fazer” que os anúncios são tecidos pelas suas experiências de vida, com ofertas de serviços, principalmente, oficineiros e manuais, daqueles que se aprendem no cotidiano uns com os outros. Tais compreensões nos colocam em contato com Freire (2011, p. 56) que mostra que a compreensão do processo do trabalho, do ato produtivo em sua complexidade, da maneira como se organiza e desenvolve a produção, entre outras considerações, cumpre o seu papel tanto no processo de libertação quanto no da reconstrução nacional, pois diante da compreensão da realidade, estimula-se nesses estudantes a sua posição curiosa e capacidade crítica.

Ofereço serviços de cuidadora de idosos e deficientes. Sou atenciosa e muito eficaz no atendimento.

Estudante EJA, Trabalhadora Mulher. Turma 530

Duas atividades. Ofereço serviço de cuidadora e ajudante de cozinha. Qualquer que seja sua escolha, eu dou meu melhor em ambas.

Estudante EJA, Trabalhadora Mulher. Turma: 530

Vai fazer faxina? Está precisando passar suas roupas? É só me procurar... seus problemas acabaram, Jamille chegou! Sou balconista e faço serviços gerais.

Estudante EJA, Trabalhadora Mulher. Turma: 530

No movimento capitalista, em que o desemprego é providencial, mulheres como essas mostram movimentos de resistências, ao oferecer serviços de faxina, balconista, serviços gerais, reinventam-se em meio à escassez de oportunidades e de empregos, e com muita criatividade ainda afirmam no final: “seus problemas acabaram, Jamille chegou!”. Neste movimento dialógico, em que a experiência percorre caminhos, sem a exigência de que estejamos prontos antes de percorrê-los, aceitando a ação como uma aposta (GERALDI, 2015, p. 45), observamos que a palavra experiência comporta novos sentidos, sem determinismos ou certezas.

Pelas lentes de Bakhtin, ao tratar a palavra viva como se fosse algo acabado e isolado das situações e experiências sociais humanas, nada mais fazemos do que cortar todos os fios que ligam a palavra ao contexto histórico de sua produção e, portanto, de suas múltiplas significações construídas pelos sujeitos encarnados.

Para a consciência dos indivíduos que fazem parte de uma mesma comunidade linguística, as palavras jamais são ou se apresentam como signos contidos em formas normativas. Na realidade, comenta Bakhtin,



Não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (1992, p. 95).

Logo, será através dos diálogos vívidos, vividos ou imaginados que os sentidos refletem e se confrontam no e durante o percurso das amplas temporalidades contextuais. Nestes diálogos, não apenas estão presentes as vozes das pessoas que imediatamente deles participam, mas as vozes distantes que transitam no presente da interação verbal, dando-lhes e/ou confrontando-lhes sentidos.

Problematizar o mundo a partir dos seus contextos de vida foi um dos legados que a obra de Freire nos deixou, em seus pensamentos pela perspectiva antropológica cultural a experiência aparece entrelaçada à realidade dos alunos, envolvidos na questão da humanização no processo de produção de conhecimento:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais podem se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos, dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção [...] A assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 1996, p. 19).

Ao considerar o estudante adulto trabalhador como um ser social e histórico, atuante nas relações sociais e políticas, sendo reconhecido como sujeito potencialmente ativo nos processos de aprendizagem, refletimos sobre a experiência em sua matriz política o que implica refleti-la em uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2000, p. 30).

Thompson, ao centrar seus esforços para discutir através de suas pesquisas o polo da consciência, bem como seus condicionantes e constituintes em termos culturais e de valores morais (MATTOS, 2012, p. 86), acaba por ampliar a análise entre as relações de produção e consciência de classe, superando a ideia de abordagem marxista, em que privilegiaram as análises sob o viés econômico, como determinantes do ser e da consciência social.

Neste sentido, os percursos familiares, também, tornaram-se nossa pesquisa um campo particularmente fértil para análise, leituras de pesquisas contemporâneas sobre as relações entre famílias populares e escola apontam o lugar que os confere de confrontação desigual entre dois modos de socialização, um, escolar e dominante, e outro, popular e dominado, permitindo-nos avançar na compreensão sobre os percursos de rupturas escolares desses estudantes da EJA.

Como uma maneira de inferir os modos de organização individuais e coletivas dos estudantes jovens e adultos trabalhadores participantes da pesquisa propomos utilizar a cartografia como representação da realidade mostrando os percursos que envolvem pontos específicos como: os seus deslocamentos entre casa, trabalho e escola, buscando compreender, a partir das suas experiências, as condições na vida social, em especial, a relação entre trabalho e escola.

Essa cartografia foi sendo construída inspirada a partir da noção de espaço social proposta por Henri Lefebvre (2006), buscando compreender esse espaço geográfico como o espaço concreto dos homens, lugar dinâmico em que se realiza a vida cotidiana, servindo aos seus pares como arena onde acontecem múltiplos processos de negociação, somando as lutas e resistências perante a realidade do mundo.

Este movimento pretende cumprir com a proposta idealizada pelo autor que afirma em uma de suas passagens escritas que é “preciso que estejamos abertos para ver novas possibilidades de redesenho do mundo, de escrita de nossa própria história, história das bases populares” (SANTOS, 1996, p. 23). É interessante observar que tal sentido reaparece em muitos momentos nos estudos em Thompson (1998; 2012), que recupera em sua discussão sobre classe a história da classe trabalhadora, partindo da perspectiva de que o que as pessoas comuns fazem é digno de interesse e atenção (THOMPSON, D., 2000, apud MATTOS, 2012, p. 29).

Dorothy Thompson (2000) ainda nos chama atenção para a dimensão fortemente política que há nesta atitude de E. P. Thompson, pois seus estudos mostraram que o reconhecimento e o respeito à experiência dos trabalhadores fortaleceram a concepção de consciência de classe, dando sentido à sua própria organização. Thompson relata que a partir das experiências próprias e com o recurso à sua construção errante e arduamente obtida (THOMPSON, 2012, p. 414), os trabalhadores aprenderam a ver suas vidas como parte de uma história geral de conflitos:

O trabalhador analfabeto podia andar quilômetros para ouvir um orador radical, da mesma forma como ele (ou um outro) andaria para escutar um sermão. Em períodos de fermentação política, os analfabetos pediriam aos companheiros de trabalho que lessem os periódicos em voz alta; lia-se o jornal nas pensões dos artífices [...] (THOMPSON, 2012, p. 415).

Deve-se chamar a atenção para a ideia que Thompson nos lega sobre o caráter de cada vez mais os operários terem a necessidade de se *organizarem por si mesmo*. O que podemos observar, apoiados nas fontes documentais e na literatura inspirada na crise cultural provocada

pela irrupção de uma sociedade industrial capitalista no final do século XVIII, na Europa, trazido pelos estudos de Thompson, é a relação estabelecida entre classe social, cultura popular e educação.

Os artífices nesta época começaram a suspeitar profundamente de uma cultura estabelecida que os excluía do poder e do conhecimento (THOMPSON, 2012, p. 438), nessa medida, muitas formas coletivas de lutas e resistências tornaram-se presentes.

Podemos observar que a cultura popular possui muita força em São Gonçalo/ RJ como uma forma de pertencimento do lugar, os sujeitos, seja por meio das danças, dos conhecimentos pelas plantas e/ ou pelas memórias de uma região marcada pela pesca artesanal<sup>27</sup>, entre outros, reforçam por meio do seu cotidiano a sua identidade enredada em suas experiências e suas memórias.

Acredito que é preciso difundir os logros da experiência como forma de potencializar as nossas práticas de ensino, motivando os alunos às novas descobertas no espaço escolar, reconhecendo-os como parte integrante do processo de conhecimento.

Durante o percurso da pesquisa, com vistas à construção de uma cartografia sobre a produção de sentidos entre experiência e o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores, participei das atividades de aula com os professores das turmas.

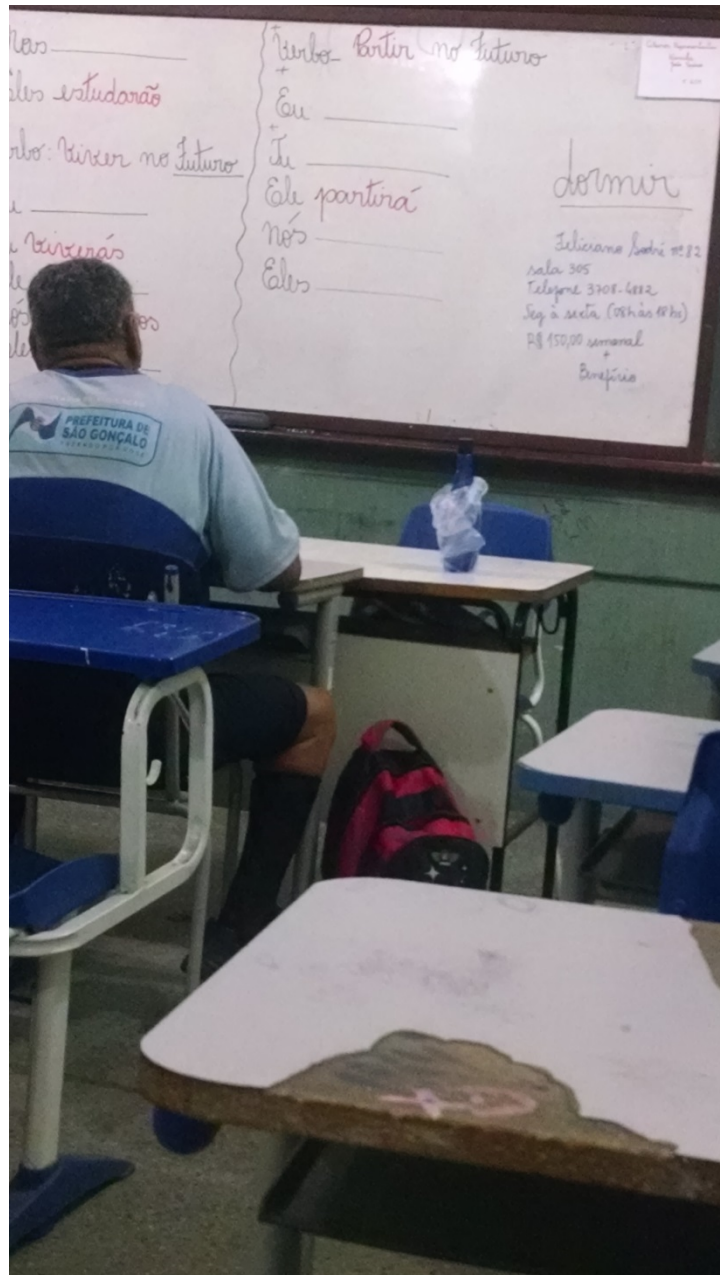
Observamos que as atividades realizadas por estes estudantes eram iguais às realizadas com o currículo regular, ou seja, por muitos momentos os conteúdos estavam fragmentados e estancados do lugar social ocupado por aqueles estudantes jovens e adultos trabalhadores, sem contar a infantilização evidenciada na relação aluno-professor em que pequenos vistos eram dados em seus cadernos e exercícios para que o professor pudesse conferir se todo conteúdo foi copiado ou feito de forma “correta”.

No decorrer desses dias de visita às aulas, um fato curioso aconteceu, a coordenadora do colégio estava indo em todas as salas da EJA e colocava no final do quadro um endereço, telefone e valores de remuneração (vide figura 5), referente a um trabalho informal oferecido por comerciantes da região aos estudantes jovens e adultos.

---

<sup>27</sup> Segundo Silva e Schipper (2012, p. 2), pesca artesanal é entendida, na maioria das vezes, como o trabalhador sendo dono dos meios de produção: o barco, a rede, os petrechos e a técnica de pescar.

Figura 5 – Registro feito durante a visita de observação



Os sorrisos desajustados e a negação deles quanto à fala da coordenadora me chamaram atenção para entender melhor que tipo de prática era aquela. Dentre as opções de investigação que eu encontrei naquele momento, escolhi observar a reação dos alunos e procurar obter informações sobre aquela oferta de trabalho pessoalmente.

Munida do telefone informado, liguei para o número e conversei com um desses contratantes. Tratava-se de um trabalho informal para a entrega de papel com propagandas nas ruas de São Gonçalo/RJ.

O fato de os alunos terem direito ao Rio Card, para a ida ao colégio e/ou pela gratuidade que lhe é conferida pela sua idade, serve de passaporte para essas contratações. Visto que poderiam se locomover pelas mediações do município de São Gonçalo para os pontos estratégicos de venda sem custo para o contratante.

Durante a conversa pelo telefone, pude perceber outras manobras referidas a este tipo de contratação, como a falta de garantias trabalhistas, a carga horária laboral inicial de 10 horas diárias, com a promessa de receber o valor de cento e cinquenta reais semanais. Ao ser questionado sobre o que se referia o tal “benefício” informado no colégio, o comerciante explica que cada cliente que fosse até a loja com o prospecto e informasse o nome de quem lhe entregou, o trabalhador receberia cinco reais de “bônus”.

O centro de São Gonçalo/RJ, conhecido como Rodo, consiste no núcleo do município, tendo a sede da Prefeitura, um shopping center, bancos públicos e privados, diversos escritórios, supermercados, lojas de eletrodomésticos e de roupas, o que acaba por fomentar esse tipo de prática com serviços informais, como a entrega de panfletos nas ruas com propagandas de lojas e serviços.

As conversas dos alunos durante a ida da coordenadora na sala versavam entre a necessidade de se trabalhar e a precariedade das condições do trabalho ofertado, contaram que por muitas vezes os funcionários da escola vão às salas de aula levar esse tipo de informação, sendo concebidos por eles como uma prática habitual.

Entretanto, os alunos questionam o porquê desse tipo de prática estar sempre vinculado a eles. Uma aluna em tom de conversa me chama e diz: “Viu porque tenho que estudar? Só aparece serviço assim (...) acham que podem me explorar por eu não ter muito estudo (...) aqui na turma a gente ‘fechou’ ninguém liga”, disse a estudante fazendo referência ao telefone informado referente à oferta de serviço.

Podemos perceber nesses relatos que a força de trabalho aparece em paridade com a relação indivíduo/mercadoria, retirando do sujeito toda a sua dimensão própria, colocando-o em uma posição de objeto.

Mais uma vez o espaço vivido aparece como integração entre trabalho/escola, e buscando aprofundar um pouco mais esta relação, organizamos a seguir uma cartografia mostrando os percursos diários dos estudantes participantes da pesquisa.

### 3.3 Uma cartografia da produção de sentidos sobre experiência social de jovens e adultos

Quando iniciei o movimento das entrevistas dialogadas com os alunos trabalhadores da EJA para a pesquisa, ainda nas conversas iniciais, perguntei a eles: Quais são as maiores dificuldades enfrentadas por vocês para conciliar estudo e trabalho? Essa pergunta, cujo objetivo inicial era descrever alguns pontos críticos do cotidiano vivido por eles, para que pudéssemos posteriormente inferir conceitualmente, acabou por tomar novos rumos.

Isso porque, os sujeitos participantes da pesquisa, durante as suas falas, acabaram por ensejar um cenário vivo e crítico dos percursos realizados em suas rotinas diárias que incluíam a escola e o trabalho. O que observamos foi que, mesmo estando desmotivados ora pela falta de transporte público, ora pela distância da moradia em relação à escola e o trabalho, entre outras questões, o tempo era uma categoria fortemente evidenciada.

Não tenho tempo para descansar... É pressão em casa, no trabalho e na escola.  
Estudante trabalhador EJA, 56 anos.

Passo o dia todo fora de casa, levo muito tempo para chegar ao trabalho e depois de um dia todo de trabalho tenho que ir para a escola... durante a semana não consigo dar atenção a minha filha.  
Estudante trabalhadora EJA, 29 anos.

São duas coisas com a mesma intensidade: a escola e o trabalho... pela dedicação que preciso ter... o tempo é curto, precisava de mais tempo para dar conta de tudo que a vida me exige.  
Estudante Trabalhador EJA, 36 anos.

Com efeito, nota-se, por todos estes relatos, o tempo sendo extraído dos espaços das relações sociais. O problema que aqui nos colocamos é o de pensar o tempo e sua relação com o desenvolvimento das forças produtivas, que, por sua vez, está intimamente ligado ao desenvolvimento da estrutura total da sociedade, como nos ensina Agnes Heller (2008).

Sobre o tempo, a autora afirma:

O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. [...] Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo; por isso, é absurdo dizer que, nas várias épocas históricas, o tempo decorre “lentamente” e em outros “com maior rapidez”. O que se altera não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais [...]. É esse o fundamento da desigualdade do desenvolvimento, que constitui uma categoria central da concepção marxista da história (HELLER, 2008, p. 3).

Seguindo tal raciocínio, trazemos para dialogar com essas vozes o cenário político-social brasileiro atual, reverberado pelas análises de fontes como Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que revelam retrocessos que se acumulam no Brasil, como o aumento do desemprego que comprime os salários para baixo e reduz a capacidade de resistência da classe trabalhadora.

Segundo dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)<sup>28</sup>, o desemprego afetou mais idosos nos últimos anos, segundo as análises, a maior variação da taxa do desemprego ocorreu entre os maiores de 59 anos, o equivalente a 132% entre o último trimestre de 2014 e o segundo trimestre de 2016.

Em um mundo globalizado, o desemprego e a chamada flexibilização nas relações de trabalho resultam em condições indignas de trabalho para a maioria das pessoas. A estudante Maria Estela conta que precisa muitas vezes, por ordem da patroa, dormir no emprego sem receber nenhum adicional por isso, nas palavras dela: ou aceita ou está desempregada.

“Sabe o que é passar o dia todo sem ter tempo para você? Para suas coisas? Não tem essa de acordo não! Quando a patroa pede ou eu aceito ou estou fora... nem para a escola dá pra ir... a professora já até sabe... quando eu falto não é porque eu quero é pela necessidade.”

Assim como a Heller, Lefebvre fala sobre o tempo a partir dos ritmos da vida cotidiana e neste movimento as relações de trabalho mais uma vez aparecem como uma das formas que interferem no espaço social, defendido por Lefebvre como:

O espaço social contém, ao lhe assinalar os lugares apropriados (mais ou menos), as relações sociais de reprodução, a saber, as relações bio-fisiológicas entre os sexos, as idades, com a organização específica da família – e as relações de produção, a saber, a divisão do trabalho e sua organização, portanto, as funções sociais hierarquizadas (LEFEBVRE, ano, p. 35).

Amparadas pelas leituras em Heller, podemos contribuir dizendo que essa hierarquia citada por Lefebvre é produzida entre as esferas heterogêneas<sup>29</sup>. E neste contexto, os percursos vividos pelos estudantes trabalhadores da EJA tornam-se potencialmente importantes por estarem inseridos na cotidianidade, sendo assim, cartografamos o itinerário diário dos sujeitos da pesquisa tendo como ponto central o encontro com a escola, no sentido de refletir a partir do ponto de vista de tarefas e decisões dadas com relação a fins concretos (HELLER, 2008) sobre o lugar social ao qual falamos.

<sup>28</sup> Consulta realizada em 05/11/2016. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28585](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28585)

<sup>29</sup> No Capítulo “Valor e História”, de Agnes Heller, a autora exemplifica as esferas heterogêneas como sendo: produção, relações de propriedade, estrutura política, vida cotidiana, entre outros (2008, p. 3).

Figura 6 – Mapa: Entre trajetos e sentidos da experiência social de jovens e adultos trabalhadores



Com base na legenda exposta na Figura 6, expusemos a localização territorial do Colégio Municipal Presidente Castello Branco e relacionamos por meio dos nomes dos participantes da pesquisa seus trajetos entre casa x trabalho, trabalho x escola, escola x casa.

Este mapa revela o espaço físico e social de estudantes trabalhadores. Os percursos diários vividos por estes jovens e adultos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do município de São Gonçalo/RJ mostram o cotidiano da vida de pessoas anônimas que se encontram a caminho da escola.

Subordinados à lógica do trabalho, esses percursos foram sendo preenchidos pelas experiências vividas por estes participantes, todas com muita luta pela sobrevivência, regadas por suas cotas diárias de paciência, cansaço físico e mental, medo, solidão, mas também de astúcia e resistência em relação à rotina árdua que os atravessam.

Agnes Heller (2008, p. 38) mostra que quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas. A autora explica que a alienação ocorre quando há um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e a possibilidade de desenvolvimento dos indivíduos humanos.



Seguindo esta análise, Patto (1993) sintetiza esses apontamentos a respeito do indivíduo como ser particular e ser genérico da seguinte maneira:

[...] por exemplo, as pessoas trabalham - uma atividade do gênero humano -, mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões -manifestações humano-genéricas -, mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades e da teleologia individuais; a individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o humano-genérico (1993, p. 125).

Agnes Heller enfatiza que a vida cotidiana não é necessariamente alienada, pois há modos de superação e esta possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano, ou seja, por mais que a estrutura da vida cotidiana se constitua em um terreno propício à alienação, as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimentos e possibilidades de transformação.

Outra compreensão, nascida das leituras realizadas, surge a partir das ideias originadas por Henri Lefebvre no que diz respeito à vida cotidiana. Ao focalizar o uso dessa expressão para apontar as características da vida sob o modo capitalista de produção, o autor enriquece o olhar de Heller, que mostra a vida cotidiana como formas que vão sendo assumidas na vida em sociedade.

Certamente, sempre foi preciso alimentar-se, vestir-se, abrigar-se, produzir objetos, reproduzir o que o consumo devora. No entanto, insistimos que até o século XIX, até o capitalismo de livre-concorrência e até o desenvolvimento do 'mundo da mercadoria', não existia o reino da cotidianidade (LEFEBVRE, 2006, p. 52).

Entendendo que a educação de qualidade depende diretamente das condições de vida que constituem o universo que nelas estão envolvidos, como alimentação, saúde, moradia, estrutura dos bairros, deslocamento dos moradores etc. (COUTINHO, 2012, apud ALVARENGA; TAVARES, 2015, p. 214), convidamos os alunos durante a realização de uma oficina pedagógica para produzirmos um texto mostrando os pontos característicos dos seus bairros, utilizando o contar como o ato de narrar, os alunos coletivamente discutiram e pontuaram as suas percepções em torno do espaço vivido.

A despeito dessa interpretação interessada, elaboramos uma tabela com curtos extratos dos textos produzidos oralmente e pela escrita dos estudantes trabalhadores da EJA, mostrando as suas percepções sobre o espaço vivido.

De início, é a percepção do espaço resultante da vivência espacial que salta aos olhos dos alunos, falam sobre a precariedade e a pobreza de alguns bairros de São Gonçalo/ RJ e, em suas falas, materializam o que revelam estudos sobre a questão urbana, em que a nossa

histórica desigualdade social e econômica (renda, escolaridade, desemprego, violência) é complexificada pela nossa desigualdade urbanística (condições de moradia, saneamento, transporte, por exemplo), segundo Alvarenga e Tavares (2015, p. 65).

Em diálogo com os alunos, organizamos uma produção escrita sobre os espaços urbanos que compõem o cotidiano dos alunos, mostrando pontos característicos dos lugares, o estudante trabalhador Wanderson conta que é morador do bairro de Anaia Grande e diz que: “a maioria das ruas não são asfaltadas (...) aqui possui um Lixão (CTR) que veio para cá com a promessa que iriam melhorar a parte de lazer e asfalto, mas nada foi feito até hoje”.

O estudante Luciano Ferreira, morador de Neves, conta que “as ruas são asfaltadas, mas não tem nenhum local para lazer, o que tem mais aqui são igrejas e pequenos comércios como botequins e mercadinhos”.

O estudante Renan, morador do Boaçu, conta que:

No local acontece muito roubo de comércio e veículos. Tem locais de desmanche de carros, falta pracinhas para as crianças e mais lugares de lazer... o mais perto é o clube Mauá, que mesmo assim é pago né! Tem que ter dinheiro.

A aluna Maria Estela, moradora do Mundel, conta que:

Bairro sem posto ou clínica médica. Há falta de asfalto e saneamento básico, na verdade há obras sem terminar... começam a realizar na época das eleições mas não há continuidade dos projetos por parte dos políticos. Só na minha rua tem a construção de quatro igrejas e fora as biroskas.

A aluna Cristiane dos Santos, moradora do Portão do Rosa, diz:

Os supermercados são mais para o centro de São Gonçalo, aqui no bairro foi feito recentemente o asfalto e alguns pontos aonde faltava saneamento básico. Nas proximidades, frequento regularmente o shopping e bares próximos de casa... Temos dificuldades com as linhas de ônibus que passam pelo meu bairro são poucas.

Pensamos que é possível, mesmo fazendo escolhas entre o material coletado, trabalhar criticamente com elas, construindo um texto polifônico, subvertendo a ordem das unidades linguísticas que tratam a linguagem como uma criação individual e não social<sup>30</sup>.

Como exemplo dessa possibilidade, trazemos ao nosso texto um momento marcante que ocorreu durante o desenvolvimento da oficina, pois falar sobre o bairro onde moram

---

<sup>30</sup> Refiro-me aos estudos de Saussure, linguista e filósofo suíço, cuja corrente filosófico-linguística entende a língua como fenômeno social apartado da fala sendo concebida como um fenômeno individual.

trouxe a memória da vida desses sujeitos. Desta maneira, os textos se entrelaçam em uma corrente de sentidos.

Antes de nos embrenharmos por este caminho, julgamos conveniente enfrentar algumas questões preliminares sobre o mercado de trabalho local, aqui representado pelo município de São Gonçalo, no qual se solidifica um projeto de inserção profissional subalternizado, com a presença de ocupações cujas relações de trabalho são marcadamente precárias, uma diretriz verificada também em nível macroeconômico, diante da dependência econômica do Brasil em relação aos países centrais.

Bairros periféricos como Anaia Grande, Neves, Boaçu, Mundel e Portão do Rosa, que constituem os bairros de moradia dos estudantes jovens e adultos participantes da pesquisa, integram-se à pesquisa como uma possibilidade de se discutir o lugar, não apenas como uma categoria de análise, mas como lócus de experiências singulares.

No caso do município de São Gonçalo, marcado como um campo periférico da metrópole Fluminense, há uma história assinalada por elementos próprios:

Percebida como cidade dormitório, sobretudo nos ciclos de intensa urbanização do centro metropolitano fluminense, recebendo migrantes, tanto do interior do estado do Rio de Janeiro, quanto forças de trabalho vindas do Norte-Nordeste do país e que não conseguiram se instalar (ou se manter) em uma metrópole de solo urbano muito caro, a evolução urbana de São Gonçalo assemelha-se ao processo ocorrido no recorte conhecido como baixada Fluminense, onde a expansão da linha férrea, aliada ao baixo valor dos terrenos (devido sobretudo à baixa oferta de transportes, saneamento e serviços públicos básicos), configurou uma periferia marcada por ser uma grande área fornecedora de mão-de-obra pouco qualificada para o centro metropolitano ( ROSA, 2010, p. 20).

Percebi que a maioria dos participantes se diz “nascidos e criados” nos bairros onde moram atualmente. O aluno Wanderson lembrou que a casinha que ele mora até hoje foi construída pelo seu avô e que por muitas vezes, na adolescência, ajudou-o a levantar as paredes da casa. Já o aluno Luciano disse que o seu pai, quando foi demitido da empresa que trabalhava, abriu no bairro onde mora uma “portinha” onde vendia doces e que ele e os irmãos iam ajudar o pai a vender porque por muito tempo aquela foi a única renda da família. Trata-se, portanto, desde o início, de uma realidade concreta, mas que também está em movimento. O espaço é alterado, transformado e criado pelos braços e suor desses moradores.

É, pois, a luta pela sobrevivência que faz com que esses alunos trabalhadores desde a sua infância e adolescência estejam intimamente ligados ao mundo do trabalho. Seja o aluno Wanderson pela labuta diária com seu avô na construção da casa, seja pela voz do aluno

Luciano que conta que por muito tempo da sua vida ajudou seu pai a ser o arrimo da família vendendo doces no bairro.

Nas vozes desses estudantes da EJA ecoa a apreensão do mundo do trabalho por meio da experiência dos pais e dos familiares, mais do que pensar o saber como mera transmissão de um determinado conteúdo (de avô para neto, de pai para filho, por exemplo), o conhecimento é aqui sobre o trabalho e é transmitido principalmente por meio dele. Desta maneira, as experiências demonstram como os sujeitos se apropriam do saber e como passam a ser produtor e reproduzidor desse saber.

Nesse esforço de compreensão, encontramos em Lefebvre o sentido da palavra “produção” envolvendo não somente o sentido econômico do termo, mas o

[...] sentido da filosofia inteira: produção de coisas (produtos) e de obras, de ideias e de ideologias, de consciência e de conhecimento, de ilusões e de verdades. Porém, diz o autor, quem diz “produção” diz também “reprodução”, ao mesmo tempo, física e social: reprodução do modo de vida. Neste sentido, a produção misturada à atividade material e ao mercado de trabalho constitui a linguagem da vida real (LEFEBVRE, 2006, p. 37-39).

O quadro perverso sobre a situação dos bairros apresentados destaca as profundas contradições de infraestrutura. Em um contexto marcado pela violência e pela falta de oportunidades de trabalho e de educação; em que a cultura, o esporte e os espaços de lazer são praticamente nulos, afetando diretamente a qualidade de vida dessas pessoas.

Formas brandas de violência, como estas, são reforçadas a cada descontinuidade de políticas públicas sociais, por exemplo. A composição de reformas neoliberais, em pleno curso de desenvolvimento, acaba por ditar os modos de funcionamento e organização da sociedade.

O que podemos perceber em periferias urbanas, analisando o caso específico do município de São Gonçalo, são os efeitos da chamada “universalização”, seja pela escola, pela política, pela religião, o que facilita o esvaziamento do debate sobre as classes subalternizadas, pois essa ideologia da meritocracia lançada pelo governo, com ofertas de vagas nas escolas, metas e gratificações por “bom desempenho”, por exemplo, acaba por responsabilizar os profissionais da educação, os professores e os alunos pela baixa produtividade nas escolas.

Mas estudos recentes das autoras Alvarenga e Tavares (2015) sobre o poder local em periferias urbanas evidenciam que *as desigualdades educacionais materializam a dinâmica da produção de desigualdades sociais,*

[...] o avanço na oferta quantitativa da educação fundamental, etapa da obrigatoriedade escolar, não foi capaz de superar a dualidade quantidade-qualidade como uma das expressões da inclusão precária de crianças, jovens e adultos das classes populares nos equipamentos escolares disponíveis (ALVARENGA; TAVARES, 2015, p. 57).

Por estas razões, o direito ao acesso à escola deve caminhar, também, em direção ao direito ao transporte escolar, ao direito à aquisição de materiais e das próprias condições socioeconômicas dos estudantes, entre outros, que permitam a sua permanência na escola.

Os cinco participantes da pesquisa, como tantos outros estudantes jovens e adultos trabalhadores que estudam na EJA do município de São Gonçalo, enfrentam e buscam energias para superar estes obstáculos tão iminentes em suas caminhadas, como veremos a partir de agora por meio do segundo momento da oficina pedagógica, no qual traçamos os percursos diários dos alunos trabalhadores participantes da pesquisa, sem perder de vista o espaço geográfico-social em que vivem estes sujeitos.

Visto que o tempo, esse “vivido” essencial, esse bem entre os bens, não se vê, não se lê. Não se constrói. Ele se consome, se exaure (LEFEBVRE, 2006, p. 86), mas acaba por se revelar pelas marcas que são deixadas em suas experiências vividas.

Coletamos alguns dados da cartografia dos percursos vividos e elaboramos pequenos textos com as principais informações dadas pelos estudantes:

O estudante Wanderson Silva faz o seguinte percurso diariamente: Casa: Anaiá Grande/ Trabalho: Parque da Paz/ Pacheco Trabalho/ Escola: Escola Municipal Presidente Castello Branco/ Escola/ Casa. Sobre a sua rotina diária, ele diz que *existe toda a questão do trânsito que é cada vez mais insuportável, mas levo aproximadamente 1h e 30 min em cada trajeto que faço entre casa, trabalho e escola.*

O estudante Luciano Ferreira faz o seguinte percurso diariamente: Casa: Neves/ Trabalho: Alcântara/ Trabalho/ Escola: Escola Municipal Presidente Castello Branco Escola/ Casa. Sobre a sua rotina diária, ele diz que *só na parte da manhã levo 1h e 10 min para chegar até o serviço, no fim da tarde, levo de 30 a 40 min para chegar à escola e depois para voltar para casa levo mais uns 50 min e se eu der sorte de pegar o último ônibus a tempo.*

O estudante Renan Santiago faz o seguinte percurso diariamente: Casa: Boaçu/ Trabalho: Niterói/ Trabalho/ Escola: Escola Municipal Presidente Castello Branco/ Escola/ Casa. Sobre a sua rotina diária, ele diz: *Como eu trabalho bem no centro de Niterói, consigo chegar em 1h e 10 min... Na volta já pego o movimento da saída das barcas e como o movimento é grande levo 1h e 30 h para chegar ao Castello já à noite saindo do colégio para casa levo uns 45 min.*

A estudante Maria Estela faz o seguinte percurso diariamente: Casa: Mundel/ Trabalho: Icaraí/ Trabalho/ Escola: Escola Municipal Presidente Castello Branco/ Escola/ Casa. Sobre a sua rotina diária ela diz: *Onde eu moro é muito precário de ônibus... todos os dias levo umas 2 h e 30 min para chegar ao trabalho... da saída dele até a chegada ao colégio levo 1 h e 30 min em um dia bom de trânsito... já da escola para a casa no final do dia levo uns 45 min.*

A estudante Cristiane dos Santos faz o percurso diariamente: Casa: Portão do Rosa/ Trabalho: São Francisco/ Niterói/ Trabalho/ Escola Municipal Presidente Castello Branco/ Escola/ Casa. Sobre a sua rotina diária ele diz: *Para São Francisco dependo de duas conduções, então preciso sair bem cedo de casa... normalmente levo de 1h 30 min à 2 h para chegar para trabalhar, quando a patroa me libera no horário levo mais levo de 1h à 1h 30 min para chegar ao colégio e à noite é mais fácil pois levo uns 40 min para chegar em casa.*

Sendo um espaço percebido como trabalho e (re)produção, flagrantemente podemos apreender, pelos percursos diários desses alunos trabalhadores, os condicionamentos que se desenvolvem nas trajetórias pessoais de cada um.

Seja nos caminhos para o trabalho ou para a escola, o espaço e o tempo aparecem divididos, fragmentados, vivenciados ou não, mas de qualquer forma nunca concebidos de uma maneira inteira e global.

Essas experiências vividas com o espaço e o tempo influenciam nos modos como os sujeitos interagem consigo mesmos, com os outros e com a própria sociedade. Essas vivências são dinamizadas pelas relações sociais de produção, pelo meio social e histórico que serão determinantes na construção de sua visão de mundo (ALVARENGA, 2010, p. 53).

Como podemos observar, o tempo desses estudantes trabalhadores é cada vez mais apropriado pelo capitalismo, ora pelas *horas a mais que a patroa pede para babá ficar*, como conta a estudante Cristiane, ora pelas infinitas horas de tráfego enfrentadas pelo estudante Renan na saída do seu trabalho, essas vozes evidenciam que a relação desses sujeitos com o tempo do capital acaba por influenciar nas suas experiências individuais e coletivas.

Vale destacar, igualmente, que esta percepção concebe os sujeitos, em sua relação dinâmica e dialética com o espaço, com o trabalho, com os outros e consigo mesmos. Como indivíduos sociais, por meio, principalmente, de suas experiências coletivas, nas lutas para transformar a realidade em que vivem. Para Alvarenga:

A tomada de consciência das classes dominadas se constrói, dialeticamente, na medida em que estas envidam esforços práticos nas lutas pela transformação da realidade em que vivem. Desse modo, quanto mais lutam para transformar a

realidade, melhor passam a conhecê-la, produzindo energias capazes de romper com a situação vivencial existente, agindo também na *superestrutura* com vistas à transformação da estrutura social (2010, p. 55).

Nestes momentos de realização da pesquisa, participei de uma reunião com o representante do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro) e os professores da EJA pertencentes à rede Municipal de ensino do município de São Gonçalo/RJ<sup>31</sup>.

Com o objetivo de fortalecer o fórum EJA de São Gonçalo e as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos, durante a reunião, foi colocada em pauta a possibilidade concreta do fechamento de turmas da EJA em várias escolas gonçalenses. Alegando falta de alunos, a subsecretária Andreia<sup>32</sup> agendou uma reunião com professores e alunos da rede.

Em posse de um documento legislativo, Portaria SEMED Nº 89/SEMED/2015, a respeito das normas pertinentes à matrícula para o ingresso e permanência nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo e creches comunitárias que tem convênio para o ano letivo de 2016, a subsecretária leu durante a reunião o documento contendo as seguintes informações<sup>33</sup>:

As turmas de Educação de Jovens e Adultos só poderão ser formadas com, no mínimo, 80% do estabelecido inciso IV.

IV- Jovens e Adultos:

- a) grupo I – 20 alunos
- b) grupo II – 30 alunos
- c) grupo III – 35 alunos
- d) grupo IV- 35 alunos
- e) grupo V- 35 alunos

Neste momento, vários professores e alunos se posicionaram mediante a afirmativa:

Quando a subsecretária falou: vamos acabar a reunião em outro lugar sem os alunos. Um aluno levantou-se e disse: “Você quer ir lá para cima? Para falar da gente? Não... se é para falar sobre a gente o lugar é aqui com a nossa presença” (Relato professora EJA).

Sou aluna do nono ano, e a minha mãe estudava no primário... Eu estava há muitos anos sem estudar e fui recebida aqui muito bem... fui acolhida aqui... a minha mãe teve que sair por estar doente... eu não vou sair da escola e estou lutando pela minha mãe (Relato aluna EJA).

<sup>31</sup> Reunião ocorrida em setembro de 2015, no CMPCB.

<sup>32</sup> Foi utilizado nome fictício para preservar a identidade da funcionária pública.

<sup>33</sup> Trecho retirado do artigo referente às normas pertinentes à matrícula para o ingresso e permanência nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo para o ano letivo de 2016.

Percebemos pelos diálogos vívidos, vividos e imaginados que os sentidos refletem e se confrontam no e durante o percurso dos amplos espaços temporais. Neste contexto, a linguagem se consiste, na concepção bakhtiniana, como um palco de lutas ideológicas que, marcadas por um tempo histórico e em um espaço social determinado, disputam a hegemonia da determinação do seu conteúdo e do seu sentido em uma sociedade (ALVARENGA, 2015, p. 393).

Esse movimento de resistência e participação dos professores e alunos foi muito significativo para a decisão do município de não fechar escolas da EJA, no ano letivo de 2016. Neste sentido, a escola da EJA, de tantos jovens e adultos trabalhadores de São Gonçalo, foi defendida por meio do debate, da reflexão, da denúncia e do anúncio das mazelas fomentadas pela hegemonia do capitalismo.

Por estas e outras razões é que a escola precisa estar voltada para as classes populares, organizando o trabalho pedagógico, tendo a experiência como organizadora desse trabalho. Considerando a escola pública como um espaço de sociabilidade da classe trabalhadora, destacamos que a sua permanência é fundamental para a organização da cultura e para a construção do conhecimento para a classe.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia dos percursos mostrados nos capítulos precedentes dos estudantes jovens e adultos trabalhadores coloca-se para todos nós, professores e pesquisadores da educação, como um desafio perante as políticas educacionais das classes dirigentes.

No modelo de educação positivista, do qual homens e mulheres sociais e concretos estão excluídos, provavelmente o saber, fruto da sua experiência, não terá qualquer papel a desempenhar no processo ensino-aprendizagem.

Acredito que a interação dialética entre o espaço vivido do aluno e as suas experiências individuais e coletivas é, não somente desejável, mas de fato possível no cotidiano da escola formal, e trará com certeza benefícios à nossa prática de ensino, motivando o aluno a aprender e levando-o à descoberta progressiva do seu espaço na escola – o estudante como produtor de conhecimento.

Antes de tudo, é preciso recuperar a ideia defendida por Paulo Freire em relação à humanização no processo de (re)produção do conhecimento, pois como seres inacabados, frutos da experiência imediata da vida, são capazes de reconhecer e transformar a sociedade em que vivem.

Para somar forças à luta pela transformação, Thompson (2002) traz a ideia de consciência de classe, que se dá por meio da participação, da luta social concreta, das forças que possam articular-se às conquistas do pretérito e as resistências e lutas do presente.

Reconhecemos e afirmamos desde o início deste trabalho o interesse objetivo pelos estudantes jovens e adultos trabalhadores, pertencentes às camadas populares, para junto com eles desvendar a lógica da realidade que é produzida.

A palavra experiência não possui um sentido único, não há no plano do discurso palavras que deem conta de respondê-la. Cabe, porém, a produção de sentidos, visando demonstrar a transformação concreta que ela exerce na tomada de consciência de classe, na nossa postura pedagógica e nas diversas formas de ser e de estar no mundo.

Não só os sujeitos que fizeram parte da nossa pesquisa diretamente, mas todos aqueles que fomos conhecendo ao longo da pesquisa, nos corredores do colégio, no hall de entrada ou durante as realizações das oficinas pedagógicas em algum momento desses encontros, falaram da sua relação com a família, o bairro, a cidade, a comunidade e o trabalho.

O aluno trabalhador mesmo antes de entrar na escola possui as suas experiências próprias que são frutos da sua realidade concreta. Para nós, esta questão está intimamente

ligada ao ensino escolar, àquele com que o aluno se relaciona na escola, a sua percepção sobre o mundo oriunda da sua vivência direta, da sua experiência. E se vincula igualmente à percepção que o aluno traz consigo sobre a lógica singular do mundo do trabalho.

O espaço urbano em São Gonçalo/RJ, marcado pela *insuportabilidade da vida urbana, o desemprego, a violência e os bolsões de pobreza*, dá a cifra dos enfrentamentos diários vividos por esses sujeitos. Cada relato de quem nasceu e foi criado no município constitui uma prova do distanciamento entre o discurso do poder público local e o que de fato se realiza.

Oriundo do mundo do trabalho e do seu lugar social, muitos desses estudantes jovens e adultos, devido à competição exacerbada proveniente do mundo do trabalho capitalista, mostram em seus relatos que o retorno à escola deve-se essencialmente à possibilidade de conseguir um emprego melhor e um salário digno.

Ao trazer a noção da pobreza da experiência, Walter Benjamin convida a pensar criticamente sobre a experiência individual empobrecida pela ausência do seu viés transformador, na qual o sujeito tem um papel ativo nas lutas e nas decisões sociais e políticas em prol da coletividade.

Percebemos pelas entrevistas dialogadas com os alunos que alguns conhecimentos do senso comum de fato indicam relações com a ideologia capitalista. Não somente território da alienação, o senso comum também é ocupado pelo conhecimento da experiência.

Os diálogos mostram que os estudantes enxergam o caráter devastador do capital, quando este exacerba sua possibilidade de lucro mediante a contínua exploração e precarização do trabalhador.

A cartografia e os percursos dos alunos evidenciam inúmeros obstáculos à permanência na escola, como a impossibilidade de continuar estudando devido ao trabalho, aos filhos, à família e ao cônjuge. Paralelamente a isso, escutamos a partir dos seus diálogos que a vontade de estudar surge com a possibilidade de conseguir um emprego melhor e pela autonomia de assinar o nome e ler.

Defendo uma educação pautada na liberdade, na humanidade e que trabalhe dialeticamente com a cultura dos seus pares como uma maneira a (re)pensar o modo de (re)conhecimento dos múltiplos saberes, como conhecimento que lhe permita questionar a sua própria realidade e as suas condições de vida.

Observamos, durante as visitas na turma da EJA, que apesar de existir, ainda nos dias de hoje, um cronograma rígido e um currículo tradicional, muitas aulas acontecem de forma

dinâmica e inovadora. Alunos e professores a partir de *temas geradores* constroem de forma coletiva e criativa suas atividades e produções.

No caso do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, o vínculo com a Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), referente ao projeto de extensão como mostramos durante a pesquisa, potencializa práticas pedagógicas entrelaçadas às experiências cotidianas dos estudantes da EJA. O trabalho contínuo com os professores, alunos e gestores, marcado pelas reuniões, visitas, trabalho pedagógico e doações de equipamentos e materiais didáticos alternativos, motiva professores e estudantes da EJA à descoberta progressiva do seu espaço na escola.

Durante as oficinas pedagógicas, pudemos observar que muitos estudantes, ao dialogarem sobre o trabalho e ao explorarem seus conhecimentos sobre os espaços urbanos de São Gonçalo, contribuíram com os sentidos e as significações em relação ao espaço físico ocupado por eles e com as relações sociais e políticas que compõem o cotidiano.

A cartografia nos revelou que a categoria tempo aparece como um dado importante para compreender o cotidiano dos estudantes jovens e adultos. Seja pelas horas que levam para se deslocarem de um lugar para outro, seja pelas relações com o trabalho que requerem muitas horas de serviço, percebemos que ocorre o empobrecimento do encontro com o outro.

A ideia da coletividade vai perdendo espaço para o individualismo das relações e a questão do encontro também se integra à percepção do espaço urbano. Uma das produções textuais dos estudantes foi nos dando a dimensão da precariedade de áreas de lazer nos espaços urbanos, evidenciando o descaso da prefeitura em relação às áreas de esporte e lazer no município.

Isso não quer dizer que não haja cultura no município gonçalense, pelo contrário, a cultura enquanto formação humana está presente em todas as relações espaciais diretas, no cotidiano e na articulação entre cooperação e no conflito ocorrido principalmente na oposição dos subalternos aos ideários impostos pelas elites.

A concepção de cotidianidade envolvida dialeticamente com a vida tem como objetivo recuperar o sentido de pertencimento, em um movimento contínuo, libertador, sendo assim, vital. Dentro desse contexto, podemos compreender que a história, a cultura e os conhecimentos construídos pela vivência dos homens e mulheres simples, trabalhadores, que por muitas vezes são subalternizados e oprimidos, descortinam as diversas formas da vida social, abrindo diálogos que preenchem de sentidos as maneiras de ver, pensar e agir no mundo.

Neste sentido, as experiências sociais de estudantes jovens e adultos trabalhadores deveriam informar o direito à educação. Se, por um lado, as políticas públicas reverberam os sentidos dominantes sobre a formação acadêmica de jovens e adultos, por outro lado, os estudantes trabalhadores e professores da EJA a partir dos contextos de sociabilidade e cotidiano (re)inventam sua relação com o trabalho e a escola.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos de cidadania: políticas de educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

\_\_\_\_\_. Linguagens e Experiência em Educação de Jovens e Adultos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 59, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n59.2014>>.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação: Contrapontos à forma jurídica sujeito de direito na educação de jovens e adultos. **Trabalho Necessário**, n. 22, 2015. Disponível em: <[www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario)>.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014 – 2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação Contemporânea**, v. 13, n. 33, 2016.

ALVARENGA, Marcia Soares de; MEDEIROS, Milena Bittencourt. Linguagens na educação de jovens e adultos como problema de hegemonia político-cultural. **SOLETRAS - Revista do Departamento de Letras da FFP-UERJ**, n. 28, 2014.

ALVARENGA, Marcia Soares de; TAVARES, Maria Tereza Goudard (Orgs.). **Poder Local e Políticas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2015.

ALVARENGA, M. S. TAVARES, M. T. G. Educação Popular. In: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B; SARDINHA PINTO, L. M. R. (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas: Volume 2.** Barbacena: EdUFMG, 2015.

ARROYO, Miguel. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. **E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora HUCITEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2001, p.168-199.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In. **Mágica e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, Obras escolhidas, 1989.

\_\_\_\_\_. As Teses sobre o Conceito de História. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas**. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 222-232.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. **Constituição política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824).

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946).

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

\_\_\_\_\_. **IBGE. Cidades**. 2015.

CALDAS, Aulete. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa** [organizador Paulo Geiger]. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COUTINHO, Eduardo. Processos comunicacionais contra hegemônicos e direito à educação em São Gonçalo nas vozes de movimentos sociais populares. In: ALVARENGA, Marcia Soares de; TAVARES, Maria Tereza Goudard (Orgs.). **Poder Local e Políticas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2000.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.

FRANZI, J. Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Entrelaçando Experiência e Educação. **33ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2010. Disponível em: <[www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT18-6566--Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT18-6566--Int.pdf)>. Acesso em: 07 de dezembro de 2010.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Utopia e Democracia: os inéptidos-viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; et al. (Orgs.). Utopia e Democracia na educação Cidadã. Porto Alegre. SMED/UFRGS. 2000.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 389-404, maio/ago 2013. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens-Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

GUBER, Rosana. **La etnografía**. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KONDER. Leandro. **Sobre o amor**. São Paulo: Boitempo Editora, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução Doralice Barros Pereira, Sérgio Martins. (do original: La production de l'espace. 4. éd. Paris: Éditions Anthropos). Belo Horizonte: fev. 2006 [1974]. 476 p. Não publicado.

- LÖWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MARTINS, J. S. **A Sociabilidade do Homem Simples**. São Paulo, Hucitec, 2000.
- MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 1982.
- \_\_\_\_\_. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.
- MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1993.
- MATTOS, Marcelo Badaró. **E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.
- MASCARENHAS, Luciana Brandão Oliveira. Significados da experiência de re-inserção escolar: o Programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- MIOTELLO, Valdemir. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- MOLINA, Rosane. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila. A Educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Edu.&Soc.** Campinas, v. 11, p. 27-40, jan/jun 2005. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5370>. Acessado 24/11/2013.
- PATTO, Maria Helena Souza. O Conceito de Cotidiano em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**. Vunesp - São Paulo. 16: 119-141, 1993. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775/636>. Acesso em: 21 jul. 1993.
- PEREIRA, Ana Valeria Dias. **Democracia na Perspectiva dos Profissionais da Educação em São Gonçalo/RJ em Face às Políticas Públicas Educacionais**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2011.
- ROSA, Daniel Pereira. São Gonçalo: Divisão do Trabalho na Metrôpole e a Formação da Nova Periferia Metropolitana. 2010. **Tamoios**. Ano VI. n. 1, 2010, p. 1980-4490.
- RUGIU, S. Antonio. **Nostalgia do Mestre Artesão**. São Paulo; Autores Associados, 1998.
- SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.



SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: a política na ordem brasileira. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, Catia Antonia. SCHIPPER, Ivy. Cartografia da ação social: Reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 08, n. 1, p. 25-39, jan/jun. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. (1956). Educação não é Privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 26, n. 63, p. 3-31, jul.-set.

TELLES, Vera da Silva. **Nas tramas da cidade**: trajetórias urbanas e seus territórios. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

\_\_\_\_\_. Pobreza e cidadania. Dilemas do Brasil contemporâneo. **Caderno CRH 19**, Salvador. 1993. Disponível em: file:///C:/Users-pc/Downloads/CadCRH-2007-340.pdf. Acessado em 08/12/2013.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. Capítulo 7 – Comunidade. In: \_\_\_\_\_. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 305 – 348.

\_\_\_\_\_. **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa 3**: a força dos trabalhadores. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, L. Jair. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e Legislação Complementar**. São Paulo: Edipro, 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

## ANEXO A - Foto Jornal da EJA. Colégio Presidente Castello Branco

**JORNAL DA EJA**  
ANO 1 - n 01 - Novembro de 2015

---

# CLASSIFICADOS

## Négócios e Oportunidade

**CRISTINA PEREIRA - turma 530**  
Tem um compromisso e não tem com quem deixar seus filhos? Tomo conta pra você. Sou criativa e com certeza seus filhos ficarão em boas mãos.

---

**MARIA JOSÉ - turma 230**  
Bolsas de tecidos, toalhas à moda praia. Aceito encomendas, venha conhecer nosso serviço. Estou esperando você. Venha já!

---

**WESLEY - turma 530**  
Mecânica de autos. Atendo todas as marcas. Serviço garantido e com eficiência. Seu carro não vai querer saber de outro mecânico.

---

**LUTYANY - turma 530**  
Ofereço serviço de cuidadora de idosos e deficientes. Sou atenciosa e muito eficaz no atendimento.

**JULIO - turma 530**  
Estaleiro. Profissional para atuar na área naval com experiência. Disponibilidade para início imediato. 22 anos.

---

**ROSANGELA - turma 530**  
Passadeira. Passo roupas com rapidez e cuidado. Contrate alguém que não vai fazer você gastar luz à toa.

---

**SHEILA - turma 530**  
Duas atividades. Ofereço serviço de cuidadora e ajudante de cozinha. Qualquer que seja sua escolha, eu dou meu melhor em ambas.

---

**DANIELLA - turma 530**  
Babá. Deixe seu filho com quem gosta do que faz. Sou responsável e não vou deixar você na mão. Chame a Daniella já!

**PAULO - turma 530**  
Vendo Produtos Jequiti, não perca essa oportunidade de comprar os produtos de uma das melhores marcas da atualidade. Estamos aguardando você.

---

**RAISSA - turma 530**  
Ofereço serviço de manicure. Tenho bastante experiência nessa área. Tenho material próprio, mas também atendo com o material da pessoa.

---

**SONIA - turma 530**  
Vendo roupas em ótimas condições no bazar. Diversos tamanhos com preços bem acessíveis. Venha já, tenho novidades.

---

**MARIA HELENA - turma 530**  
Faço serviços gerais. Sou organizada, responsável, muito cuidadosa com seus pertences. Serviço garantido.

**AMANDA - turma 530**  
Faço serviço de crochê. Faça sua encomenda, tenho os melhores preços do bairro. Faça a escolha certa, com um toque de bom gosto.

---

**MARIA ESTELA - turma 530**  
Vendo tapetes de crochês, cordão, toalhas bordadas. Vários modelos e tamanhos, preços promocionais neste mês.

---

**JAMILLE - turma 530**  
Vai fazer faxina? Está precisando passar suas roupas? É só me procurar... Seus problemas acabaram, Jamille chegou! Sou balconista e faço serviços gerais.

Editorial/Colaboradores:  
- Professores:  
Dilceia G. dos Santos

Fonte: Jornal da EJA: ANO 1 – n 01 – Novembro de 2015. Trabalho realizado no Colégio Municipal Presidente Castello Branco com apoio da FAPERJ.

**ANEXO B** - Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ – 2015/2024 – Documento  
Base

Este documento foi construído a partir da realidade local e regional, tendo a participação da sociedade em seu desenvolvimento por meio da ampla discussão realizada na Conferência do Plano Municipal de São Gonçalo: V COMESG. No que diz respeito à escolarização de jovens e adultos, pontuamos as seguintes considerações:

Meta 1. Erradicar o analfabetismo até o final da década, através da cooperação entre as três esferas governamentais e outras organizações da sociedade civil.

Meta 2. Realizar, anualmente, ampla avaliação do desempenho desta modalidade de ensino, com a finalidade de reorientar a prática pedagógica, quando necessário.

Meta 3. Ampliar a oferta de vagas no 1º e no 2º segmento do curso de EJA, a fim de estabelecer a equidade na escolarização daqueles que apresentem distorção idade/série.

Meta 4. Garantir parcerias para que os sistemas Federal, Estadual e Privado de Educação mantenham programas de formação e aperfeiçoamento para educadores de jovens e adultos, de forma que estes possam atuar de acordo com o perfil da clientela.

Meta 5. Garantir, em 2 (dois) anos, a oferta de todo o Ensino Fundamental aos alunos matriculados na EJA.

Meta 6. Estabelecer no programa da EJA, cursos básicos profissionalizantes, com a oferta de programas que permitam aos alunos a inserção no mercado de trabalho.

Meta 7. Garantir até o final da década, que o corpo docente da EJA seja constituído por profissionais com habilitação específica ou experiência comprovada nesta modalidade.

Meta 8. Garantir o acesso ao material tecnológico, didático-pedagógico para os alunos da EJA e para o apoio do trabalho em sala de aula.

Meta 9. Garantir a inserção dos alunos da EJA nos programas e projetos pedagógicos, que atendam as especificidades desta modalidade, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Meta 10. Estabelecer parcerias entre as secretarias de cultura, saúde e trabalho para a realização de projetos integrados que possam ampliar as oportunidades culturais, saúde e profissionais aos estudantes da EJA no município (PME 2005/2014, p.6, grifos nosso)".

Como estratégia temos:

8.1) “Garantir a continuidade e funcionamento dos programas de correção de fluxo pedagógico e distorção idade/ano de escolaridade.

8.2) Viabilizar o atendimento aos jovens e adultos na modalidade da EJA, considerando as necessidades educacionais específicas deste grupo.

8.3) Viabilizar a divulgação e acesso da população de modo geral aos exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamentais e médios.

8.4) Garantir o acesso ao ensino profissionalizante, estabelecendo parceria com a iniciativa privada e/ou organizações sociais, sem ônus aos cofres públicos.

8.6) Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes, que por quaisquer razões apresentem rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais.

8.7) Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-ano de escolaridade, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial.

8.8) Fomentar a divulgação junto aos Sistemas de Ensino, a sociedade civil, aos órgãos de comunicação de massa e mídias sociais dos exames de certificação da conclusão do ensino fundamental, garantida sua gratuidade aos que dela fizerem jus.

8.9) Expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades públicas de forma concomitante e/ou subsequente ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados, incentivando também a participação das instituições e entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

8.10) Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo em regime de colaboração com as demais secretarias municipais para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino.

8.11) Garantir a criação da EJA no período diurno atendendo a demanda de todos os distritos em unidades educacionais com infraestrutura adequada, em espaços distintos aos da escolarização das classes regulares ou em escolas pólos para esta proposta.

8.12) Criação de oficinas profissionalizantes para turmas de EJA (diurno e noturno) após alfabetização inicial.

8.13) Garantir provisão orçamentária que atenda às necessidades incluídas no Plano Político Pedagógico da escola (PPP).

8.15) Garantir horários que atendam aos alunos interessados em cursos no contraturno e/ou aos sábados.

8.16) Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade no Ensino Fundamental, ampliando o número de escolas que atendam a este público e reduzindo o número de alunos por turmas, com vistas ao ingresso no Ensino Médio e Superior.

8.17) Promover, com a colaboração das áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência do aluno na escola, unindo a EJA ao trabalho do Programa Saúde na Escola (PSE), tendo um espaço e equipe permanente de atendimento multidisciplinar na própria escola.

8.18) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, sem ônus aos cofres públicos, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino” (p. 54-57).

9. “Garantir o aumento da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 80% (oitenta por cento) até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 70% (setenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

i. Assegurar o ingresso, a permanência e conclusão do curso da população a partir de 15 anos na Educação de Jovens e Adultos (p. 58, grifo do autor)”.

Continuamos com as metas do PME de São Gonçalo voltadas à EJA:

9.1) Assegurar de acordo com a legislação vigente a oferta da educação pública para educação de jovens e adultos.

9.2) Realizar pesquisa censitária entre jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos.

9.3) Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica.

9.4) Realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil.

9.5) Apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as).

9.6) Estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

9.7) Garantir parceria em programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal para os (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações da sociedade civil organizada, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população.

9.8) Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades de lazer, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e nas escolas.

9.9) Garantir até o 5º (quinto) ano deste PME, a formação continuada para os docentes da EJA.

9.10) Garantir a inserção dos alunos da EJA nos programas e projetos pedagógicos, que atendam às especificidades desta modalidade (priorizando a leitura e a escrita), desenvolvidos em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e as U.E.s.

9.11) Estabelecer parcerias entre as secretarias de cultura, saúde e trabalho para a realização de projetos integrados que possam ampliar as oportunidades culturais, de saúde e profissionais aos estudantes da EJA no município.

9.12) Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

9.13) Buscar o apoio Federal técnico e financeiro de projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao atendimento das necessidades educacionais desta modalidade;

9.14) Garantir parcerias para que os sistemas Federal, Estadual e Privado mantenham programas complementares, de modo a acelerar alfabetização e diminuir a evasão escolar.

9.15) Ampliar a oferta de escolas que ofereçam Educação de Jovens e Adultos, inclusive diurno, levando-se em conta a localidade, facilidade de acesso e estrutura específica (p. 59-61, grifos do autor).

10. “Oferecer e garantir, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas ofertadas pelo Município para a educação de jovens e adultos, sendo 30% (trinta por cento) oferecidas para educação profissional, na forma concomitante ou subsequente. Este percentual deverá ser alcançado nos primeiros cinco anos, garantindo a sua manutenção nos 5 (cinco) anos restantes.

i Garantir a sistematização e a implantação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável em todo o território do Município de São Gonçalo (p. 61).”

No que tange às estratégias:

10.1) Buscar parceria com o Estado e iniciativa privada para atender a formação profissional dos alunos.

10.2) Garantir a implementação do programa nacional de educação de jovens e adultos.

10.3) Buscar parceria, sem ônus aos cofres públicos, para uma reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria do espaço físico de escolas públicas para atender jovens e adultos, bem como o ensino profissionalizante.



10.4) Garantir o acesso dos docentes ao material didático voltado a formação de jovens e adultos, assim como a cursos de formação continuada.

10.5) Expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, em no mínimo 25%, garantindo a permanência do alunado nas U.E.'s da EJA, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora.

10.6) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades, inclusive na modalidade de educação a distância.

10.7) Garantir a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania e o desenvolvimento sustentável de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas.

10.8) Fomentar e garantir a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional.

10.9) Promover a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades públicas e privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

10.10) Estabelecer estratégias de inclusão digital garantindo a implementação de políticas educacionais de utilização das – NTICS (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), como ferramentas educacionais e com profissionais capacitados à docência e à manutenção técnica.

10.11) Garantir atendimento de apoio especializado com formação pedagógica e adequada as necessidades para todos os alunos NEE, sem exceção, a partir da matrícula.

10.12) Planejar e executar atividades como: música, dança, teatro, cinema, esporte, festivais, mostra de talento, artes plásticas e demais projetos culturais, com práticas nos laboratórios, bibliotecas, sala de leitura, quadra esportiva, sala de multimeios.

10.13) Traçar metas para evitar a evasão em todas as fases da modalidade.

10.14) Adequar o conteúdo programático à realidade do aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

10.15) Assegurar formação continuada específica dos docentes das escolas municipais, e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

10.16) Implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada a nível fundamental.

10.17) Garantir aos alunos do curso noturno o direito de uso das dependências da escola igualmente ao diurno de forma articulada. Ex. biblioteca, sala de informática, etc.,

10.19) Garantir recursos orçamentários, previstos em lei, para atender toda a meta 10 durante a vigência do PME.

10.20) Garantir alimentação e transporte aos alunos da EJA.

10.21) Assegurar aos alunos da EJA com necessidades educacionais especiais o transporte diferenciado, garantindo sua acessibilidade em todos os turnos em que a EJA seja oferecida.

10.22) Garantir a implementação do Estudo do Desenvolvimento Sustentável como Tema Transversal, em todas as etapas/anos e de ensino, assim como a execução de pelo menos 01 (um) projeto anual de Educação para o Desenvolvimento Sustentável-EDS, em todas as

Unidades de Ensino, tendo início no primeiro ano de vigência do PME, até o seu término. (Incluir em todas as metas).

10.23) Garantir a implantação e funcionamento de um Fórum Permanente de Educação para o Desenvolvimento Sustentável durante toda a vigência deste PME, realizando um evento de culminância anual para apresentação dos resultados das atividades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. (Incluir em todas as metas).

10.24) Garantir a promoção à inovação do ensino, em parceria com Instituições, através da pesquisa e da extensão, para o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, que atendam a comunidade escolar e a sociedade, no âmbito do Desenvolvimento Sustentável (p. 62-64).